

La formación de investigadores educativos en México 2012-2021. Acercamientos a la producción del conocimiento

Coordinadoras:
Rocío Adela Andrade Cázares
Esperanza Lozoya Meza

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

La formación de investigadores educativos en México 2012-2021. Acercamientos a la producción del conocimiento

CITE
Centro de Investigación en Tecnología Educativa

redmiie

La formación de investigadores educativos en México 2012-2021. Acercamientos a la producción del conocimiento

Coordinadoras

Rocío Adela Andrade Cázares

Esperanza Lozoya Meza

Autores:

Rocío Adela Andrade Cázares

Jocelyn Cano Rodríguez

Guillermo Castillo Castillo

Ruth Cordero Bencomo

Violeta María Alina Cortés Galván

Rosa María González Isasi

Merced Guadalupe Hoyos Ramírez

Ma. de los Angeles López Esquivel

Martha López Ruiz

Esperanza Lozoya Meza

Ana Ma. Mata Pérez

Elia Olea Deserti

David Pérez Arenas

Elaine Turena Pérez Baltazar

Marcelina Rodríguez Robles

Mónica Terán Pérez

CITE Centro de Investigación en Tecnología Educativa

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

redmiie

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dra. Teresa Margarita de Jesús García Gasca
Rectora

Dr. Javier Ávila Morales
Secretario Académico

Dr. Rolando Javier Salinas García
Director de la Facultad de Psicología

Dra. Teresa Guzmán Flores
Coordinadora del Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE)

Federico de la Vega Oviedo
Fondo Editorial Universitario

Esta publicación fue sometida a dictamen por pares académicos

Primera edición: 2022
D.R. © 2022 De los autores
D.R. © 2022 Universidad Autónoma de Querétaro
Cerro de las Campanas s/n
Centro Universitario, 76010
Santiago de Querétaro, México

ISBN: 978-607-513-607-3

ÍNDICE

Prólogo 6
Presentación del libro 8
Introducción 11
La formación de investigadores educativos desde el análisis de ponencias en el periodo 2012-2020 en México 15
Rocío Adela Andrade Cázares, Marcelina Rodríguez Robles, Guillermo Castillo Castillo
La formación de investigadores educativos en México un acercamiento a la producción científica en libros y capítulos de libros 2012-2021 42
Esperanza Lozoya Meza, Violeta María Alina Cortés Galván
Un recorrido en la producción de las escuelas normales y la formación en investigación: 2012-2021 74
Jocelyn Cano Rodríguez, Merced Guadalupe Hoyos Ramírez, Ruth Cordero Bencomo
Preparación de los investigadores educativos en el posgrado 101
Rosa María González Isasi, Mónica Terán Pérez
Los investigadores educativos: formación, tensiones y experiencias 128
Ana Ma. Mata Pérez, Ma. de los Angeles López Esquivel, Elia Olea Deserti
Reflexiones, tensiones y estrategias para fortalecer la formación de investigadores educativos en el Estado de México 160
David Pérez Arenas, Elaine Turena Pérez Baltazar
Conclusiones 190
Martha López Ruiz, Marcelina Rodríguez Robles
Semblanza de autores 198

PRÓLOGO

¿Cómo se conforma una comunidad de investigadores? Podría decirse que para esta pregunta hay mil respuestas, pero también que no hay ninguna, porque la ruta para integrar un grupo de académicos que comparta intereses y estilos de trabajo, pero que además esté abierto tanto a la reflexión conjunta como a la incorporación de nuevas ideas y formas de producción de conocimiento, no puede determinarse de antemano. Es así como cada comunidad de investigadores se forma por una ruta única, no lineal, que tiene etapas de tensión, pero en la que poco a poco se van alcanzando metas de mayor envergadura que abonan a la cohesión del grupo, a su producción y a la formación de sus integrantes.

Tal es el caso de la comunidad de académicos que investiga sobre f*ormación de investigadores en educación* y que conforma una de las subáreas de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (RedMIIE), constituida formalmente en el año 2007; red que se describe a sí misma "como una organización horizontal de investigadores de México que realiza investigación sobre la investigación educativa" y "como un colectivo con alto nivel de colaboración, orientado a producir conocimiento, desarrollar y consolidar la investigación de esta área y promover su divulgación, difusión, uso y repercusión"[1]. El hecho de ser una *organización horizontal* ha posibilitado que en sus equipos de trabajo participen desde investigadores en ciernes, hasta quienes tienen ya diversos niveles de consolidación y de producción en una temática, razón por la cual se ha convertido también en un espacio de formación en el que es posible compartir, debatir y producir juntos.

El libro que ahora se pone en manos de la comunidad académica, titulado "La formación de investigadores educativos en México 2012-2021. Acercamientos a la producción del conocimiento" ha surgido precisamente de las aportaciones de académicos que pertenecen a la RedMIIE y que están interesados en contribuir a los Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa de la década 2012-2021, los cuales se elaboran bajo la iniciativa y coordinación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), organización constituida como asociación civil desde 1993.

Cada vez que se elabora un estado de conocimiento sobre cierta temática, como es el caso de los organizados por el COMIE cada diez años, ocurre que la ruta para hacerlo

[1] www.redmiie.org

varía no sólo porque quienes realizan la tarea pueden ser diferentes a los del decenio anterior, sino porque se aprende de las experiencias previas y se responde a necesidades que pueden haber variado en el lapso de tiempo que media entre uno y otro; en todos los casos hay el objetivo común de analizar qué se ha producido, con qué características, tendencias y vacíos de conocimiento, pero la clave de la diferencia está en el modo y la profundidad del análisis; es allí donde cada equipo de trabajo aporta su creatividad y define una forma de hacerlo.

La obra que aquí se presenta incluye cinco capítulos orientados al análisis de la producción sobre *formación de investigadores* en la década 2012-2021; los productos analizados son ponencias, libros, capítulos de libro y artículos. En cada capítulo está plasmada la forma que sus autores consideraron pertinente utilizar para dar cuenta de los productos analizados; así, puede percibirse que en ellos hay diversas rutas y modalidades de análisis; algunas más apegadas a las que tradicionalmente se utilizan en un estado de conocimiento, otras que incursionan parcialmente en nuevas estrategias, pero todas aportando al objetivo común. En el sexto capítulo se reportan las principales actividades realizadas en un Foro Regional que se llevó a cabo en 2016 en el Estado de México, con énfasis en las cuestiones y problemáticas que fueron objeto de mayor discusión, debate y propuesta en el tema de interés.

Una mirada de conjunto a la obra permite percibir que: 1) hay nuevos académicos que participan activamente en la línea de investigación de *formación para la investigación y/o formación de investigadores*, a diferencia de lo que ocurría hace dos décadas, cuando había muy pocos investigadores que participaban en dicha línea; 2) han surgido iniciativas para realizar de nuevas maneras aquello que se venía haciendo con ciertos esquemas; 3) la producción se ha diversificado en respuesta a la intención de estudiar otras cuestiones inmersas en la temática; 4) la *horizontalidad* declarada como rasgo característico del trabajo colegiado que se lleva a cabo en la RedMIIE, va apareciendo como una realidad.

Enhorabuena a las coordinadoras de la obra y a todos los autores participantes en la misma por su valiosa aportación a la historia y consolidación de una comunidad de investigadores que se va haciendo cada vez más presente en la vida académica nacional, de manera particular en el ámbito de la formación de investigadores en educación.

María Guadalupe Moreno Bayardo
Universidad de Guadalajara

Presentación del libro:
"LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN MÉXICO 2012-2021. ACERCAMIENTOS A LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO"

La Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) es una red de investigadores en Educación de tipo horizontal, donde se fomenta la Investigación sobre la Investigación Educativa. Los resultados de investigación de esta red, se ubican, dadas sus relaciones, en el área 03 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Esta labor se realiza a través de Programas, Comisiones y 6 sub-áreas de la REDMIIE, el programa en donde todos los investigadores participamos se denomina: Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa cuyas sub-áreas son: Epistemología y Métodos de la Investigación Educativa; Políticas y Financiamiento de la Investigación Educativa; Condiciones Institucionales de la Investigación Educativa; Uso y Distribución del Conocimiento; Agentes, Comunidades y Redes de la Investigación Educativa y Formación de Investigadores, aun cuando todas las sub-áreas son importantes en esta ocasión nos referiremos a la última mencionada.

Sub-área de Formación de Investigadores

La sub-área de formación de investigadores de la REDMIIE, está integrada por docentes-investigadores de diferentes estados del país: Ciudad de México, Chiapas, Estado de México, Nuevo León, Jalisco, San Luis Potosí, Puebla, Querétaro, Tamaulipas, Tabasco, Veracruz y Zacatecas. En el 2021, se cuenta con un total de 24 miembros activos más 2 investigadores, a manera de invitados, colaboran en las actividades de la sub-área.

Los integrantes de esta subárea de formación de investigadores, son mayoritariamente académicos quienes laboran en instituciones de educación superior tales como Universidades (públicas y privadas); Centros de Investigaciones y algunos otros, se encuentran adscritos a las Instancias de la Secretaría de Educación Pública de sus estados. Se cuenta también con el apoyo de un grupo de investigadoras quienes participan de forma independiente debido a que tras su desempeño profesional tienen hoy por hoy el estatus de jubiladas lo que no les impide mantenerse activas en la REDMIIE.

Los participantes de la subárea, investigamos acerca de los procesos de formación de investigadores en lo general; de las metodologías; sobre los procesos de formación;

los procesos tutoriales y la formación de investigadores en posgrado, así como sobre los aspectos vinculados con el quehacer de los investigadores educativos, así como la identidad de los investigadores, entre otras temáticas afines.

Este libro constituye un logro de los integrantes de la sub-área de formación de investigadores, y representa el trabajo realizado por pequeños equipos colaborativos los cuales se dividen en comisiones —ponencias, libros, capítulos de libros, tesis— desde donde realizan tareas de búsqueda e investigación para posteriormente, tener la posibilidad de que cada equipo genere publicaciones respecto a lo que ha trabajado y dé cuenta de los tópicos analizados y con ello detonar actividades que generen conocimiento para sus miembros.

El libro, de manera general, pretende realizar un meta-análisis sobre formación de investigadores con el objeto de investigar para intervenir e interpretar los fenómenos reportados con un sentido crítico, a profundidad y publicar resultados.

A lo largo del texto, se realizan acciones de rastreo histórico durante el periodo comprendido del 2012 al 2021, en un reporte que incluye el estado del arte, la definición de la orientación epistemológica y el posicionamiento teórico, con base en la información reportada de forma previa y en el momento actual.

Se propone entonces, la elaboración de un proyecto general para articularlo con las otras sub-áreas; esto nos ha llevado, como sub-área, a implementar diversas acciones, entre los resultados tangibles se encuentra la redacción del libro intitulado **"La formación de Investigadores Educativos en México 2012-2021. Acercamientos a la Producción del Conocimiento"** mismo que se comenta en este espacio.

Una de las peculiaridades de este libro, es el hecho de que los autores —en su mayoría— pertenecen a la sub-área de formación de investigadores, con la excepción de la participación de 2 investigadores quienes son autores externos a la REDMIIE invitados para participar en esta obra.

El libro se conforma por 6 capítulos, cuyo desarrollo pretende dar cuenta de un acercamiento a la producción del conocimiento en el periodo 2012 a 2021 en México en la temática correspondiente a la formación de investigadores. En el capítulo 1 se hace el reporte de las ponencias que abordan tópicos relativos a la formación de investigadores; en el capítulo 2 los autores, se dan a la tarea de analizar la producción de los libros y capítulos de libros que describen los procesos de formación de investigadores,

en el capítulo 3 se analiza el tema de la formación de investigadores en los Congresos Nacionales de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) donde se retoman principalmente, los aportes de los docentes normalistas desde la producción que se hace en sus instituciones y de la formación de investigadores; en el capítulo 4 se realiza el análisis de las tesis de posgrado vinculadas con el tema de la formación de investigadores; en el capítulo 5 se analizan aquellos artículos publicados en revistas especializadas en los que se retoma el tema de la formación de investigadores. En el último capítulo, se abordan las reflexiones, tensiones y estrategias para fortalecer la formación de investigadores.

El contenido de este libro es una evidencia del cumplimiento de los propósitos de la REDMIIE en general y de la sub-área de Formación de Investigadores en particular, hecho que compromete a los integrantes a su permanente esfuerzo y dedicación en el ámbito de la investigación sobre la investigación educativa.

Guillermo Castillo Castillo
Universidad Pablo Guardado Chávez/IEP
Coordinador de la Subárea de Formación de Investigadores de la REDMIIE

Rocío Adela Andrade Cázares
Universidad Autónoma de Querétaro. CITE-UAQ
Coordinadora de la Subárea de Formación de Investigadores de la REDMIIE

INTRODUCCIÓN

En México en las últimas cuatro décadas, la investigación sobre la formación de investigadores o la formación para la investigación en el campo educativo, se ha dado a conocer, entre otros medios de difusión como: libros, capítulos de libros, artículos, ponencias y muchos de ellos, además de las redes sociales se han presentado de manera sistemática a través de los resultados expuestos en los diferentes Congresos Nacionales de Investigación Educativa, celebrados a lo largo y ancho de la República Mexicana coordinados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) a partir de la década de los ochentas.

Dichos Congresos organizados por el COMIE, y entre las acciones que realizan los socios está la elaboración cada diez años de los Estados de conocimiento de la Investigación Educativa en México.

El COMIE ha publicado, entre otras 3 colecciones de los Estados de Conocimiento en diferentes campos temáticos (1982-1991); (1992-2001); (2002-2011) y ahora nos encontramos preparando el cuarto que abarcará la década (2012-2021). En esta década se están analizando 18 campos, uno de ellos el 3ro. es el de la Investigación de la Investigación Educativa en México, donde se incluye la Formación de Investigadores.

Desde esta perspectiva, la investigación que aquí se presenta tuvo como pregunta de investigación la siguiente: ¿Qué investigaciones se han realizado acerca de la *formación de investigadores* durante la década del 2012 al 2021 en México? y ¿cuáles son las principales aportaciones con respecto a la f*ormación de investigadores* publicadas en libros, capítulos de libros, artículos en revistas indizadas, ponencias, tesis de maestría y de doctorado?

Estas y otras preguntas son las que se desarrollan en el contenido de este libro que tiene por objetivo contribuir con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) a través de la Subárea de Formación de Investigadores de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), en el Área Temática 3: Investigación de la Investigación Educativa en el siguiente Estado de Conocimiento sobre la Investigación Educativa en México (2012-2021) que se gesta con participaciones de investigadores de toda la República Mexicana.

Cabe mencionar que la idea de elaborar este libro colaborativo surgió en marzo del 2020 durante la XXXIV Jornada de Trabajo de la REDMIIE (celebrada de forma pre-

sencial) en la Ciudad de Zapopan, Jal. La inquietud de varios miembros adscritos a la Sub-área de Formación de Investigadores de la REDMIIE, interesados en participar activamente fue puesta de manifiesto y por ello, nos dimos a la tarea de realizar la investigación, apegándonos para su publicación a los lineamientos que marca el fondo editorial de la Universidad Autónoma de Querétaro quien funge como Editora de esta obra.

Por esta razón se solicitó a dos especialistas en el campo de la investigación educativa para que llevaran a cabo un dictamen razonado y mucho agradecemos sus atinados comentarios y recomendaciones que fueron atendidos en tiempo y forma. Los resultados se pueden apreciar en cada uno de los capítulos desarrollados en la obra.

El trabajo de investigación por parte de la Sub-área de Formación de Investigadores de la REDMIIE, se ha venido realizando durante toda la década 2012-2021, alimentando las bases de datos e identificando las publicaciones que se van haciendo en nuestro país respecto al tema que nos congrega, por lo cual ya había conformados equipos de trabajo, que se habían encargado de buscar diferentes tipos de publicaciones (libros, capítulos de libros, artículos en revistas, ponencias, tesis de posgrado) y el libro que elaboramos en conjunto, da cuenta del trabajo realizado por la sub-área en torno al tema de Formación de Investigadores.

En el capítulo de Andrade, Rodríguez y Castillo se muestran los resultados derivados del análisis de 62 ponencias que abordan como eje central de discusión la formación de investigadores educativos, la mayoría de ellas presentadas como reportes de investigación en diversos congresos nacionales en el periodo 2012-2020. El análisis exploró tres dimensiones: a) usos de la teoría en las ponencias, b) revisión bibliométrica de las fuentes consultadas, y c) decisiones metodológicas implementadas.

En el texto de Lozoya y Cortés, se tomaron en consideración principalmente las variables de investigación educativa; formación “en” o “para” la investigación e investigador educativo como un proceso holístico e integrador. Desde esta perspectiva el trabajo que aquí se presenta tuvo como pregunta central la siguiente: ¿Qué investigaciones se han escrito sobre la formación de investigadores en investigación educativa en la década del 2012 al 2021 y cuáles son sus principales aportaciones publicadas en Libros y Capítulos de Libros?

El trabajo de Cano, Hoyos y Cordero, tiene por objetivo contextualizar la investigación y la difusión del conocimiento en las Escuelas Normales y realizar un recorrido en la producción que han generado a partir de esta función sustantiva en el Congreso

Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), así como analizar las producciones que abordan la formación en investigación, en el periodo 2012-2021.

En el capítulo de González y Terán, se aborda el tema de la preparación de los investigadores educativos nóveles que se forman en los posgrados, lo cual implica un proceso que no resulta sencillo, tanto para quienes se preparan para llevar a cabo un proyecto que vendrá a constituir su tesis de grado, como para quienes les apoyan en ese trayecto formativo. Se analizan algunos aspectos que conforman este proceso de formación, con énfasis en las dificultades que se les presentan a los involucrados.

El escrito de Mata, López y Olea es un reporte parcial, forma parte de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del área 3 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que tiene como objeto de estudio la Investigación de la Investigación Educativa. Presenta el análisis de 64 artículos que abordan el tema de formación de investigadores, mismos que fueron publicados por investigadores mexicanos en un total de 21 revistas indizadas nacionales e internacionales.

El capítulo de Pérez-Arenas y Pérez-Baltazar hace un análisis de las problemáticas y tensiones que investigadores del estado de México, expusieron en relación con la generación, divulgación y aplicación del conocimiento educativo, y en los procesos de formación de investigadores; así como de algunas propuestas que permitan tomar acuerdos y desarrollar acciones orientadas al apoyo y promoción de estas tareas en las instituciones que desarrollan esta función sustantiva u ofrecen programas de posgrado orientados a la formación de investigadores; todo esto a partir del foro regional que se realizó en esta entidad en 2016.

Agradecemos a todos los autores de los capítulos por sus aportes para ver cristalizado este esfuerzo en conjunto, en donde se concreta el arduo trabajo realizado en esta década del 2012 al 2021, a las Coordinadoras de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) por su colaboración con las conclusiones del libro, a los Coordinadores de la Sub-área de formación de investigadores de la REDMIIE quiénes participan en la presentación de la obra, así también nuestra gratitud a las investigadoras educativas (externas) que hicieron el dictamen de la obra y a la Dra. Moreno Bayardo quien elaboró el prólogo de este libro.

Así también nuestro agradecimiento a la Universidad Autónoma de Querétaro, al Fondo Editorial Universitario, en especial a Diana Rodríguez Sánchez por su asesoría

en el proceso de elaboración de este libro; al Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE-UAQ), a la Facultad de Psicología y a la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), por las facilidades otorgadas para la publicación de este libro.

Coordinadoras

Rocío Adela Andrade Cázares. CITE-UAQ
Esperanza Lozoya Meza. IPN

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS DESDE EL ANÁLISIS DE PONENCIAS EN EL PERIODO 2012-2020 EN MÉXICO

Rocío Adela Andrade Cázares
Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)
rocio.andrade@uaq.mx
Marcelina Rodríguez Robles
Universidad Autónoma de Zacatecas
marcelinardz@gmail.com
Guillermo Castillo Castillo
Universidad Pablo Guardado Chávez/IEP
d.investigacion@upgch.mx

1. Introducción

En el presente documento se da cuenta de los resultados derivados del análisis de 62 ponencias que abordan, como eje central de discusión, la formación de investigadores educativos, la mayoría de ellas presentadas como reportes de investigación en diversos congresos nacionales en el periodo 2012-2020. El análisis exploró tres dimensiones: a) usos de la teoría en las ponencias, b) revisión bibliométrica de las fuentes consultadas, y c) decisiones metodológicas implementadas. En el primer eje se identificó el predominio de referencias para contextualizar o el uso de definiciones conceptuales desvinculadas de las teorías que las respaldan, éstas como fuente de fundamentación teórica. En el segundo eje predomina la consulta de fuentes locales, la autoría individual, y el nivel superior como contexto educativo privilegiado. En el tercer eje se aprecian diversos aspectos problemáticos que transgreden, de manera directa, la noción de *rigor científico*.

Estos resultados tienen como propósito reflexionar sobre la calidad y el rigor de la producción investigativa que se reporta y difunde en formato de ponencias sobre el

área temática de formación para la investigación y formación de investigadores educativos) en México.

Para alcanzar la meta propuesta, la metodología aplicada fue el análisis de contenido teórico-metodológico y bibliométrico de las ponencias presentadas en los eventos de temática educativa, más representativos de la década.

En México, el COMIE ha asumido como una de sus tareas permanentes, la construcción de los Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa, los cuales comprenden un periodo de diez años. A su cargo están diversos investigadores del país, organizados en áreas temáticas. Una de ellas es el área de: Investigación de la investigación educativa, en donde a su vez, participan con sus contribuciones los integrantes de la REDMIIE, en la que se ubica la sub área de *formación de investigadores*, la cual se explora de manera *parcial* en este documento a partir del análisis de ponencias reportadas en el periodo 2012-2020 en diversos congresos nacionales.

Se trata entonces de un cuerpo de documentos en construcción (con vías a aportar a la construcción de los Estados del Conocimiento de la Investigación de la Investigación Educativa) que favorece un primer acercamiento analítico, focalizado en los usos de la teoría, revisión bibliométrica y abordaje de las decisiones metodológicas reportadas a partir del análisis de las ponencias, que abordan la temática de la formación de investigadores. Al final del documento se plantean algunas conclusiones que surgen del análisis realizado.

2. Desarrollo

2.1 Referentes conceptuales

Como la producción aquí analizada tiene que ver con el tema de la formación para la investigación y la formación de investigadores. A continuación, se plantea el significado desde el cual se asumen tales expresiones.

La *formación para la investigación* es entendida como:

> Un espectro de grandes dimensiones que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, e internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (Moreno, 2002, p. 36-37)

El planteamiento anterior sugiere que la formación para la investigación pude propiciarse en los diferentes niveles educativos de nuestro sistema escolar, tomando en consideración que en cada uno de ellos y al interior de cada programa de posgrado (maestría y doctorado), existen *matices* y niveles de complejidad y de variación en dicha formación según los fines, objetivos y énfasis de la investigación en tales procesos (Torres, 2012). Además, la expresión formación *para* la investigación integra las nociones de formación en investigación (contenido de investigación) y formación *por* la investigación (investigación como vía de enseñanza), donde la formación para el oficio de investigador, asumida como formación de investigadores, es vista como un área especializada de la formación *para* la investigación, lo cual ocurre con mayor énfasis e intencionalidad durante los estudios de doctorado.

> La *formación para la investigación* es un proceso que supone una intencionalidad, pero no un periodo temporal definido, pues no se trata de una formación a la que hay que acceder antes de hacer investigación, puesto que también se accede a ella durante la realización de la investigación y en forma continua a lo largo de toda la trayectoria como investigador. (Moreno, et al., 2002, p. 53).

"Con la expresión *formación de investigadores*, se hace referencia a un proceso de amplio espectro, mediante el cual se forman los agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento en un campo determinado" (Moreno, et al., 2002, p. 55).

La formación de investigadores no tiene lugar en un nivel específico, porque puede desarrollarse durante los programas educativos formales —desde educación básica hasta el posgrado— pero lo más importante, es propiciar la práctica de la investigación.

Visto de este modo, la formación para la investigación implicaría el desarrollo de habilidades investigativas y la interiorización gradual de los conocimientos, habilidades y actitudes que demanda el ejercicio riguroso de la práctica de investigación.

Mirar la formación del investigador es muy complejo, por lo que es importante comenzar a prepararnos para observar al agente investigador quien a su vez forma a nuevos agentes, considerando su contexto específico, el tiempo y el espacio en el que se lleva a cabo la formación, sus condiciones institucionales, las políticas nacionales e internacionales, entre otros aspectos, como lo menciona Morin (2002, p. 92), "se necesita un pensamiento que se dé cuenta de que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes".

De acuerdo con Schmelkes (2013), la formación *en* investigación remite a una preparación para la práctica técnico-instrumental, la cual se sustenta desde los siguientes aspectos:

- Mediante la formación de cursos de técnicas para investigar, por medio de la orientación del tutor, director de investigación o mediante la práctica misma de la investigación.
- Entrenamiento en investigación educativa, con la adquisición de habilidades de investigación, que le permiten al sujeto hacerse investigador a una pequeña escala.
- Adquiere formación mediante cursos y seminarios que lo introducen en técnicas científicas o aplicadas en una determinada disciplina.
- Tiene preparación metodológica para su correcta utilización y cuenta con los recursos necesarios para llevar la indagación a buen término.

Para Schmelkes (2013), la formación *de* investigadores es un proceso dialéctico, en el cual no existe un único y definitivo modelo. Siguiendo con su propuesta, la investigación debe estar vinculada con la teoría y la práctica, con la teoría y la realidad concreta.

La forma en que se lleva a cabo la investigación atiende a una visión socio-histórica, en donde existe una relación con elementos filosóficos, teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales y en donde también se entrecruzan aspectos ético-científicos y la utilización del método.

"En la formación *para* la investigación, lo que se genera son procesos con diferentes puntos de partida y de llegada según experiencias previas y las pautas de asimilación/construcción de quienes se forman" (De Ibarrola, et al. 2011, citada en Schmelkes, 2013, p. 350). La formación *para* la investigación no tiene temporalidad específica, ni modalidades únicas en las cuales se valora como importante la formación previa.

El proceso de formación *de* investigadores refiere a un proceso de mediación (no es una práctica tradicional que algunos denominan enseñanza de la investigación) consistente en ayudar a la transformación de una persona, a partir de la evolución de sus habilidades investigativas, lo cual involucra la apropiación del saber, como la puesta en acción (poner en práctica) y lograr con ello, el desarrollo de la competencia de investigación.

De acuerdo con Macías, Perales y Paz (2016), la formación *de* investigadores se constituye como una práctica intencionada e institucional, por medio de la cual se preservan y fortalecen las formas de comprender la investigación educativa y los aportes al campo de conocimiento; principalmente la formación se da en los procesos

de mediación como son: la docencia y/o la tutoría de tesis, vista esta última, como un proceso sociocognitivo, personalizado, encaminado a convertir a los novatos en sujetos competentes mediante su integración a comunidades de práctica, así como a redes de expertos. Aquí podemos observar el valor de un análisis interdisciplinario, tal como lo menciona Morin (2002, p. 120) "Algunas concepciones científicas mantienen su vitalidad porque se niegan al encierro disciplinario", lo que hace una referencia clara al proceso sociocognitivo mencionado.

Desde esta visión amplia de la formación *de* y *para* la investigación, a continuación, se presentan algunos rasgos claves de las ponencias que conforman el corpus de documentos objeto de análisis para favorecer una mayor contextualización de las ideas.

2.2 Rasgos generales de los documentos

Como se precisó líneas arriba, el total de documentos objeto de análisis fueron 62 ponencias cuyo foco de discusión es la formación de investigadores educativos, todos ellos presentados en distintos congresos del área de educación realizados en diferentes estados del país (ver cuadro 1) y que, en su conjunto, muestra la producción existente sobre el tema en diferentes entidades de la República Mexicana, por ejemplo: San Luis Potosí (1), Durango (1), Nayarit (1), Hidalgo (1), Oaxaca (1), Tamaulipas (1), Veracruz (1), Yucatán (1), Puebla (3), Chiapas (3), Tlaxcala (4), Jalisco (5), Chihuahua (6), Estado de México (7), Querétaro (7), Ciudad de México (9) y (4) trabajos tienen múltiples contextos —que no se indican la procedencia de sujetos o de instituciones—, y (7) no indican contexto (de éstos, 2 no tienen un contexto específico, 3 son ensayos, y en 2 casos no aplica porque se trata de investigaciones biográficas).

Cuadro 1. Congresos donde se presentaron las ponencias objeto de análisis

Congreso en que se presentan las ponencias	Organizador/Institución	Año	No. de ponencias
XIV Congreso Internacional de Investigación y Desarrollo educativo en Educación Tecnológica	CIIDET, Querétaro	2013	2
5to. Coloquio Nacional de Investigación Educativa (REDIE). Durango, 2016.	REDIE (Red de Investigadores de Durango, A.C.)	2016	5
Congreso Internacional de Educación	Universidad Autónoma de Tlaxcala UATx.	2012, 2013, 2014, 2015	7
XII Congreso Nacional de Investigación Educativa	COMIE A.C. (sede Guanajuato)	2013	16
Segundo Congreso de Investigación Educativa del Estado de Chihuahua.	Sede Chihuahua	2014	2
XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa	COMIE A.C. (Sede Chihuahua)	2015	15
XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa	COMIE A.C. (Sede San Luis Potosí)	2017	9
XV Congreso Nacional de Investigación Educativa	COMIE A.C. (Sede Acapulco)	2019	6

Fuente: elaboración propia con base en la revisión de un total de 62 documentos académicos.

Del cuadro anterior se deriva que la producción de ponencias por año se distribuye de la siguiente manera: 2012-1, 2013-20, 2014-4, 2015-17, 2016-5, 2017-9, 2018-0, 2019-6, y 2020-0.

El hecho de que en 2013 haya un total de 20 trabajos, y en 2015 se recopilaran 17, se debe en gran medida a que cada bienio se lleva a cabo el Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, donde se congrega la mayoría de investigadores educativos con una participación más intensa, lo cual contribuye a un incremento en la producción reportada, además, este congreso coincide con la edición de otros congresos estatales como el Congreso Internacional de Educación que se organiza en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (evento anual con aportes del 2011 al 2015), el 5to. Coloquio Nacional de Investigación Educativa (año 2015) que organizó la Red de Investigadores de Durango A.C. (REDIE) y del XIV Congreso Internacional de Investigación y Desarrollo educativo en Educación Tecnológica (2013) efectuado en Querétaro, Qro. En 2017 y 2019 se toman como base los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa que se realizaron en San Luis Potosí y en Acapulco, Guerrero.

En el año 2018 no hay una razón en especial identificada por la cual no hay contribuciones, se realizaron algunos eventos en ese año, pero no había aportes al tema de formación de investigadores o bien, fueron congresos en donde no se publicaron las memorias, al respecto algunos eventos prefieren hacer una selección de ponencias y pedirles a los autores retrabajen la información para hacer capítulos de libros y publicar libros temáticos en estos casos, sólo participan los mejores trabajos por lo que no se publican las memorias.

Este fue el caso del congreso de la REDMIIE que se realizó en el año 2019 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas cuyo libro resultante, se encuentra aún en proceso editorial (ya concluido el proceso de selección de trabajos, elaboración de capítulos, dictaminación de textos) y a punto de ser publicado; en 2020 no hubo congresos analizados debido a que por la pandemia del COVID 19 se suspendieron la mayoría de los eventos incluso aquellos que tradicionalmente se llevan a cabo como el de la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua y el que organiza la Universidad Autónoma de Tlaxcala (coordinado por el Dr. Ángel Díaz Barriga) también suspendido. Se prevé que para el 2021 haya congresos en línea o mixtos organizados por algunas universidades o Redes de Investigación.

Cuadro 2. Ponencias analizadas por año.

Años de las investigaciones									
2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total aanalizado
1	20	4	17	5	9	0	6	0	62

Fuente: Elaboración propia a partir de documentos referidos.

2.3 Análisis de los usos de la teoría y las consultas realizada por los autores

El saber científico tiene un importante valor como resultante del trabajo humano y constituye la base para la formación o construcción de una concepción de mundo. Este saber o conocimiento tiene como cimiento, una serie de componentes como las leyes, principios, conceptos, teorías e ideas que en conjunto dan cuenta de la realidad o parte de ella y permiten nombrarla, organizarla.

Estas aportaciones han sido diferentes en cada momento histórico, por lo que se ubican enfoques y posicionamientos epistemológicos que van desde la Escolástica en la Edad Media pasando por el saber empírico, la filosofía de la ciencia y su separación en diferentes ramas.

Esta condición, convierte al conocimiento en una especie de herramienta para dar cuenta de los fenómenos propios de la realidad y al nombrarlos, organizar e incrementar la cultura. En esta dinámica, cabe el cuestionamiento respecto a, ¿cuáles son las metas en la producción del conocimiento? Quizá el enunciado siguiente podría estar cercano a la respuesta, si se afirma que el conocimiento implica una toma de conciencia sobre el mundo y sus posibilidades. Esto conduce a que el conocimiento o bien la teoría, pueden ser utilizados para indagar la realidad o también para ser usada en nuevas formas de intervenirla. Lo cierto es que la teoría a decir de Rosa Nidia Buenfil (2002), tiene varios usos, al plantear algunos elementos acerca de la dimensión constitutiva de la producción del conocimiento.

Así mismo hay que tomar en cuenta a Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert (2005, p. 137) cuando mencionan que “La redacción de los objetivos y la selección de la metodología del proyecto deberán ser coherentes con la perspectiva teórica utilizada”. Estos elementos, posibilitan analizar la coherencia interna de la teoría en relación con la investigación realizada.

Respecto a la fundamentación teórica de los objetos de estudio, Sautu, Boniolo; Dalle, y Elbert (2005, p. 192), plantean que "en la investigación social la construcción del marco teórico habrá de incluir tanto una teoría general de la sociedad como una teoría sustantiva". Con base en estos planteamientos y sin perder de vista que los documentos analizados fueron reportados bajo el formato de ponencia, es posible apreciar en ellos *niveles teóricos* de fundamentación distintos.

En el cuadro 3 se muestra que, en el abordaje teórico de los objetos de estudio de las ponencias analizadas, predomina el uso de definiciones conceptuales para su fundamentación (24), le sigue en orden de importancia el uso de teoría sustantiva (18) y uso de gran teoría y teoría sustantiva de manera articulada (11), con menor presencia el uso exclusivo de la gran teoría (3), uso de referencias para contextualizar (2) y ponencias sin teoría explicitada (4).

Cuadro 3. Abordaje teórico de objetos de estudio

Categoría	Reporte Investig.	Investig. Docum.	Edo. Conoc.	Ensayo	Experienc. Prof.	Total
a) Uso de definiciones conceptuales	12	2	4	5	1	**24**
b) Uso de teoría sustantiva	15			3		**18**
c) Uso de gran teoría y teoría sustantiva articuladas	10		1			**11**
d) Uso de gran teoría	3					**3**
e) Uso de referencias para contextualizar	1		1			**2**
f) Sin teoría	3				1	**4**
Total	**44**	**2**	**6**	**8**	**2**	**62**

Fuente: Elaboración propia. Niveles teóricos presentes en la producción de ponencias 2012-2020.

Como se puede observar en la tabla, predomina el uso de definiciones conceptuales (24) esto nos lleva a preguntarnos si esta acción es suficiente, para sostener un protocolo de investigación y si alcanzará para realizar el análisis de resultados; en menor grado, pero con alto puntaje se ubican trabajos académicos argumentados con base en la teoría sustantiva (18), otros textos se basan tanto en el uso de la teoría sustantiva, la de trayectorias o la de formación para la investigación, como el uso de gran teoría en articulación con teorías sustantivas (11), estos trabajos, expresan mayor certeza en

cuanto a la coherencia interna de la investigación. Es escaso también el uso exclusivo de la gran teoría (3). Lo anterior cobra sentido también por el predominio de objeto de estudios microsociales en comparación con los macrosociales.

En la construcción de los estados de conocimiento reportados en formato de ponencias, para su elaboración utilizan prioritariamente definiciones conceptuales y escasamente la gran teoría. Por otra parte, respecto a los ensayos reportados, la tendencia es similar a la de los estados de conocimiento ya que prevalece un mayor uso de definiciones conceptuales para fundamentar y escaso uso de teoría general o sustantiva, llegando incluso al extremo en el que cuatro textos no reportan el uso de teoría.

En los proyectos de investigación del nivel de posgrado es imprescindible que en el marco teórico exista la teoría general de la sociedad y las teorías sustantivas aplicadas al problema específico que se ésta abordando, con congruencia absoluta entre éstas y la metodología elegida, en la investigación que se reporta, sólo en 10 trabajos de reporte de investigación de 44 localizados y en 1 trabajo de estados del conocimiento, de 6 encontrados, se apreció la teoría general y la teoría sustantiva.

En un análisis que rebasa las intenciones de este capítulo, se realizará el mismo ejercicio de revisión teórica en artículos, tesis y capítulos de libro, para comprender a profundidad, esta problemática.

Entre las formas de abordar la Investigación Educativa (IE), las instituciones se centran en Formación de investigadores, Formación en la investigación y Formación para la investigación-intervención, en ese orden se ubican quienes hacen aportes epistemológicos, construcciones reflexivas a través de los saberes y propuestas para la transformación de las prácticas pedagógicas. Desde esta perspectiva, existe la posibilidad de que la Investigación Educativa (IE) se amplíe en la presente década. Por otra parte, la vinculación de la IE tiene múltiples acepciones y en general, es determinada por el contexto en que se implementa, por los intereses de los investigadores, las necesidades sociales y de los sistemas educativos.

En la **formación *de* investigadores** se promueve la educación académica del personal; el rigor metodológico; la mejor difusión de los resultados y la calidad académica de los proyectos por ende, implica la incorporación, internalización y modelación de conductas y saberes mediados por la puesta en práctica para el cambio intelectual de los agentes e incrementar experiencias y conocimientos para su aplicación (Latapí, 1981), mientras que la **formación *en la* investigación** alude al desarrollo de habilida-

des investigativas que permiten la regulación de la actividad con base en conocimientos y hábitos que el sujeto posee o desarrolla durante su tránsito por la educación superior (Moreno, 2005).

La f**ormación *para la* investigación** comprende un conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para el desempeño exitoso de actividades productivas asociadas a la investigación científica, desarrollo de la tecnología y la innovación (Guerrero, 2007).

Desde estas perspectivas, existe la posibilidad de que la IE como base para la Formación de investigadores se amplíe y profundice en la siguiente década. Por otra parte, la vinculación de la IE tiene múltiples acepciones y en general, es determinada por el contexto en que se implementa; por los intereses de los investigadores; por las necesidades sociales y por las de los sistemas educativos.

En esta dinámica la tendencia es estudiar tanto los procesos de formación de investigadores educativos, como los factores que se hacen presentes en el quehacer de la investigación educativa; también hay una constante en esta década por publicar sobre la formación del investigador educativo, las formas como estos procesos generan conocimientos que a su vez son parte de la formación del investigador educativo; textos como "La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco" (2014); "El discurso de los lectores académicos como mediación para formar investigadores en el posgrado" (2014); "El agente investigador educativo y su producción en Jalisco" (2016); Formación para la investigación en los posgrados en educación" (2017) y "Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012" (2018), estos textos evidencian las maneras diversas de formar investigadores educativos.

Por otra parte, se tiene la revisión de la producción de tesis, ponencias, artículos para revistas, capítulos de libros, en dónde los directores de tesis, lectores y grupos de investigación, propician la formación de nuevos investigadores y seguramente también comparten la tendencia a utilizar cierto tipo de teorías y referencias bibliográficas que se reflejan en las ponencias revisadas en el trabajo y dan cuenta del uso de enfoques teóricos o fundamentos centrales derivados de procesos individuales, institucionales o externos, propios de la formación de cada uno de los investigadores que se expresan en estos eventos académicos. Así se tiene que, entre los conceptos relevantes se aprecian las significaciones sociales; la teoría fundamentada y la subjetividad, elementos que dan cuenta de orientaciones de corte cualitativo en la producción de conocimiento.

En otros casos, además de señalar conceptos base, se enuncian autores que van desde los clásicos (Honoré, Bourdieu, Freire, Ferry, Berger y Luckman, Olsen), hasta autores que se han especializado en el tema y proponen reflexiones basadas en las prácticas de la formación de investigadores como Moreno Bayardo, Sánchez Puentes, Latapí Sartre, Díaz Barriga, Arredondo, Sañudo Guerra, Soria, Schmelkes, quienes colaboran en programas de posgrado de diferentes instituciones educativas del país.

2.4 Análisis bibliométrico de las ponencias

El presente análisis, se hizo con base en un estudio bibliométrico que permitió recuperar datos importantes acerca de las ponencias revisadas, el cual contribuyó a revelar algunas tendencias importantes que servirán como referente para el análisis del periodo 2012-2020.

Para ello, se realizó una base de datos en Excel donde se capturaron los aspectos de cada ponencia que interesaban para el análisis, previamente se hizo un barrido en las memorias de los congresos para identificar las ponencias que disertaban sobre la formación de investigadores, una vez clasificadas por evento académico y año, se realizó la captura en la base de datos de las ponencias seleccionadas.

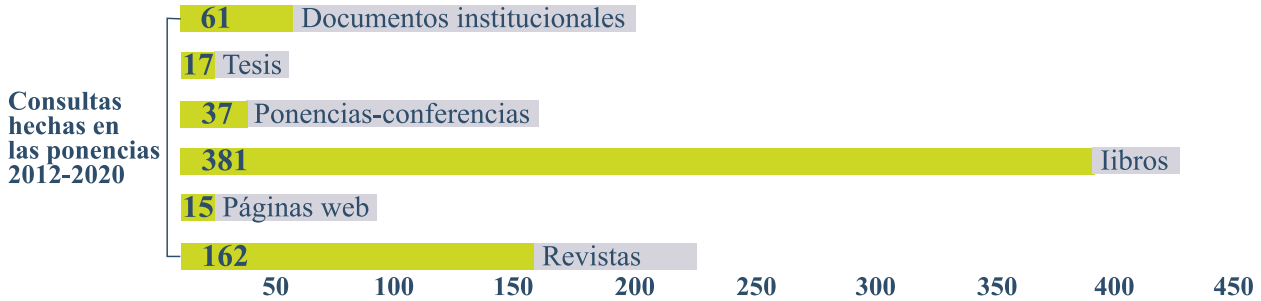
Por ejemplo es importante identificar la cantidad y tipo de consulta que realizaron los autores de las ponencias, al respecto puede verse que de las referencias totales (673 consultas) las más utilizadas fueron libros (381); le siguen las revistas (162); documentos institucionales (61); ponencias/conferencias magistrales (37); páginas web (15); así como tesis de maestría y doctorado (17); se observa que habiendo medios informáticos como la web, bases de datos (comerciales y de libre acceso), motores de búsqueda, repositorios, así como bibliotecas digitales, que permiten romper las fronteras geográficas y conseguir textos de cualquier país, se mantiene una tendencia a la búsqueda electrónica o física en su mayoría, de lo que se produce en México (Ver gráfica 1 y 4).

En el aspecto referente a la consulta de fuentes de investigación, el caso de las revistas se ha visto favorecido ante la posibilidad de hacer las consultas en la web ya que son de libre acceso a través de buscadores académicos, se asume que ésta es la razón por la que va en aumento el número de revistas en formato electrónico.

Aunque en el caso de libros impresos cuya consulta podría considerarse *muy tradicional*, consultar los libros en papel a los que se tiene acceso en casa, en biblioteca, en

el cubículo o los que se consiguen en menor medida en la web en formato PDF sigue siendo un recurso muy socorrido.

Gráfica 1. Cantidades de consulta por tipo de referencia. Ponencias 2012-2020.

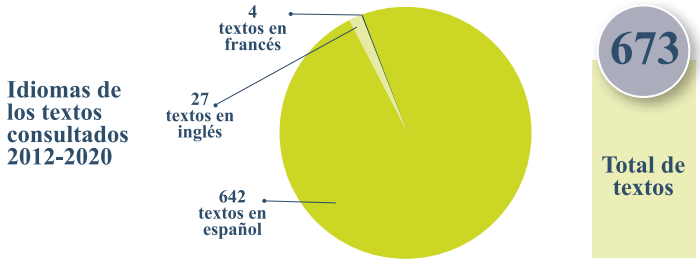


Fuente: elaboración propia con base en la revisión de documentos académicos.

Así mismo se identificó que de un total de 673 consultas hechas en diferentes formatos como libros, revistas, documentos institucionales, conferencias, ponencias entre otros, llama la atención el hecho de que sólo haya 31 referencias en otro idioma, destacando el idioma inglés con 27 textos (4.01%) y el francés con 4 textos (0.59%) y la gran mayoría (el 95.39%) son textos en español con un total de 642 referencias consultadas. (Ver gráfica 2).

En cuanto a las ponencias, la cantidad de consultas va desde tres referencias (las que menos tienen) hasta un total de 33 consultas. La mayor cantidad de consultas son ocho ponencias con 10 referencias cada una, lo cual da cuenta de que las ponencias —en promedio— tienen 10 textos que se citan, aunque hay algunas que pueden tener muchas más, es probable que por cuestión de espacio se limiten ya que usualmente las ponencias cuentan con un acotado de palabras o páginas para su elaboración y se citan sólo los textos más importantes de la investigación.

Gráfica 2. Idioma en que se hicieron las consultas de textos.



Fuente: elaboración propia con base en la revisión de documentos académicos.

Estas tendencias que pudieran ser innovadoras desde el uso de la información en redes académicas, abren muchas oportunidades para aprovechar los recursos tecnológicos con los que se cuenta actualmente. En este sentido, se pueden realizar búsquedas más completas del estado del arte o de aspectos teóricos que den soporte a las ponencias; así también se notó que los autores más referidos en este tipo de temáticas, siguen siendo Moreno Bayardo, Sánchez Puentes, Arredondo, Bourdieu, Weiss, De Ibarrola; entre otros citados en menor medida, esto da pie a algunas preguntas como: ¿habrá muy poca o nula producción de teoría en el campo de la investigación educativa?, si no es así, ¿dónde se produce y quién realiza tal producción?, ¿por qué no se utilizan autores distintos a los clásicos que son referidos constantemente?, estos primeros análisis muestran las oportunidades que se abren para atender el tema en cuanto a la investigación que se realiza para los estados del conocimiento 2012-2021 y la necesidad de profundizar en las búsquedas y análisis teórico.

Respecto al análisis teórico que se utilizó en la elaboración de las ponencias revisadas, se puede afirmar que hay trabajos muy bien argumentados teórica y metodológicamente pero la mayor parte de éstos, si bien utilizan algunos conceptos o hacen referencia a autores en su contenido no especifican un posicionamiento teórico, mucho menos explicitan una definición epistemológica, esto nos lleva a cuestionar si lo que se refleja en los análisis realizados responde a una formación académica deficiente, o si sólo se trata de usos tradicionales que no se pueden modificar por el momento.

Gráfica 3. Cantidad de consultas realizadas por cada ponencia.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la cantidad de consultas que se incluyen en cada ponencia, la mayor frecuencia se da en 10 referencias (esto fue la moda) que está representada por 8 casos, se puede ver en la gráfica 3, cómo la mayor cantidad de frecuencias en las consultas realizadas se ubica en 4 referencias (6 casos), 5 referencias (5 ponencias), 8 referencias (5 trabajos), y las ponencias que tienen un total de 11 y hasta 33 referencias son menores los casos que las representan ¿Por qué es esta situación? Probablemente esto se deba a el límite de páginas o palabras que se solicitan como requisito para la presentación de éstas. Entonces entre más referencias se incluyan se le resta espacio a la parte metodológica de la ponencia e incluso a los resultados, se intuye que los autores prefieren (a menos que sea un trabajo tipo ensayo cuya característica es manejo teórico-argumentativo) poner menos referencias y tener una mejor argumentación metodológica o de sus resultados.

Respecto a la revisión de las fuentes consultadas por los autores de las ponencias analizadas, se identificó que predomina la consulta de los aportes de autores mexicanos en un 62.40 %, luego se tiene un 10% que no especifican de dónde son las fuentes que consultan, seguido de un 11.88% de autores publicados en editoriales españolas, un 4.16% son consultas a editoriales colombianas, mientras que un 3.86% de las consultas enunciadas en las ponencias aluden a editoriales argentinas y un 3.41% son consultas de libros de Estados Unidos. Con un menor porcentaje se ubican fuentes consultadas en Chile, Venezuela, Reino Unido, Cuba, Francia, Alemania, Guatemala, República Dominicana, Costa Rica, Brasil, Uruguay, Canadá y Bolivia.

Las consultas de referencias, la mayoría se hace de fuentes mexicanas, son pocos quienes acuden a consultas de países como España, Colombia, Argentina, Estados Unidos, Chile, etc. (Ver gráfica 4). Además, sólo el 4.6% de las ponencias integra referencias en otro idioma; en primer lugar, el inglés y de manera esporádica el francés. (Gráfica 2).

Probablemente estas consultas, devienen de conceptualizaciones que han propuesto autores extranjeros convertidos ya en los clásicos de la investigación en las últimas décadas; pero en general, un rasgo recurrente en los trabajos analizados es la falta de conceptualización y uso de teoría. Este problema se manifiesta también en la ausencia de definiciones epistemológicas y sus consecuentes entramados metodológicos; quizá esto se debe a que la Formación de Investigadores deviene en procesos academicistas, sin condiciones para aprender y recrear el oficio de investigador. Posiblemente esta afirmación puede ser la base de otra investigación si se plantea como un supuesto de trabajo.

Gráfica 4. País de procedencia de las fuentes consultadas.

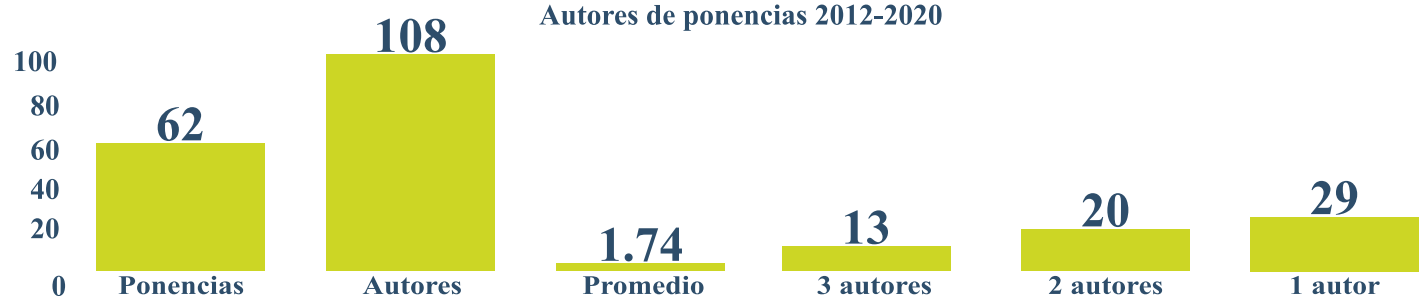


Fuente: elaboración propia con base en la revisión de documentos académicos.

Lo anterior da cuenta de que la práctica de la IE se realiza de una manera muy tradicional ya que, aunque existen bases de datos electrónicas, repositorios, revistas casi en su gran mayoría buscadas en formato digital, los investigadores siguen constriñendo su búsqueda a textos nacionales, y en las pocas referencias extranjeras destacan las preferencias de textos de España, Colombia y Argentina.

En la gráfica 5 puede observarse que en un total de 62 ponencias, participaron en su elaboración 108 autores, y que a pesar de las políticas como la de los Cuerpos Académicos del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que promueven la investigación colectiva, hay un predominio de la investigación individual ya que 29 ponencias (46.77%), fueron hechas por un solo autor; en tanto que 20 ponencias (32.25 %) fueron realizadas por dos autores y un total de 13 trabajos (20.96%) con tres autores. Ante esta condición, es evidente que prevalece el trabajo en solitario, posiblemente por tradición o bien se debe al afán detonado por dar cumplimiento a la política de publicar como autor único tal como lo promueve el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Gráfica 5. Autorías en las ponencias. Periodo 2012-2020.



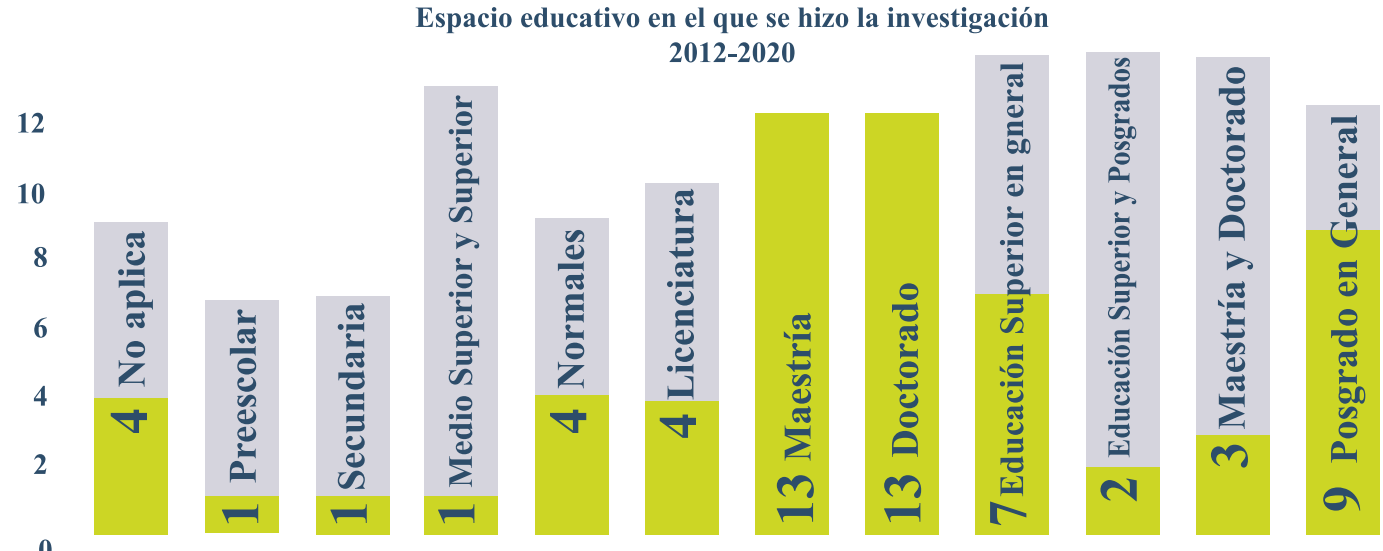
Fuente: elaboración propia con base en la revisión de documentos académicos.

En cuanto a los espacios educativos representados en las ponencias (ver gráfica 6) se destaca la investigación que toma como objeto de estudio a las Maestrías (y los procesos de formación en investigación) y el Doctorado (en donde se destacan: formación de investigadores, trayectorias, seguimientos de egresados, acompañamiento de los lectores de tesis, en el doctorado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y en el Doctorado de Educación en la Universidad de Guadalajara).

Destacan con siete menciones las investigaciones en donde se inquiere acerca de la educación superior en general (incluyendo docentes, investigadores, estudiantes, el contexto de licenciatura y posgrado) así como —con nueve menciones— la investigación que se hace a nivel de posgrados (en general) en donde se analizan temas de investigación, redes, líneas de generación y aplicación del conocimiento, cuerpos académicos.

Le sigue, en orden de importancia, la investigación que se hace en escuelas normales y en universidades en el nivel de licenciatura (con cuatro menciones cada una) acerca de cómo se forma en investigación a los estudiantes en esos contextos académicos.

Gráfica 6. Espacio educativo en donde se realizaron las investigaciones.



Fuente: elaboración propia con base en la revisión de documentos académicos.

En cuanto a los tópicos abordados en las ponencias (ver gráfica 7) destacan con mayor producción (17 menciones) los que refieren a la formación de investigadores en el posgrado, donde se toman en cuenta las habilidades de investigación, elaboración de tesis y tutorías, en este mismo rubro, se destaca también el tema de formación de

investigadores (9 trabajos), formación *para* la investigación (8 ponencias), saberes de investigación educativa (7) y en menor medida otros temas como: competencias investigativas e investigación en escuelas normales (6), seguimiento de egresados y trayectorias de doctorados en educación (6), toma de decisiones/política educativa para generar investigación educativa (5), estados del conocimiento y diagnósticos de investigación (4), formación *en* investigación (4), concepciones de profesores sobre la investigación (2) y análisis bibliométricos de tesis (2).

Gráfica 7. Tópicos abordados en las ponencias.

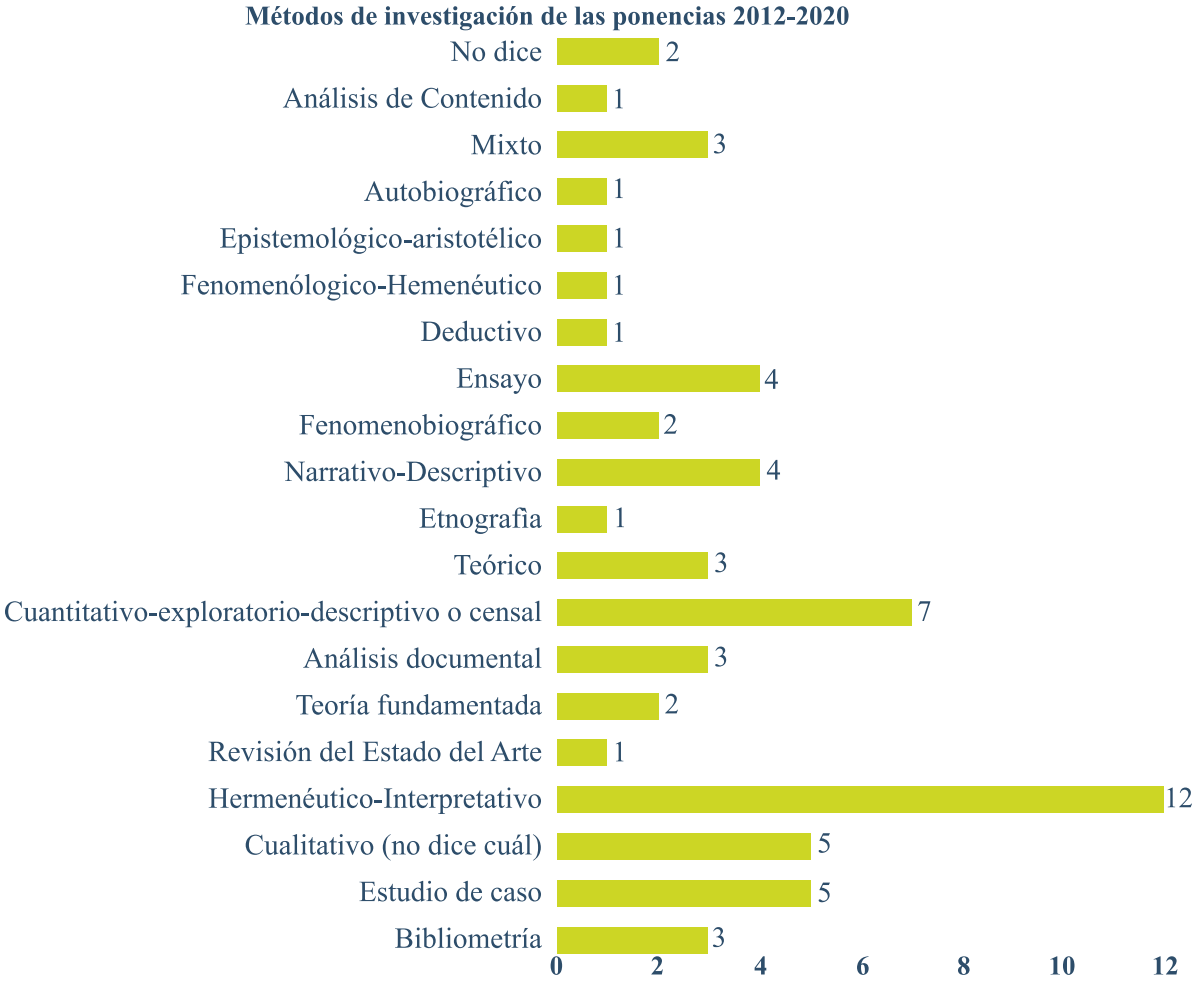


Fuente: elaboración propia con base en la revisión de documentos académicos.

Respecto a los métodos de investigación que se toman en cuenta en las ponencias de manera general destacan los cualitativos, aunque están distribuidos en varios y con cantidades de frecuencias variables (ver gráfica 8). Se observa y llama la atención, el hallazgo de ocho trabajos que no especifican el método de investigación, aunque tras revisar la descripción de la metodología y el trabajo de campo realizado, es posible

inferir el método y caracterizarlos a fin de ubicarlos en el conteo. Hubo dos trabajos que no fue posible categorizar en un método, así como aquellos que sólo dicen que es un enfoque cualitativo por los fines que pretende, pero no se expresa el método ni se incluyeron pistas que permitan caracterizarlo a partir de lo que se hizo porque no se describen, a profundidad, los elementos metodológicos. Esto podría explicarse como una falta de rigor metodológico derivado por problemas de la formación de los investigadores o de los sujetos aún en formación (maestrantes/doctorantes).

Gráfica 8. Métodos de investigación en las ponencias 2012-2020.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con esta información, se podría plantear si los investigadores tienen acceso a la tecnología, para hacer uso de las bondades de las TIC como herramienta

para la sistematización y presentación de la información, ya que no aparecen referencias del uso de Software como el SPSS o *End Note*, sólo un trabajo alude al Atlas Ti®, a pesar de que en la actualidad hay programas que pueden aplicarse en la investigación.

2.5 Análisis metodológico

Es importante recordar, que un proyecto de investigación de posgrado, debe destacar por su calidad, en este sentido, en el momento de presentar una propuesta escrita de investigación se requiere no sólo de tener buenas ideas sino también una adecuada formulación teórica y una apropiada estrategia metodológica, que sean coherentes y congruentes entre sí; así mismo es necesario que el proyecto permita observar cuál es la posición epistémica que ocupará el investigador en su trabajo.

En el análisis metodológico realizado, fue necesario un espacio de contextualización de los objetos de estudios abordados y los fundamentos teóricos que lo sostienen, para entonces, apreciar con mayor nitidez la pertinencia del paradigma desde cual se está abordando, el o los métodos de investigación utilizados, sus técnicas de recolección de información, así como de la estrategia de análisis de los datos implementados. Lo anterior favoreció un análisis más detallado de lo que ocurre en el conjunto de documentos revisados, lo cual se presenta a continuación.

De las 62 ponencias analizadas, 34 de ellas son investigaciones en proceso (o se reporta solo una parte de una investigación más grande), 15 son resultados finales de investigación, 11 son trabajos teórico-conceptuales-documentales-reflexivos, 2 son ensayos; hay que recordar que desde hace algunos años el Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, ha permitido en sus contribuciones: ponencias (con resultados parciales o finales, aportaciones teóricas y ensayos), por eso es que encontramos en las ponencias estos tres tipos de aportes.

Los *objetos de estudio* abordados son diversos, sin embargo, en un esfuerzo de síntesis, se han agrupado en 10 categorías:

1. Concepciones sobre investigación educativa
2. Procesos de formación para la investigación
3. Investigación educativa (IE) en los planes de estudios como medio o estrategia de formación
4. Formación de investigadores (Relación de tutoría, tutores, lectores, problemáticas, tendencias, *habitus, habilidades, competencias*)

5. Condiciones institucionales para el desarrollo de la IE
6. Trayectorias escolares/seguimiento de egresados/ inserción de los egresados de los Doctorados en Educación
7. Práctica docente e investigación: retos, problemáticas condiciones
8. Estados de conocimiento sobre la IE (Estatal o Institucional)
9. Reflexiones metodológicas y sus aportes a la IE
10. Reflexiones filosóficas, epistemológicas, teóricas y pedagógicas sobre la IE.

Una mirada sobre la naturaleza de los objetos de estudio referidos permite apreciar que desde ahí se abordan, de manera predominante, realidades microsociales (Sautu et al., 2005) como por ejemplo: la relación de tutoría, el papel de los lectores académicos en ciertos programas de posgrado, las condiciones institucionales en que se desarrolla la investigación educativa, por mencionar algunos. Como contraparte, se percibe que el abordaje de realidades macrosociales es escaso, por ejemplo, cuando se da cuenta de los agentes de la investigación educativa estatal o nacional, cuando se reportan estados de conocimiento estatal sobre formación para la investigación o cuando se hace un análisis de la producción investigativa de los agentes a nivel estatal o regional, esta tendencia se orienta a la formación en investigación, esto es, se evidencian procesos en torno a la práctica propia del investigador para intervenirla.

Con respecto al análisis metodológico de las ponencias revisadas, se enfatizó en aquellas que se derivaban de reportes de investigación y se excluyeron los ensayos, la investigación documental y la experiencia profesional recuperada, todo ellos por carecer de método de investigación, elemento central de este análisis. Las ponencias que reportan avances de estados de conocimiento también se descartaron, esto, porque todos ellos explicitan haber adoptado el proceso metodológico implementado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para la construcción de los estados de conocimiento de la investigación educativa en las décadas pasadas. A continuación, se profundiza en lo identificado en los reportes de avances de investigación respecto a los asuntos metodológicos.

De los 49 reportes de investigación identificados, (39) abordan sus objetos de estudio desde el *paradigma* cualitativo, (11) desde el paradigma cuantitativo y de éstos últimos (2) se declaran mixtos. A nivel de método de investigación se percibe una *pluralidad metodológica*, por ejemplo: de los 39 reportes de investigación cualitativa, (12) reportan haber hecho análisis hermenéutico, (5) son estudio de caso, y de

(5) que se declaran solamente como cualitativos (analizando el método que utilizaron son: dos de investigación-acción, dos descriptivos-cualitativos, uno documental), (4) usan la narrativa, (3) realizaron análisis de tipo teórico-conceptual, (2) utilizaron teoría fundamentada, (2) usaron el método histórico, (2) el método fenomenobiográfico, (1) el mixto (con combinación de métodos cualitativos), (1) deductivo, (1) etnográfico y en dos ponencias no se precisa el método de investigación; de todos ellos, el método de investigación cualitativa más utilizado es el hermenéutico-interpretativo. Se percibe que esta diversidad metodológica cualitativa es congruente con la perspectiva microsocial de los objetos de estudio abordados.

En los 11 reportes de investigación cuantitativa se aprecia el uso de los siguientes métodos: exploratorio-descriptivo (4), bibliometría (3), mixto (con el uso de encuestas/escalas cuantitativas) (2), longitudinal-descriptivo (1), censal-transversal (1); todos ellos implementados con una finalidad de diagnóstico o exploratoria de realidades microsociales (institución o grupo de estudiantes). No se reportan investigaciones bi variables o multi variables de alcance macrosocial, estudios de regresión, correlación, o estudios experimentales. No se hace un uso fuerte de estadística para el análisis de datos y comprobación de hipótesis.

Respecto a los reportes de investigación que declaran haber utilizado el método mixto (2) y que se contaron entre los cuantitativos, se puede decir que recurren a la gran teoría, hace uso de cuestionarios mixto (abierto, cerrado/escala) y hacen análisis estadístico descriptivo para la fase cuantitativa, en la fase cualitativa no se expresa ningún método de análisis, tampoco se explicita si el acercamiento cualitativo era el principal y el cuantitativo complementario o viceversa, esto queda muy difuso.

Una mirada de conjunto sobre estos datos permite apreciar la presencia de una heterogeneidad metodológica en los documentos revisados, con mayor presencia y variedad en el uso de métodos de investigación cualitativa aplicados a realidades microsociales. También es visible que este panorama ha cambiado poco desde lo reportado por la OECD-CERI (2003).

Con relación a las *técnicas de recolección de datos* se aprecia que, en la investigación cualitativa se recurre en mayor grado a la entrevista a profundidad, le sigue en orden de importancia el análisis de las producciones académicas (artículos, ponencias, libros, capítulos de libros), aplicación de cuestionario, observación participante y no participante, grupos focales, elaboración de narrativas. Las menos utilizadas son:

observación, diario de campo, audio-grabaciones, videograbaciones y reportes escritos. Su uso es diferenciado para la triangulación de datos, aunque este proceso se realiza, pocas ponencias lo explicitan.

Respecto al análisis de datos, se aprecia que en los trabajos de corte cualitativo se realizan con mayor frecuencia análisis hermenéuticos-descriptivos y categorial, con menor recurrencia se hacen análisis de producciones a partir de la narrativa autobiográfica. En otros trabajos no se explicita el tipo de análisis realizado y en otros, se declara que se hizo análisis basado en categorías o ejes, sin precisar a qué modalidad pertenecen, en concreto.

En algunos de los documentos que declaran haber realizado análisis basado en códigos, el argumento está centrado en justificar que se hizo basado en el proceso de codificación sin precisar más, dejando entrever un reduccionismo del complejo proceso de análisis a una tarea inicial como asignar códigos tal como se establece en la teoría fundamentada (Coffey y Atkinson, 1996).

En la investigación cuantitativa las técnicas de recolección de datos son tres: cuestionarios de respuestas cerradas (binaria, opción múltiple), Escala Likert, análisis de producción académica (tesis, libros, capítulos de libros, ponencias, artículos) a través del cual se hace el análisis bibliométrico y se obtienen los datos estadísticos en bases de datos. Llama la atención que sólo en dos cuestionarios de escala Likert se argumenta sobre la validez y la confiabilidad de los instrumentos, en otro se hace alusión sólo a su confiabilidad; el resto (6) no precisan este dato a pesar de ser un aspecto central en esta modalidad de investigación. Este hallazgo, puede incidir en futuras investigaciones dada la relevancia del mismo.

En los trabajos de corte cuantitativo, se aprecia que en todos ellos se declara haber realizado análisis estadístico descriptivo (incluidos los de bibliometría), lo cual es congruente con su carácter descriptivo o exploratorio reportado. Es muy notoria la ausencia de trabajos con análisis de correlación, regresión, análisis factorial, análisis paramétrico o no paramétrico.

Las ausencias encontradas sobre el tema de la validez y la confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos que se utilizan en los reportes de investigación de corte cuantitativo, así como las ambigüedades detectadas en el proceso de análisis de datos en los trabajos de corte cualitativos, invitan a reflexionar sobre el rigor de la

investigación educativa con este tipo de métodos, para fortalecer el área de formación para la investigación y formación de investigadores educativos.

Aunque como se puede ver en estos trabajos, que de 62 ponencias sólo hay 11 cuantitativas, este hecho es una tendencia en lo general: el que predomine la metodología de tipo cualitativo en detrimento de la cuantitativa, o de las investigaciones de tipo mixto en donde haya una combinación o complementariedad metodológica bien trabajada, aún en los programas de formación, los cuales también de alguna manera desde los propios programas van orientando la investigación educativa más hacia la investigación cualitativa, al enfatizar más este tipo de métodos en los seminarios de investigación, de tesis y metodológicos, aun durante los procesos de tutoría en donde el tutor amablemente sugiere el uso de tales o cuales métodos de investigación.

De lo anterior se desprende una línea de investigación y una de análisis, la primera se necesitan estudios que su objeto de investigación se centre en las decisiones tomadas por el investigador al realizar el reporte de investigación tipo ponencia, en este tipo de investigaciones es necesario profundizar en la parte metodológica, para identificar si las ausencias encontradas de tipo metodológico en esta investigación, son por el formato de ponencia, falta de espacio o de capacidad teórica derivada de su formación. En la segunda línea, la de análisis, habría que sugerir como punto importante en la formación de investigadores que se le dé atención al aprendizaje metodológico, ser más rigurosos, tener mayor vigilancia epistémica y que el director de tesis, asesor o tutor en investigación le proporcione al investigador en formación mayor orientación para construir la parte metodológica de su investigación y poner más atención al hacer reportes de investigación tipo ponencia.

3. Conclusiones

Como producto de una mirada de conjunto de los diferentes elementos identificados y descritos en el apartado anterior, es posible apreciar diversos *aspectos problemáticos* a nivel teórico, metodológico —incluidos los aspectos de validez y confiabilidad en los trabajos de corte cuantitativo— y de análisis de datos en las ponencias que se derivan de reportes de investigación y abordan como foco central la formación para la investigación y formación de investigadores educativos, en algunos casos se aprecia que el rigor científico es un poco laxo.

Es preocupante que en el nivel de fundamentación teórica predomine el uso de referencias y de definiciones conceptuales de algunos términos precisos sin una teoría que los sustente para contextualizar el planteamiento. También es cuestionable la existencia de imprecisiones de orden metodológico —y epistemológico— en aquellos documentos que reportan haber utilizado método mixto, donde sólo se da cuenta de un trabajo cualitativo con escasa explicitación del método de investigación o aún peor, sólo por haber aplicado un cuestionario y hacer una descripción numérica de lo obtenido se declare método mixto lo cual, en estrecho acuerdo con los planteamientos de Bericat (1998), es cuestionable. Estas muestras de *laxitud* en la noción de rigor se hacen más visibles en trabajos donde se reporta un avance de investigación, pero la naturaleza de su contenido es de un ensayo que reporta un método de investigación.

Llama la atención que en varios reportes de investigación cualitativa –con mayor tradición en la investigación educativa– haya ausencias como no explicitar el método de análisis, o lo que se afirme como tal, sea más bien una tarea inicial en dicha actividad.

Lo cuestionable es que este tipo de descuidos está presente –con mayor frecuencia– en trabajos realizados en Escuelas Normales, Universidades Pedagógicas Nacionales o Universidades privadas, pero también presentes –aunque en menor grado– en trabajos realizados en instituciones con mayor tradición en investigación (Universidades públicas e Institutos).

Quedan varias interrogantes sobre si estas situaciones son reflejo de las dinámicas institucionales que se recrean desde el currículum de los posgrados; si es cuestión de limitantes teóricas y epistemológicas en la formación para la investigación; si se trata de un limitado acompañamiento del tutor o asesor al estudiante en formación; o si hay inexperiencia investigativa por parte de los formadores, o en todo caso, si es una simple cuestión de descuido personal.

Queda claro que, a nivel metodológico, en esta área temática sigue prevaleciendo el desarrollo de investigación de corte cualitativo como el hermenéutico-interpretativo y el estudio de caso. La investigación cuantitativa que se hace es predominantemente de tipo diagnóstica, descriptiva o exploratoria. Es necesario realizar mayor investigación basada en el método mixto, porque la existente es muy escasa. También es importante comenzar a realizar investigación comparada, la cual es inexistente. Quizá estas sean pistas para emprender un nuevo recorrido científico.

Es importante continuar con los análisis en vías a la elaboración de los estados del conocimiento 2012-2021 y profundizar en el análisis de las decisiones teóricas y epistemológicas, ahora con la revisión heurística del contenido de las teorías utilizadas para obtener un mapa preciso de la tendencia teórica y epistemológica en la elaboración de ponencias.

La investigación educativa en las escuelas Normales es una tarea pendiente, pues a través de los años han atendido de manera prioritaria la función sustantiva de la docencia fortalecida por la didáctica o la pedagogía, pero no han logrado consolidar la tarea de la construcción de objetos de investigación o la producción desde las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento. Se observa una especie de queja perene en la que se deja entrever una justificación por la llegada tardía de esta exigencia a los académicos de estas instituciones. Su formación prioriza la docencia antes que la ormación de investigadores o para la investigación.

Agradecimientos

Al Dr. José de la Cruz Torres Frías por su colaboración en un trabajo previo en el año 2017 en el cual conformamos un equipo y en el que comenzaron a gestarse algunas ideas que se siguieron trabajando para el análisis de los trabajos de la década.

4. Referencias

Bericat, E. (1998). *La integración de métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social.* Barcelona, España: Ariel.

Buenfil R. N. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. Conferencia magistral impartida en la Facultad de Educación en el XVIII aniversario de su fundación en: *Educación y Ciencia*, Nueva época. 6 (12), p. 29-44.

Coffey, A, & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: complementary research strategies*. United States: Sage Publications Inc.

Guerrero, M. (2007). *Formación para la investigación*. Studiositas.

Latapí, P. (1981). Las prioridades de investigación educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. *XI* (2). 73-86.

López, Y. y Sandoval, D. (2018). *Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa.* México, Colofón S.A. de C. V.

Macías, M. P., Perales, R., y Paz, F. (2016). Los investigadores educativos como formadores de investigadores. En: Perales, R. y Mota, F. (Coords.), *El agente investigador educativo y su producción en Jalisco*. Serie: Estado del conocimiento de la investigación educativa en Jalisco (2002-2011). Jalisco, México. Red de Posgrados en Educación A.C.

Moreno, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, México. 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.* Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1130331

Moreno, M. G. (2014). *El discurso de los lectores académicos como mediación para formar investigadores en el posgrado.* México; Universidad de Guadalajara.

Morín, E. (2002). *La cabeza bien puesta.* Buenos Aires. Nueva visión.

OECD-CERI (2003). *Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo.* Reporte de los examinadores sobre México.

Perales, R. (2016) *El agente investigador educativo y su producción en Jalisco.* México; Red de Posgrados en Educación A.C.

Schmelkes, C. (Coord.). (2013). Capítulo 6. Formación para la investigación. En: López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. E. (Coords.), I*nvestigación sobre la investigación educativa 2002-2011.* 337-392. México. Ed. COMIE-ANUIES.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales (p.p 136-162). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires: Argentina: CLACSO, Colección Campus Virtual.

Torres, J. C. (2012). Estrategias didácticas implementadas por los tutores en la relación de tutoría para formar investigadores en doctorado. En: *Memorias del 8vo Congreso de Investigación Educativa. Investigación de la docencia y de la formación de profesionales de la educación* (p.p. 253-263). Tepic, Nayarit, México: Universidad Autónoma de Nayarit.

Vergara, M. (2014). *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco.* México; Ed. Red de Posgrados en Educación A.C.

Weiss, E. y Maggi, R. (1997). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*. México, COMIE.

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN MÉXICO UN ACERCAMIENTO A LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN LIBROS Y CAPÍTULOS DE LIBROS 2012-2021

Esperanza Lozoya Meza
Instituto Politécnico Nacional
elozoyam@ipn.mx
Violeta María Alina Cortés Galván
Benemérita Escuela Nacional de Maestros
vimalicgalmail@gmail.com

La formación de investigadores educativos en México no ha sido tarea fácil por diversos factores, algunos tienen que ver con el propio contexto histórico que lo envuelve como país, otros con los tropiezos e inconvenientes experimentados ya en la práctica sobre la formación en los Posgrados y algunos más con elementos específicos como el perfil de ingreso o egreso, la universidad de la que provienen o el impacto de las políticas educativas, entre otros. Sin embargo, tampoco son circunstancia que no se puedan solventar, por el contrario, dichas circunstancias sirven de parámetro en cuanto a riqueza intelectual se refiere para seguir trabajando en la formación de los futuros investigadores educativos.

Para la elaboración de este capítulo fueron utilizadas diversas investigaciones que describen la formación de investigadores educativos, como objeto de estudio concretamente durante el período 2012-2021, con el propósito de contribuir con el próximo estado de conocimiento que se está preparando a nivel nacional por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE A.C. Cabe mencionar que lo que hasta aquí se presenta, sólo es un acercamiento, dada la amplitud del tema de investigación.

Para su desarrollo fue necesario hacer una búsqueda, selección, organización, lectura y análisis de materiales que posibilitaran la construcción de un lenguaje común

en relación con la formación de investigadores (as) en el campo educativo en México concretamente en libros y capítulos de libros detectados físicamente y otros de manera virtual, otros materiales aunque se identificaron electrónicamente no fue posible adquirirlos para llevar a cabo su análisis debido al confinamiento generado por la pandemia de Covid19 sin embargo, se espera poder también incluirlos en el futuro estado de conocimiento de la Investigación Educativa en México (2012-2021).

Para la redacción de este capítulo se tomaron en consideración principalmente las variables de investigación educativa; formación "en" o "para" la investigación e investigador educativo como un proceso holístico e integrador. Desde esta perspectiva la investigación que aquí se presenta tuvo como pregunta central la siguiente: ¿Qué investigaciones se han escrito sobre la formación de investigadores en investigación educativa en la década del 2012 al 2021 y cuáles son sus principales aportaciones publicadas en Libros y Capítulos de Libros?

Para dar respuesta a ello dividimos el capítulo en tres apartados; En el primero se describen algunos antecedentes que hablan sobre el objeto de estudio, apoyadas en tres libros: Dos décadas en la Formación de Investigadores; El libro Investigación de la Investigación Educativa en México de la tercera colección de los Estados de conocimiento (2002-2012) y el libro de Diagnósticos Estatales de la I. E. en México. En el segundo apartado se presentan los principales planteamientos identificados por varios autores que han escrito sobre el tema, enfatizando lo que se ha realizado sobre la formación de investigadores educativos en gran parte de la República Mexicana. El tercer apartado da cuenta de algunas publicaciones que fueron identificadas a través de los medios electrónicos y se describe de manera sintetizada lo referente a la formación de investigadores. Al final se encuentran las conclusiones.

1. Algunos antecedentes sobre la Formación de Investigadores Educativos en México

En la revisión de la literatura encontramos tres libros publicados en la década que se está analizando (2012-2021) y se cree relevante tomarlos en consideración sobre todo para introducir al amable lector que desee formarse en esta línea.

El primer libro es de Lozoya E (2012) Dos décadas en la Formación de Investigadores Educativos en México. De manera sintetizada, la autora hace un recorrido general sobre la evolución que ha tenido la investigación educativa en México iniciando

desde la década de los ochenta donde se menciona el primer Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE-CONACYT) y el Plan Maestro, además se describe la situación en que se encontraba la formación de investigadores educativos enfatizando las últimas dos décadas (1990-2010). Se destaca el trabajo desarrollado por especialistas en el campo y presenta lo más relevante del tema en diez Congresos Nacionales de Investigación Educativa, celebrados en distintos lugares de la República Mexicana, destacando el Segundo de 1992 por la importancia de la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Se describe también el impacto de las investigaciones dadas a conocer a través de los estados de conocimiento, donde se aborda el tema de la formación para la investigación, mismo que contiene algunos conceptos desarrolladas por diferentes autores nacionales (particularmente Sánchez Puentes y Moreno Bayardo) y algunos extranjeros (Bourdieu, Heller, Ferry, Filloux, Barbier, entre otros) describen las relaciones y distinciones de expresiones cercanas, tales como la formación en la investigación, la formación de investigadores y la enseñanza de la investigación, entre otros.

Otro antecedente relevante fue analizar la tercera colección de los estados de conocimiento (2002-2011), editado en el 2013. Esta colección conformada por 15 Tomos entre los que se encuentra el libro de la Investigación sobre la Investigación Educativa, coordinado por Sañudo Lya, López Martha y Maggi Rolando. Se divide en diversos capítulos con los temas: epistemología y métodos de la investigación educativa (IE); políticas y financiamiento de la IE; Diagnósticos de la IE; Condiciones Institucionales para la Gestión de la IE; El agente investigador; De Comunidades Académicas Especializadas a Comunidades Epistémicas; Distribución y uso del conocimiento educativo y desde luego el tema de la Formación para la Investigación coordinado por Corina Schmelkes del Valle, con la participación de varios de sus integrantes como se aprecia en dicho capítulo. Por ejemplo, en el apartado que habla sobre el fundamento de la formación de investigadores, participaron Lozoya Meza, Olea Deserti, Pérez Baltazar, Vargas Segura y López Ruiz (2012, pp. 345-352), quienes analizaron planteamientos de algunos autores que han trabajado el campo de la formación de investigadores, destacando entre otros a María de Ibarrola y María Guadalupe Moreno, quienes mencionan que la formación para la investigación es una tarea compleja, no sólo por la complejidad propia del oficio, sino porque no existen formas únicas y probadas de

enseñar a investigar. Tampoco es posible afirmar que diversos sujetos que participen en las mismas experiencias de formación lograrán las mismas metas de aprendizaje (Moreno, 2007).

En la formación para la investigación, lo que se genera son procesos con diferentes puntos de partida y de llegada según las experiencias previas y las pautas de asimilación/ construcción de quienes se forman (De Ibarrola et. al., 2011 p.350). Pero también está, lo que afirma Yurén Camarena (2005, p. 28), señala que en la formación están implícitos procesos de subjetivación que conllevan transformaciones en el sistema disposicional del sujeto y en la estructuración de sus formas de identificación. Un investigador, con su práctica e interacción con otros, constituye gradualmente sus competencias de formador, transforma actitudes y desarrolla aptitudes, con su experiencia y conocimiento construye estrategias de comunicación para contribuir al proceso formativo del nuevo investigador.

Es decir, al incorporarse a programas de posgrado son tres las funciones esenciales del formador: investigación, docencia y asesoría de tesis. Con esta última, comienza a desempeñarse como formador de investigadores. Ello requiere de su incorporación a un área de conocimiento y un grupo de investigación que lo acoge y establece normas de trabajo al interior. Constituye un dispositivo heteroformativo en el cual encuentra alternativas de autoformación en tanto reflexiona, discute y diseña con sus pares métodos de trabajo para los estudiantes.

Por otro lado, Sánchez y Granados (2007, p. 2) analizan las experiencias que constituyen a un investigador como formador de nuevos investigadores y describen cómo se conjugan diversas influencias socioculturales e individuales dentro de la formación, para llegar al entendimiento de sus estilos y estrategias. Se trata de reconstruir el pasado para comprender el presente y de esa reconstrucción extraer una regularidad que contribuya a la reflexión en torno a los métodos con los cuales se forman los investigadores en el campo.

Por otra parte, Jiménez señala, que la formación de investigadores se ha conceptualizado como una práctica con muchos modos de conformación, desde el aprendizaje de un discurso disciplinar, hasta la aprobación de seminarios y cursos en un programa de estudios y retoma lo que ha dicho Moreno Bayardo cuando menciona que la formación de investigadores es un caso particular de la formación para la investigación; es un proceso de amplio espectro mediante el que se forman quienes se dedicarán profesio-

nalmente a la generación de conocimiento en un campo determinado. Es un proceso individual e institucional, que se da no sólo en programas educativos formales, se asocia principalmente a la práctica de investigación con investigadores activos, no tiene temporalidad específica, ni modalidades únicas (Jiménez, 2010, p. 350).

Se concluye, entre otros, lo que Schmelkes afirmó: que existe una carencia desde la formación investigativa acerca de las posturas epistemológicas y con esto, una considerable falta en la ubicación de metodologías acordes con la construcción del objeto. Hay debilidad al hacer una suma de enfoques teóricos que no se complementan o a veces hasta se sobreponen. El tipo de formación que reciben los nuevos investigadores desde el componente educativo asume un carácter academicista sin espacio por medio de los cuales se aprende el oficio de la investigación (Schmelkes, 2013, pp. 283-284).

El siguiente libro es el de Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México (2002-2012) coordinado por López Yolanda y Sandoval David (2018) el texto como lo señala (López, 2012, p. 13) es producto de un esfuerzo de colaboración de los investigadores miembros de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), el propósito fue documentar la situación de la IE en México en el periodo 2002-2012. Se presentan nueve diagnósticos estatales con la participación de: Chihuahua, Jalisco, Chiapas, Guanajuato, San Luís Potosí, Puebla, Yucatán, Nayarit y la Zona Metropolitana, además de tres Diagnósticos Institucionales con la participación del Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de Tabasco y el Tecnológico de Veracruz.

Respecto a la Formación de Investigadores en **Chihuahua** señala Martínez (2018) que desde el 2011, existen más de una decena de instituciones ofertando grado de maestría en educación, algunas con el apellido de superior, científica, básica, especial, campo práctico docente, gestión educativa, intervención docente, multiculturalismo, educación especial, y una en desarrollo educativo, ninguna de ellas está centrada en la formación de investigadores, aunque cualquier estudiante de posgrado debe tener un mínimo de familiaridad con la investigación. Es decir, el enfoque de las maestrías que se ofrecen en la entidad es profesionalizante. Respecto al Doctorado comenta que existen 10 instituciones ofertando este grado dentro del campo educativo, con áreas de formación en humanidades, formación por competencias, pedagogía crítica, desarrollo educativo con énfasis en formación de docentes y en innovación educativa. Solo existe un doctorado centrado en investigación que oferta la FFyL de la UACH, los otros son

de carácter profesionalizante. Cinco de los programas de doctorado son de reciente creación. En los últimos años se han manifestado otras posibilidades de formarse en la investigación: la formación de comités editoriales para la publicación de revistas, conformación de cuerpos académicos en las instituciones de nivel superior y la integración de redes de investigadores (Martínez, 2018, pp. 28-29).

En Jalisco señala Sañudo y otros (2018) que la formación de investigadores es otro de los indicadores que definen al agente investigador educativo, y en este rubro realizan cinco funciones básicas: la asesoría, consultoría, formación de equipos de investigación, tutoría de tesis y la docencia exclusiva en investigación. Los resultados reportan que hay 350 investigadores concentrados en las Instituciones de Educación Superior de Jalisco, la mayoría situados en la Región Centro del Estado, tienen un promedio de edad de 46 años y el 57.7 % son mujeres. El 74 % cuentan con posgrado y de ellos 33% con doctorado. La producción en Jalisco mantiene un ascenso gradual en la década a la que hacemos referencia, hay 1,250 investigaciones reportadas, 52% trabajos individuales y 42% colectivos.

Se observa una fuerte tendencia a la investigación básica 72%, el 18 % de investigación aplicada, 4% de desarrollos tecnológicos. Como acciones de difusión, se identificaron 95 libros editados en el estado, la mayoría en coautoría; 19 revistas con 478 artículos. Los investigadores reportan 112 membresías a 65 redes diferentes (20 internacionales), y las instituciones registran su vínculo a 21 redes de colaboración, (11 internacionales). Las de mayor cantidad de membresías son las que están dedicadas a la investigación educativa. Los resultados muestran que todavía falta consolidar la investigación educativa en puntos estratégicos, especialmente debe ser organizada de manera sistemática y formal en las instituciones, centros o instancias administrativas a través de modelos de gestión del conocimiento. (Sañudo y otros 2018, pp.58-60). De la investigación se deriva que la formación de investigadores educativos es una tarea no sistematizada, aunque existen criterios recurrentes en cuanto a que es un oficio que se aprende de manera artesanal.

En Chiapas comenta Pons, Cabrera y otros (2018) respecto a la Formación de Investigadores que el Doctorado en Educación aparece en el Instituto de Estudios Universitarios (IEU) en 2006 como un programa de formación de investigadores con una duración de 4 años; le siguió el programa de la Universidad Mesoamericana (UMA) en 2008 con un programa de tres años, también con el propósito de formar investigado-

res en el campo de la educación; en el 2009 se presenta el *boom* de los doctorados en educación en el estado con la lógica de profesionalizar a los docentes con programas con una duración de un año cuatro meses y sin el requerimiento de la tesis como forma de obtención del grado. Asimismo, señala que en el período 2002-2011 se ubicó a 84 investigadores interesados en algún tema educativo, éstos eran de distintas instituciones entre las que sobresalen las Instituciones de Educación Superior (IES), aunque también hay quiénes se inscriben en centros de investigación, generalmente de corte social. De las IES, destaca la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), que concentra la mayor parte de los investigadores y las producciones, sólo en la Facultad de Humanidades laboran 60 de los 84 investigadores ubicados para este estado del conocimiento y se han conformado 12 cuerpos académicos con por lo menos una línea de investigación relacionada con lo educativo. (Pons, Cabrera y Hernández, 2018, pp. 87-111).

De San Luis Potosí mencionan López y Guerra (2018) que la formación de investigadores ha sido considerada como un campo de conocimiento conformado no sólo por investigaciones multidisciplinarias y multireferenciales, sino también por estudios diversos, tales como propuestas de intervenciones educativas, diagnósticos, evaluaciones e incluso proyectos de planes y programas, mismos que constituyen una parte importante de los trabajos que conforman el campo de la investigación educativa en el Estado. Los investigadores del nivel central realizan actividades orientadas a la formación de investigadores a partir de la distribución de su producción, y son quienes detonan en sus instituciones, acciones encaminadas al desarrollo de la IE. En San Luís Potosí, el desarrollo de programas de investigación, se ve enriquecido a partir de la condición del trabajo interinstitucional, ésta es una práctica cada vez más extendida; permite compartir y potenciar recursos, construir escenarios más flexibles y abiertos, conformar redes sociales para el diseño y desarrollo de investigaciones; así como la circulación de saberes y abrir nuevos horizontes al conocimiento.

El panorama de la producción se caracteriza por una diversidad de temáticas y enfoques, lo cual dificulta reconocer con claridad las tendencias paradigmáticas y metodológicas prevalecientes. Lo anterior, sin mencionar el hecho de que no siempre se declara de manera explícita el fundamento epistemológico dentro de los proyectos. No obstante, las vertientes más visibles se ubican en aquellos trabajos que se realizan dentro de las instituciones que se asocian a posgrados en Educación con un cierto ni-

vel de reconocimiento, tanto por sus indicadores de calidad, como por sus líneas de investigación, además de estar asociadas a una perspectiva disciplinaria específica. Los casos más representativos son la Maestría en Psicología de la UASLP y el Doctorado en Ciencias Sociales del COLSAN, desde la línea de Historia de la educación (López y Guerra, 2018, pp. 117-147).

Guanajuato, señala Cacho, Manteca y otros (2018, p. 163) que entienden la formación para la investigación como un proceso que implica prácticas y actores diversos, donde la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. Dicha práctica requiere de la rigurosidad lograda en todo el proceso de descubrimiento y reelaboración, lo cual exige a su vez, tomar en cuenta cuestiones de saberes científicos y metodológicos. La investigación requiere que el sujeto quien la realiza lleve a cabo rupturas epistemológicas con estructuras cognitivas previas, que den lugar a la construcción de nuevos modos de conocer, la producción de nuevos saberes.

Desde tal perspectiva el proceso formativo de los investigadores en Guanajuato se centra fundamentalmente en el estudio de programas de posgrado, en la participación en redes de investigadores, en seminarios internos en las propias instituciones en las que se labora o en jornadas externas como espacios para diseñar, compartir y evaluar proyectos de investigación. De ahí que las condiciones de rigurosidad señaladas se manifiesten de una manera heterogénea (Cacho, Manteca y Sosa, 2018, pp. 151-175).

En Yucatán, mencionan Sevilla, y otros (2018) que el 48% de los investigadores señalan que el tipo de investigación que se privilegia se orienta hacia los proyectos de intervención (48.0%), seguido de los de evaluación con 28.0%. También se constató que el 60% de los investigadores considera que la producción del conocimiento que realizan es altamente contextualizada, siendo que cerca del 70% de los entrevistados atribuyen dicha aplicabilidad al proceso de oferta y demanda de problemáticas especializadas, misma que se establece según el 69.2% de los investigadores en la justificación del proyecto.

En cuanto a los programas educativos que trabajan en la formación de investigadores se encontró que, a pesar de que diferentes IES ofrecen programas enfocados

al ámbito educativo: Universidad Marista, Universidad Anáhuac Mayab, Universidad Pedagógica Nacional, entre otras; todos estos tienen una marcada orientación a la profesionalización.

Se consideró que el único programa que de manera específica tiene una orientación a la formación de investigadores es la Maestría en Investigación Educativa (MIE), de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. El objetivo de este programa es: Formar profesionales de la investigación educativa que posean las competencias fundamentales para el diseño y la realización de trabajos de investigación educacional, básica y aplicada, y que contribuyan en la identificación, estudio y generación de propuestas de solución a los problemas educativos de su entorno (Sevilla y otros, 2018, pp.187-205).

En Nayarit, elaboraron un diagnóstico estatal de la Investigación de la Investigación educativa y mencionan Castro, Pérez y otros (2018) que esta investigación fortalecerá y ayudará a conocer las diferentes investigaciones que se están realizando, quienes están iniciando en esta actividad, quienes son ya investigadores consolidados, cuánta investigación se produce, cómo se realiza, como se difunde y se divulga la producción. Encontraron inicialmente que la investigación educativa que se realiza en la Universidad Autónoma de Nayarit, se desarrolla a partir del año 2006, con el surgimiento de los cuerpos académicos, la Maestría en Educación, y los diversos Congresos de Investigación Educativa que se han realizado por parte del COMIE. En ellos participan un grupo importante de investigadores con experiencia en el campo, y cuentan con grado de maestría y doctorado. Asimismo, participan en redes o comunidades interinstitucionales, como la REDMIIE. Y las publicaciones que se realizan son para obtener los perfiles PROMEP y la beca del Desempeño Docente, entre otros (Castro, Castro, Pérez, Carrillo y Carrillo, 2018, pp. 243-264).

En Puebla, realizaron 4 estudios en el primero que describe la Investigación Educativa en Instituciones del Estado de Puebla, mencionan Royo, Huesca y otros (2018) que la Formación de Investigadores se realiza sobre todo en el Doctorado Interinstitucional en Educación del SUJ, así como en el desarrollo de investigaciones en equipos y participación en eventos de avances de investigación. Los profesores que investigaron realizan asesorías y tutorías de investigación en programas académicos. Asimismo, mencionan que los investigadores participaron en dictámenes de proyectos de investigación, de publicaciones y como sinodales en defensas de investigaciones

doctorales y de maestría. En total se reportaron 23 investigaciones de Posgrado. Junto al desarrollo del programa de doctorado hubo un desplazamiento de decisiones institucionales hacia las maestrías profesionalizantes, relegando la oferta de maestría que impulse la investigación. Se reconoció la necesidad de concentrar los esfuerzos en la selección de aspirantes al doctorado desde las líneas de investigación de los profesores propiciando la incorporación de nuevos estudiantes a las líneas y equipos existentes, y la conformación de otros trabajos y grupos. También se identificaron otras acciones de formación como un Seminario de Reflexión epistemológica, metodológica y ética mensual desde 2009, abierto a otras instituciones de educación superior, y desde 2010 las reuniones presenciales o en línea de proyectos de investigación interinstitucional como el de Valores sociales y profesionales de egresados del SUJ (Royo y otros, 2018 pp. 265-275).

Por otra parte, Porras (2018) en su capítulo sobre la I.E. en la Universidad de las Américas Puebla, señala que los programas de formación de investigadores son por excelencia los posgrados orientados a la investigación. La UDLAP en esa década continuó con la Maestría en Calidad de la Educación. Se creó un Doctorado en Educación de las Ciencias, las Ingenierías y las Tecnologías y finaliza mencionando en lo que respecta a la formación continua, que desafortunadamente no existen programas o mecanismos que ayuden a los jóvenes profesores recién contratados a consolidarse en esta actividad. La falta de cuerpos colegiados fomentados institucionalmente complica todavía más esta situación, por lo que ésta sería un área de oportunidad para que la institución fortaleciera aún más su planta académica (Porras, 2018, pp. 279-288).

En el capítulo de la Producción Académica en la UPN Unidad 211 Puebla, mencionan Barrientos y Cruz (2018) que la ausencia de una política institucional de investigación en la Unidad, a lo largo de la década, ha provocado que no exista una política de formación de investigadores; de hecho, la mayoría de las y los académicos que realizan investigación han desarrollado sus habilidades durante sus estudios de maestría o doctorado. El único espacio de impulso a la investigación se da a través de las asesorías de tesis a los estudiantes de maestría. Sin embargo, tal como se ha señalado, las autoridades, a partir de 2011, han iniciado un proceso de reorganización de la vida académica de la institución con la intención de estimular la integración de equipos de investigación de docentes a los cuales se puedan incorporar los estudiantes

y establecer algunas líneas de investigación vinculadas con el quehacer que define el espíritu de la UPN31 (Barrientos y Cruz, 2018, p. 295).

En el siguiente capítulo titulado Diagnóstico de la I.E. en la Universidad Autónoma del Estado de Puebla, Gaeta y Reyes (2018) señalan que la Dirección de Investigación UPAEP ha establecido un proyecto para la formación de investigadores a través de los Cuerpos Académicos. Asimismo, la institución lleva a cabo la formación de investigadores educativos dentro de los programas de maestría y doctorado en Pedagogía. De manera específica en el Doctorado, esta formación se lleva a cabo a través de asesorías y tutorías, la participación en equipos de investigación y en eventos de avances académicos de investigación (Coloquios de doctorado); cada estudiante cuenta con un tutor que tiene como responsabilidad evaluar semestralmente sus avances, para dar continuidad a su proceso de formación académica y de investigación. (Gaeta y Reyes, 2018, p. 305).

En la Asociación Civil Contracorriente Aguilar (2018) menciona que el Instituto de Desarrollo, Evaluación Educativa e Investigación, contracorriente, es una organización civil sin fines de lucro que trabaja, desde hace más de 10 años, por la exigencia del derecho a la educación de calidad como bien social fundamental y la construcción de una opinión pública crítica e informada. Respecto a la Formación de Investigadores señala que esta se da de forma permanente autodidacta, tutorial y autogestiva, es decir, se incluyen asistentes de investigación en los equipos en los cuales están los investigadores de mayor experiencia y trayectoria de la organización. Se organizan talleres de capacitación internos y se asiste a foros y encuentros con otras instituciones que realizan investigaciones educativas. Además, que cuando se incluyen estudiantes en el desarrollo de algún proyecto de éste se derivan tesis de licenciatura o de maestría si así lo deciden los alumnos (Aguilar, 2018, pp. 309-312).

En la Región Metropolitana Romo (2018) menciona en su capítulo la Investigación Educativa de la ANUIES, que este tipo de investigación es fundamentalmente una actividad formal, organizada y con carácter científico y que, para ser reconocida y valorada como un soporte de la toma de decisiones en su materia, tiene que poseer otros atributos como: ser desarrollada de manera sistemática y objetiva. Asimismo, menciona la investigación en la educación se refiere al análisis de problemáticas cuya atención conduce a preparar intervenciones educativas que permitan mejorar o incluso transformar una práctica educativa, social institucional, docente, con base en la propia

experiencia profesional compartida. Normalmente este tipo de investigación menciona la autora, está centrada en el profesorado o en la comunidad de una determinada Institución. Sobre la formación de Investigadores menciona, que del conjunto de once IES estudiadas, solamente ocho cuentan con posgrados orientados a la IE, cuatro de cada uno de los subsistemas (público y particular). Entre todos suman dieciocho programas, once de los cuales tienen nivel de doctorado y siete de maestría (Romo, 2018, pp. 317-321).

Lo anterior deja ver según Romo (2018) la urgente necesidad de efectuar una promoción más intensiva de la oferta de posgrados orientados a la IE, así como de buscar los mecanismos y apoyos institucionales para ampliar la oferta en términos geográficos.

En el Instituto Politécnico Nacional, menciona Lozoya (2018) dice que una de las tareas primordiales del IPN es la investigación, la cual es realizada por los docentes adscritos en cualquiera de sus Escuelas, Centros y Unidades de los tres niveles educativos medio superior, superior y posgrado. De acuerdo con los datos presentados en "El Informe Anual de Actividades 2016", el IPN cuenta con 16,947 profesores. De esos docentes 10,413 son hombres y 6,534 mujeres, el 34.28% ha realizado estudios de posgrado (especialidad, maestría y/o doctorado), el 60.74% tiene formación profesional y el 4.98% posee estudios de bachillerato, nivel técnico superior o similares. De esos 16,947 profesores aproximadamente el 2% realizan investigación educativa en las tres áreas del conocimiento que son: ciencias fisicomatemáticas (CFM); ciencias médico biológicas (CMB) y ciencias sociales y administrativas (CSA). Los actores que participan en proyectos de investigación educativa en el Instituto son el 49% hombres y el 51% mujeres y en su mayoría son profesores que están principalmente frente a grupo y sus perfiles son, entre otros, ingenieros, arquitectos, contadores, médicos, físicos, matemáticos, sociólogos, economistas y psicólogos [...] La edad que promedia es entre los 50 y 60 años.

Respecto a la Formación de Investigadores, la autora señala que el Instituto cuenta con 3 Doctorados; 6 Maestrías y 2 Especialidades en Educación para apoyar a los profesores que deseen seguirse formando en el propio Instituto (Lozoya, 2018, pp. 343-357).

2. Algunos planteamientos sobre Formación de Investigadores Educativos

Explorar la Formación de Investigadores en el campo Educativo 2012-2021, implicó en

un segundo momento, continuar rastreando en la literatura más libros y capítulos que describieran sobre el avance del tema, tomando en consideración las variables antes señaladas y que nos dieran pauta para llegar a la reflexión, no solo de lo importante que es formar investigadores educativos, sino también de los elementos a los que otros autores hacen alusión para que dicha formación sea relevante, objetiva y acorde al contexto del país y encontramos lo siguiente:

En el libro de Arzola Franco (2019) titulado: "Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias" en su capítulo 1 habla sobre la formación a partir del diálogo como elemento formador entre los Investigadores Dice:

> No hay posibilidad de construcción científica alguna sin la reflexión y el diálogo. Es parte de nuestra tarea significar y resignificar el diálogo, de revalorar sus sentidos en la construcción social del conocimiento y en su difusión y aplicación para contribuir al desarrollo equitativo de cada espacio social y educativo. La tolerancia es fundamental en esta tarea, especialmente en un contexto social tan polarizado como el que vive hoy la sociedad mexicana. Este libro hace referencia a ello y contribuye ampliamente a dar cuenta de cómo se constituyen, desde el diálogo, los procesos de formación de investigadores educativos. (Arzola, 2019, p.16).

Otro capítulo que explica sobre el objeto de estudio es: El Paradigma en Investigación Educativa de Elías (2019) donde señala que la formación de Investigadores son procesos formales y tiene una agenda amplia que se debate entre la construcción de saberes para el desarrollo de la investigación, y la construcción de un documento recepcional que —en teoría— dé cuenta de este proceso formativo (Elías, 2019, p. 60).

El capítulo de Vega (2019), Formación de Investigadores, da cuenta de los debates, constructos colectivos y consensos que se vivieron en el ámbito teórico y metodológico durante el primer Foro Regional Noroeste. Éste fue pensado como una estrategia para detonar la reflexión en torno a los procesos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en los ámbitos de la formación de investigadores. El foro se basó en el diálogo, el intercambio de ideas y el debate colectivo. Se plantearon preguntas rectoras para dirigir la discusión con la intención de rescatar posicionamientos de los participantes en el tema, problematizarlos y, en conjunto, construir propuestas de aspectos a considerar en el desarrollo de la investigación. Fueron tomadas en consideración las condiciones personales e institucionales en que se produce la investigación. Esto favorecerá al fortalecimiento del oficio de investigador educativo a través de la

reflexión sobre los procesos formativos, así como de las propias prácticas que desempeñen y compartan los participantes (Vega, 2018, pp. 75-91).

Sobre la formación de Investigadores en Chihuahua de Hernández, Trujillo y Pérez (2019) narran, desde una mirada histórica, cómo los contextos se conjuntan con las personas para abrir espacios de formación de investigadores, transitando de las actividades tradicionales de docencia a la función de investigador, pero no de manera solitaria sino mediante el acompañamiento de otros colegas y mencionan el papel que han desempeñado diferentes espacios (licenciaturas, posgrados, coloquios y congresos) en la formación de investigadores en la entidad; para mostrar y hacer énfasis en las aportaciones de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) como el gran espacio que impulsa la formación de especialistas en esta área (Hernández, Trujillo y Pérez 2019, p. 93).

El proceso formativo de los futuros investigadores en los Posgrados, mencionan Hinojosa y García (2019) en su capítulo: ¿Formamos investigadores para que la ciencia sea útil? señalan una serie de acciones y medidas para ser incorporadas en los procesos de formación de investigadores como son: Impulsar una investigación con profundo sentido social; someter a revisión y análisis los modelos explicativos de las interrelaciones política-conocimiento, para comprender los procesos de formulación de políticas y las formas en que con estos puede interactuar el trabajo de investigación; generar las competencias en el investigador para que durante el proceso de desarrollo de su investigación identifique grupos portadores de interés con su tema de estudio; reconocer las posibilidades de impacto de la investigación educativa específicamente sobre las políticas; no descargar la responsabilidad exclusiva del *uso* de la investigación sobre los grupos de interés (funcionarios, profesorado, padres de familia, estudiantado…); definir y planear reuniones directas con los grupos portadores de intereses, y estudiar sus características; diseñar y promover entre los estudiantes diferentes formatos para presentar los resultados de investigación y propiciar procesos que comprendan el acompañamiento de los estudiantes/investigadores por formadores capaces de establecer y desarrollar espacios dialógicos con grupos portadores de intereses (Hinojosa y García, (2019 pp.111-126).

Sobre las alternativas para la formación de investigadores en educación en este capítulo, señala González (2019) que la formación para la investigación requiere conocimientos, desarrollo de habilidades, pensamiento crítico, responsabilidad ética y

compromiso social para hacer evidente las condiciones, necesidades y problemáticas que tiene la educación en la actualidad. Menciona también que es importante visualizar la formación de investigadores como un esfuerzo permanente y que para formarse como investigador es necesario participar de manera directa en los Posgrados desarrollando proyectos que tengan impacto social (González, 2019, pp. 129-139).

El siguiente capítulo, describe las Estrategias para la Formación de Investigadores en I.E. Lozoya y Ocampo (2019) mencionan que el objetivo de su investigación fue analizar algunos planteamientos sobre la formación de investigadores educativos visto desde diferentes autores, con el propósito de describir algunas estrategias metodológicas de inicio en el campo. Mencionan la formación de investigadores requiere un especial cuidado debido a que dada la naturaleza del fenómeno educativo requiere un entrenamiento *ad hoc* surgido desde el propio contexto educativo y con miras a formar parte del amplio espectro de investigación tanto en las ciencias como en las áreas humanas.

Las características epistemológicas y metodológicas de cada docente-investigador que influencia con su trabajo y labor académica con los nuevos investigadores educativos juega un papel importante. Entre las estrategias mejor posicionadas se encuentran las planteadas por Carl Rogers: La autenticidad que es cuando el facilitador se relaciona con el estudiante acompañándolo en su proceso formativo; la aceptación positiva incondicional y la comprensión empática. También están "los semilleros", mediante los cuales se forma al investigador, proporcionándole los elementos necesarios para su práctica, cuidando que las condiciones sean óptimas, e incluso diseñando espacios de investigación inicial en donde los futuros investigadores, poco a poco van teniendo contacto con tareas investigativas, de tal forma que en el aprender haciendo, aprendan a trabajar de forma colaborativa, entre otras (Lozoya y Ocampo 2019, pp. 141-170).

Enseñar a Investigar: El reto de docentes, asesores y directores de proyectos de investigación en Educación Superior es el título de capítulo de Sánchez y Vázquez (2019), quienes señalan la importancia de la formación de investigadores en la práctica.

Algunas dificultades encontradas para iniciar con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de investigadores, incluyen la propia experiencia del investigador y la manera de llevar la clase y el proceso de tutoría de tesis. Lo que confirma la necesidad de crear espacios de formación de investigadores. Este proceso de formación se considera como un método o procedimiento de aprendizaje para conocer, analizar y llegar a transformar la realidad mediante la generación de conocimiento. La au-

sencia de políticas integradoras entre escuela-comunidad dificultan el establecimiento de programas de formación de investigadores. Por tanto, el formador, el estudiante, los directivos y autoridades educativas deberán involucrarse como verdaderos actores del proceso formativo si es que se desea obtener resultados alentadores en este proceso (Sánchez y Vázquez, 2019, pp. 175-186).

Enseñar y aprender a investigar un acto pedagógico particular, es el capítulo de Ramos (2019) donde presenta la distinción que implica enseñar y aprender la cultura científica. Contenido curricular que orienta, especialmente, el proceso pedagógico a diferencia de otros contenidos escolares de enseñanza. Menciona que son varios los aspectos a tomar en cuenta sobresalen la complejidad del proceso y el necesario desarrollo de actividades experienciales. Enfatiza la importancia que tiene, para el proceso de formación de nuevos investigadores educativos, que el docente cuente con experiencia en investigación (Ramos, 2019, p.189).

En el libro de Acuña, Barraza y Jaik (2019). Formación de Investigadores Educativos en Latinoamérica: Hacia la Construcción de un Estado del Arte, exponen un panorama contextual histórico, desde lo social, económico y político de la región y hace referencia a la educación misma que se anota *como uno de los grandes problemas* que se debe resolver en la sociedad contemporánea, los autores plantean varias interrogantes contundentes referente a la formación de investigadores educativos, entre ellas: ¿Qué tipo de investigadores se deben formar para responder a los nuevos contextos internacionales donde los aportes de la ciencia y la tecnología están teniendo cambios y trasformaciones cada vez más agresivos, obligando a lo educativo a acelerar los procesos de formación, de generación y aplicación del conocimiento? Y, ¿qué papel deben desempeñar los nuevos investigadores educativos ante los desafíos contemporáneos del nuevo milenio?, entre otras.

Para ello, compilaron 16 trabajos relacionados con la Investigación Educativa, tanto en México como en América Latina. Respecto a la formación de investigadores en México se rescataron los textos de: Luis Acuña, Arturo Barraza, Adla Jaik, Esperanza Lozoya, Edith Cisneros, Gabriel Domínguez, Pedro Canto, Diana Ruiz, Catalina López, Judith Naidorf, Francisco Nájera, Roberto Murillo, Germán García.

A manera de glosa señala Acuña (2017) que la formación de investigadores educativos en el caso mexicano como medio para el debate internacional, en concordancia con Moreno Bayardo (2016), afirma que es necesario seguir formando investigadores

en el campo de la educación que contribuyan más y de mejor manera a través de la producción científica a la solución de los retos que representan los malos resultados obtenidos por los Sistemas Educativos Latinoamericanos, en específico el caso mexicano (Cabrol y Székely, 2012; Bos, Ganimian y Vegas, 2014); asimismo se debe reivindicar la figura del investigador educativo y sus procesos formativos como línea inexorable de investigación y además, como semillero de capital humano con altas capacidades para proponer nuevas e innovadores formas de hacer frente y medrar la realidad vivida en toda América Latina (Acuña, 2017, p. 16).

Más adelante en uno de sus primeros apartados que escriben sobre la formación de investigadores Barraza y Jaik, (2017) mencionan que recuperar la experiencia vivida en el marco formativo de un Programa Doctoral en Ciencias de la Educación, puede catalogarse como exitosa. Esta investigación se realizó a través de una sistematización de experiencias, contemplando los siguientes momentos: la definición del objetivo, la definición del eje y objeto de sistematización, la identificación de actores clave, la recuperación histórica, el ordenamiento de los datos y la interpretación crítica. Distinguen factores positivos en tres núcleos de relaciones centrales: diseño curricular, calidad de la planta docente y vinculación con la ReDIE. Encontrando, entre otros, que se ha formado una comunidad de aprendizaje en donde se ha permitido desarrollar habilidades investigativas, aprendizajes en campos disciplinares, pero sobre todo esto, ha permitido la formación de investigadores (Barraza y Jaik, 2017, pp. 23-38).

En el siguiente capítulo titulado “Un acercamiento al estado del arte sobre la formación de Investigadores en el campo educativo Lozoya (2017) mencionan que de acuerdo con las aportaciones de los autores citados en los diversos documentos de los estados de conocimiento analizados en las últimas tres décadas (1982-1992); (1992-2002) y (2002-2011) se podría decir que, en la producción relativa al tema de la formación, incluyendo la sistematización de las diferentes décadas, es notoria la ausencia de investigaciones que vayan al interior del proceso mismo de formación para la investigación, que expliciten hacia dónde orientar los programas o las bases teórico-metodológicas con las que se debe contar para hacer investigación, concluye diciendo que todavía es un campo que se encuentra en proceso de construcción y que está siendo analizado por integrantes de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE). Asociación que tiene el compromiso de dar a conocer el siguiente estado de conocimiento (Lozoya, 2017, pp. 40-52).

En el mismo libro, Cisneros, Domínguez y Canto (2017) en su capítulo: La formación de investigadores educativos en un posgrado, describen los resultados de un estudio sobre una experiencia de colaboración internacional entre la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad de Granada en la creación e implementación de un programa de formación de investigadores educativos. La investigación se centró en examinar las fortalezas y debilidades de la implementación del programa desde la perspectiva de los principales actores. La recolección de datos incluyó análisis documental, grupo de enfoque y encuesta a estudiantes y entrevistas semiestructuradas con docentes y el coordinador del programa por la universidad mexicana. Los resultados indican que la experiencia ha sido positiva en cuanto a la formación de investigadores y el desarrollo de investigación conjunta entre académicos de las dos instituciones (Cisneros, Domínguez y Canto, 2017, p. 71).

En otro apartado del mismo libro Ruiz (2017) en su capítulo: Modos de relación de los dispositivos de formación de investigadores, menciona que el problema de investigación se desarrolla en la región denominada FICER (Formación de Investigadores en el Campo de los Estudios Regionales), donde ha sido posible distinguir en los diferentes programas de formación de doctores en el campo de los Estudios Regionales, diversas formas de entender el campo a la vez de disimiles posicionamientos epistemológicos. Por lo que su análisis permitirá comprender estos procesos formativos desde una mirada global, pero con incidencia en lo local, esto es, en el caso de Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Podríamos hablar entonces dice la autora, de orientaciones epistemológicas emergentes e integradoras que toman de las perspectivas epistémicas de los campos disciplinares constituidos y que configuran tradiciones, para abonar al desarrollo de un campo multi y transdisciplinar en formación, el de los Estudios Regionales (Ruiz, 2017, pp. 97-112).

El sentido de sus actores en la formación de investigadores en Chiapas, es otro apartado en donde López y Naidorf (2017) mencionan que estudiantes, investigadores y autoridades que se encuentran inmersos en posgrados, reconocen que el prestigio de un programa de este nivel es atribuido al desempeño docente y al logro de los objetivos que los estudiantes deben cumplir, específicamente la terminación del grado y la defensa de una tesis, que se espera sea lograda con el apoyo del acompañamiento tutorial. Es un estudio con enfoque cualitativo, el análisis se realizó con aportes teóricos-conceptuales y empíricos abordados durante la construcción del estado del arte y el trabajo de campo,

con la finalidad de sustentar y comprender los casos, además de contribuir con nuevos aportes teóricos originales. Durante el estudio se pudo apreciar que los programas doctorales están siendo interpelados por una serie de normativas de las políticas científicas y de financiamiento con la finalidad de garantizar la calidad educativa, aunque el aspecto concreto de la práctica tutorial no ha sido abordado de manera suficiente, siendo que en ella se concreta la formación para el oficio de investigador (López y Naidorf, 2017, pp. 133-149).

También en el mismo libro Nájera, Murillo y García (2017) en su capítulo: Experiencia en la formación de investigadores educativos en Posgrado, a través de la tutoría, analizan la experiencia del proceso de formación de docentes en investigación educativa a través de la tutoría personalizada como acompañamiento formativo, de una maestría en Educación Primaria. Entre los hallazgos identificaron que los docentes avanzaron en sus competencias investigativas porque evidenciaron una mayor reflexión epistémica, apropiación de líneas de investigación, elaboración objetiva de los criterios precisos en el ámbito teórico del tema de investigación, desarrollaron la observación como el elemento inicial de cualquier proceso mental, utilizaron el análisis y la síntesis, avanzaron en la claridad conceptual y orden de la expresión de sus ideas, identificaron categorías analíticas a través del uso de diferentes niveles de abstracción, poseyeron una mayor comprensión global de la estructura investigativa, avanzaron en su autonomía intelectual y metodológica, instrumentaron proyectos educativos con atención a problemas y desafíos en los procesos educativos, y sus prácticas en investigación se fueron modificando al transcurrir el proceso de la tutoría personalizada (Nájera, Murillo y García 2017, pp. 15-168).

3. Otros autores que hablan sobre la Formación de Investigadores

A continuación, se presentan por años de aparición, publicaciones que ya se tenían y otras que fueron identificadas a través de los medios electrónicos (algunas de ellas a la venta) y se describe de manera sintetizada lo referente a la formación de investigadores. Desde luego no están todas las correspondientes al período 2012-2021 por lo que se continuará con esta labor para el enriquecimiento del próximo Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en México coordinada por la REDMIIE/COMIE.

El Libro: “La formación de Investigadores en Educación y la producción del conocimiento” de Colina Escalante y Díaz Barriga (2012) tiene como objetivo ofrecer un punto de vista sobre los procesos de formación que se llevan a cabo en un Posgrado en Educación- el Doctorado en la Universidad Autónoma de Tlaxcala- dan cuenta, a través de la recons-trucción de las dificultades, decisiones y estrategias que experimentaron los alumnos a lo largo del proceso la construcción teórica y empírica de la investigación realizada para obtener el grado de Doctor.

El libro “Paisajes de lo Educativo desde la Investigación” Sagástegui, Palomar y Chavoya (2014) aborda desde distintas aristas el ámbito de la investigación educativa. De los 13 capítulos que lo integran, destacamos el último titulado La investigación sobre formación de investigadores en el campo de la educación de Moreno y Torres (pp. 253-298). Los autores señalan que la investigación sobre formación de investigadores en el campo de la educación es escasa en México. Algunos académicos han publicado en forma esporádica ensayos sobre esta temática considerándola como asunto que concierne a quienes desempeñan el oficio de investigador educativo y/o participan en la formación de nuevos investigadores; pero en la mayoría de los casos, los trabajos no son productos de investigación, lo más común es que quienes los suscriban traten el tema ocasionalmente, pero sin adoptar la formación de investigadores como línea de investigación. El énfasis del análisis en este apartado, tal como se expresan en el título, está en la detección y reflexión sobre tendencias, debates y vacíos de conocimiento presentes en la investigación sobre la formación de investigadores en México. Lo que se presenta es sólo una de las múltiples formas posibles de realizar un análisis de la situación actual de la producción de investigación sobre formación de investigadores en el campo de la educación en México, pero puede ser punto de partida para la reflexión, la discusión y desde luego, para posteriores análisis.

En el libro: El discurso de los lectores académicos como mediación para formar investigadores en el Posgrado, Moreno, Cruz y Jiménez (2014) realizan un acercamiento al proceso de formación de investigadores desde la intimidad de la relación tutor-tutorado, a partir del contenido de los mensajes y la forma en que estos son expuestos en coloquios por los académicos que fungen como mediadores en esos procesos de formación. Analizan el contexto de la formación en investigación en los Doctorados en México; las políticas, los sujetos estudiante y formador, y los procesos que se siguen. Describen los hallazgos de los nueve casos de académicos participantes. Inician con las

observaciones y recomendaciones del académico como lector y una breve descripción de su formación. Continúan con el análisis en cinco ejes que abarcaron las aportaciones en la formación de los investigadores y en la interiorización de la cultura académica de su campo disciplinario. Presentan los contenidos y los estilos de formación, y posteriormente un análisis crítico de las convergencias y puntos de tensión de sus estilos de formación… La obra, comenta González, R.M. (2014), constituye una excelente fuente para la actuación de los formadores de investigadores, por el análisis reflexivo e ilustrador a partir de la riqueza de las experiencias de los académicos y en la que está presente la amplia experiencia de los autores en el campo.

El libro Aportes a los procesos de asesoría de tesis en posgrados en educación Sime y Revilla (2014) está integrado por 6 capítulos que abordan, principalmente, la tutoría en tesis de posgrados desde distintas perspectivas y metodologías. Rescatamos el primer capítulo titulado: La formación de investigadores como elemento para la consolidación en la universidad de María Guadalupe Moreno (pp. 13-36) donde la autora presenta resultados de una investigación (condiciones personales e institucionales en las que se generan procesos de formación para la investigación en doctorados en educación). La autora señala que el propósito de la investigación en la que se sustentan los planteamientos de este trabajo fue el de aportar al conocimiento acerca de la formación de investigadores en el campo de la educación, en particular al análisis de los múltiples factores que se articulan y constituyen las condiciones en las que se dan los procesos de formación para la investigación en doctorados en educación, marco en el cual cada sujeto configura su propio proceso de formación. Dado esto, la autora sustenta que lo configura el proceso de formación de cada estudiante y explica la calidad de los logros alcanzados, es en gran medida la forma en que éste vive y articula las condiciones en las que participa en el programa doctoral, así como las condiciones de la institución que lo ofrece.

En el libro: “La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates” Ibarrola y Anderson (2015) reconstruyen armónicamente la configuración del campo científico de la investigación educativa en el país y reconocen que se trata de un campo multi e interdisciplinario donde convergen investigadores de diversas disciplinas, cuyo objeto de indagación se relaciona con el fenómeno educativo, argumentan 7 grandes dimensiones a examinar en el análisis de la formación doctoral en el mundo: 1) el grado de expansión de la educación superior; 2) los modos de diversificación de

los sistemas de educación superior y de investigación; 3) la cantidad de los doctorados, así como el destino académico, u otro distinto, de los poseedores de doctorados; 4) el papel de la fase del doctorado en la educación, la formación y el desarrollo de carrera en general de los académicos; 5) el papel de la formación doctoral en el contexto de la preparación y el desarrollo de carrera en general para aquellas personas que finalmente son activas profesionalmente fuera del mundo académico; 6) la situación y el papel en general de los académicos jóvenes, y 7) las opiniones cambiantes de las competencias y los papeles de empleo de los académicos (Teichler, 2015, p. 25, citado en Buendía Espinosa, 2016). Las dimensiones propuestas por Teichler invitan a reflexionar sobre la trascendencia de la formación doctoral en el mundo, pero especialmente, en el caso de México.

El libro: "El Doctorado como proyecto de vida" de González, Pariente y Schmelkes (2018), menciona que la formación en Investigación Educativa en los Posgrados es uno de las políticas que están presentes en todas las instituciones de Educación Superior del Estado de Tamaulipas. Sin embargo, en la realidad del desarrollo de esa tarea sustantiva, las condiciones institucionales no son las requeridas, sobre todo la de contar con académicos que dediquen parte de su tiempo laboral a desarrollar proyectos de IE, aunque se da por hecho que tienen un dominio sobre el proceso que se requiere desarrollar y lo realizan. Como señalaron Díaz Barriga (2009) y Moreno Bayardo (2011) esa experiencia práctica es fundamental para apoyar a los investigadores en formación. Ello incide en la formación en IE de los estudiantes. Esto les llevó a plantearse la siguiente pregunta: ¿qué formación en IE se ve reflejada en la producción investigativa de los egresados del posgrado en las tesis que elaboran para obtener su grado? para desarrollar la investigación, los egresados no sólo tuvieron que tomar la decisión de conducir su estudio cualitativo, cuantitativo o de métodos mixtos, sino también decidir qué tipos de métodos habían sido utilizados, conocerlos, decidir si utilizar alguno de ellos o definir uno nuevo; es decir, decidir cuál sería el adecuado para su estudio, entre otros.

El Libro: "Formación de investigadores. Una tarea de los Posgrados en Educación en México" de Colina Escalante y Díaz Barriga (2019) es el resultado del interés de académicos del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX), convocaron a veintiún investigadores con el fin de conocer el esfuerzo, limitaciones y estrategias que conlleva el compromiso social, institucional e individual de formar investigadores

en educación en ocho instituciones públicas de educación superior de diferentes regiones del país. Con un enfoque sociocrítico e interpretativo, en el libro se entrelazan tres líneas de investigación: el campo de la investigación Educativa, la formación de investigadores en educación y las políticas de evaluación de posgrados en educación.

En el libro de Hernández y Barraza "La Investigación como objeto de indagación empírica" Andrade (2019) en el capítulo VI: La Formación en Investigación de la Teoría a la Práctica, señala que la tarea de formar investigadores demanda una formación específica que usualmente está ubicada en la Educación Superior y de manera más enfocada en los posgrados y para argumentarlo, presenta una investigación donde desarrolla un análisis de la formación en investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), apoyándose en la parte de la formación en investigación en autores como Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klinger, 2003 y Sánchez Puentes, 2014; el método que usó fue el de teoría fundamentada, y se trabajó con la técnica de entrevista semiestructurada con cinco profesoras de investigación. Resalta como parte de los datos la importancia del perfil del profesor de investigación, así como el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, y la relación teoría práctica necesaria para aprender a hacer investigación (Andrade, 2019, pp. 77-81).

4. Conclusiones

La Formación de Investigadores en Educación en México, de acuerdo con los hallazgos referentes a la producción bibliográfica efectuada en la década, es todavía un terreno amplio por explorar. El desarrollo de las investigaciones en el campo centra la atención a la función realizada por los posgrados para la consecución de ese fin, específicamente, se hace referencia a los programas doctorales ofertados por instituciones de educación superior orientadas a formar investigadores.

Asimismo, se insiste en la validez y reconocimiento otorgado por ciertas instancias, como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), o el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), entre otros, quiénes determinarán su pertenencia a ciertos padrones de excelencia, a partir de considerar sus programas de formación y su eficiencia terminal, lo cual genera prestigio y distinción en el medio académico.

Colina Escalante y Díaz Barriga (2012); Pariente, González y Schmelkes (2018); y Moreno (2015) han realizado investigaciones con egresados de los diferentes programas docto-rales (hayan logrado o no, la obtención del grado), quienes de propia voz reflexionan,

analizan, critican, evalúan y comparten las experiencias vividas durante sus procesos de formación en el doctorado, así como su impacto en su formación como investigadores en el campo educativo.

Estas experiencias fueron sistematizadas y entre los hallazgos encontrados destacan tres factores principales: elementos de orden subjetivo; el acompañamiento de sus tutores; y las habilidades investigativas requeridas por los futuros investigadores.

a). Elementos de orden subjetivo

Las cuestiones del orden de la subjetividad e intersubjetividad son escasamente consideradas en los procesos de formación de los estudiantes, pues refieren a la vida psíquica de los sujetos, porque el sujeto y su subjetividad no son elementos aislados, sí bien son diferenciados se encuentran estrechamente ligados entre sí y tienen que ver con las actuaciones de los sujetos, porque se encuentran ligadas a cuestiones afectivas y están relacionadas con los espacios sociales vivenciados por los sujetos y afectan su cotidianidad.

En este sentido los egresados refirieron cómo sus vivencias en el doctorado incidieron en sus historias de vida, porque "el doctorado toca e incide en todos los aspectos de una persona y es, en ese sentido, un proceso de transformación personal que tiene que ver con la relación del estudiante consigo mismo" (Pariente, González y Schmelkes, 2018, p. 17).

Y en ocasiones, estas vivencias generaron más impacto que las de tipo académico en el trayecto de su formación como doctores e investigadores; pues en la singularidad de la subjetividad de cada estudiante, cada uno se vio impactado de manera distinta, pues lo que en realidad compone el proceso de formación de cada estudiante, según Moreno es: … la forma en que éste vive y articula las condiciones en las que participa en el programa doctoral –personal, familiar, laboral, económico, de formación previa–, así como las condiciones de la institución que lo ofrece –experiencias de aprendizaje que propicia, estilos de asesoría y tutoría, formas de interacción con académicos y con los pares. (Moreno, 2015, p. 32)

Así, en el proceso los doctorandos, se enfrentaron a situaciones que incidieron afectivamente en sus procesos formativos. Algunos pudieron superarlas, lograr transformaciones y crecimiento en diferentes aspectos de su vida, sin embargo otros, se

vieron afectados e incluso rebasados y el resultado de esta desestabilización emocional fue el abandono del doctorado, o no lograr la obtención del grado.

b). El acompañamiento de los tutores

Un elemento nodal en la formación de los nuevos investigadores en el doctorado lo constituye la participación de los tutores, porque se esperaría que ellos contribuyeran significativamente a su proceso formativo, tendiente a la adquisición de nuevos saberes, así como a la potenciación de habilidades del nuevo investigador, mediante la creación de espacios que favorezcan un clima de amabilidad, en donde el estudiante pueda expresarse con libertad y posibiliten un intercambio académico.

Sin embargo, algunos doctores formadores de los nuevos investigadores parecerían haberse distanciado de estos procesos, y dedican su tiempo, saberes y experiencia a sus propios compromisos investigativos, por estas circunstancias llegan a imponer determinadas líneas de investigación ajenas a los intereses de los doctorandos.

De igual forma, estos doctores asignan cargas de trabajo que poco o nada tienen que ver con sus proyectos de tesis, pero contribuirán a la conservación de su status y beneficios tanto en las instituciones en las que laboran como en los programas de excelencia de los que forman parte.

c). Las habilidades investigativas requeridas por los futuros investigadores

Al ingresar al posgrado se parte del supuesto de que los estudiantes poseen los saberes, habilidades, destrezas, requeridos para formarse como doctores y futuros investigadores, empero no siempre es así, porque se alude a una serie de aprendizajes adquiridos desde los años más tempranos de escolarización, mismos que servirán de andamiaje conforme los sujetos transitan por los diferentes niveles educativos para posibilitar así, el acercamiento a nuevos objetos de conocimiento. En ese sentido, la formación doctoral tendría como uno de sus propósitos la adquisición, desarrollo y potenciación de determinadas habilidades para incidir en la formación de investigadores.

Al respecto Moreno (2015) presenta un perfil de habilidades investigativas como resultado de un amplio desarrollo del trabajo de investigación realizado con diferentes investigadores poseedores de amplia experiencia en el campo de la formación de nuevos investigadores, constituido por siete núcleos a saber: A) Habilidades de per-

cepción: sensibilidad a los fenómenos; intuición; amplitud de percepción; percepción selectiva. B) Habilidades instrumentales: Dominar formalmente el lenguaje: leer, escuchar, escribir, hablar; dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis, interpretación; saber observar y saber preguntar. C) Habilidades de pensamiento: Pensar críticamente; lógicamente; reflexivamente; pensar de manera autónoma y flexibilizar el pensamiento. D) Habilidades de construcción conceptual: Apropiar y reconstruir las ideas de otros; generar ideas; organizar lógicamente, exponer y defender ideas; problematizar; desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio y realizar síntesis conceptual creativa E) Habilidades de construcción metodológica; construir el método de investigación; hacer pertinente el método de construcción de conocimiento; construir observables; diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información y manejar y/o diseñar técnicas para la organización y sistematización y el análisis de información. F) Habilidades de construcción social del conocimiento: Trabajar en grupo; socializar el proceso de construcción de conocimiento; socializar el conocimiento y comunicar. G) Habilidades metacognitivas: Objetivar la relación personal con el objeto de conocimiento; autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento; auto cuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación del conocimiento; revalorar los acercamientos a un objeto de estudio; Autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación.

De igual forma, Pariente, González y Schmelkes (2018), señalan las siguientes competencias a adquirir:

- Ser conocido como un investigador erudito, buen profesor y dispuesto a realizar servicios educativos de diversos tipos;
- Contar con habilidades para comunicación interpersonal e institucional y con disponibilidad para trabajar en equipo;
- Mostrar habilidades de liderazgo, desarrollar una visión a futuro, pensando estratégicamente en planes para transformar, tanto algún departamento, como a la institución y al personal que ahí labora;
- Poseer habilidades organizacionales;
- Ser hábil en la resolución de conflictos y de negociaciones;

- Saber en dónde y cómo obtener financiamiento y desarrollar presupuestos;
- Tener motivación al servicio, mostrar interés por ayudar a los demás.

Por todo lo hasta aquí planteado podemos tipificar la formación de investigadores en educación, como un tema complejo, compuesto por amplias dimensiones de análisis, pero con muchas posibilidades de continuar investigando procesos innovadores para la creación de nuevos investigadores convirtiéndolo así en una amplia veta por explorar.

5. Referencias

Acuña, L. A., Barraza, A. y Jaik, A. (Coord.). (2017). *Formación de Investigadores Educativos en Latinoamérica. Hacia la construcción de un Estado del Arte.* Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. México.

Acuña, L.A. (2017). A manera de glosa. La Formación de Investigadores Educativos: El caso mexicano como medio para el debate internacional. En: Acuña, L.A, Barraza, A. y Jaik, A. (Coord.), *Formación de Investigadores Educativos en Latinoamérica. Hacia la construcción de un Estado del Arte.* Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. México. 12-17

Aguilera, S. (2018). Cap. 12 La Investigación Educativa en contracorriente AC. En López, Y. y Sandoval, D. (Coords.), *Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México* 2002-2012. Colofón 309-316

Andrade, R. A. (2019). Cap. VI. La Formación en Investigación de la Teoría a la Práctica. En: Hernández, C y Barraza, A. (2019). La *Investigación Educativa como objeto de indagación empírica.* Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Arzola, D. M. (Coord.). (2019). *Procesos Formativos en la Investigación Educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (REDIECH). México.

Arzola, D. M. (2019). Cap. 1 Formación a partir del diálogo y el diálogo como elemento formador, experiencias de participación entre investigadores educativos. En: Arzola Franco, D.M.(Coord.), *Procesos formativos en la Investigación Educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias.* Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (REDIECH). México. 19-42

Barraza, A. y Jaik, A. (2017). Formación de Investigadores en el Marco de un Programa [Doctoral. Sistematización de una Experiencia. En: Acuña, L.A, Barraza, A. y Jaik, A. (Coord.), *Formación de Investigadores Educativos en*

Latinoamérica. Hacia la construcción de un Estado del Arte. Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. México. 23-38

Barrientos, R. M, y Cruz, O. P. (2018). Cap. 10 La Producción Académica en la UPN Unidad 211 Puebla 20222-2012 en López, Y. y Sandoval, D. (Coords.), *Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012.* Colofón. 289-297

Cacho, M. (Coord.), Manteca, M. y Sosa, C. (2018). Cap. 5 Diagnóstico de la Investigación Educativa en Guanajuato 2002-2012. En: López, Y. y Sandoval, D. (Coords.), *Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012.* Colofón. 151-185

Castro, G., Castro, C., Pérez, M., Carrillo, J., y Carrillo, J. (2018). Cap. 7 Diagnóstico de la Investigación Educativa en el Estado de Nayarit 2002-2011. En: López, Y. y Sandoval, D. (Coords.), *Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012.* Colofón. 243-264

Cisneros, E., Domínguez, G. y Canto, P. (2017). La Formación de Investigadores Educativos en un Posgrado Internacional: Experiencia de una Colaboración. En: Acuña, L.A, Barraza, A. y Jaik, A. (Coord.), *Formación de Investigadores Educativos en Latinoamérica. Hacia la construcción de un Estado del Arte.* Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. México. 71-95

Colina Escalante, A. y Díaz Barriga, A. (2019) *Formación de Investigadores. Una tarea de los Posgrados en Educación en México.* Gedisa.

Colina Escalante, A. y Díaz Barriga, A. (2012). *La formación de Investigadores en Educación y la producción de conocimiento. El caso del Doctorado en Educación de la UAT.,* Ed. Díaz de Santos. Madrid y México

De Ibarrola, M y Anderson, L. W. (Coord.). (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates.* ANUIES México.

Elías, J.A. (2019). Cap.3 El Paradigma en Investigación Educativa: Construyendo Consciencia sobre lo que se hace. En: Arzola Franco, D.M. (Coord.), *Procesos formativos en la Investigación Educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias.* Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (REDIECH). México. 59-74

Gaeta, M. L, y Reyes M. L. (2018). Cap. 11 Diagnóstico de la Investigación Educativa en UPAEP de 2002-2011 en López, Y. y Sandoval, D. (Coords.),

Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012. Colofón. 299-307

González, A. M. (2019). Cap. VII. Alternativas para la Formación de Investigadores en Educación. En: Arzola Franco, D.M.(Coord.), *Procesos formativos en la Investigación Educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias.* Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (REDIECH). México 129-140

González, R. M., Pariente, J. L. y Schmelkes, C. (2018). *El doctorado como proyecto de vida: Visión del Doctorado en Educación Internacional de la UAT.* Consejo de publicaciones UAT. México.

Hernández, G., Trujillo, J.A. y Pérez, F.A. (2019). Cap. V. La Formación de investigadores en Chihuahua: Una Mirada Histórica. En: Arzola Franco, D.M. (Coord.), *Procesos formativos en la Investigación Educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias.* Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (REDIECH). México 93-110

Hinojosa, R., y García, E. (2019). Cap. VI. *¿Formamos a los Investigadores para que la Ciencia sea útil?* En: Arzola Franco, D.M. (Coord.), *Procesos formativos en la Investigación Educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias.* Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (REDIECH). México 111-128

López, M., Sañudo, L. y Maggi, R.E. (2013). *Investigación sobre la Investigación Educativa 2002-2011.* Colección Estado de Conocimiento COMIE-ANUIES.

López, Y., y Sandoval, D. (Coord.). (2018). *Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012.* Colofón. México.

López, Y., y Guerra, J. (Coords.). (2016). Cap. 4. La Investigación Educativa en San Luís Potosí. En: López, Y. y Sandoval, D. (Coords.), *Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012.* Colofón. 117-150

López, C. y Naidorf, J. (2017). Cap. VII. La Tutoría en Chiapas: El sentido de sus actores en la Formación de Investigadores. En: Acuña, L.A, Barraza, A. y Jaik, A. (Coord.), *Formación de Investigadores Educativos en Latinoamérica. Hacia la construcción de un Estado del Arte.* Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. México. 133-149

Lozoya, E. (2012). *Dos décadas en la Formación de Investigadores Educativos en México, (1990-2010).* CIECAS-IPN México.

Lozoya, E. (2017). Cap. II. Un acercamiento al Estado del Arte sobre la Formación de Investigadores en el Campo Educativo. En: Acuña, L.A, Barraza, A. y Jaik, A. (Coord.), *Formación de Investigadores Educativos en Latinoamérica. Hacia la construcción de un Estado del Arte.* Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. México. 40-52

Lozoya, E. (2018). Cap. 14 Diagnóstico de la Investigación Educativa. Instituto Politécnico Nacional. En: López, Y. y Sandoval, D. (Coords.), *Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012.* Colofón. 343-358

Lozoya, E. y Ocampo, E. A. (2019). Cap. VIII. Estrategias para la Formación de Investigadores en Investigación Educativa. En: Arzola Franco, D.M. (Coord.), *Procesos formativos en la Investigación Educativa. Diálogos, reflexiones, con vergencias y divergencias.* Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (REDIECH). México 141-174

Martínez, R. (Coord.), Aguirre C-J, Hernández, G., Hinojosa, R, Martínez, R., Vega, S, y otros (2018) Cap. 1 El campo de la Investigación Educativa en Chihuahua 2000-2011 En: López, Y. y Sandoval, D. (Coords.), *Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012.* Colofón. 15-36

Moreno, M.G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado.* Argentina, Noveduc.

Moreno, M. G., y Torres, J. de la C. (2014). La investigación sobre formación de investigadores en el campo de la educación. En Sagástegui, D., Palomar, C. y Chavoya, M. L. (Coords.), *Paisajes de lo educativo desde la investigación.* (253-298). Guadalajara, México: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades – UDG.

Moreno, M. G. (2014). Cap. La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. En: Sime, L. y Revilla, D. (Comps.), *Aportes a los procesos de asesoría de tesis en Posgrados en Educación.* Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú 13-36

Moreno, M.G., Torres, J.C. y Jiménez, J.M. (2014). *El discurso de los lectores académicos como mediación para formar a los investigadores en el Posgrado.* Guadalajara. Book. CICES Library. México.

Nájera, F., Murillo, R. y García, G. (2017). Cap. 8. Experiencia en la Formación de Investigadores Educativos en Posgrado, a través de la Tutoría. En: Acuña, L.A, Barraza, A. y Jaik, A. (Coord.), *Formación de Investigadores Educativos en Latinoamérica. Hacia la construcción de un Estado del Arte.* Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. México. 151-168

Pons, L, Cabrera J. C. y Hernández, N, L. (Coord.). (2018) Cap. 3 Estado de Conocimiento Educativo del Estado de Chiapas en: López, C. y Sandoval, D. (Coords.), *Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012.* Colofón. 87-116

Porras, L. H. (2018). Cap. 9 La Investigación Educativa en la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP): Análisis de una Década 2001-2011. En López, Y. y Sandoval, D. (Coords.), D*iagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012*. Colofón. 279-288

Ramos, J. L. (2019). Cap. X. Enseñar y Aprender a Investigar, Un Acto Pedagógico Particular. En: Arzola Franco, D.M.(Coord.). *Procesos formativos en la Investigación Educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias.* Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (REDIECH). México 189-201

Romo, A. (2018). Cap. 13 La Investigación Educativa en la Región Metropolitana de la ANUIES. Periodo 2000-2011 en López, Y. y Sandoval, D. (Coords.), *Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012.* Colofón 317-342

Royo, M. I, Huesca, M.G., Porras L.H., Barrientos, R.M., Cruz, O.P., Gaeta, M.L., y otros (2018). Cap. 8 La Investigación Educativa en Instituciones del Estado de Puebla en López, Y. y Sandoval, D. (Coords.), *Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012.* Colofón. 265-278

Ruíz, D. L. (2017). Cap. V. Modelos de relación de los dispositivos de Formación de Investigadores, en un campo en construcción. En: Acuña, L.A, Barraza, A. y Jaik, A. (Coord.). (2017). *Formación de Investigadores Educativos en*

Latinoamérica. Hacia la construcción de un Estado del Arte. Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. México. 97-112

Sañudo, L. (2018). Cap. 2. Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa en Jalisco 2002-2011. En: López, Y. y Sandoval, D. (Coords.), *Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012.* Colofón. 37-86

Sánchez, B. I y Vázquez, M. I. (2019). Cap. IX. Enseñar a Investigar: El Reto de Docentes, Asesores y Directores de Proyectos de Investigación en Educación Superior. En: Arzola Franco, D.M. (Coord.), *Procesos formativos en la Investigación Educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias.* Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (REDIECH). 175-188

Sagástegui D., Chavoya, M. L., y Palomar, C. (Coords.). (2014). *Paisajes de lo Educativo desde la Investigación.* Libro conmemorativo del XXV aniversario del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara. Jal.

Sevilla, D. E., Martín M. J. Pinto, J.E., Peniche, R.S., Beltrán, D.A., Novelo, C.J., y otros (2018). Cap. 6 Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa en Yucatán 2002-2012. En: López, Y. y Sandoval, D. (Coords.), Diagnósticos Estatales de la Investigación Educativa en México 2002-2012. Colofón. 187-242

Schmelkes, C. (Coord.). (2013). Cap. VI. Formación para la investigación. En: López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. E. I*nvestigación sobre la investigación educativa 2002-2011*. 337-392. México. COMIE-ANUIES.

Vega, S. (2019). Cap. IV. La Formación de Investigadores: Debate, Construcción y Consensos. En: Arzola Franco, D.M. (Coord.), *Procesos formativos en la Investigación Educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias.* Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (REDIECH). México. 75-91

UN RECORRIDO EN LA PRODUCCIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES Y LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN: 2012-2021

Jocelyn Cano Rodríguez
Dirección de Educación Normal
jocelyn.cano@gmail.com
Merced Guadalupe Hoyos Ramírez
Dirección de Educación Normal
hora010@hotmail.com
Ruth Cordero Bencomo
SEPNL, REDMIIE
ruthcordero1@yahoo.com

1. Introducción

Las Escuelas Normales (EN) han tenido como función principal la de formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela (Hurtado, s/f); y desde que fueron creadas han pasado por diversos planes de estudio vinculados con la formación en educación básica; no obstante, en 1984 se modifican los planes para ofrecer nivel de licenciatura, con el antecedente de estudio de bachillerato, condición indispensable para los estudios de Educación Superior. A partir de esta reforma, las EN debían cumplir con las funciones sustantivas de la educación superior, que además de la docencia integra la investigación, difusión y extensión académica, la vinculación, así como la tutoría.

Aun cuando las EN ofrecían estudios de nivel licenciatura, su consolidación como Instituciones de Educación Superior (IES) se realiza hasta el 2005, cuando dejan de pertenecer a la Subsecretaría de Educación Básica y se incorporan a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), pertene-

ciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP); entre las funciones de la DGESPE (ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, DGESuM) se encuentran:

> […] el proponer e impulsar políticas para el desarrollo de las instituciones y programas de Educación Superior destinados a la formación de los profesionales de la educación. En la actualidad este ha sido el principal órgano impulsor en la transformación de las EN (Yáñez, Mungarro y Figueroa, 2014, p. 2).

En el marco de los programas que impulsó la DGESPE, en coordinación con la SEP, se encontraba el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), cuya estrategia se llamó Plan de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) en la que se establecían puntos de énfasis a considerar con el propósito de atender las principales problemáticas que enfrentaban y proteger las fortalezas con las que contaban, a fin de coadyuvar al mejoramiento continuo de la calidad de la formación inicial de profesores de educación básica (DGESPE, 2007) entre cuyos puntos de énfasis se encontraba el desarrollo de la investigación.

Sin embargo, aun cuando fue identificado como un punto de énfasis tuvo un desarrollo paulatino en algunas escuelas Normales del país, generándose brechas entre las entidades federativas, ya que algunas mostraban un avance significativo y otras muy lento; esto por diversas situaciones, una de ellas es que se requería formar a los docentes con los aspectos teórico metodológico para realizarla, otra por los prejuicios que tenían los docentes respecto a la dificultad de llevarla a cabo o porque toda la carga académica la tenían frente a grupo.

En el año 2009, las escuelas normales se incorporan al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior, PRODEP) lo que dio la pauta para formar a sus docentes. Cabe señalar que el PROMEP se creó en 1996 con el propósito de promover la superación del profesorado de las IES a través del reconocimiento de perfiles deseables, es decir, aquellos profesores de tiempo completo que desarrollan de manera equilibrada todas las funciones sustantivas de la educación superior, y la formación y consolidación de Cuerpos Académicos (CA) (CONEVAL, 2013).

Los Cuerpos Académicos son:

> Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (investigación o estudio), en temas disciplinares o multidisciplinares del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente atienden programas educativos (PE) en uno o varios tipos (DOF, 2016, p. 3).

Con la incorporación de las escuelas normales al PRODEP, los docentes además de la docencia diversifican sus funciones, dando mayor énfasis a la investigación y difusión académica, así conformados en CA o de manera individual desarrollan proyectos y participan en diversos espacios como lo son foros, congresos, seminarios, encuentros académicos para la difusión de sus resultados. Por ello, en 2016 la DGESPE crea el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal como un espacio para que las escuelas normales compartan lo que se está produciendo en ellas, así como para establecer redes de colaboración.

En este sentido, el propósito del presente capítulo es analizar la producción de los docentes de las escuelas normales en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, específicamente la relacionada con los procesos de formación en investigación, a fin de identificar como ha sido su evolución.

Así, en los siguientes apartados se contextualiza qué es el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, cuál es su propósito, a quién va dirigido, cómo se organiza y cuántas emisiones ha tenido; posteriormente, se presenta el análisis de cada uno de los tres congresos, así como los resultados a los que se llegó y se finaliza con las conclusiones.

2. Evolución de la producción de las escuelas normales en los Congresos Nacionales de Investigación sobre Educación Normal

La investigación que se produce en las escuelas normales es un elemento que contribuye al fortalecimiento de las instituciones; en este sentido, la DGESPE en 2016, como parte de las políticas educativas que se estaban desarrollando y en el marco del Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN), tuvo el propósito de "organizar un espacio recurrente para el intercambio de experiencias, consolidación de grupos y redes interesadas en los procesos educa-

tivos de la Educación Normal" (Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación, s.f., párr. 1). Por ello, instauró el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), con la finalidad de apoyar a las escuelas normales a difundir la producción que se va generando en estas, a partir de los CA, las investigaciones de los docentes con el reconocimiento al perfil deseable del PRODEP, de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de toda la comunidad educativa para enriquecer el desarrollo, fortalecimiento y la generación de redes de investigación en las escuelas Normales.

Así, la convocatoria está dirigida a "estudiantes, docentes, investigadores y personas interesadas en compartir o actualizar sus conocimientos en el área de la investigación sobre educación normal" (CONISEN, s.f., párr.4).

Es por ello que los congresos se centran en los siguientes objetivos:

> Impulsar la investigación en las escuelas normales, fortalecer la participación de los estudiantes normalistas en proyectos de investigación, socializar los conocimientos generados en las escuelas normales, consolidar un espacio recurrente para el intercambio de experiencias en investigación educativa, difundir los resultados de la investigación y analizar el impacto en la práctica docente y la actividad académica así como generar y consolidar redes de investigación entre escuelas normales e instituciones interesadas en la formación docente (CONISEN, s.f., párr.3).

La periodicidad del congreso es anual y hasta el momento, tiene tres ediciones: la primera se llevó a cabo del 8 al 10 de marzo de 2017 en Mérida, Yucatán; en las que se programaron más de 200 ponencias. La segunda se realizó del 20 al 23 de marzo de 2018 en Aguascalientes, Aguascalientes, en las que se compartieron 446 contribuciones en diferentes actividades como ponencias, carteles, talleres, presentación de libros y material videograbado. La tercera emisión se desarrolló del 9 al 12 de abril de 2019, en las Playas de Rosarito, Baja California, donde se presentaron más de 462 contribuciones. Cabe señalar que aunque la edición del 2020 se llevaría a cabo del 27 al 30 de abril de 2020 en Hermosillo, Sonora, debido a la pandemia de Covid19 tuvo que posponerse, y se realizó en modalidad virtual del 22 al 25 de junio de 2021.

Respecto a los tipos de participación, estos se han ido incrementando año con año, en el primer congreso se presentaron ponencias y libros, se desarrollaron talleres y se expusieron carteles. En el segundo congreso, además de las actividades anteriores, se

presentaron materiales videograbados. Al tercer congreso se le sumó la presentación de revistas y para el cuarto se retoman la totalidad de los productos.

Con relación a las líneas temáticas, en el primer congreso se establecieron cinco líneas temáticas: 1. Innovación educativa en las escuelas normales, 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales, 3. Análisis y perspectivas de la educación normal, 4. Procesos de formación de formadores, y 5. Formación docente en el contexto internacional.

Para el segundo congreso, hubo un replanteamiento de líneas temáticas: se conservaron las líneas 2, 4 y 5, y se reformularon: Formación inicial en el marco del nuevo modelo educativo y de la educación obligatoria; proyectos educativos y comunidades de aprendizaje; y Uso de las TIC en procesos formativos.

En el tercer congreso, nuevamente permanecieron tres líneas: Procesos de formación de formadores; Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales; y uso de las TIC en procesos formativos; se replantearon tres: Modelos educativos de formación inicial docente; comunidades de aprendizaje en la educación intercultural; y políticas educativas en el contexto internacional; y se agregó una nueva línea: Prácticas docentes en educación inclusiva; generándose siete líneas temáticas.

En este apartado se presenta un análisis de la producción de los docentes de las escuelas Normales en cada una de las tres emisiones de los Congresos Nacionales de Investigación sobre Educación Normal, específicamente aquellos relacionados con los procesos de formación en investigación, área de interés de este capítulo. Cabe señalar que no se incluye el cuarto congreso debido a que al momento que se escribe este documento, no se ha llevado a cabo.

2.1 La producción de las escuelas normales en los procesos de formación en investigación dentro del Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal

Las escuelas Normales han sido pilar del desarrollo de la educación en México, tienen una tradición de prestigio, varias de ellas centenarias desde su origen, como son los casos de la Escuela Normal de Xalapa (1886), la Normal Mixta de San Luis Potosí (1849), de Guadalajara (1881); Puebla (1879) y Nuevo León (1881); así como las de Michoacán, Querétaro y la Ciudad de México (Vidales, Cordero y Flores, 2006).

No obstante, existe el antecedente de áreas de oportunidad observadas, tal como se describe en el documento *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* (SEP, 2003) donde se afirma que muchas de las escuelas Normales no cubrían las expectativas del país para convertirse en verdaderas instituciones de educación superior y no incidían de manera integral en el perfil de egreso de los normalistas.

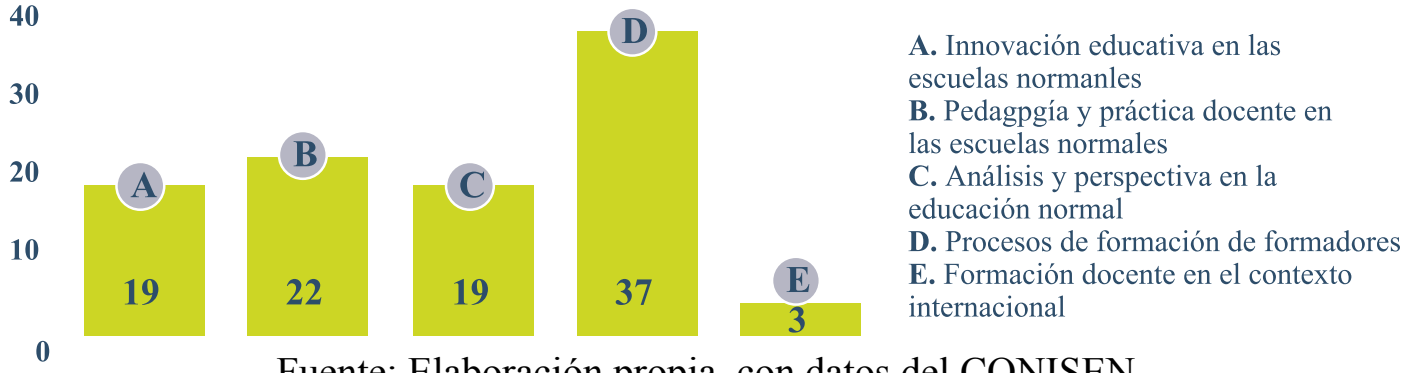
En el devenir de su historia, se han posicionado en nuevas plataformas debido a la política educativa y los cambios estructurales que las incorporan en un plano específico al lado de las universidades, y no obstante a las limitaciones y problemáticas que viven en relación a las áreas sustantivas que deben desarrollar, poseen un bagaje de elementos que las hacen importantes por su impacto en la sociedad como formadoras de formadores, situación por la que es importante considerarlas en este libro, y sobre todo en este capítulo.

Muchos de los formadores de formadores buscaban un espacio para exponer sus trabajos desde sus cimientos de base normalista, del seno de sus instituciones y bajo la organización de las mismas, es así como surge el primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN).

La memoria del CONISEN, inscrita en Año 1, Número 1, documenta la producción de los participantes; la publicación y edición es a cargo del Tecnológico Nacional de México dependiente de la Secretaría de Educación Pública, a través de la DGESPE. Su objetivo es impulsar la investigación en las escuelas normales, socializar los conocimientos emanados de esos trabajos; difundir los resultados de la investigación y analizar el impacto en la práctica docente y la actividad académica (CONISEN, 2017). El compendio consta de 189 ponencias y se distribuyen en estas cinco Líneas Temáticas (ver figura 1):

- 1. Innovación educativa en escuelas normales
- 2. Pedagogía y práctica docente en escuelas normales
- 3. Análisis y perspectiva de la educación normal
- 4. Procesos de formación de formadores
- 5. Formación docente en el contexto internacional.

Figura 1 Líneas Temáticas incluidas en la memoria del CONISEN 2017.

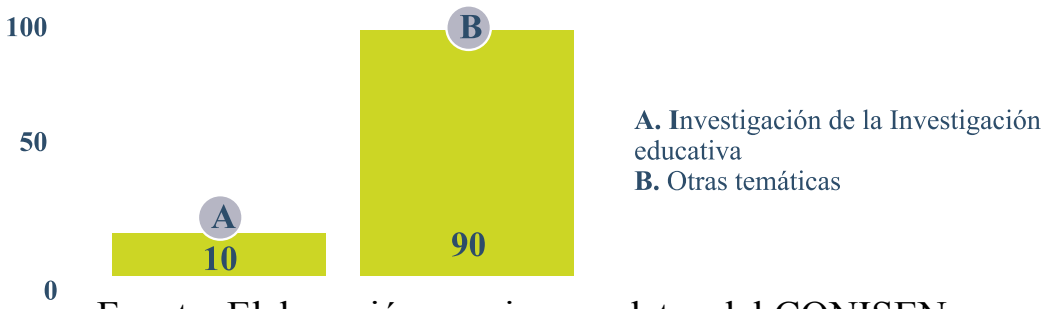


Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Más de la tercera parte de las ponencias se asocian a la Línea temática: Procesos de formación de formadores con un 37%; en orden descendente aparecen las relacionadas a Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales en un 22%; con porcentaje similar están Innovación educativa en las escuelas normales y Análisis y perspectiva de la escuela normal, con un 19% respectivamente; con el menor porcentaje, un 3% se encuentran las de Formación docente en el contexto internacional.

Como miembros de la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE) de la subárea de Formación de Investigadores y para efecto de este trabajo, se toma para el análisis la Línea Temática: Procesos de formación de formadores, identificando siete documentos relacionados al eje central del libro concerniente a la formación de investigadores educativos (ver figura 2). Adicionalmente, se localizaron cuatro documentos más relacionados con el tema que pertenecen a otras líneas. Tres se ubican en Análisis y perspectiva de la educación normal; y uno en Innovación educativa en las escuelas normales; los cuales no se abordan para este capítulo.

Figura 2 Ponencias relacionadas con la Investigación de la investigación educativa.



Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

De las 70 ponencias que se ubicaron en la línea temática Procesos de Formación de Formadores, el 90% son de otras temáticas y el 10% se asocian a las siete ponencias consideradas en este apartado del campo de la Investigación de la investigación educativa.

El desafío en la educación superior se relaciona con la investigación, tiene implicación en la tarea educativa, ya que:

> Convierte a la práctica en un proceso muy enriquecedor para la formación de maestros y de la función social que le compete, pues a un maestro en su calidad de investigador, le corresponde internarse en la dinámica de prácticas sociales concretas, para vivirlas, entenderlas y comprenderlas. Desde la investigación en la práctica, los maestros en formación se ven abocados a analizar los procesos históricos del conocimiento, asumen una actitud crítica frente a él, identifican los supuestos conceptuales y, en consecuencia, construyen conocimiento pedagógico (Unda, 2006, p. 263).

Es un acierto que la política educativa considere este rubro y los nuevos planes y programas lo aborden, así como la producción que hacen de ella en las normales, lo anterior se enuncia en algunas de las contribuciones de los trabajos analizados, igualmente se registran áreas de oportunidad por parte de la docencia, de los estudiantes y de la gestión institucional. Estos y otros elementos se describen en los trabajos correspondientes al CONISEN 2017.

Con respecto al desarrollo de competencias investigativas. El plan y programas anteriores al vigente en las EN, no han sido congruentes con las reformas educativas, ni con la política educativa para que favorezca este rubro, un ejemplo palpable y específico en la formación continua, es el de la Licenciatura en Educación Secundaria, que data de 1999 (SEP, 1999, en Cordero, 2013), ya que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB): Educación Preescolar en 2004, Educación Secundaria en 2006 y Educación Primaria en 2009 (SEP, 2011) adoptó un modelo educativo, pero no se articuló en tiempo y forma a la par con una reforma para educación normal; por lo tanto, la práctica docente del formador de profesores continuó regida por orientaciones desvinculadas al nuevo modelo.

Lo manifiesta Barrera e Ibarrola (2010) al señalar la necesidad permanente de detectar elementos que requieren transformación para mejorar la formación de los profesionales de la educación, situación ratificada en la memoria de las conclusiones y recomendaciones sobre la formación de investigadores y profesionales de alto nivel en educación en México; cuando señala que: “El sistema educativo mexicano requiere

profesionales altamente preparados […] una elevada y compleja preparación que les capacite para reflexionar y proponer innovaciones sobre nuevas formas para resolver antiguas y persistentes problemáticas educativas del país" (p. 6).

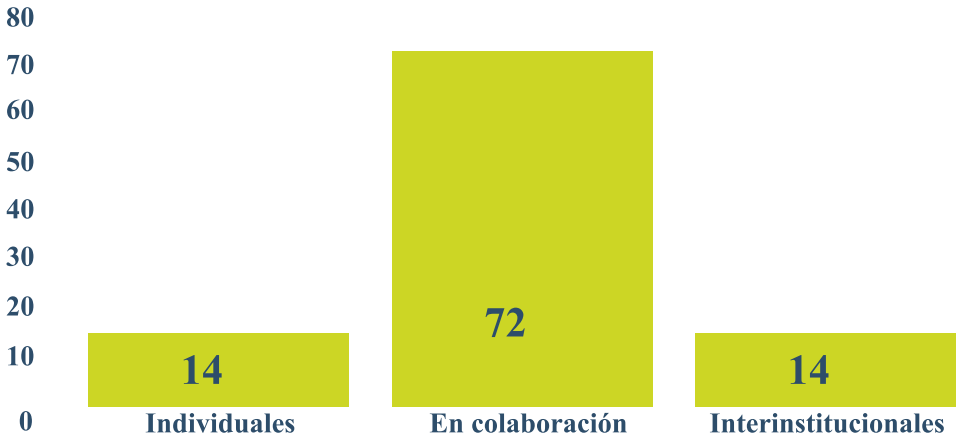
Por lo que es importante que los docentes formadores participen en eventos de reflexión y propuesta sobre problemáticas educativas, y de manera específica en el Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Estas son las investigaciones revisadas para este apartado, en la tabla 1 se mencionan el número de instituciones participantes, el número de ponencias, así como las entidades federativas donde se ubican.

Tabla 1 Entidades e instituciones participantes

Entidad	Número de escuelas normales	Número de ponencias
1. Coahuila	1	1
2. Michoacán	1	1
3. Nuevo León	1	1
4. Puebla	1	1
5.San Luis Potosí	1	1
6. Veracruz	1	1
7. Yucatán	1	1

Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

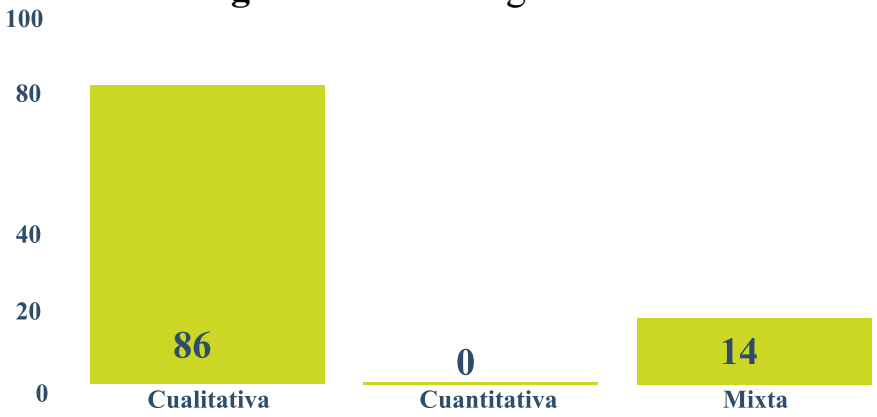
Figura 3 Contribuciones por modalidad



Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

En la figura 3 se muestra la contribución por modalidad de manera individual es un 14%, ya que es relacionada con una tesis doctoral. En colaboración en una institución de origen se hace en el 72% y la interinstitucional representa el 14%. Así, dos trabajos fueron elaborados por ternas y cuatro por dos integrantes, respectivamente. La mayoría de los participantes realizan trabajos en colaboración, a excepción de uno que por sus características se presenta en forma individual.

Figura 4 Metodología utilizada



Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

En la figura 4 se observa que los métodos usados son cualitativos en un 86%, el porcentaje corresponde a las investigaciones: “La tarea investigativa y sus resultados en una escuela normal” con el paradigma interpretativo hermenéutico, analítico descriptivo; “Desarrollo de la competencia para la investigación en docentes en formación de las escuelas normales” es documental de tipo informativa (expositiva). Tres se enfocan en la investigación acción: “Investigación Educativa en las Escuelas Normales de Puebla, desde la supervisión de la zona 003”, “Contribuciones de la investigación acción participativa (IAP) para la formación de docentes-investigadores en las escuelas normales” y “Formación docente en investigación a través de la gestión del conocimiento”, basada en comunidades de práctica y de aprendizaje. De manera independiente “Gestión de Investigación en las escuelas normales” es parte de un informe final de una tesis doctoral. El trabajo que representa el 14% es: Competencias adquiridas por los estudiantes del curso “herramientas básicas para la investigación educativa” primera generación de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana; de metodología Mixta con enfoque basado en competencias y de carácter holístico e integrador.

Del grupo de trabajos revisados: cinco integran referencias en idioma español, sólo "Contribuciones de la investigación acción participativa (IAP) para la formación de docentes-investigadores en las escuelas normales", además del idioma español, complementa con varios trabajos referidos en el idioma inglés. "Gestión de Investigación en las escuelas normales" complementa con una referencia en el idioma inglés.

Los tipos de fuentes consultadas, de manera general incluyen libros, revistas, documentos, en especial algunos normativos, ponencias, artículos y tesis de posgrado. Algunos son sitios oficiales como la Secretaría de Educación Pública que es uno de los más referidos, otros son: el Diario Oficial de la Federación, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, la Ley General de Educación, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Congreso del estado de Yucatán, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Ley General del Servicio Profesional Docente.

Algunos autores más citados para fudamentar las investigaciones, ya sea en el aspecto teórico o metodológico son los que se encuentran en la tabla 2.

Tabla 2 Autores retomados en las investigaciones.

Fecha de publicación	Autores
1984	Madrid, M.
1989	De Ibarrola, M.
1991	Martínez, R., F.
1994	• Grundy, S. • Hammersley, M., y Atkinson, O.
1997	• Imbernón, F. • Restrepo, B.
1998	Senge, P. M.
2001	• Ginns, I., Heirdsfield, A., Atweh, B., y Watters, J. J. • Wenger, E.
2002	• Beatriz et al. • Muñoz, J., Quintero, J., y Munévar, R.
2005	• Kemmis, S., y McTaggart, R. • Moreno, G.
2006	Gairín Sallan, J.
2007	Stake, Robert E.
2008	• Calvo, B. Latapí, P. • Colina, A.
2009	Tobón, S.
2010	• Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. • Royo, Sorrosal I., Castillo, Alma y Porras, Laura (Coords)
2011	• Eilks, I., y Markic, S. • Guerra, J., López, O y López; Lozano Andrade, I. y J. Echegaray Bernabé. • Simmons, Helen.
2012	• Arias Castañeda, Eduardo. • Mateo Andrés, J. • Romo, A.
2013	• Esau, O. • Pérez Cázares, M. • Pérez Guerrero, M. S. • Tejada, J.
2014	• Calvo, Gloria • Estrada Molina, O. • Izcara Palacios, Simón Pedro • Quintero Corzo, J., R. Ancízar Munévar Molina y J. C. Yepes Ocampo • Rockwell, Elsie.
2016	Morales, M. P. E.
S.f.	Morán Oviedo, P.

Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

El periodo de tiempo en que se desarrollaron las investigaciones es del 2013 al 2016, con variaciones, o considerando antecedentes, o proyectos de segundas etapas a futuro. Tres ponencias no precisan temporalidad. Los agentes a los que se dirigió el estudio varían: estudiantes, directivos, supervisores, docentes en general, docentes investigadores, gestores y responsables de áreas.

En el siguiente apartado se presenta el análisis del segundo congreso.

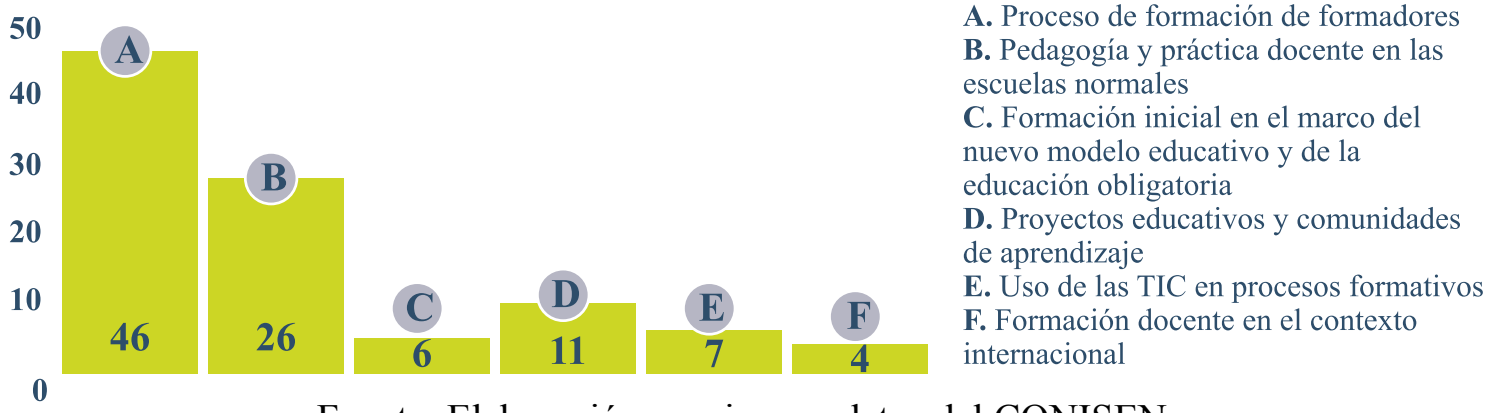
2.2 La producción de las escuelas normales en los procesos de formación en investigación dentro del Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal

La finalidad del Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) se centró básicamente en reconocer a la investigación y la generación de conocimientos como tareas sustantivas de las Instituciones Formadoras de Docentes, en ese sentido, es necesario fomentar y compartir los conocimientos producidos en su quehacer investigativo. Por tal motivo, el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) y la Subsecretaría de Educación Superior (SES), a través de la DGESPE, organizaron el congreso con el propósito de ofrecer un espacio recurrente para el intercambio de experiencias, consolidación de grupos y redes interesadas en los procesos educativos de la Educación Normal.

En este congreso hubo un registro de 980 asistentes de estudiantes, docentes, investigadores, para dicho evento se recibieron mil 113 aportaciones y se compartieron en el evento 446 contribuciones a los asistentes en diferentes actividades como ponencias, carteles, talleres, presentación de libros y material videograbado, todos ellos relacionados con el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en la Educación Normal.

En este apartado nos ocuparemos en el tema específico de formación de investigadores centrándonos en la modalidad de participación en ponencias que se organizó en seis líneas temáticas: 1. Procesos de formación de formadores, 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales, 3. Formación inicial en el marco del nuevo modelo educativo y de la educación obligatoria, 4. Proyectos educativos y comunidades de aprendizaje, 5. Uso de las TIC en procesos formativos y 6. Formación docente en el contexto internacional, las ponencias que se presentaron en el congreso quedaron distribuidas por líneas temáticas, como se observa en la figura 5.

Figura 5 Distribución por líneas temáticas.

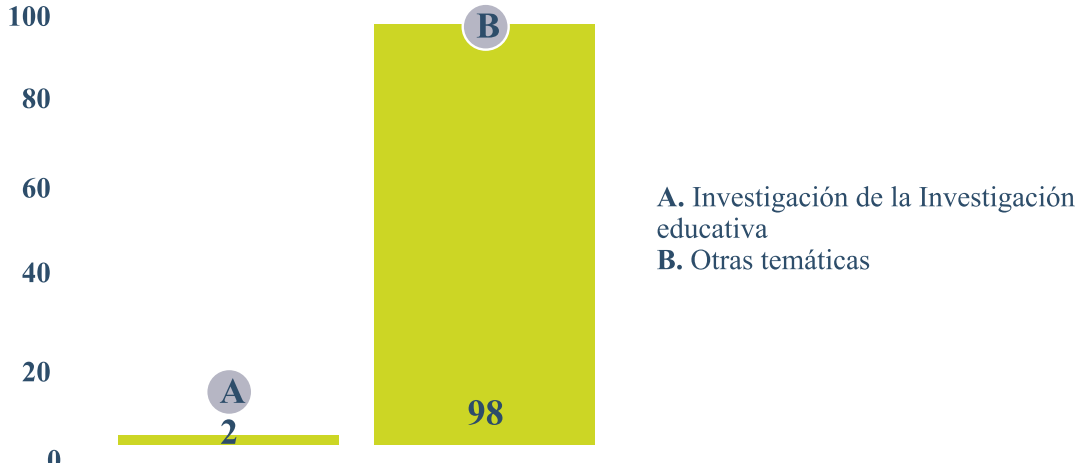


Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Como se identifica en la línea 1. Los procesos de formación de formadores, en ésta fueron en la que más trabajos se presentaron con un 46%, en la línea 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas normales el 26%, en la línea 4. Proyectos educativos y comunidades de aprendizaje el 11%, 5. Uso de las TIC en procesos formativos el 7%, mientras que en la línea 3. Formación inicial en el marco del nuevo modelo educativo y de la educación obligatoria se alcanzó un 6% y la línea 6. Formación docente en el contexto internacional sólo fue un 4%.

Abocándonos en la línea temática 1. Relacionada con los procesos de formación de formadores se percibió que la distribución quedó como se muestra en la figura 6.

Figura 6 Distribución por temática en la línea procesos de formación de formadores.

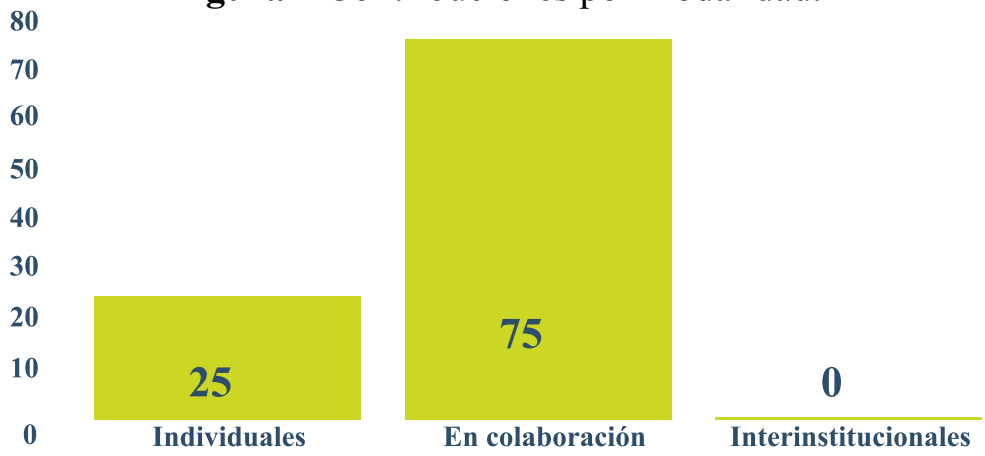


Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Se identificó que la mayoría de las ponencias que se compartieron fueron en relación con los temas de mejorar o actualizar los saberes, competencias y habilidades de los docentes y estudiantes que conforman las comunidades normalistas. De los trabajos presentados, los temas que se abordaron tenían que ver con la vocación, tutoría, adecuaciones curriculares, competencias, perfil docente, dominio de contenidos de enseñanza, práctica docente, emociones en la formación docente, identidad profesional, trayectos formativos y sólo el 2% de los trabajos estaban relacionados con la formación de investigadores.

Es importante señalar que a partir de este punto, el análisis se centrará en las ponencias relacionadas con la formación de investigadores. En este sentido, llamó la atención en los trabajos el aspecto de las contribuciones por modalidad, como se observa en la siguiente figura 7.

Figura 7 Contribuciones por modalidad.



Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

En este caso se aprecia que el 25% todavía continua trabajando en solitario, sin embargo en las escuelas normales cada día se va avanzando en el trabajo colaborativo con un 75% y esto pudiera atribuirse a que desde las políticas naciones como lo es la Estrategia Nacional de Mejora en las Escuelas Normales se promueve el trabajo colaborativo de manera central, también pudiera ser el caso que cada día se registran más cuerpos académicos y éstos entre las características que tienen es trabajar conjuntamente en la línea de generación y aplicación del conocimiento y deben generar producción como evidencia de ello. Sin embargo, también se identifica que una tarea pendiente en

las escuelas normales es el trabajo interinstitucional. Asimismo, se observó que la metodología más utilizada fue la mixta como se muestra en la figura 8.

Figura 8 Metodología utilizada en las investigaciones

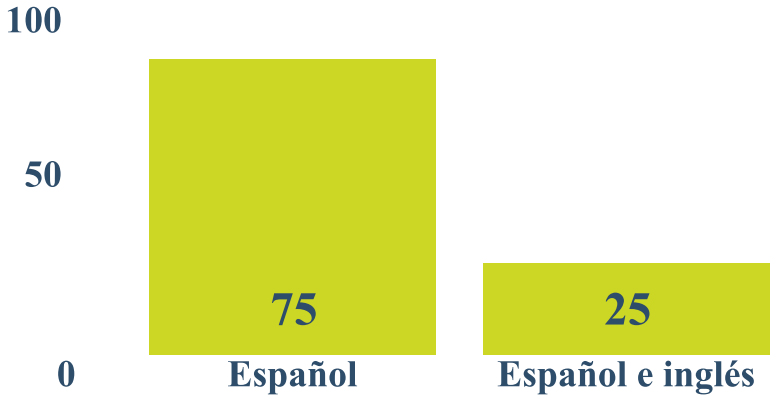


Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Como se observa en la gráfica el 50% de los trabajos presentados eligieron la modalidad mixta y pudiera ser que una de las razones sea porque les permite comparar frecuencias, factores y resultados; sin embargo, también se identifica en los trabajos que el 25% de los docentes utilizan la metodología cuantitativa y otro 25% metodologíacualitativa, por lo que se pudiera comentar que los docentes utilizan ambas metodologías.

Asimismo, se observó que el idioma de las fuentes consultas en su mayoría fueron en español (ver figura 9).

Figura 9 Idioma de las fuentes consultadas

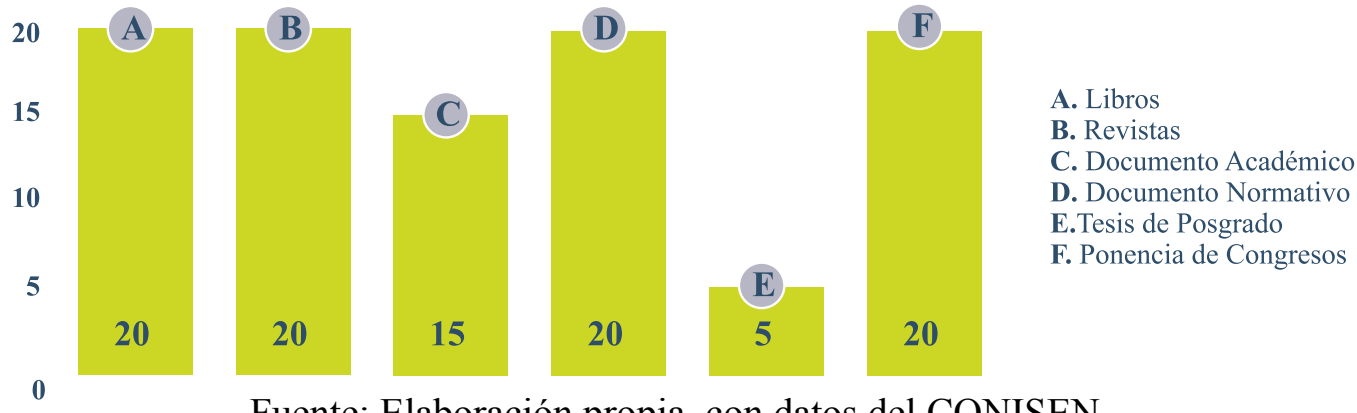


Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Se aprecia que el 75% de las fuentes consultadas fueron en español, mientras que sólo un 25% fueron en español e inglés, esta es una tarea pendiente en algunas escuelas normales para aumentar su alcance y visibilidad con la finalidad de redundar proporcionalmente en la calidad de la publicación.

Con relación al tipo de fuentes que fueron consultadas se identificó la presencia de libros, revistas, documentos académicos, documentos normativos, tesis de posgrado y ponencias de congresos como se identifica en la figura 10.

Figura 10 Tipo de fuentes consultadas



Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Se aprecia que las fuentes más consultadas fueron: libros, revistas, documentos normativos y ponencias de congresos, todas ellas conforman un 20%, no obstante, también se utilizaron documentos académicos con un 15% y tesis de posgrado con un 5%.

Entre los autores más consultados se encuentran Álvarez-Gayou, Pierre Bourdieu, Bringas, M., Pérez, J. y Vázquez, L., Delors y documentos normativos como el Diario Oficial de la Federación y los de la DGESPE y los del PRODEP.

Se identificaron los estados y escuelas normales que presentaron ponencias relacionadas con el tema de la formación de investigadores, como se muestra en la tabla No. 3.

Tabla 3 Entidades e instituciones participantes



Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Como se puede observar, la mayoría de las escuelas Normales que presentaron trabajos relacionados con la formación de investigadores se encuentran en la región noroeste de México (Baja California, Chihuahua y Sonora) y la región suroeste representada por el estado de Puebla.

En el siguiente apartado se presenta el análisis de la producción relacionada con la formación de investigadores en el tercer congreso.

2.3 La producción de las escuelas Normales en los procesos de formación en investigación dentro del Tercer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal

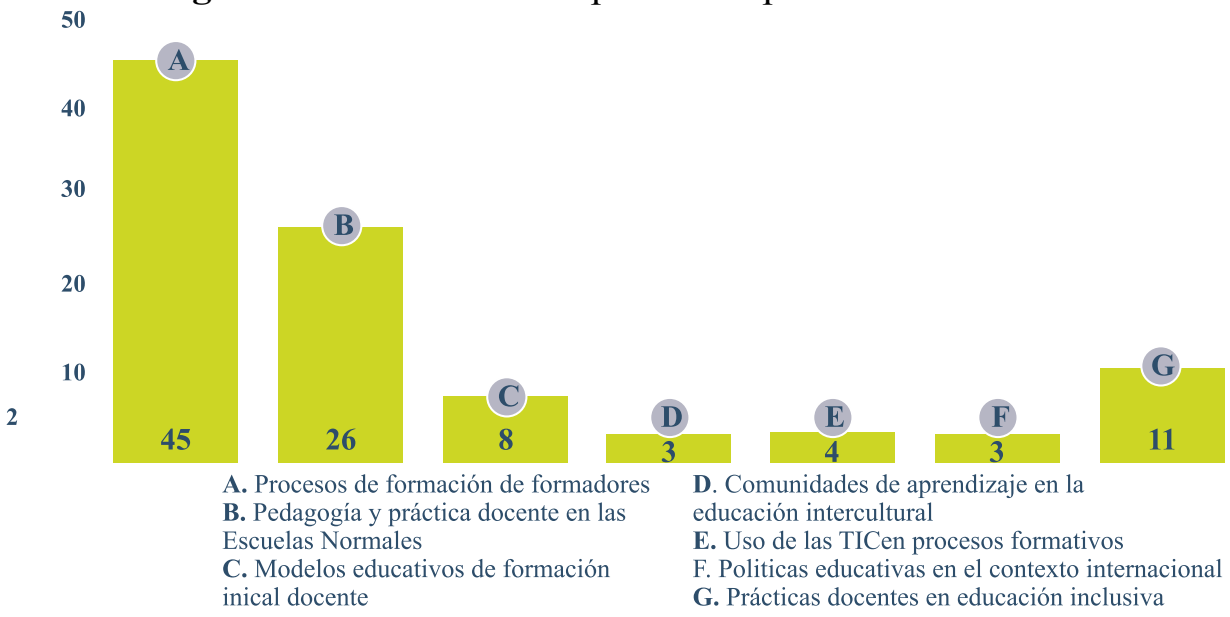
El análisis que se presenta en este apartado gira en torno a la participación de los docentes de las escuelas Normales del país con ponencias en el 3er Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. Las líneas temáticas planteadas en este congreso fueron: 1. Proceso de formación de formadores, 2. Pedagogía y práctica docente en las escuelas Normales, 3. Modelos educativos de formación inicial docente, 4. Comunidades de aprendizaje en la educación intercultural, 5. Uso de las TIC en procesos formativos, 6. Políticas educativas en el contexto internacional y 7. Prácticas docentes en educación inclusiva.

Para llevar a cabo el análisis, primero se detectaron las ponencias relacionadas con la formación en investigación; posteriormente, se identificaron por institución, por estado de la República Mexicana, cuántas de ellas son individuales, en colaboración e interinstitucionales, la metodología utilizada, el idioma de los referentes consultados, los autores más retomados, así como los tipos de fuentes consultadas.

Cabe señalar que se presentaron 297 ponencias en las siete líneas temáticas, de estas el 45% se concentró en la línea de procesos de formación de formadores, donde se ubica el tema de formación en investigación; sin embargo, de este porcentaje solo el 3% de las ponencias abordan esta importante área de conocimiento y en la que todo licenciado en educación debería formarse; seguida de la línea de pedagogía y práctica docente en las escuelas normales con un 26%, la línea de prácticas docentes en educación inclusiva (11%), y con menos aportaciones se encuentran: Modelos educativos de formación inicial docente con un 8%, Uso de las TIC en procesos formativos con un 4%; y por último, las líneas Comunidades de aprendizaje en la educación intercultural

y Políticas educativas en el contexto internacional con un 3% cada una (ver figura 11). Estos resultados se pueden atribuir a que la principal función con que fueron creadas las EN es la docencia, por ello la mayoría de las investigaciones giran en torno a lo relacionado con ella como los procesos de formación, el currículum, las prácticas educativas, no dejando de lado las otras temáticas que en algunos casos resultan transversales; la investigación todavía es un área en la que las escuelas Normales han tenido un desarrollo paulatino, aun cuando en los planes de estudio de educación normal vigentes hay cursos específicos sobre la investigación, la prioridad sigue siendo la formación pedagógica y didáctica.

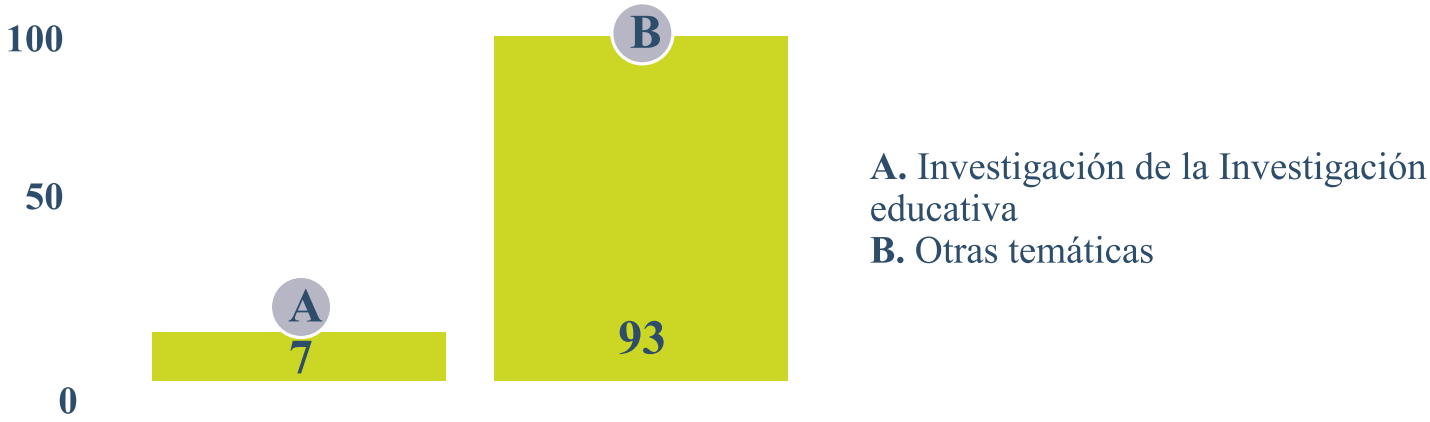
Figura 11 Distribución de ponencias por líneas temáticas



Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Con el objetivo de centrar la atención en los procesos de formación en investigación, eje medular de este capítulo, fue necesario analizar en la línea temática 1. Procesos de formación de formadores cuántas ponencias se ubicaron en la investigación de la investigación educativa; identificándose que solo el 7% aborda esta temática, el otro 93% se vincula con temáticas como tutoría, procesos de titulación, evaluación, planeación e intervención didáctica, identidad profesional, seguimiento a egresados y las relacionadas con áreas disciplinares: artes, matemáticas, competencias comunicativas (ver figura 12).

Figura 12 Distribución de ponencias en la línea temática 1. Procesos de formación de formadores



Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Aun cuando el porcentaje de ponencias que abordan los procesos de formación en investigación es bajo, es importante señalar que ha ido en aumento, ya que cada vez hay más docentes a los que les interesa enseñar y motivar a los estudiantes para que desarrollen competencias investigativas como parte de su formación integral y que les será de utilidad cuando se enfrenten a la realidad en el ámbito laboral.

Referente a la participación de las entidades federativas y las escuelas Normales, los autores que presentaron ponencias respecto a los procesos de formación en investigación fueron tres escuelas Normales de Puebla y una escuela Normal en cada uno de los siguientes estados: Chiapas, Chihuahua, Estado de México, Morelos y Zacatecas (ver tabla 4). Estos datos nos dan un panorama respecto al avance en los procesos de investigación, lo que permite visualizar que sigue siendo un tema incipiente en las escuelas Normales, sobre el que no se indaga mucho o al que no se le da la misma importancia que a los procesos pedagógicos y didácticos.

Tabla 4 Entidades e instituciones participantes



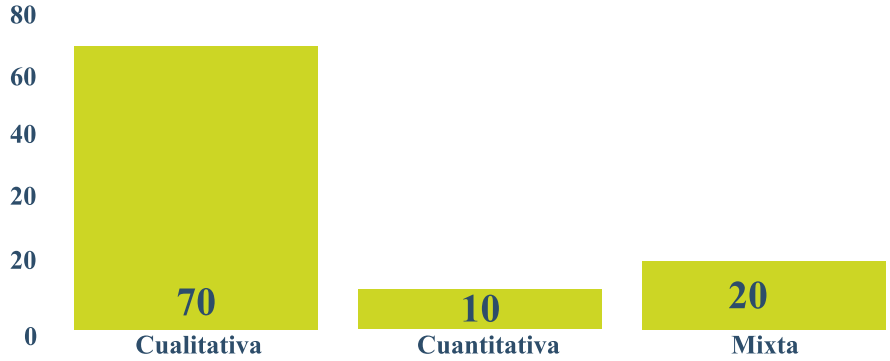
Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Al analizar las ponencias en función de la modalidad de participación, es decir individuales, en colaboración de una misma institución e interinstitucionales, los resultados muestran que el 80% de ellas son en colaboración, el 10% son individuales y el otro 10% interinstitucionales, al observar los resultados se identifica que cada vez son menos los investigadores que realizan el trabajo por su cuenta, y que van en aumento las investigaciones en conjunto considerando que hay muchos docentes que forman parte de un CA y que es lo que promueve el PRODEP, el cual

> busca profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (GOB, 2021, párr. 1).

Por otra parte, al revisar la metodología utilizada en cada una de las ponencias los resultados muestran que el 70% fueron a través de la metodología cualitativa, el 20% con la metodología mixta y un 10% con la cuantitativa (ver figura 13); analizando que los docentes investigan cómo se llevan a cabo los procesos de formación en investigación con los estudiantes normalistas se puede considerar que éstas requieren un tratamiento más cualitativo al centrarse en casos específicos.

Figura 13 Metodología utilizada en las investigaciones

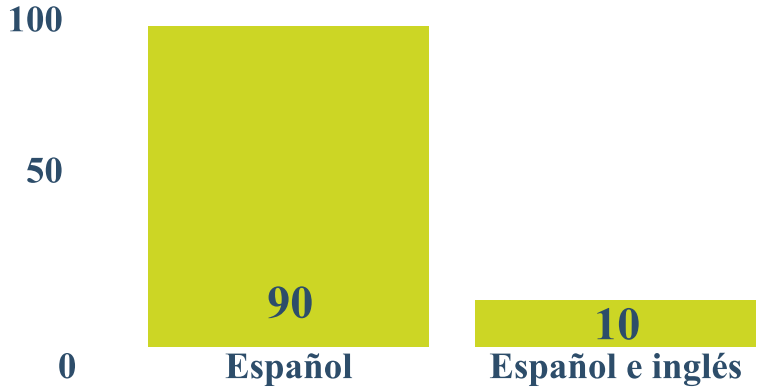


Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Continuando con el análisis, al revisar el idioma de las referencias consultadas, se identificó que el 90% de los investigadores sólo retoman documentos en español y únicamente el 10% además del español recupera textos en inglés (ver figura 14); lo que puede indicar que es necesario reforzar el aprendizaje de otros idiomas que amplíen

el abanico de posibilidades para indagar en investigaciones de otros países y que enriquezcan los trabajos de los docentes.

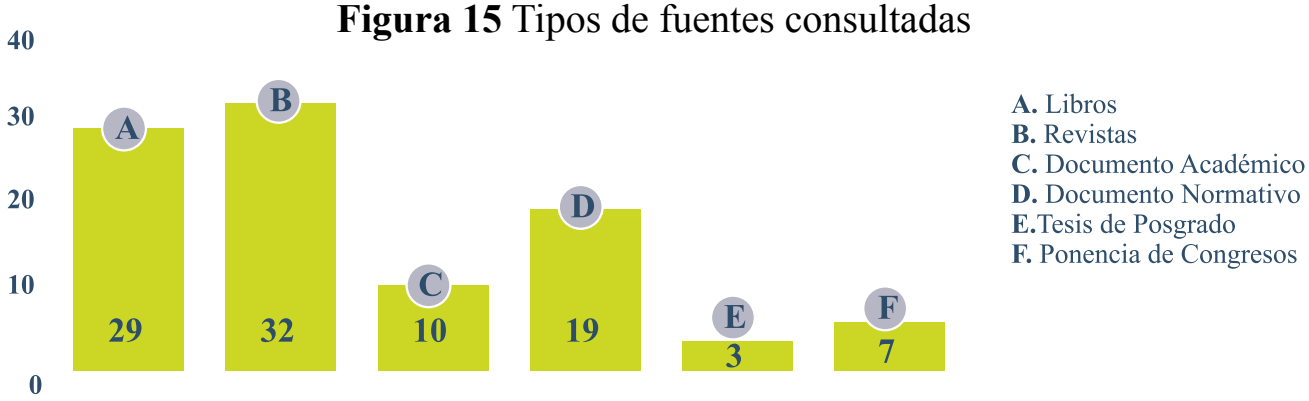
Figura 14 Idioma de las fuentes consultadas



Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Por último, en cuanto a los tipos de fuentes consultadas, se encontró que lo que más revisan los docentes son revistas con un 32%, libros con un 29% y documentos normativos con un 19%, seguido de documentos académicos (10%), ponencias de congresos (7%) y tesis de posgrado (3%) (ver figura 15). Por las tendencias actuales, la mayoría de los investigadores prefieren difundir los resultados de investigación en una revista, sobre todo si es electrónica, porque tiene un mayor alcance que en libros, por lo que no llama la atención que ese tipo de fuente sea la más consultada por los docentes que están realizando investigación, además porque son más accesibles para recuperarlas que los libros.

Figura 15 Tipos de fuentes consultadas



Fuente: Elaboración propia, con datos del CONISEN.

Cabe mencionar, que entre los autores más retomados se encuentran: Juan Luis Álvarez- Gayou, Pierre Bourdieu, John Elliot, Eduardo Mercado Cruz, Philippe Perrenoud, Donald Schön, Sergio Tobón, Antoni Zabala así como diversos documentos institucionales de la Secretaría de Educación Pública y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; varios de estos autores son clásicos y otros forman parte de la bibliografía que se utiliza en los cursos de las licenciaturas en educación normal; sin embargo, la mayoría de ellos se enfocan más en el tema de la pedagogía que en el de la investigación.

A partir de los resultados descritos previamente se puede mencionar que en este congreso las tendencias en cuanto a la línea temática se ubican en todos los temas relacionados con la formación docente (las prácticas educativas, los procesos de formación, los actores de la educación, el currículum y el conocimiento disciplinario) pero que hubo muy pocas ponencias que se enfocaran en los procesos de formación en investigación, y respecto a la metodología en la cualitativa. En lo que se refiere a la producción individual y colectiva, el mayor porcentaje de ponencias fue en colaboración; pudiéndose atribuir estos resultados a que las políticas educativas actuales apuntalan la investigación conjunta y el trabajo colaborativo, ejemplo de ello es la producción de los Cuerpos Académicos. Respecto a los autores, aun cuando las ponencias abordaban los procesos de formación en investigación la mayoría de ellas retomaron autores de la pedagogía y la didáctica, algunos clásicos y otros contemporáneos, más que los vinculados con la investigación.

3. Resultados y discusión

Al hacer el análisis de la evolución de la producción de las escuelas Normales en los procesos de formación en investigación en cada una de las emisiones de los Congresos Nacionales de Investigación sobre Educación Normal, se observa que el avance no es significativo; sin embargo, cada vez hay más docentes que están promoviendo la investigación con los estudiantes, a través de los Cuerpos Académicos.

Así, entre los resultados se identifica que la línea temática con mayor porcentaje de participación en los tres congresos es la de Procesos de formación de formadores, seguida de la línea Pedagogía y práctica docentes en las escuelas Normales, esto debido a que como se ha venido mencionando, el quehacer de estas instituciones está centrado en la docencia y todo lo que se relaciona con ella. Aun cuando el porcentaje mayor se

ubica en la línea de procesos de formación de formadores todavía es bajo el porcentaje que se encuentra en los procesos de formación en investigación alcanzando el 10% en el primer congreso, el 2% en el segundo y el 7% en el tercero; presentándose como un reto sobre todo de aquellos docentes que fungen como asesores del documento de titulación.

Respecto a las modalidades en la que los docentes realizan investigación, en los tres congresos se observó que prevalecen los trabajos en colaboración, con porcentajes entre el 72% y el 80%, lo que permite identificar que se está rompiendo la cultura individualista para trabajar de manera colegiada; sin embargo, todavía son muy pocos los documentos que se realizan de manera interinstitucional.

Con relación a la metodología, llama la atención como se fueron moviendo de un año a otro, así en el primer congreso predominó la metodología cualitativa, hubo documentos con metodología mixta y ninguno con la metodología cuantitativa. Para el segundo congreso el mayor porcentaje de investigaciones retomaron la metodología mixta (50%), y en un porcentaje igual (25%) las metodologías cualitativa y cuantitativa. En el tercer congreso, nuevamente el mayor porcentaje utiliza la metodología cualitativa y en menor porcentaje la mixta y la cuantitativa; esto se puede deber a que varios de los documentos revisados se realizan por medio de la investigación-acción.

En lo que se refiere a las fuentes consultadas, en la mayoría de las ponencias de los tres congresos se retoman documentos en español, un porcentaje mínimo (10%) indaga en fuentes en inglés, esto resulta relevante comentarlo porque es un desafío para los docentes aprender otro idioma y estar en condiciones de revisar bibliografía en esos idiomas. De esas fuentes, en los tres congresos predomina la consulta de libros y revistas, seguido de documentos normativos y documentos académicos y con un porcentaje menor las ponencias de congresos o tesis de posgrado; esto se puede deber a que estas fuentes son las que tienen más al alcance, porque en la actualidad es más accesible ingresar a las bases de datos de revistas electrónicas, recuperar libros de las bibliografías de los cursos que imparten o retomar los documentos normativos que dan sustento a los procesos y programas que se desarrollan en las escuelas Normales.

Por último, analizando los autores más consultados en los tres congresos se identifica que se retoman autores clásicos y contemporáneos como Sergio Tobón, María Guadalupe Moreno Bayardo, Juan Luis Álvarez- Gayou, Pierre Bourdieu, Kemmis y McTaggard, John Elliot, Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Luci, y Francesc Imbernón Muñoz. Asimismo, se ubicó que la mayoría

de las fuentes se vinculan más con temáticas relacionadas con pedagogía que con elementos teórico-metodológicos de la investigación.

A partir de lo anterior, se puede considerar que cada vez hay más docentes que indagan y favorecen los procesos de formación en investigación por el cambio de planes de estudio, ya que los vigentes no solo le dan prioridad a la formación pedagógica y didáctica, también incluyeron aspectos de la investigación.

Así, hay diferencias significativas en los planes de estudio anteriores con los actuales, sobre todo en las Licenciaturas en enseñanza y aprendizaje en secundaria, en educación física y en inclusión educativa, ya que cambiaron sus planes de 1999, 2002 y 2004, respectivamente, a los planes 2018; las Licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria tienen como planes de estudio previo los 2012, en los cuales, al igual que los 2018, tienen un semestre dedicado a la incursión con las herramientas para la investigación. Se reconoce la importancia de esta asignatura como avance en la construcción curricular del nuevo programa con la incorporación del eje transversal relacionado la investigación. No obstante, a ello, prevalecen áreas de oportunidad, quedando lagunas en la construcción del perfil de egreso parcial y total de la formación.

Lo anterior se comenta al señalar que esta asignatura es prioritaria en la formación docente, pero se tienen obstáculos para llevarla a cabo relacionados con el tiempo, la falta de competencias investigativas de los formadores de formadores y de concreción del programa, entre otros elementos.

Estos elementos se deben a que los planes de estudio anteriores a los 2018 y a los 2012, referidos anteriormente, no se hacía explícita la formación en investigación, aun cuando ya existía la necesidad de utilizar herramientas investigativas, pero el programa no poseía los elementos sistematizados formalmente para poder hacerlo. Así, comohabía docentes que no tenían las competencias investigativas para poder coadyuvar en la formación de los estudiantes, o incluso para desarrollar investigaciones por su cuenta, hubo casos exitosos de algunos docentes que involucraban a los estudiantes en un proyecto de ejercicios de investigación de manera colaborativa, generando una estrategia para favorecer habilidades cognitivas complejas (Cordero, 2017).

De ahí la relevancia de incorporar en la malla curricular herramientas para la investigación en la formación de profesores; generar las condiciones para el desarrollo de competencias de docentes investigadores -su formación, la participación en eventos, redes de investigación y cuerpos académicos, así como el financiamiento o apoyo

que respalde sus contribuciones. Para hacer transformaciones de fondo en las escuelas Normales rompiendo con la cultura individualista, fragmentada avanzando hacia mayor colegialidad y visión institucional que favorezca una mejor práctica docente tanto en formadores como formados con mejor incidencia en el hecho educativo y su impacto social.

4. Conclusiones

A partir de lo descrito en este capítulo se puede concluir que:

- Las políticas educativas planteadas en los últimos diez años han permitido que los docentes de las escuelas Normales diversifiquen sus funciones, ya no centrándose únicamente en la docencia sino dando mayor énfasis a la investigación y difusión académica.
- El cambio de planes de estudio contribuyó a que cada vez más docentes se acerquen a los procesos de formación en investigación, al incorporar en las mallas curriculares vigentes elementos y herramientas de la investigación, para que los estudiantes no sólo desarrollen competencias en el área de la pedagogía y la didáctica, sino también en el área de la investigación como parte de una formación integral y competencias que les serán de utilidad cuando se encuentren en un aula como docentes, directivos o alguna otra función en educación básica.
- El CONISEN es un espacio no solo de intercambio de experiencias respecto a lo que se está produciendo en las escuelas Normales, también para conformar y consolidar redes de colaboración a nivel nacional.
- Una tarea pendiente entre los docentes que realizan investigación es trascender las barreras institucionales para desarrollar proyectos de manera interinstitucional, y en este sentido, justamente el CONISEN es una buena oportunidad para conocer a investigadores de otras instituciones o entidades federativas que estén trabajando temáticas similares y con los que se puede establecer ese trabajo interinstitucional.
- Un reto para los docentes es aprender un nuevo idioma que les permita consultar fuentes bibliográficas de otros países, lo que abrirá el abanico respecto al estado del arte que hay sobre el tema que están investigando y, con ello, enriquecer aún más su trabajo.
- Otro reto se relaciona con el acercamiento de los docentes a la bibliografía sobre investigación, ya que aun cuando las ponencias abordaban los procesos de formación en investigación, la mayoría de ellas retomaron autores de la pedagogía y la didáctica, algunos clásicos y otros contemporáneos, más que los vinculados con la investigación.

De manera general, se puede concluir que aun cuando el avance de las escuelas Normales respecto al desarrollo de la investigación, sobre todo la relacionada con los procesos de formación en este tema ha sido paulatino, cada vez hay más experiencias que dan cuenta de cómo los estudiantes, desde diferentes ámbitos, ya sea en los cursos de herramientas para la investigación, los del trayecto de prácticas profesionales o al elaborar sus documentos de titulación está poniendo en práctica elementos metodológicos y desarrollando competencias investigativas.

5. Referencias

Barrera, M. E. y De Ibarrola, M. (Coords.). (2010, junio). *La formación de investigadores y profesionales de alto nivel en Educación en México.* Conclusiones y Recomendaciones de la Reunión Internacional de Trabajo, Mérida, Yucatán, México.

Coneval. (2013). P*rograma de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).* Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25548/Programa_de_Mejoramiento_del_Profesorado_PROMEP.pdf

Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal [CONISEN]. (2017). *1er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Recuperado de http://conisen.mx/memorias/memorias.html

Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal [CONISEN]. (S.f.). *4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Modalidad virtual. Recuperado de http://www.conisen.mx/2020/

Cordero, R. (2013). Las prácticas de evaluación del formador de profesores en la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", modalidad mixta, en Monterrey, Nuevo León. Ponencia aprobada en el *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (COMIE), Guanajuato, Guanajuato, México.

Cordero, R. (2017). *Las prácticas de evaluación del formador de profesores en la Licenciatura en Educación Secundaria.* (Colección: Investigación educativa, Fondo Editorial del Magisterio, México.

DGESPE. (2007). *Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal PEFEN 2.0.* México: SEP.

DOF. (2016). *Acuerdo número 21/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2017*. México: autor.

GOB. (2021). Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP). Recuperado de http://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm

Hurtado, P. (s/f). *Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las escuelas normales 1921-1984.* Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm

Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (S.f.). *Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.* Recuperado de https://monitor.iiiepe.edu.mx/eventos/primer-congreso-nacional-de-investigaci%C3%B3n-sobre-educaci%C3%B3n-normal

Secretaría de Educación Pública. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base* (1ª. ed.). Cuadernos de Discusión 1. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica* (1ª. ed.) México: Autor.

Unda, M. P. (2006). La Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional. Un aporte a la práctica de formación de los maestros en Colombia. En M. Robalino & A. Korner (Coords.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una propuesta para el cambio. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa* (pp. 244-286). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO. Andros Impresores.

Vidales, I., Pérez, J. J., Cordero, R. & Flores, A. (2006). *Cronología de la educación mexicana, desde la época precortesiana hasta nuestros días* (colección: Investigación educativa, No. 15). Monterrey, Nuevo León, México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

Yáñez, A., Mungarro, J. y Figueroa, H. (2014) Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de evaluación educativa,* 3(1). Recuperado de http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current

PREPARACIÓN DE LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN EL POSGRADO

Rosa María González Isasi
Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 281 Victoria
rosa.gonzalez@upnvictoria.mx
Mónica Terán Pérez
Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad 281 Victoria
monica.teran@upnvictoria.mx

1. Introducción

La preparación de los investigadores educativos nóveles desarrollado en los posgrados, implica un proceso que no resulta sencillo, ni para quienes se preparan para desarrollar un proyecto que vendrá a constituir su tesis que les permitirá obtener el grado, ni tampoco para quienes les apoyan en ese proceso. Aquí se analizan algunos aspectos que conforman ese proceso, con énfasis en las dificultades que les presentan a los involucrados.

El proceso de preparación alude al transcurso en el que se adquieren aptitudes y habilidades para desarrollar una tarea, es decir, es un proceso de formación, en este espacio interesó el de la formación para la investigación educativa en los posgrados que se ofertan en instituciones de educación superior. Por lo tanto, están inmersos en los procesos de cambio y transformación que se realizan en esas instituciones, cambios que a su vez están íntimamente relacionados con los que se producen en la sociedad y en sus políticas públicas. Así, se ven permeadas por los intereses particulares de los sectores sociales, para cumplir con las funciones sustantivas que se les ha asignado: docencia, difusión e investigación. Los posgrados de programas del ámbito de la docencia que

están constituidos en formadores de investigadores se ven asumidos en las instituciones de diferentes formas en el ejercicio de la gestión, en ocasiones fragmentadas, con dificultades para articularse a las funciones sustantivas, por las tareas administrativas que ello conlleva. Esto repercute en el desarrollo de los programas de posgrado en tanto sus académicos tienen que identificar los criterios que son aplicables y ceñirse a ellos para desarrollar tanto las tareas de docencia como de investigación.

Aún más crítica es la dificultad para desarrollar una tarea que socialmente se les demanda a las instituciones de educación superior y específicamente en los posgrados, que es donde se da la generación de conocimiento a partir de los objetos de estudio, tanto de estudiantes como de los académicos que atienden esos programas. Unido a ello, desde lo institucional y político, se espera que los conocimientos producidos por académicos y egresados de los posgrados en educación propicien transformaciones e innovaciones que impacten en la realidad educativa.

En las últimas dos décadas se han incrementado los posgrados en educación, al igual que el resto de los posgrados. En ello han incidido diversas situaciones: Una es la relación con los diversos grupos sociales y gubernamentales que demandan mayor y mejor formación de especialistas, aunque no siempre se espera de ello que posean habilidades investigativas. Dentro de esas demandas, está también la de privilegiar la eficacia profesional y otros aspectos que se otorga por el hecho de haber concluido un posgrado, lo que en algunos casos limita un reconocimiento a partir de una formación innovadora y la calidad profesional.

Otro aspecto que ha incidido desde la política educativa es el establecimiento de medidas planteadas con el propósito explícito de elevar la calidad de la educación, principalmente el del Programa de Mejoramiento Profesional (Promep) de 1996, transformado a Programa de Desarrollo Profesional Docente (Prodep). En ese programa, de financiamiento y evaluación, se ofrecen estímulos a los profesores de tiempo completo de las instituciones de educación superior públicas, para estimular el que logren las habilidades necesarias para desarrollar la investigación y la docencia, en trabajo colaborativo en cuerpos académicos en donde se profesionalicen. Así, como señaló Rodríguez Gómez (2002) con esa política pública ataron mucho del financiamiento y planeación de las instituciones. Si bien, el programa no está dirigido específicamente a los académicos que se desempeñan en los posgrados, en muchas instituciones éste casi se limita a ellos ya que son quienes, con la incorporación de sus estudiantes en sus

proyectos, pueden cumplir con las tareas de docencia, tutoría, investigación y todas las políticas administrativas que se incluyen.

Estos programas, constituyen un proceso de evaluación que se aúna al del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con lo que se pretende impulsar los estudios de posgrado en sus formas, contenidos y objetivos. Este programa se lleva a cabo a través de procesos de evaluación por pares y con él se pretende fomentar la mejora continua y asegurar la calidad de los programas, de los que se responda a la convocatoria y que demuestran haber cumplido con los estándares de calidad que para ello se establecen (CONACYT, 2020a). Sin embargo, adolece de algunos aspectos que debilitan su propósito, ya que se desarrolla como un mecanismo de verificación a partir de información que se vacía en formatos que, aunque permiten que los involucrados en el programa puedan identificar aciertos y aspectos de mejora, dan la oportunidad a los evaluadores para, como señaló Díaz-Barriga (2016) partan de una desconfianza y no reconozcan la identidad del programa.

Por otro lado, como identifica el equipo coordinado por Bonilla Martín (2015) sólo un 19% de todos los posgrados que se ofertaban en México, según datos de CONACYT, estaban certificados por el PNPC, lo que implica que mucho menos de ese porcentaje era de programas de posgrado en educación. Para el año 2019, se ofertaban 1662 maestrías y doctorados del campo de la educación (ANUIES, 2019), pero de ellos solo se certificaron 24 (3.76%) en el PNPC, del total de 638 programas de maestría y doctorado certificados (CONACYT, 2020b). Ello sugiere que tanto las IES como las instancias de CONACYT, requieren desarrollar acciones para que los programas de esos grados cuenten con la certificación que les permita participar en convocatorias para obtener recursos para becar a sus estudiantes, y para que se desarrollen proyectos de investigación educativa, que junto con otros recursos de niveles federal y estatal, así como los propios de la institución, posibilita, una mayor producción de conocimiento en el campo educativo.

Sin embargo, la demanda de obtención de esos grados es amplia. En el ciclo 2018-2020 ANUIES reportó una población escolar de 361 267 de los cuales egresaron 114,600 y sólo lograron titularse 92,667 (ANUIES, 2020) es decir, sólo la cuarta parte del ingreso (25.65%), pero de quienes permanecieron el nivel de titulación fue alto, 80%. Este nivel de titulación está asociado al hecho de que las instituciones han bus-

cado estrategias para mejorar las estadísticas de egreso a partir de diversas acciones, como las que se señalan a continuación.

2. Los programas de posgrado en educación

En el Sistema Nacional de Educación Superior se ofertan maestrías y doctorados en educación en las modalidades, escolarizada y no escolarizada. Los de la no escolarizada pueden ser a distancia o mixtas; parte presencial y parte a distancia. La oferta en las diferentes modalidades responde al propósito de cubrir los intereses, objetivos y condiciones de la demanda potencial.

Cada institución establece la normatividad para sus programas de posgrado, la que les permite cumplir sus objetivos institucionales; desarrollar adecuadamente la oferta educativa y sustentar legalmente los estudios. Además de ello, esa normatividad les permite a las IES evaluar con una base sólida esos programas; desarrollar programas de mejora y estar en condiciones de obtener recursos para el desarrollo de proyectos de investigación.

La investigación en los posgrados ocupa un lugar importante, ya que del desarrollo de los proyectos de investigación depende -en la mayoría de ellos- la eficiencia terminal del posgrado, pues el estudiante deberá de escribir una tesis en la cual se aborde el desarrollo de un proyecto y sus resultados. Esta tarea se incorpora a la de la docencia, con la que se pretende promover una formación reflexiva-crítica sobre la realidad educativa en las diversas áreas que constituyen este campo.

Una situación que se presenta en los posgrados en educación es la tendencia a ofertar programas profesionalizantes, esto se refleja en las estadísticas de los programas del PNPC, en donde 12 (50%) de los programas de maestría y doctorado certificados en 2019 son de esa orientación y otros 12 (50%) orientados hacia la investigación (CONACYT, 2020b). Esta situación implica que, aunque en la mitad de los programas a los estudiantes se les forma para desarrollar la investigación educativa, en el resto esta formación se puede estar orientando para la realización de un proyecto de intervención que les permita capacitarse más ampliamente en su desempeño laboral, desarrollar una tesis y obtener el grado, aunque también para proporcionarle algunas bases investigativas en aquellas que incluyen otras opciones de titulación; examen general de conocimiento, tesina, artículo publicado, promedio de calificaciones o alguna otra forma académica.

Así, independientemente de la orientación de los programas, profesionalizantes o a la investigación educativa, en las maestría y doctorados que se ofertan, se aborda en ellos contenidos sobre los procesos de investigación social. En ellos, cumple un papel importante la organización colegiada de los académicos de los programas. Esto, porque de allí depende la definición o reestructuración de las políticas académicas en los consejos académicos, sus estrategias de aplicación en las academias o colegios de los posgrados, así como en los comités tutoriales.

El funcionamiento de esos grupos colegiados influye en forma importante en la calidad de los programas. De allí, que resulte indispensable el trabajo que realicen al interior para vencer las barreras que se les presenten para la implementación de las políticas académicas; entre esas barreras, las organizativas, las financieras, las de infraestructura y las académicas. Así, es conveniente que esas políticas estén en constante revisión para que se adecúen a las realidades imperantes.

3. La Investigación Educativa en los posgrados

Una función prioritaria de los programas de maestría y doctorado, independientemente que sea profesionalizante u orientada a la investigación, es la comprensión más amplia y profunda de la realidad, en este caso, el de la educación. Así, la reflexión sobre problemas educativos constituye uno de los ejes principales de los programas, por lo que se orienta a los estudiantes para que problematicen esa realidad, para analizarla y comprenderla.

En este escenario el desarrollo de habilidades en procesos de investigación, en unos más intensos y amplios que en otros, les ayuda a realizar esa tarea importante tanto para el estudiante como para el programa ya que, a través de ellos, se pueden hacer aportaciones al avance del conocimiento.

Como identificaron Martínez Montes y Márquez Jiménez (2015) los programas de posgrado "en general buscan hacer conciencia de los problemas del país para que sus graduados los puedan abordar durante sus estudios de posgrado, o bien, una vez que concluyen" (pp. 59-60). Para orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de acciones que les permitan cumplir ese objetivo, en los programas generalmente se definen las líneas de investigación acordes con la formación en el campo del conocimiento que en ellos se pretende. Esas líneas ayudan, por un lado, a orientar el desarrollo de los proyectos de los estudiantes, pero también, de alguna forma, comprometen a los académicos

que se desempeñan en el programa, a poner en juego sus experiencias en investigación en ellas, a adquirirla o al menos a capacitarse en ello, para apoyar adecuadamente a los estudiantes en ese proceso, en el que generalmente son aprendices noveles.

Este hecho deja en claro la importancia de la planta académica de los programas de la cual dependen, en gran medida, la calidad de ellos ya que no sólo les corresponde que los estudiantes desarrollen las competencias que se establecen, sino que también deben aplicar la normatividad sobre el desempeño de los estudiantes. Esto puede constituir un problema ya que para que un programa educativo de este nivel cumpla con la calidad esperada, se requiere que la mayoría de sus profesores tengan una carga de tiempo completo (PTC), para que realice las actividades que le corresponden: docencia, investigación, tutoría, e incluso gestión académica. Aunado a ello, requiere la participación en procesos de difusión en eventos de investigación nacionales e internacionales, así como en publicaciones, ya que ello no solo aporta a su experiencia y reconocimiento en la investigación educativa, sino que le ayuda a orientar con calidad a sus estudiantes y tutorados en esas tareas, así como un aporte importante a la academia.

El aporte que la planta académica realice al programa puede tener más impacto si se produce en el trabajo colegiado, para el que en las últimas décadas se ha impulsado la pertenencia a cuerpos académicos, aunque como identificaron Yurén, Saenger, Escalante y López (2015) ello no ha sido sencillo, pues la mayoría de los académicos que se desempeñan en los posgrados, se dedicaban a la docencia. Aunque en los últimos años, con las normas de Prodep se ha propiciado una normatividad diferente a la preexistente, pues el financiamiento se condicionó a que los académicos tuvieran nombramiento de tiempo completo y desarrollaran la investigación en forma colaborativa, ello no ha llevado a que su producción haya dejado de ser individual o con pares, pero no en cuerpos académicos registrados (López Leyva, 2010).

Otro aspecto importante en el desarrollo de la investigación educativa en los posgrados, son los contenidos que, con ese propósito, se incluyan en el currículo. Esto, porque como señaló Restrepo Gómez (2003), un elemento que define la calidad del programa es la práctica de la investigación. Ello conlleva que los contenidos y prácticas de investigación en el programa estén unidos a aquellos en los que la formación del programa se orienta (Guerrero Useda, 2011).

Por lo tanto, la articulación que al interior del programa se haga entre la formación para la investigación y la formación para la reflexión crítica de la realidad de los aspectos que corresponden al área académica que define el currículo, será un componente que aporte a la calidad de este.

También el establecimiento de convenios con grupos nacionales e internacionales para el intercambio académico de docentes y estudiantes aportará a la calidad del programa. Uno de los propósitos explícitos de los convenios que en las IES se realizan, es el de la internacionalización, que ya hace tres décadas se han venido desarrollando cada vez con mayor amplitud (Didou Aupetit, 2005). Si bien, esta internacionalización cumple objetivos de propiciar intercambios que aporten a la calidad de los programas a través de la movilidad de los estudiantes y formación de académicos, también tiene como propósito el generar condiciones para el desarrollo de las redes académicas para la investigación.

En esos espacios de intercambio se desarrollan redes de conocimiento y experiencias, en las que quienes participan, se influyen mutuamente y hacen aportes que propicia la productividad académica y científica. De allí la importancia del aporte que hagan a la calidad del programa.

4. Desarrollo de la tesis en el campo educativo

Uno de los aspectos que en los programas de posgrado se incorporan como prioritarios, es el del desarrollo de competencias metodológicas y conceptuales para el desarrollo de procesos de investigación, y como apoyo a ello el asesoramiento al estudiante a través de lo establecido como proceso de tutorías, en la cuales, a través de la experiencia en investigación, los tutores proporcionen guía y orientación. Ese acompañamiento es muy importante, ya que -en general para los estudiantes- es el primer acercamiento a los procesos investigativos y tendrán que lograr "explicar y comprender de manera integral los problemas de una realidad compleja y dinámica en su desarrollo" (Angarita y Mateo, 2011, p. 153) y presentarla en un documento, ya que ello constituye un requisito para obtener el grado correspondiente. Así, asignarle un tutor al estudiante, se ha asumido por las instituciones como una estrategia que ayude a "abatir los altos índices de rezago y deserción escolar e incrementar la eficiencia terminal" (García Cabrero, et al., 2016, p. 105).

En la tarea del tutor de tesis, en la que funge como guía, orientador y soporte, se incluyen diferentes aspectos. Entre ellos, están los relacionados con: (a) los contenidos y procesos de la investigación, (b) de la línea de investigación o contenido temático, (c) de la lengua escrita, (d) de la organización del tiempo, (e) de motivación y orientación personal e incluso (f) los tecnológicos. Con el desarrollo de esta tarea, el tutor deberá lograr que al estudiante se le facilite el desarrollo de la investigación, lo cual constituye su propósito principal. Al ser una tarea que requiere un trabajo colaborativo (Amundsen y McAlpine, 2009), ambos participantes deben desarrollar esfuerzos para establecer una comunicación permanente y dinámica que propicie el avance sistemático de la tesis. Si ello se produce, redundará en una satisfacción de ambos, y como señalaron Holley y Lee (2012) esta condición aumenta si los estudiantes tienen una relación significativa con su tutor. De allí que, las condiciones en que se desarrolla son muy importantes, ya que deben favorecer la comunicación entre tutor y tutorado, de forma que el tutor deberá ser hábil para gestionar el flujo de la información y monitorearla (Difabio de Anglat, 2011), en tanto que el tutorado no sólo deberá responder a las demandas y orientaciones que el tutor le haga, sino que también deberá asumir responsablemente su compromiso de aprender y desarrollar un proceso de investigación.

Así, en ese proceso, al tutor le corresponde realizar una gran diversidad de acciones: (a) las correspondientes a la investigación propiamente dicha; diseño y desarrollo del proyecto, y (b) las de la organización del documento de la tesis; dominio de la escritura y uso de la tecnología, y (c) las de índole personal y emocional; organización del tiempo, motivación y comunicación. Esto lleva a la necesidad de que los tutores ofrezcan a sus tutoradas orientaciones para planear y desarrollar su investigación; identificar un problema, realizar búsqueda de estudios relacionados y teoría sobre el tema, fundamentos para el diseño metodológico, análisis de datos y presentación de resultados, así como de conclusiones. En todo ese proceso, además requerirán supervisar avances, apoyarlos en las dificultades que se les presenten y motivarlos a superarlos.

5. Dificultades a las que se enfrentan en el desarrollo de las tesis

Diversos estudios han analizado el proceso de desarrollo de la tesis. Bloom (1981) lo reconoció desde hace casi 40 años, cuando identificó que en ese desarrollo los estudiantes pasaban por diversos procesos que les provocaban ansiedad, entre otros: (a) combinar los múltiples roles que le corresponde jugar en su vida personal, profesional

y de estudiante, (b) programar su tiempo y esfuerzo de manera realista, (c) comunicarse continuamente con sus profesores, (d) entender el alcance de la investigación, (e) concentrarse en la tarea, (f) redactar un informe realista.

En la última década, en otros estudios se ha tratado de dar cuenta de lo que acontece en ese proceso, e identificar los factores que inciden (Latona y Browne, 2001). Incluso se ha construido teoría en torno a ello y definido como el síndrome All But Dissertation (ABD) referido a los estudiantes doctorales (Germeroth, 1991), en español se ha etiquetado como Todo Menos Tesis (TMT). Este síndrome ha sido definido como el conjunto de actitudes de quienes ya concluyeron los requisitos del programa de posgrado, se retrasan en el tiempo estipulado para ello o no terminan la tesis, lo que significa que no han obtenido el grado (Barnett, 2011). Ese síndrome ha sido estudiado en diversas latitudes y Latinoamérica no es la excepción (Abreu, 2015; Ferrer de Valero y Malaver Hernández, 2000). En esos estudios se identificó que son diversos los aspectos que inciden para que se retrase o posponga la conclusión de la tesis. Es decir, se presentan diversos procesos que puede afectar favorablemente o no el logro de la meta esperada. Esos procesos están atravesados por tres ámbitos: (a) el institucional, (b) el del tutor y (c) el del tutorado.

5.1. Ámbito institucional

En el ámbito institucional se han analizado diversos factores que influyen en las dificultades para el logro de la titulación con el desarrollo de tesis. Las políticas del programa y las prácticas establecidas para su funcionamiento tienen un papel importante. Desde esta perspectiva se puede señalar que algunos de los principales retos en los programas de posgrado son: (a) organización del programa, (b) gestión de las líneas de investigación, y (c) sistematización y cultura de la tutoría.

En cuanto a la organización del programa, se puede señalar que desde hace más de 20 años la ANUIES y recientemente en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) se ha planteado la necesidad de que los programas educativos de nivel superior cuenten con atención a los estudiantes antes, durante y posterior a su egreso, ello para contribuir a su permanencia y un mejor desempeño (ANUIES, 2000; Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2009).

A pesar de que las políticas buscan ofrecer un servicio de calidad y generar las condiciones para una formación integral, la tutoría para el desarrollo de tesis, en algunos de los programas, tiende a postergarse e inicia en el último trayecto de su formación o incluso una vez egresado el estudiante. Esto genera gran incertidumbre en ellos, ya que no les permite contar con las condiciones de apoyo sistemático y permanente para construir su tesis, aunque existan políticas claras para ello. Por lo tanto, tienden a priorizar otras actividades académicas, personales o laborales y dejan pendiente el desarrollo de su tesis.

Para solucionar esta situación, desde las políticas institucionales se ha planteado la asignación de un tutor para el acompañamiento y la construcción de la tesis desde el inicio de su trayecto formativo en algunos programas, tal como lo recomienda la ANUIES (2000). O también, como lo planteó Romo López (2011), en el sentido de generar condiciones y apoyo para lograr los objetivos propuestos en un plan de acción determinado por el estudiante en forma de tesis.

Por ello, las instituciones a través de sus actores tienen que realizar un balance continuo e identificar las áreas de oportunidad, con el fin de proponer innovaciones en la manera de aproximarse a las dificultades que se enfrentan en esta, para los estudiantes, ardua tarea. Lo anterior implica una transformación de los procesos, métodos, actitudes, formas de sistematización de dicho proceso y las maneras de gestionar esa actividad a partir de las características inherentes al tipo de programa.

Algunos programas requieren estudiantes de tiempo completo que no estén laborando, mientras otros están relacionados con la atención a profesionales de la educación, en los que es un requisito estar laborando en actividades educativas. Mientras unos inclinan la balanza hacia la profesionalización, otros lo hacen hacia la formación de investigadores, por ello, las características estructurales inherentes a éstos reducen o amplían las posibilidades de atención en la tutoría para el desarrollo de la tesis.

Aunado a lo anterior, la creciente demanda por el servicio de posgrado y en alguno de los casos de sus beneficios, puede generar dificultades en el radio de admisión de estudiantes por profesor; si se presenta un desequilibrio entre las condiciones para atender a los estudiantes en la tutoría, las posibilidades de que se les proporcione con la misma calidad, es menor debido a que la actividad de tutorial se disminuye por el número de estudiantes que se atienden, esto, a pesar de que se haga uso de estrategias grupales.

Un segundo aspecto identificado con las dificultades en el desarrollo de la tesis desde la perspectiva de la institución es la gestión de las líneas de investigación y su vinculación con el desarrollo de la investigación de los estudiantes. Para ello es importante en la relación tutor y tutorado, como señalaron González Isasi, Pariente Fragoso y Schmelkes del Valle (2018, p. 151) "establecer políticas y normas de atención tutorial, así como condiciones de espacios y tiempos para una comunicación fluida y periódica" enmarcada en una estrategia de atención por línea de investigación.

Las instituciones y programas en general cuentan con líneas específicas para llevar a cabo acciones investigativas prioritarias, acordes a su contexto y necesidades. En muchos casos, estas son derivadas de las 16 áreas temáticas de investigación propuestas por el COMIE. Sin embargo, es importante que exista una vinculación desde la planeación estratégica institucional para asociar dichas líneas de investigación con el plan de trabajo y desarrollo institucional, en donde los estudiantes tengan la posibilidad de participar en los proyectos educativos que favorezcan su formación investigativa.

Para ello es necesario que la información a ese respecto esté disponible para el estudiante en forma oportuna, y que se busquen espacios para el intercambio de esa información y la toma de decisiones, así como espacios para la difusión y diseminación del trabajo investigativo desarrollado. En la medida en que la institución y sus programas tengan establecido las líneas de investigación vigentes, así como los mecanismos y formas de participación, se contará con mejores condiciones para el desarrollo de la tarea investigativa por parte de todos los actores involucrados en donde se involucre a los estudiantes.

El tercer elemento se relaciona con la sistematización y cultura de tutoría. Para Skakni (2018) son los comportamientos, conscientes o inconscientes en un contexto particular, que inciden en la formación para la investigación y en el desarrollo de la tesis. Esto está relacionado con la cultura académica e investigativa que se presenta en los programas y se relaciona con los valores entendidos, normas establecidas para llevar a cabo la tutoría de manera formal e informal, así como las formas de hacer la investigación, el uso del lenguaje, la forma de interactuar tutor- tutorado. En otras palabras, las reglas del juego. Moreno Bayardo (2011) también ha señalado este aspecto en el que ha destacado aspectos organizacionales del programa curricular que se enfatizan dentro de los programas. Un ejemplo es que se solicite una gran cantidad de lectura exhaustiva y productos académicos, lo que no permite avanzar en la producción de la tesis

o el trabajo de campo. Desde esta perspectiva es importante que se flexibilicen los programas para que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes y sus contextos.

También en este proceso se presentan dificultades administrativas o malas prácticas, como lo señalaron Breunig y Penner (2016). En muchos de los casos la asignación del tutor se realiza de manera poco sistemática o respondiendo a las demandas administrativas de la institución; manera directiva y sin transparencia. En este proceso se pueden identificar situaciones como la asignación de tutorados sin considerar las líneas de investigación o el área de formación del tutor o las propias preferencias del estudiante en dicha selección, que frecuentemente se realiza a través de un cuestionario o entrevista, que muchas veces no refleja el interés e incluso la experiencia del estudiante en el área que pretende estudiar. Deuchar (2008) señaló que es fundamental asegurar la compatibilidad entre el tutorado y tutor y por ello se les debe de posibilitar la elección del tutor a partir de sus intereses y experticia.

Es desde esta perspectiva administrativa – institucional que la asignación del tutor no siempre es del todo favorecedora o democrática, lo que implica que se dificulte el beneficio de la tutoría de manera auténtica, como lo señaló Lucas (1999), para colaborar en la investigación con intereses mutuos, desarrollar su tesis y publicaciones, así como participar en eventos académicos que le permitan colaborar en el ámbito educacional. Si ello no se desarrolla así, los tutores atenderán a los tutorados sin necesariamente estar relacionado con líneas de investigación que, de su experiencia en el mejor de los casos, ya que también se presenta que los tutores no desarrollan investigación aun cuando ejercen como profesores de los programas de posgrado. Esto genera, entre otras cosas, que la investigación producida por el estudiante tenga un impacto aislado y que los investigadores no incluyan a los estudiantes de posgrado en el desarrollo de sus proyectos, lo que genera un estancamiento y disminución de las potencialidades de la investigación.

Aunado a lo anterior, vale la pena destacar el acceso y uso que se hace con los recursos y servicios bibliotecarios disponibles, ya que, aunque las instituciones de educación superior, en general, cuentan con estos servicios, éstos varían en su tipo y accesibilidad. En algunos casos estos recursos son desaprovechados por parte de los estudiantes en el proceso de construcción de tesis, más aún, cuando culminan el desarrollo del currículo programa y no cuentan con el acceso a ellos.

El *ethos* institucional, es decir, la construcción de la identidad, es otro aspecto que se puede considerar en estas condiciones, ya que como lo señaló Altbach (2011), en la las instituciones se muestra dentro de la jerarquía de los valores académicos la investigación; ya sea mediante convenios que favorecen la participación en diversas actividades que permiten a los estudiantes experimentar el acercamiento en el proceso investigativo, mediante intercambios académicos, estancias cortas, congresos, coloquios, seminarios, presentaciones de libros, entre otras actividades que acompañadas con la tutoría y asesoramiento de tesis permiten una formación investigativa.

De esta manera la políticas y prácticas establecidas dentro de un programa educativo permean las condiciones de titulación, tal como lo reconoció la ANUIES (2012) respecto a que se requiere un mejor funcionamiento del servicio educativo, lo que implica una mejor atención a los estudiantes, así como reglas, incentivos y apoyos específicos para las instituciones y sus programas. Ello, para incidir en las condiciones y prácticas específicas en la actividad tutorial, puesto que es ahí donde se materializan las condiciones instrumentadas en el programa para el logro de sus propósitos establecidos. Pero, aunque estos aspectos dan soporte y estructura al programa educativo, no necesariamente representa una garantía de éxito, ya que en la complejidad de la actividad existen otros factores que influyen en ese desarrollo y atañen tanto al tutor y tutorado. En síntesis, el proceso de tutoría para el asesoramiento de tesis implica un proceso de comunicación fluida, abierta, suficiente, permanente y asertiva en donde se puedan intercambiar experiencias y metas que propicien la cultura del ganar-ganar.

5.2. Ámbito del tutor

El tutor tiene el compromiso de proporcionar apoyo, no solo del proceso investigativo y de elaboración de la tesis, sino guiarlo para evitar que el empleo del tiempo no sea el suficiente. Este proceso está signado por las interacciones humanas y por las políticas establecidas por la institución y del programa, en consecuencia, el tutor requiere dominar las competencias que implican dicha actividad horizontal en donde el compromiso sea mutuo. En ello se presentan estilos diversos, uso o recomendación diferenciada de los recursos y formas de abordar la investigación, uso de variados canales y formas de comunicación, entre otros. Algunos de los aspectos del tutor que inciden la tarea son: (a) establecimiento de la relación, (b) apoyos cognitivos, metacognitivos e investigativos, (c) estructuración de tesis y (d) manejo de aspectos socioemocionales.

Así, aspecto importante a considerar, es la puesta en marcha de acciones por parte del tutor para favorecer procesos cognitivos y metacognitivos que permitan al tutorado organizar y sistematizar el pensamiento para diseñar y desarrollar un proyecto de investigación que, como lo señalaron Chirinos Molero (2013) y Wright (2014), esto se puede realizar mediante la estimulación del pensamiento a través del cuestionamiento, análisis, reflexión y crítica sobre sus propios procesos investigativos, así como la comprensión de la realidad, todo ello vinculado con su proceso formativo en la construcción y reconstrucción de tesis. Ello implica una constante planeación, monitoreo y valoración desde una perspectiva dialógica del proceso investigativo, al plantear el intercambio de ideas, experiencias y actividades que apoyan al estudiante en la construcción de su tesis.

Una de las principales dificultades para llevar a cabo la tutoría se relaciona con la configuración de un estilo de atención a partir de las necesidades del estudiante. Esto implica "poner sobre la mesa" las condiciones en las que se desarrolla este proceso, tanto para el tutor como para el tutorado, donde se establezca el nivel de estructuración de la actividad tutorial y se predefinan espacios, tiempos y periodicidad, así como expectativas de la actividad. De alguna manera es plantear los lineamientos o las reglas del juego. La falta de esta interacción o la comunicación deficiente, son factores que contribuyen al rompimiento de la relación tutor-tutorado (Manathunga, 2005).

Generalmente es el tutor quien de manera activa inicia el proceso de interacción y por lo cual esperarían un papel más activo por parte del tutorado. De allí que, es común escuchar entre los corredores de las instituciones las dificultades que presentan con sus tutorados para que entreguen avances requeridos, tanto por el tutor como por otros profesores del programa.

Por ello, es común que el tutor utilice diversos niveles de estructuración de la actividad tutorial a partir de su estilo, necesidades de los tutorados, requerimientos académicos e intereses, o como lo planteó Gurr (2001), adopte un estilo directivo para algunas actividades, pero permita la autonomía para otras, mediante el propio descubrimiento del proceso investigativo, lo que representa un reto importante. Desde esta perspectiva, el tutor tiene como reto la puesta en marcha de mecanismos específicos para superar los diversos obstáculos en el diseño y puesta en marcha de los procesos investigativos que presentan los tutorados, los cuales van desde: (a) el apoyo para llevar a cabo búsquedas y análisis de literatura, (b) uso y manejo de tecnología para el análisis de datos, (c) actividades que permitan plantear estructura metodológica clara

y congruente, (d) desarrollo de instrumentos específicos para analizar la realidad y (e) la consideración de aspectos éticos en dicho proceso. En ese sentido, es necesario que el tutor cuente con experiencia en investigación y manejo de sólido contenido en referentes teóricos, metodológicos. Aunque, como planteó Jansen (2014) es común que los tutores no se encuentren del todo actualizados en algunas de las áreas que dirigen la tesis, por lo que se dificulta el proceso y la calidad del mismo, ya que ello refleja el desconocimiento de literatura, teorías y uso de técnicas que existen en el área o bien, que la retroalimentación que proporcionan al estudiante no sea precisa.

Aunado a lo anterior, el apoyo hacia el tutorado con relación a la estructuración de la sistematización en un documento de tesis es una acción importante y trascendental en el proceso formativo, implica el desarrollo de diversas competencias relacionadas con el dominio del lenguaje escrito, organización de ideas y argumentos estructurados de manera lógica. En ese proceso es de gran apoyo el manejo de aplicaciones tecnológicas como *Word* o similares que permitan dinamizar el proceso en cuanto a la estructuración y formato del escrito. También importante, son los conocimientos sobre *software* para análisis de datos como *Atlas Ti*, SPSS, *Python*, STATA y Excel, ya que ello facilita y agilita el proceso de análisis de datos. Al respecto Schmelkes y Elizondo Schmelkes (2010) propusieron algunos aspectos a considerar.

Otro conocimiento importante que debe de poseer el tutor para orientar al tutorado es el de aplicaciones tecnológicas para presentar información de manera oral como *Power Point*, ya que el tutor es quien debe apoyar al tutorado sobre la presentación de su tesis en su examen de grado, así como de avances y resultados en eventos de difusión; es ese un momento en donde se revisa la calidad del contenido, organización y adecuada presentación para su difusión. Por ello, el tutor debe estar familiarizado con el uso de diversos *softwares* para orientar sobre su uso, así como del conocimiento de manuales de publicaciones específicos, y los lineamientos institucionales y del programa para orientar al tutorado de manera eficaz.

Para el manejo de aspectos socioemocionales el tutor de tesis requiere escuchar de manera activa y ser empático, y consciente del proceso formativo de su tutorado, es decir, ser capaz de ponerse en el mismo nivel que su tutorado para comprenderlo y estar en condiciones de aportar la ayuda necesaria. De allí que el manejo de aspectos socioemocionales es un reto en el proceso de tutoría y los tutores no siempre están preparados

para enfrentar, pues difícilmente fueron preparados para ello y su función la realizan a partir de sus experiencias y percepciones sobre esa tarea.

De allí que el tutor debe estar pendiente de identificar las diversas circunstancias que experimentan los tutorados en los varios ámbitos de su vida y que van más allá de la actividad en el posgrado, porque tienen un peso en su culminación. González Isasi y Terán Pérez (2019) señalaron la importancia de proveer al tutorado con seguridad y confianza sobre su desempeño, ya que esto le permite construir una actitud positiva en el proceso formativo y desarrollo de tesis en donde se considera al tutorado como una persona integral. Es en este proceso, que se requiere de la sensibilidad para comunicarse con el tutorado, ya que una comunicación desatinada lo impacta de manera negativa, lo que genera incomodidad, baja estima, desgaste emocional y ruptura o tensión en la relación tutor-tutorado. Como señaló Kearns (2008), el tutor tiene la tarea de propiciar la mejora de la capacidad del tutorado para manejar el estrés y completar sus tareas, al aprender a administrar su tiempo, establecer horarios específicos para escribir y mostrar con regularidad el trabajo a su tutor.

5.3. Ámbito del tutorado

Analizando las condiciones del tutorado en su preparación para la investigación educativa en el posgrado, es posible considerar que existen elementos que afectan directamente al tutorado en la actividad investigativa. Algunos de estos aspectos no se relacionan directamente con la investigación, pero tienen un peso importante, tal como lo señalaron Ferrer de Valero y Malaver Hernández (2000), se requiere de un balance entre trabajo, familia, salud e interacción social ya que cuando estos no están en armonía se genera dilemas entre su formación profesional y otros aspectos de su vida.

Realizar un proyecto de investigación por parte del estudiante, y se requiere: (a) motivación, (b) autorregulación, (c) habilidades prácticas en manejo de información, (d) competencias comunicativas y (e) saberes disciplinares y metodológicos en el área en cuestión.

La motivación continua para mantener una actitud positiva durante el trayecto formativo y en la construcción de la tesis, implica el conocimiento de uno mismo y resiliencia ante las diversas adversidades. Es común que los estudiantes inicien con altos niveles de motivación durante la primera etapa de desarrollo del programa y participen de manera frecuente en las actividades de tutoría. Sin embargo, puede presentarse una

disminución en esa motivación y como señalaron Mujtaba, Scharff y Cavico (2008) no identificar los aspectos que estén afectando esa disminución puede propiciar que se genere mucho estrés, frustración e incluso se llegue a abandonar esa tarea.

En cuanto a la autorregulación se relaciona con la capacidad para responder a las necesidades de aprendizaje e investigativas de manera proactiva, considerando las propias condiciones y necesidades en función de su proyecto de investigación. Interviene la capacidad para planear, organizar actividades, sistematizarlas y evaluarlas.

Para Zimmerman (2008) esto significa el "uso proactivo de procesos específicos de los estudiantes para mejorar su rendimiento" (p.167) lo que también implica el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas para profundizar sobre una realidad específica, en un tiempo y espacio determinado mediante procesos de indagación, en donde están presentes diversas habilidades del pensamiento. Esta tarea puede iniciar con un protocolo o anteproyecto de investigación que incluya agenda de trabajo realista, ya que como lo plantearon Schmelkes del Valle y Elizondo Schmelkes (2011) funge como un plan de acción, un compromiso por escrito y una introducción al informe final. Los investigadores nóveles cuentan con diversos niveles de autorregulación, por lo que al ingresar al programa es común que requieran atención en aspectos específicos.

Las habilidades prácticas en el manejo de información es otro aspecto importante en la formación de investigadores. Es común que los tutorados tengan algún tipo de dificultad para utilizar los recursos disponibles para llevar a cabo su investigación, como el uso efectivo de las bases de datos para hacer revisión de estudios o el manejo de la computadora. Adicionalmente, es necesario que cuenten con capacidades para observar y sistematizar los comportamientos y acciones de los participantes. Para Mesa, Serrano Pastor y Martínez Segura (2019) esto implica la "sensibilidad para percibir las sutilezas de significado de la experiencia" (p. 375). Las dificultades de los tutorados inician en la realización de las búsquedas avanzadas de información en bases de datos, ello, no solo por el manejo de la tecnología para esos fines, sino por el hecho de desconocer la utilidad que implica dicho proceso para su investigación, por ser este en muchos casos, el primer acercamiento a procesos investigativos.

En cuanto a las competencias comunicativas se refiere, estas implican interacciones eficientes de manera oral o escrita para la investigación y sus avances, tanto en una lengua materna como extranjera. Para Reyzábal (2012) esto significa el "uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y

expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación... de mensajes), centrándola en escuchar y hablar, leer y escribir de forma competente" (p. 68), acciones fundamentales para un investigador.

Algunas investigaciones han abordado las dificultades que el tutorado tiene para la construcción de su tesis. Una de ellas fue la de Zúñiga Llamas y Ortiz Barba (2018), quienes identificaron en el uso del léxico aspectos como: (a) la redundancia, (b) uso de muletillas, (c) uso inadecuado de tiempos verbales, (d) abuso del gerundio, (e) falta de concordancia entre sujeto y verbo, (f) uso inadecuado de preposiciones o conjunciones, (g) empleo erróneo de signos de puntuación, (h) uso indiscriminado de mayúsculas, (i) uso excesivo de términos extranjeros, y (j) dificultades en el cambio de expresión oral a una expresión escrita exitosa. Así mismo, identificaron dificultades en cuanto a la sintaxis, en la estructuración de los enunciados que constituyen la organización del discurso que debe ser claro y congruente en su conjunto, que presente una progresión temática con argumentos propios, sin contradicciones internas y vinculados con la problemática de investigación.

A este respecto, Schmelkes del Valle, Mata Pérez, López Esquivel y Padilla Rodríguez (2017) afirmaron que el proceso comunicativo implica la construcción de "argumentos propios, interpreta, contrasta, discute, afirma o niega y asume posturas.

Algunos investigadores tienen dificultades para escribir los reportes de sus investigaciones por lo tanto sus artículos son rechazados, situación que obstaculiza la difusión y divulgación de conocimientos valiosos" (p.8), como resultado de la falta de referentes o como lo señaló Schopenhauer (2013) o ausencia de un posicionamiento propio respecto a la investigación.

Agregado todo ello, el tutorado requiere conocer y aplicar en el proceso de producción de su tesis, las políticas internas del programa y características específicas de la normativa para la presentación del documento. Para ello, es necesario que identifique en los lineamientos establecidos, los aspectos relacionados con el formato que deberá cumplir ese documento, entre otros: (a) la extensión título, (b) tipo de fuente, (c) márgenes, (d) interlineado, (e) estructura de los encabezados, (f) espaciados, (g) formato de citas y referencias.

En la formación para la investigación, como proceso complejo y artesanal, se requiere el dominio de saberes disciplinares sobre el problema a estudiar, así como metodológicos que le permitan acercarse a la realidad en cuestión. En ese sentido, se

construye a partir de conocimiento, experiencia, necesidades y características de los sujetos e intereses. De allí que cada tutorado requiere desarrollar competencias disciplinares y metodológicas específicas a partir de la problemática detectada.

Al desarrollar el proceso de investigación, el tutorado, al poner en juego sus competencias disciplinares, centra su atención en aspectos específicos conceptuales, referenciales o teóricos que permiten comprender el fenómeno y objeto de estudio, ya que dichos referentes apoyan dar sentido a los datos (Mintzberg, 2005). Por ello, a partir de la naturaleza de la problemática, requiere considerar el sustento epistemológico, diseño, y una estrategia de indagación para el para responder a las interrogantes planteadas.

En este proceso, es común que el trayecto formativo proporcione elementos para la comprensión de aspectos que permitan analizar la realidad desde diversos enfoques. Sin embargo, como se desarrolla de manera progresiva, los tutorados no cuentan con todos los referentes y experiencia para seleccionar un enfoque y estrategia investigativa, así como el uso de las técnicas e instrumentos para la recogida de datos y su aplicación, lo que en un momento dado genera confusión o desaliento por los avances realizados.

Por ello es recomendable que la problemática los lleve hacia el enfoque y diseño de investigación adecuado. Otro aspecto relacionado con las dificultades que se les presentan en el desarrollo del trabajo de campo han sido abordadas por distintos autores. Van Lierop (2015) identificó que tienen que ver con la complejidad que se le presenta para que: (a) les respondan los instrumentos, (b) obtener suficiente información de los sujetos estudiados y que sean buenos informantes. Todo ello, dificulta la obtención de datos. Adicionalmente, los procesos de transcripción requieren de tiempo, así como el análisis de los datos, y la manera en que se lleva a cabo esta actividad presenta retos importantes para los estudiantes.

Se puede señalar de esta manera, que los desafíos que presentan los tutorados para llevar a cabo su investigación son variados y requieren el desarrollo de competencias que están relacionadas con la motivación, capacidad de autorregulación de su proceso formativo e investigativo, habilidades para seleccionar y manejar información, el desarrollo de competencias comunicativas tanto orales como por escrito y el conocimiento y uso adecuado de saberes disciplinares y metodológicos.

6. Conclusiones

Las instituciones de educación superior tienen una responsabilidad en la formación

de investigadores, en ellas recae prioritariamente la formación de los investigadores nóveles en los posgrados, lo cual se aúna al compromiso de formar los cuadros de especialistas y de generar conocimiento científico, propiciar transformaciones e innovaciones. Atender estas tareas están permeadas por la política educativa y las políticas sociales, así como por las demandas de la sociedad.

Si bien, esas condiciones propician que las instituciones busquen estrategias para responder a los requerimientos y lineamientos que se les plantean para el cumplimiento de su tarea en el campo de la investigación, también constituyen elementos que la limitan. Esto, porque los parámetros que se establecen, muchas veces les son difíciles de alcanzar.

Estas son condiciones por las que se atraviesa en los posgrados en educación, los cuales en las últimas décadas se han incrementado en número, aunque ello no asegura su calidad, por lo que desde instancias gubernamentales se han establecido programas de evaluación de la calidad, cuyos resultados se reflejan en su reconocimiento y el acceso a recursos financieros. Ello ha llevado a la conformación de grupos colegiados, cuya tarea influye en esa calidad.

En cuanto a la formación que se da en los posgrados en educación, aunque cada vez son más cuyos objetivos son la profesionalización de sus egresados y no la formación para la investigación, sigue siendo propósito del currículo el proporcionar formación para el análisis y mejora de la realidad educativa, por lo que se incluyen contenidos sobre procesos de investigación, que generalmente están orientados por líneas determinadas en los propios programas y son atendidos por algunos académicos con experiencia en investigación. Así, esa formación se ve atravesada por diversos componentes, como lo son las políticas y condiciones institucionales, los contenidos curriculares y del cuerpo académico.

Dentro de las políticas internas de la institución, son de relevante importancia las que orientan el qué, cómo y para qué se desarrolla la investigación educativa y que facilidades y apoyos se proporciona para ello. Entre ellas, el impulso a la participación en redes de investigadores y en la difusión de la producción investigativa, así como el intercambio académico de estudiantes y su incorporación a los proyectos académicos.

En todos esos procesos, impacta el estado que guarde el desarrollo de la tutoría. Esto, porque en la medida que el tutor cumpla con su función de guía, orientador y soporte en los diversos aspectos que apoyen al tutorado para lograr los objetivos del

programa y de su titulación, será en la medida de que se cumpla con los estándares de calidad planteados en la política educativa. Así mismo, la función del tutorado, ya en esa relación con el tutor requerirá estar comprometido a cumplir con lo que se le demande, así como con su formación y desarrollo de tesis, superar los obstáculos que se le presenten y ser sistemático en sus avances.

7. Referencias

Abreu, J. L. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). I*nternational Journal of Good Conscience, 10*(2), 246-259. Recuperado de http://www.spentamexico.org/v10-n2/A14.10(2)246-259.pdf

Altbach, P. (2011). The past, present, and future of the Research University [El pasado, presente y futuro de la Universidad de investigación]. *Economic and Political Weekly*, 46(16), 65-73. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/41152107?seq=1

Amundsen, C. y McAlpine, L. (2009). Learning supervision: trial by fire [Supervisión del aprendizaje: prueba de fuego]. *Innovations in Education and Teaching International, 46*(3), 331-342. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703290903068805

Angarita, J. L. & Mateo, M. C. (2011). The challenge of undertaking a PhD: PhD models and doctoral thesis [El desafío de realizar un doctorado: modelos de doctorado y tesis doctoral]. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas, 7*(20), 149-177. Recuperado de http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/20/art6.pdf

ANUIES . (2000). *Programas Institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior.* México.

ANUIES. (2012). *Inclusión con responsabilidad social: Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior.* México: Autor. Recuperado de https://crcs.anuies.mx/wp-content/uploads/2012/09/Inclusion-con-responsabilidad-social-ANUIES.pdf

ANUIES. (2019). *Anuario estadístico ciclo escolar 2018-2019.* Recuperado de http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

ANUIES. (2020). *Anuario de Educación Superior –Posgrado. Versión 2.* México: Autor. Recuperado de http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Barnett, C. G. (2011). *The Dissertation Process, A Step by Step Mentored Guide* [El proceso de disertación, una guía de tutoría paso a paso]. United States of America: Barnett.

Bloom, L. Z. (1981). Why graduate students can't write. Implications of research on writing anxiety for graduate education [Por qué los estudiantes de posgrado no pueden escribir. Implicaciones de la investigación sobre la ansiedad por escribir para la educación de posgrado]. *Journal of Advanced Composition, 2*(1-2), 103-117. Recuperado de www.jstor.org/stable/20865491

Bonilla Martín, M. (Coord.). (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional.* México: COMEPO. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A. C. Recuperado de https://www.posgrado.unam.mx/sitios_interes/documentos/comepo_regiones.pdf

Breunig, M. y Penner, J. (2016). Relationship Matters: Duo-narrating a Graduate Student/Supervisor Journey [La relación importa: narración en dúo de un viaje de estudiante de posgrado/supervisor]. *Journal of Education and Training Studies 4*(6), 18-27. Recuperado de http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/1330/1466

Chirinos Molero, N. M. (2013). *Estrategias metacognitivas en el proceso de investigación científica.* (Tesis Doctoral). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=68574

CONACYT. (2020a). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad.* México: Autor: Recuperado de https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad

CONACYT. (2020b). *Resultados de convocatorias PNPC.* Recuperado de https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-pnpc/resultados-pnpc

Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: contradiction and congruence in doctoral supervision styles. [¿Facilitador, director o amigo crítico ?: contradicción y congruencia en los estilos de supervisión doctoral]

Teaching Higher Education, 13, 489-500. doi: https://doi.org/10.1080/13562510802193905

Díaz-Barriga, A. (2016). Criterios de evaluación externa de los posgrados en México. Un sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social. En T. Pacheco Méndez y A. Díaz-Barriga (Coord.), *El posgrado en educación en México.* México: Universidad Autónoma de México.

Didou Aupetit, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y en el Caribe: principales problemáticas.* Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV. Recuperado de https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00119.pdf

Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16*(50), 935-959. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n50/v16n50a12.pdf

Ferrer de Valero, Y. y Malaver Hernández, M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT) en las maestrías de la Universidad del Zulia. *Opción, 16*(31), 112-1 Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2474955

García Cabrero, B., et al. (2016). Las competencias del tutor universitario: Una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles educativos, 38*(151), 104-122. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n151/0185-2698-peredu-38-151-00104.pdf

Germeroth, D. (April,1991). Lonely days and lonely nights: Completing the doctoral dissertation [Días solitarios y noches solitarias: finalización de la tesis doctoral]. *ACABuletin*,76, 60-89. Recuperado de https://eric.ed.gov/?id=EJ432574

González Isasi, R.M. y Terán Pérez, M. (2019). Condiciones y desafíos en el desarrollo del proceso de tutoría en la Maestría de Educación Básica. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. México:* COMIE. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0385.pdf

González-Isasi, R.M., Pariente-Fragoso, J. L. y Schmelkes del Valle, C. (2018). *El doctorado como proyecto de vida: Visión del Doctorado en Educación Internacional de la UAT.* México: Universidad autónoma de Tamaulipas/Colofón.

Guerrero Useda, M. E. (2011). Formación para la investigación y programas de posgrado. *Studiositas, 6*(1), 19-35. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4459920.pdf

Gurr, G. M. (2001). Negotiating the "Rackety Bridge" - a Dynamic Model for Aligning Supervisory Style with Research Student Development [Negociando el "Puente Rackety": un modelo dinámico para alinear el estilo de supervisión con el desarrollo de los estudiantes de investigación]. *Higher Education Research & Development,* 20(1), 81-92. DOI: https://doi.org/10.1080/07924360120043882

Holley, K. A., y Lee, M. (2012). The challenges of designing and implementing a doctoral student mentoring program [Los desafíos de diseñar e implementar un programa de tutoría para estudiantes de doctorado]. *Innovative Higher Education, 37*(3), 243-253. doi:10.1007/s10755-011-9203-y

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2009). Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) Declaraciones y plan de acción. *Perfiles Educativos, 31*(125), 90-108. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/132/13211980007.pdf

Jansen, A. (2014). *The 10 Most Important Qualities of the Ideal Graduate Research Supervisor* [Las 10 cualidades más importantes del del supervisor de investigación de posgrado ideal]. University of Otago. Recuperado de https://people.utm.my/zalilah/2016/05/30/the-10-most-important-qualities-of-the-ideal-graduate-research-supervisor/

Kearns, H. (2008). Innovation in PhD completion: the hardy shall succeed (and be happy!) [Innovación en Innovación en la finalización del doctorado: los resistentes tendrán éxito (¡y serán felices!)]. *Higher Education Research & Development, 27*(1), 77-89. DOI: https://doi.org/10.1080/07294360701658781

Latona, K. y Browne, M. (2001). Factors associated with completion of Research Higher Degrees [Factores asociados a la finalización de la Investigación en Grados Superiores]. *Higher Education Series Report, 37. DETYA, Australia:* Higher Education Division, Department of Education, Training and Youth Affairs.

López Leyva, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la educación superior, 39*(155), 7-25. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300001&lng=es&nrm=iso

Lucas, J. L. (1999). *Mentoring as a manifestation of generativity among university faculty* [La tutoría como manifestación de generatividad en el profesorado universitario]. (Tesis doctoral). Newberg, Oregon: George Fox University.

Manathunga, C. (2005). Early warning signs in posgraduate research education: a different approach to ensuring timely completions [Señales de alerta temprana en la educación en investigación en posgrado: un enfoque diferente para garantizar la finalización a tiempo]. Teaching in Higher Education, 10(2), 219-233. DOI: 10.1080/1356251042000337963

Martínez Montes, F. y Márquez-Jiménez, A. (2015). Los programas de posgrado. En M. Bonilla Martín, *Diagnóstico del Posgrado en México:* Nacional, pp. 40-79. México: COMEPO. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A. C. Recuperado de https://www.posgrado.unam.mx/sitios_interes/documentos/comepo_regiones.pdf

Mesa, C. V., Serrano Pastor, F. J. y Martínez Segura, M. J. (2019). The challenge of competencies in training for educational research: a conceptual approach. [El desafío de las competencias en la formación para la investigación educativa: un enfoque conceptual]. *Actualidades Investigativas en Educación, 19*(3), 310-339. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000300310

Mintzberg, H. (2005). *Managers not MBA's: A hard look at the soft practice of managing and management development* [Gerentes, no Maestros en Administración de Negocios: una mirada profunda a la práctica blanda del desarrollo gerencial y administrativo]. San Francisco: Berrett-Koehler.

Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior, 40*(158), 59-78. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004

Mujtaba, B.G., Scharff, M. y Cavico, F.J. (2008). Challenges and Joys of Earning a Doctoral Degree: Overcoming the ABD Phenomenon [Desafíos y alegrías de obtener un título de doctorado: superar el fenómeno ABD]. *Research in Higher Education Journal, 1*(1), 10-26. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/1d6e/1fad8c82fef084cb8413d9abe0b34b5c9d90.pdf

Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas, 18*(1):195-202. Recuperado de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacionformativa.pdf

Reyzábal, M.V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (10)*4, 66-77. Recuperado de https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/876/2012_Reyz%C3%A1bal_Las%20Competencias%20Comunicativas%20y%20Ling%C3%BC%C3%ADsticas,%20Clave%20para%20la%20Calidad%20Educativa.pdf?sequence=1rmiev07n14scB07n02es.pdf

Rodríguez Gómez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 7*(14), 133-154. Recuperado de http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v07/n014/pdf/rmiev07n14scB07n02es.pdf

Romo López, A. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes.* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

Schmelkes del Valle, C., Pérez Mata, A. M., López Esquivel, M. A. y Padilla Rodríguez, M. C. (2017). Retos y desafíos de los investigadores de la formación de investigadores en educación. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, pp. 1-38. San Luis Potosí, México: COMIE. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0868.pdf

Schmelkes, C. y Elizondo Schmelkes, N. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación.* 3aEd. México: Oxford

Skakni, I. (2008). Doctoral studies as an initiatory trial: expected and taken-for-granted practices that impede PhD students' progress [Los estudios de doctorado como prueba de iniciación: prácticas esperadas y dadas por sentado que impiden el progreso de los estudiantes de doctorado]. *Teaching in Higher Education, 23*(8), 927-944. doi: 10.1080/13562517.2018.1449742

Van Lierop, M. (2015). *Categorizing The Problems Of Difficult Field Research* [Categorización de los problemas en las dificultades en la investigación de campo] (Tesis de maestría). Países Bajos: Radboud University. Recuperado de https://theses.ubn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/3873/Lierop%2C_Michiel_van_1.pdf?sequence=1

Wright, J. (2014). Mentoring: The components for success [Tutoría: los componentes del éxito]. *The Free Library*. Recuperado de https://www.thefreelibrary.com/Mentoring%3A+The+Components+for+Success.-a079370576

Yurén, T., Saenger, C., Escalante, A. y López, I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos. *Revista de Educación Superior, 44*(174), 75-99. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a5.pdf

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments and future prospects. [Investigar la autorregulación y la motivación: antecedentes históricos, desarrollos metodológicos y perspectivas de futuro]. *American Education on Research Journal, 45*(1), 166-183. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831207312909

Zúñiga Llamas, A. y Ortiz Barba, I. (2018). Las dificultades en la escritura de tesis de la maestría en Gestión y Desarrollo Cultural del Centro de Arte, Arquitectura y Diseño de la Universidad de Guadalajara: Una propuesta de solución. *Academia Journals,* Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/326221135_Las_dificultades_de_escritura_en_las_tesis

LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS: FORMACIÓN, TENSIONES Y EXPERIENCIAS

Ana Ma. Mata Pérez
azul_23_mpa@hotmail.com
CINADE
Ma. de los Angeles López Esquivel
angie72002@gmail.com
Investigadora independiente
Elia Olea Deserti
eliaolea@gmail.com
Instituto Politécnico Nacional

1. Introducción

El escrito es un reporte parcial, forma parte de los Estados del Conocimiento 2012-2020 del área 3 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que tiene como objeto de estudio la Investigación de la Investigación Educativa. Presenta el análisis de 64 artículos que abordan el tema de formación de investigadores, publicados por investigadores mexicanos en un total de 21 revistas indizadas nacionales e internacionales.

Cada vez se observa un interés mayor por comprender los contextos y factores que contribuyen en la formación de los investigadores, por caracterizarlos en el entramado de la complejidad, lo que resulta complicado por la multiplicidad de factores y los diversos campos desde los que pueden estudiarse, así lo muestran los artículos revisados.

El escrito está organizado en seis apartados, en el primero se aborda la investigación educativa desde su conceptualización y los cambios que ha tenido a lo largo de tres décadas en México, el segundo se centra en dar cuenta de las revistas revisadas, la cantidad de artículos que se han publicado sobre el tema, así como las instituciones donde se encuentran ubicados los investigadores que trabajan esa línea de investigación, se

continua en un tercer apartado con la identificación de las temáticas organizadas en dimensiones para facilitar su análisis, los últimos tres muestran los resultados del análisis realizado.

2. La importancia de la investigación educativa

La investigación, resultado del análisis del entorno social y educativo y los aspectos políticos y económicos con los que se interactúa, lleva a la reflexión que se puede traducir en una investigación educativa. Sin embargo, el desafío es enfocar esa información a los ámbitos de las ciencias sociales y las humanidades que se convierte en investigación que, como proceso complejo, favorece el generar-reconstruir conocimientos respecto al acontecer educativo contemporáneo con base en los paradigmas y modelos. De acuerdo con Latapí (1977) y Brunner, (1993), la investigación se caracteriza por "la generación de conocimientos, proporciona las bases para el desarrollo de las sociedades, contribuye a la definición de políticas públicas y acompaña los procesos de modificación de la práctica educativa" (citados en López, Sañudo y Maggi, 2013, p. 21).

La investigación es una ocupación que, al aprenderse, lleva a un "saber práctico, teórico y metodológico que se enseña en la universidad por medio de numerosos profesores e investigadores de las distintas disciplinas, áreas de conocimiento y contextos diferentes" (Carrión, 2018, p. 3). De ahí que la metacognición-metaevaluación de esta construcción de conocimientos lleva a proponer alternativas para el desarrollo-innovación de la investigación educativa.

Así que hablar de la importancia de la investigación educativa es hacer teorizaciones sobre un ámbito muy amplio, que se puede estudiar desde distintas dimensiones, máxime si se vive en un contexto complejo como el del siglo XXI. Sin embargo, independientemente del enfoque que se siga, es necesario pensar en sus antecedentes y cómo desde hace varias décadas ya se pretendía hacer un diagnóstico de la situación que guardaba en el quehacer académico. De ahí que se considere importante el mencionar algunos datos en relación con la evolución que ha tenido, a partir de las tres últimas décadas del siglo XX.

La Organización de los Estados Americanos (OEA), en 1970 integró un inventario de investigaciones realizadas por 26 instituciones. En 1974 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), localizó información de 63 instituciones. Este

mismo organismo, y como resultado de las Reuniones de Información Educativa, en 1979, se diseñó el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE).

Dichos antecedentes son retomados para el Plan Maestro de Investigación Educativa 1982-1984 (PMIE), al cual se le otorgó un carácter indicativo, normativo para el PNIIE al que se debían ajustar las instituciones que hicieran investigación educativa (IE) en cuanto a "sus acciones, objetivos, políticas, estrategias, prioridades y metas" (PMIE,1981, parte II, p. 1), publicado a raíz del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1981.

A consecuencia de estas acciones, entre otras, se desea resaltar que la IE se definió como una "actividad condicionada a las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales de cada sociedad" (PMIE, 1981, parte II, p. 3), y que, debido a la organización y administración de las instituciones, existen deficiencias administrativas en cuanto al desarrollo de las investigaciones, su difusión (pocas revistas especializadas, al igual que suscriptores), el presupuesto y gasto educativos.

Latapí, en el marco del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, de 1981, publicó un Diagnóstico de la investigación educativa en México en el que se analizó al personal y áreas de los proyectos, recursos y coordinación seguida (Weiss, 2003). En la década de los años noventa, y como resultado del impulso de Latapí, se convocó a investigadores educativos del país (1982-1992) lo que se concretó en 1993 con la fundación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), una asociación civil con el objetivo de congregar, hasta la fecha, y difundir el trabajo de investigadores profesionales que en el país estudian y participan en la construcción del conocimiento educativo, promoviendo investigación educativa de calidad (Weiss, 2003).

El COMIE elaboró un estudio en relación al estado del conocimiento sobre la investigación educativa realizada de 1992-2002. Posteriormente, el COMIE y la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) elaboraron el estado del conocimiento sobre investigación de la investigación educativa en México, período 2002-2011. Estudio que, de acuerdo a los productos de investigación, permitió identificar la "experiencia formativa para la investigación en las entidades, al recuperar el conocimiento generado en ellas, darle mayor visibilidad y proyectarlo en el nivel nacional e internacional" (López, Sañudo y Maggi, 2013, p. 22).

Las situaciones problemáticas en el ámbito educativo o el interés de poner en ejecución actividades innovativas, dan origen a la planeación de investigaciones bajo

una consistencia conceptual, metodológica y analítica que sirven de referencia para hacer interpretaciones y comprobar modelos y/o teorías o crearlos. Respecto a los investigadores, quienes son de procedencia diversa, con formación académica no homogénea y que ponen en acción en la investigación, a pesar de que pudieran haber realizado estudios a nivel superior o de posgrado para ser formados como investigadores, esto no garantiza el que trabajen en problemas complejos, con cierta consistencia teórica que ayude al desarrollo del campo educativo. Así que el preguntarse acerca de algunos aspectos del ámbito educativo, resultado de las inquietudes del propio investigador, que casi siempre son identificados en sus actividades académico-profesionales, lleva a aspectos esenciales de un problema de investigación que son abordados con los principios epistemológicos y metodológicos basados en el desarrollo del pensamiento y fundados en la lógica. De ahí que resulte de gran importancia la investigación educativa y el desarrollo de capacidades de investigación que lleven a una profesionalización de este hacer académico que impacta la formación de educandos y el proceso de aprendizaje que se sustenta en la administración-gestión de las instituciones. Así que la investigación educativa busca construir-reconstruir la explicación de un comportamiento de la realidad que no es lineal, al contrario, tiene una complejidad que hay que considerar en su abordaje.

Por tanto, para la toma de decisiones, la planeación y la orientación de estudios novedosos que, en algunos casos, puedan ser traducidos a innovaciones educativas, se tiene que difundir el conocimiento que emane de las investigaciones en este campo, siendo una forma de hacerlo, la publicación de artículos en revistas cuyo análisis se presenta en este capítulo, correspondientes al ámbito nacional y mundial.

3. Quiénes se interesan en investigar sobre la formación de investigadores educativos

La formación de investigadores conlleva un proceso orientado a la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias que habilitan al sujeto para realizar investigación educativa. Este proceso de formación puede tener lugar dentro de un programa educativo formal, pero también puede aprenderse en la práctica junto a otros investigadores con trayectoria, no es posible ceñirlo a una temporalidad específica (López, Sañudo y Maggi, 2013).

En México los programas de posgrados son los espacios, en los que en general, se forman los investigadores. El proceso de formación implica, de acuerdo con Latapí

(1981), citado en Romo, Villalobos y Guadalupe (2011), "promover la educación académica, el rigor metodológico, la mejor difusión de resultados y la calidad académica de los proyectos" (p. 6). En la formación, el investigador en ciernes es acompañado por un tutor quien generalmente es un investigador consolidado.

Pero, además de los posgrados, se han identificado otros espacios en donde se forman los investigadores, como son las redes de investigación, consideradas "entidades compuestas por profesionales que comparten una constelación de elementos articulados…estableciendo rutas de y hacia la generación de conocimiento" (Hinojosa y Alfaro en López, Sañudo y Maggi, 2013, p. 398). En estos espacios de organización horizontal, los investigadores continúan su formación al lado de otros, con mayor experiencia, a través del trabajo colaborativo.

El conocimiento generado en cuanto a la formación de investigadores educativos ha permitido identificar aspectos relacionados con las prácticas académicas en los posgrados, relaciones tutor-tutorado, construcción de significados (Gutiérrez, 2014), las condiciones institucionales en las que se desarrolla la investigación y la posibilidad de consolidación, la ética en los procesos de formación y las experiencias (Moreno Bayardo, 2011), alternativas para la formación (De Ibarrola, 2015), entre otras muchas aristas, desde las que se ha abordado el tema.

Para dar seguimiento al conocimiento construido sobre la formación de investigadores se revisaron un total de 21 revistas electrónicas nacionales y extranjeras y el número de artículos publicados en cada revista sobre el tema (Tabla 1), durante el período comprendido entre el 2012 al 2020.

También se identificaron las instituciones de procedencia de los investigadores con el fin reconocer en donde se encuentran ubicados (Tabla 2).

De acuerdo a los datos registrados, de los 64 artículos, 56 autores corresponden al género femenino y el resto al género masculino o en coautoría de géneros. La producción es un tanto discontinua, el año de mayor producción sobre la temática es el 2016, mientras el de menos producción es el 2013, además de observarse, todavía, una marcada centralización en la producción en la ahora Ciudad de México y el Estado de Jalisco, aun cuando se ve crecimiento en el resto de las entidades federativas, éste es todavía incipiente.

Tabla 1. Revistas y cantidad de artículos publicados sobre la formación de investigadores

No.	Nombre de la revista	No. de artículos
1	Revista de la Investigación Educativa de la REDIECH	6
2	Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo	1
3	Ra Ximhai. Universidad Autónoma Indígena de México	1
4	Revista Latinoamericana de Estudios Educativos	1
5	Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo	4
6	RAES, Revista Argentina de Educación Superior	1
7	Revista Actualidades Investigativas en Educación	1
8	Trilogía	1
9	Perfiles Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México	2
10	RIES Revista Iberoamericana de Educación Superior	2
11	Confluencia: Ser y Quehacer de la Educación Superior Mexicana	4
12	Revista Mexicana de Investigación Educativa	1
13	Revista Investigación Administrativa	3
14	Revista de Educación Superior	18
15	Revista Red Iberoamericana de Pedagogía	1
16	Sinéctica. Revista Electrónica	4
17	Innovación educativa	1
18	Educ@rnos	8
19	Revista Cubana de Medicina Militar	1
20	Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales	1
21	Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del Pedagogo	2

Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse en la tabla 1, la revista en donde más se ha publicado sobre el tema es la Revista de Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con 18 artículos; la revista Educ@rnos incluye 8 artículos con la particularidad de que están concentrados en un monográfico, seguida de la Revista de la Investigación Educativa de la Red de Investigadores Educativos en Chihuahua (REDIECH), con 6 artículos, el resto de revistas revisadas fluctúan entre 4 y 1 artículos.

Tabla 2. Relación de instituciones de procedencia de los investigadores que publicaron en las revistas revisadas

No.	Institución de procedencia de los investigadores
1	Centro de Investigación y Docencia .UPN, 081
2	UPN Ajusco
3	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
4	Instituto humanista de Psicoterapia Gestalt
5	Departamento de investigación, dirección de investigación y desarrollo educativo, Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua
6	Universidad Autónoma de Morelos
7	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
8	Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Chihuahua
9	Universidad Autónoma de Chiapas
10	Universidad Autónoma de Puebla
11	Instituto Tecnológico de Monterrey
12	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
13	Tecnológico Nacional de México
14	Universidad Autónoma de Tlaxcala
15	Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
16	Universidad de Colima
17	Centro de Investigación para la Administración Educativa
18	Universidad de Guadalajara
19	Universidad Autónoma de Nayarit
20	Universidad Nacional Autónoma de México
21	Universidad Veracruzana

No.	Institución de procedencia de los investigadores
22	Universidad Autónoma de Baja California
23	Colegio de México
24	Universidad de Occidente
25	Universidad Autónoma de Yucatán
26	Instituto Tecnológico Autónomo de México
27	Universidad Autónoma Metropolitana
28	Instituto Politécnico Nacional
29	Universidad Michoacana
30	Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Chihuahua
31	Universidad Panamericana
32	Centro de Investigación para la Administración Educativa
33	Universidad Autónoma de Querétaro
34	Universidad Pablo Guardado Chávez
35	Universidad Autónoma de Zacatecas
36	Universidad Autónoma del Estado de México
37	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
38	Dirección de Educación Normal. Secretaría de Educación de Veracruz
39	Universidad Tangamanga. Campus Tequis
40	Dirección de Educación Normal. Secretaría de Educación de Veracruz
41	Universidad Tecnológica de Jalisco

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos de la tabla 2, se encontró el mayor número de investigadores, con producción sobre el tema, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), instituciones que son pioneras en el campo de la investigación educativa en México.

4. ¿Cuáles son las temáticas que interesan a los investigadores sobre la formación de investigadores educativos?

En general es frecuente encontrar, en el nivel superior, publicaciones que realizan los agentes investigadores, con temáticas y periodicidad asignadas por sus instituciones debido a los nombramientos que ostentan como profesores-investigadores. El nombramiento también implica cumplir tareas de docencia, de dirección y asesoría de tesis, de vinculación con otros investigadores para realizar proyectos interinstitucionales o pertenecer a redes de investigación y toda una gama de actividades administrativas relacionadas con la docencia e investigación. Es importante resaltar que también se espera que el estudiante durante la formación en el posgrado genere conocimiento mediante la elaboración de una tesis, tesina, portafolio o proyecto de intervención, esperando, en todos los casos, que el producto llegue a un público interesado, con la finalidad de mejorar o transformar los ambientes educativos y sociales donde se desenvuelven de manera cotidiana.

Para analizar los artículos se aglutinaron en cuatro dimensiones:

- La primera conformada por los artículos relacionados con las condiciones en las que se desarrolla la IE (política, usos, distribución, entre otros).

- En la segunda se integraron los artículos que abordan la formación de investigadores desde la percepción que tienen de sí mismos (sentidos y actitudes).

- Una tercera dimensión se agruparon los artículos que abordan la formación de docentes investigadores desde los programas formales.

- Finalmente, en una cuarta dimensión los escritos que se relacionan con lo que hacen los investigadores para formar nuevos investigadores, que comprenden las actividades que realizan como tutorías, dirección de tesis y trabajo colaborativo.

Las temáticas como se observa son variadas, pero todas presentan un interés común por problematizar lo educativo. La organización de acuerdo con la clasificación anterior, se muestra en las tablas 3, 4, 5 y 6.

Tabla 3. Artículos relacionados con las condiciones en las que se desarrolla la I.E

No.	Títulos de los artículos relacionados con las condiciones en las que se desarrolla la IE
1	Una mirada a la investigación educativa en Chihuahua, través de los Estados del conocimiento
2	El uso de la investigación en la política educativa: el caso del Estado de Chihuahua
3	Clima organizacional en profesores investigadores de una institución de Educación Superior
4	UASLP, modelo nacional en investigación: Conacyt
5	V Encuentro Nacional de Investigadores en la UABJO
6	AEM presentó opciones a investigadores para realizar proyectos espaciales
7	Aumenta nivel académico en la UAGRO: 25 nuevos investigadores son miembros del SIN
8	El congreso académico como espacio para la formación de investigadores. El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación
9	El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional
10	La interdisciplinariedad económico-administrativa en la conformación de una comunidad científica y la formación de investigadores
11	Los orígenes de un grupo de investigación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP):configuración de una «cabeza de playa»
12	El Sistema Nacional de Investigadores:¿espejo y modelo?
13	Las universidades públicas mexicanas: los retos de las transformaciones institucionales hacia la investigación y la transferencia de conocimiento
14	El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías
15	Los aprendices de brujos o los primeros acercamientos hacia la investigación. Un estudio sobre el programa del Verano de la Investigación Científica
16	La difusión de la ciencia en México a través de artículos científicos. Condiciones y contextos
17	El *ethos* en la trayectoria de los grupos de investigación científica
18	Las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos
19	Las redes de investigación en el marco de la revolución industrial 4.0 y la cuarta transformación
20	Disimetrías de las investigadoras en los centros de investigación del IPN. Un estudio cuantitativo

Fuente: Elaboración propia.

Con base en los datos de la tabla 3, se puede identificar que las temáticas de los artículos se relacionan con las condiciones en que se lleva a cabo la investigación educativa, de acuerdo a la ubicación geográfica, eventos en este ámbito, el clima organizacional, el PIFI, las comunidades científicas, el sector de la investigación en las escuelas y universidades, quienes aprenden a investigar, los grupos, la difusión y las condiciones en que se realiza, principalmente.

Tabla 4. Artículos relacionados con las percepciones de los investigadores sobre sí mismos.

No.	Títulos de artículos relacionados con la percepción que de sí mismos tienen los investigadores
1	El investigador educativo: autoridad epistemológica y autoridad legal
2	Reflexiones sobre la investigación como acontecimiento y síntesis de experiencias
3	Creatividad y sentido en el investigador educativo
4	Experiencias de investigadoras en su ingreso, promoción y permanencia en el sistema nacional de investigadores: tensiones y estrategias identitarias
5	La investigación y el investigador en la percepción de estudiantes de Maestría en Educación
6	Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores
7	Articulaciones diversas entre las labores de investigación y de docencia según los académicos de posgrado de la UNAM
8	El investigador fragmentado: conflictos y tensiones derivados de la diversificación de su carga laboral
9	La Participación de las Mujeres Investigadoras en México
10	Equidad de Género en la Investigación. Caso de la Red de Medio Ambiente del Instituto Politécnico Nacional
11	Comparación de las nociones sobre la investigación que tienen los científicos de tiempo completo de tres universidades de México
12	Valores de la ética de la investigación en opinión de académicos de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México
13	Motivaciones para ingresar al SNI. Un estudio de caso con investigadores jóvenes.
14	Dimensiones a considerar en la formación de investigadores
15	Las redes de investigación educativa escenarios de construcción de significados. El caso de la REDMIIE
16	La dimensión afectiva y la construcción de subjetividades. La elaboración de la tesis
17	Dinámicas relacionales entre investigadores: una perspectiva desde el análisis de redes sociales

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4, se agruparon los artículos orientados a destacar la percepción que tienen de sí mismos los investigadores, por lo que se incluyen temáticas como experiencia, epistemología, creatividad, aprendizaje en su formación, motivación, la dimensión afectiva, articulación entre labores y docencia, vinculación docencia e investigación, valores, la equidad de género en la investigación y las redes.

Tabla 5. Artículos relacionados con la formación de investigadores

No.	Títulos de artículos relacionados con la formación de docentes investigadores desde los programas formales
1	Un Acercamiento a la Formación de Docentes como Investigadores Educativos en México
2	La formación inicial de los investigadores
3	Formación de investigadores educativos en Chiapas: realidades y falacias
4	La formación de investigadores-profesores en la calidad de la educación superior en México.
5	Relaciones interpersonales virtuales en los procesos de formación de investigadores en ambientes a distancia
6	Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación
7	La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates
8	La formación de nuevos investigadores educativos
9	La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates
10	Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en universidades de México y España
11	Producción del conocimiento y formación de investigadores
12	Herramientas del futuro investigador educativo: la ciencia moderna y sus funciones
13	La formación de investigadores en el campo educativo. Un acercamiento al estado de conocimiento
14	La importancia de la formación de investigadores en la Licenciatura en Pedagogía Sistema Ejecutivo
15	Gestión del conocimiento: estrategia para la formación de investigadores

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos de la tabla 5, se destacan temáticas relacionadas con la formación de investigadores educativos, tocándose también el ámbito virtual, las desigualdades, las herramientas usadas en esa formación e incluso la gestión del conocimiento.

Tabla 6. Lo que hacen los investigadores para formar nuevos investigadores

No.	Títulos de artículos relacionados con la formación de nuevos investigadores
1	Relación de tutoría y promoción del desarrollo de *habitus* científicos en estudiantes de doctorado en educación Acercamiento a un caso
2	Modelo para la formación y el fortalecimiento de investigadores en las universidades
3	Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencial estudiantil en la educación de posgrado
4	¿Y esto para qué me va a servir? Jóvenes universitarios y literacidades investigativas
5	La formación de investigadores en los posgrados. Una reflexión curricular
6	La formación en investigación vista desde el análisis de tesis de posgrado
7	Tutorías-asesorías de tesis y condiciones institucionales. El caso de dos instituciones formadoras de investigadores en educación
8	Veredas y caminos de las escuelas normales hacia el desarrollo de la investigación educativa
9	Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa
10	Protagonistas de la investigación educativa. Investigador-investigado en construcción recíproca
11	El proceso de investigación: Construyendo el proyecto
12	El proceso de aprendizaje reflexivo en la investigación para la docencia

Fuente: Elaboración propia.

Al considerar la información concentrada en la tabla 6, se identifica que los artículos versan sobre la formación de investigadores, la participación de los tutores, el curriculum, el trabajo de investigación para la tesis de posgrado, quienes intervienen en la formación e incluso las repercusiones que tiene la investigación en la docencia y el caso de las escuelas formadoras de maestros.

La agrupación de los temas que se abordan en los artículos de las revistas, muestran que los investigadores atienden a objetos de estudio con miradas diversas, en ocasiones interesados en la misma temática y con esto generan reflexiones y argumentos que aportan a la discusión. Pero un asunto que es considerado de vital importancia es el de pensarse en sí mismo como un investigador, ya que ese rol determina en gran parte las manifestaciones profesionales, personales y sociales frente a la comunidad de investigadores con los cuales se producen y reproducen actitudes, acciones, formas de producción de conocimiento e investigaciones con temáticas compartidas afines a sus

intereses. Sin embargo, en lo anterior juega un papel importante el desarrollo de una identidad profesional como investigador, porque ésta no puede imaginarse sin marcos referenciales que incluyen también una posición en las cuestiones morales, éticas y espirituales. Además, ser considerado un investigador, es hasta el momento una discusión que aún no tiene una única definición conceptual, debido a que se contempla para ello situaciones de índole contextual, cultural, social e institucional, que determinan su rol.

También se contempla la importancia de la producción del conocimiento que realizan los investigadores, profesores-investigadores y estudiantes de posgrado, lo que establece en ocasiones ser llamado investigador y reconocido por sus iguales. Todo lo anterior, tiene casi siempre un punto de encuentro que se localiza en la participación del investigador en redes de investigación, comunidades y cuerpos académicos en los que se involucran a nivel colectivo con el trabajo investigativo realizado por los pares. Algunas preguntas que rigen en este apartado son: ¿cómo se percibe el investigador? ¿Cómo se involucran los investigadores en las redes o comunidades académicas y cómo influyen éstas en la construcción de la identidad? Los escritos analizados dan cuenta del interés que tienen algunos investigadores educativos para dar respuesta a estos cuestionamientos.

De acuerdo al establecimiento de subdimensiones para el análisis de las temáticas, se observa que el interés radica en cinco aspectos principalmente que son: la identidad, el concepto de investigador, la producción del conocimiento, las redes y la equidad de género.

4.1 Subdimensión: Percepción de sí mismo del investigador (identidad)

Referente a la percepción de sí mismo que tiene el investigador educativo, se considera conveniente hacer una breve mención sobre la importancia de la identidad, que se reconoce como un proceso evolutivo y de autoconocimiento que es construido en un contexto histórico y social, "por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte sociológico y cultural dentro del cual la misma persona se intenta determinar" (Colina, 2011, p 137).

De acuerdo con Branda y Porta 2012:

> Las identidades profesionales se configuran a partir de un proceso de socialización, en conjunción con otras personas, en espacios profesionales de relación en los que, mediante identificaciones, representaciones y atribuciones, la imagen que uno posee como profesional se va configurando, inmersa en una espiral de continua construcción o re-construcción" (citados por Jarauta (2017, p. 105).

Los investigadores han escrito y se han interesado en lo referente a la identidad. Sus artículos versan sobre:

- Las representaciones e imaginarios sociales en torno a la identidad y los modos de ser de los investigadores educativos
- Narcisismo y personalidad
- El constructo pluridimensional que involucra transformaciones humanas y colectivas
- La dimensión psico-afectiva, que implica la comprensión y contacto de la persona consigo misma y con los demás, para un desarrollo personal y social
- Valores de la ética de la investigación
- Motivación de una forma impositiva
- El reconocimiento de los pares y el estímulo económico
- La construcción de la identidad colectiva
- La dimensión afectiva y la construcción de subjetividades
- La autoridad como una condición humana

4.2 Subdimensión: Concepto de investigador

Es constante la discusión sobre el concepto de investigador. En las últimas dos décadas se ha tratado de establecer una definición conceptual, sin embargo, ésta se ha modificado y continua el trabajo para explicar ¿quién es un investigador?

Por su parte, Colina (2008), insiste en que es importante reconsiderar el concepto de investigador en educación e indagar por qué un agente de la educación se percibe a sí mismo como tal, y comprender, mediante el análisis de sus declaraciones, cómo se conforma su identidad. Por otro lado, Sañudo y Ponce comentan que el punto de partida de la identidad del investigador se establece a partir de que se reconoce a sí mismo, es identificado por una red de investigadores o por una institución como tal. Así mismo, añade "son investigadores los que producen investigación y con ello conocimiento de manera consistente" (Sañudo, Ponce, Juárez, Morales y Jáuregui, 2003, p. 428).

En este apartado los investigadores han escrito acerca del concepto de investigador para responder quizá a una definición que no termina por tener un acuerdo generalizado y se interesan por:

- Lo complicado de construir la historia del concepto de investigador educativo
- Las nociones existentes el concepto investigador educativo
- El interés, el deseo y el impulso por investigar
- La diversificación de las funciones de los investigadores
- Cómo cambia la naturaleza de las figuras, sus roles y funciones, conjuntamente con la universidad que los acoge
- Las competencias necesarias para convertirse en investigador
- Crecimiento profesional
- El mérito al conocimiento y el reconocimiento como criterios para ser otorgado y llamado investigador
- Una actividad exclusiva de académicos especializados
- Influencia de la investigación en las actividades de docencia y tutoría

4.3 Subdimensión: Producción del conocimiento

Al ser un proceso de construcción, la producción de conocimiento juega un papel importante, ya que puede ser de manera individual o colectiva. Las investigaciones se generan en producciones como tesis para obtener el grado de maestría, proyecto de investigación doctoral, investigaciones por año sabático, capítulos de libros, elaboración de libros por un interés académico y/o personal. En este caso en particular se trata de artículos publicados en revistas.

Los escritos dan cuenta del interés por investigar la importancia de la producción del conocimiento, por lo que las temáticas están relacionadas con lo que se menciona a continuación:

- Lo que las personas piensan acerca de qué es el conocimiento y cómo se construye
- La epistemología personal de los aprendices de investigación
- Las creencias epistemológicas o epistemología personal
- El vínculo que establece un director de tesis-tutor a través de una interacción, con sus aprendientes
- La posición estratégica del posgrado
- La investigación participativa que conduzca a acciones transformadoras

- La producción en un campo de estudio y su influencia en el mismo
- La implementación de políticas financieras impulsadas por mecanismos de evaluación, medición y recompensa
- Los acuerdos que rigen la investigación educativa
- Las discrepancias conceptuales entre los llamados clásicos y los relativistas y el desencuentro que provocan

4.4 Subdimensión: Redes

La organización de los investigadores en redes es en la actualidad un componente necesario para el desarrollo de la investigación educativa en nuestro país, ya que fortalecen una forma de trabajo colectivo y consolidan a sus integrantes mediante el reconocimiento, de participar con otros investigadores, en la producción de conocimiento. Además, la importancia de compartir no sólo situaciones de tipo académico, sino en ocasiones, establecer un tipo de relación afectiva que hace del trabajo en red un incentivo para continuar.

Las redes de investigación además de fortalecer la construcción del conocimiento, "porque entre sus actividades están fundamentalmente la producción de conocimiento, gestionar recursos, obtener resultados orientados a la innovación y desarrollo de la educación, difundiendo y divulgando el conocimiento producido" (Sañudo, 2012, p. 138).

Las inquietudes relacionadas con esta temática y en la que han escrito los investigadores, son motivo de interés común, ya que hablan acerca de:

- Las redes y cuerpos académicos
- El significado que construye el investigador educativo a partir de su pertenencia a redes de investigación
- La construcción de la identidad colectiva
- La red social integrada por profesores-investigadores
- Las relaciones laborales, lazos sociales
- Las relaciones de ayuda y apoyo
- Los actores estratégicos o claves en la red
- La asociación de experiencias
- La actividad de grupos sociales amplios
- La figura de los formadores como uno de los principales elementos que les alienta para ingresar a las redes

4.5 Subdimensión: Equidad de género

Respecto a la equidad de género y con base en los espacios que se dedican a la investigación en México, la participación de las mujeres es menor que la de los hombres. En lo que se refiere al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) la mayor concentración de mujeres está en las áreas dos, cuatro y cinco. Así mismo de los cuatro niveles en el SNI, las mujeres se ubican en los niveles de candidato y de nivel I.

Por lo tanto, al análisis realizado el interés se centra en los siguientes temas:

- La equidad de género en la investigación en México de acuerdo con el SNI
- La equidad en la participación de las mujeres en la Red de Medio Ambiente del IPN
- La estructura informal en algunas redes

5. Dimensión: Condiciones en las que se desarrolla la investigación educativa en México

Los artículos integrados en esta dimensión muestran las condiciones en las que se encuentra la investigación educativa, así como algunos elementos de las organizaciones que la condicionan y la perfilan. Hacen referencia a una realidad conocida desde el propio nacimiento de la investigación educativa, la centralidad de la producción, la cantidad de investigadores adscritos a instituciones ubicadas en la Ciudad de México, lo que hasta el momento es una constante que tiene una explicación histórica en cuanto al nacimiento y crecimiento de la investigación educativa. Centran su atención además en las disparidades de la producción en cuanto a las áreas en donde se produce más conocimiento y las que registran poca producción, así como los niveles educativos a donde se dirige la investigación, reportan que los niveles educativos más investigados son educación básica y educación superior, el resto de niveles y modalidades son de poco interés para los investigadores.

En cuanto a las condiciones, abordan el clima organizacional como determinante en el desarrollo de las funciones académicas propias de los investigadores, en sus actitudes hacia éstas. Tales investigaciones se realizan desde el paradigma cualitativo y en un contexto determinado, por lo que no pueden generalizar sus resultados. El aporte del conocimiento generado es valioso dado que muestra cómo, debido a las políticas públicas aplicadas a la educación superior, algunos investigadores han perdido el interés por la tarea de la investigación y la consideran algo rutinario y obligado por la investidura institucional. El asombro, la pasión y la satisfacción han quedado

opacados; se sacrifica la calidad en el cumplimiento de exigencias de producción, marcadas por la normatividad.

Otros temas de interés identificados, versan en la importancia de realizar eventos académicos para estudiantes de posgrado, como el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrados en Educación (ENEPE), cuyo objetivo es brindar un espacio para la formación, interlocución y experiencia académica además de indagar sobre las condiciones institucionales en las que se lleva a cabo el proceso de formación para la investigación. La implementación de programas para apoyar a las universidades públicas, la investigación interdisciplinaria y redes de conocimiento, la organización científica en México, el Sistema Nacional de Investigadores, y la transformación de las universidades mexicanas.

Otro aspecto abordado es dar a conocer el impacto que genera la implementación del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), puesto en marcha en 2001 para dar apoyo a las universidades públicas, el que modificó tanto el comportamiento organizacional de las universidades como el compromiso de sus dirigentes.

Se escribe sobre la utilidad que aporta a la sociedad el que los investigadores con diferentes antecedentes disciplinarios, realicen investigación interdisciplinaria, en la búsqueda de factores comunes alrededor de un objeto de estudio. Es un tipo de investigación que se realiza en comunidades científicas o en redes de conocimiento que ofrecen mayores posibilidades para explicar fenómenos complejos de nuestra realidad.

Interesa dar a conocer, a partir del análisis de las trayectorias formativas y académicas de los investigadores, se contribuye al estudio de la organización científica en México, lo cual permite entender el origen de grupos de investigadores, comprender los elementos culturales, normativos y cognitivos que configuraron un modelo institucional, el tipo de estrategia utilizada, los apoyos e influencias que tuvieron un grupo de jóvenes investigadores al lado de investigadores experimentados.

Se enfatiza acerca del decreto de creación con sus seis objetivos del Sistema Nacional de Investigadores, así como también a la fuerza que como instrumento de política pública ha tenido en el desarrollo del campo científico y tecnológico. Se explora mediante un contraste de ciertos rasgos de investigadores de distintas áreas, si este organismo ha permeado las culturas disciplinares para homologar el comportamiento de sus integrantes.

Se considera que ha sido tardía la transformación de las universidades mexicanas hacia el desarrollo de capacidades de investigación y de transferencia de conocimiento.

Para ello, se analizaron la cantidad de investigadores de alto nivel, las publicaciones científicas y las patentes. Es así que cada universidad, como organización, requiere tomar decisiones y medidas concretas orientadas a desarrollar sus capacidades de investigación. Pero la desigualdad en los niveles de desarrollo entre las instituciones, si bien tiende a disminuir, aún está lejos de ser adecuada para el desarrollo científico, económico y social del país.

Sobre la importancia acerca de las actuales condiciones de producción intelectual que afectan la creatividad del trabajo académico y el cumplimiento de la función social e intelectual de los docentes e investigadores de la universidad. Las características relacionadas con: la competencia entre pares, la hiperproductividad calculada en términos cuantitativos, la evaluación, la burocratización de tareas de investigación y la búsqueda de subsidios. Además de que las condiciones en las cuales se desempeñan también han variado y uno de los principales determinantes es el contexto o marco institucional en el que se desenvuelven.

El uso del conocimiento y la importancia que se le ha dado a la investigación, desarrollo e innovación, determinó que algunos investigadores se orientaran al estudio de eventos académicos, programas y organizaciones, que en las últimas décadas del siglo XX se han enfocado en reconocer e impulsar el desarrollo de la investigación. Así que hablar de circunstancias es referirse a los aspectos que influyen en la manifestación de la formación investigativa. Por lo que las dimensiones identificadas se refieren a:

- Situación de la investigación en México
- Condiciones en la producción y difusión de lo realizado por los investigadores

5.1 Subdimensión: Situación de la investigación en México

El interés por explicar la influencia de las estancias cortas de investigación en la formación de investigadores, llevó al estudio del programa Verano de la Investigación Científica. Se entrevistaron a miembros del SNI que hubieran participado en éste, de 1991 a 1995 y se encontró que la estancia donde interactuaron con un investigador influyó determinantemente para formarse como investigadores una vez que hubieron terminado su carrera favoreciendo la realización de estudios de posgrado. Los aspectos sobresalientes que les beneficiaron fueron el participar en cómo se llevaba a cabo la investigación, cómo era un investigador y ver, a futuro, la investigación como una profesión. De igual forma la socialización con otros estudiantes y al final de la estancia

el participar en un congreso, en el que exponían sus resultados, lo que creó un ambiente académico y desarrolló su integración y pertenencia. Se corroboró la importancia del capital cultural de los estudiantes en donde influía la familia y sus profesores, su curiosidad personal y el interés por aprender, por lo que estas estancias resultan efectivas para transmitir el gusto por la ciencia.

De ahí que sea importante también el resaltar el ethos, como identidad colectiva, resultado de la actividad del grupo de investigación y del efecto de la trasmisión y apropiación del oficio de investigador, que es influido por la disciplina, lo institucional y el entorno. En la formación para el oficio de investigador hay relación entre el conocimiento y el trabajo científico que se realiza diariamente y que se trasmite por la interacción entre los miembros, por sus tareas y por sus discusiones académicas. Sin embargo, existe una responsabilidad cuando se habla de formar a otros, como parte de un grupo, siendo el ethos la expresión de un estilo de vida profesional.

La Red de Investigadores sobre Académicos realizó un estudio en los miembros del SNI (2007-2008), en México, a través del cual se analizan los impactos de las políticas de ciencia y tecnología en cuyos programas se invierte menos del uno por ciento, aunque se ha procurado la descentralización ha de ser de la producción de conocimientos al crear los centros de investigación en el país y favorecer la movilidad de los investigadores dentro y fuera del país, entre otros. Se identifica la existencia de privilegios que gozan los investigadores del SNI, grupo del que sólo una tercera parte de ellos eran mujeres, pero todos tienen becas para aumentar su profesionalización así como la posibilidad de acceder a programas como el de Mejoramiento del Profesorado, Sin embargo, esto ha traído tensiones porque además de construir conocimiento, se requiere que lo publiquen en libros y revistas arbitradas y los investigadores de ciencias sociales y humanidades tienen que competir con los de las ciencias duras en cuanto a la posibilidad de publicar en revistas indexadas internacionales que están más orientadas a este último campo (Lloyd, 2018).

En el caso de los Centros de Investigación del Instituto Politécnico Nacional, en su mayoría, se caracterizan por la presencia de mayor número de investigadores que de investigadoras. De igual forma se observa este mismo hecho en relación con la beca que otorga el SNI. Hay desigualdad en cuanto a las oportunidades económicas y expectativas de carrera, así como en las redes constituidas por el IPN donde existe colaboración y participación en programas de posgrado y proyectos de investigación. Dicha situación

es debido a las creencias y a la idealización de roles que tienen las mujeres en el grupo familiar; la situación de madre-mujer-esposa es diferente a la de académica-investigadora, por lo que tiene que decidir. El contexto conformado por el Estado, los particulares e incluso, la iglesia, además de la institución, influyen en la promoción, legitimación y producción intelectual del académico, investigador, intelectual o científico.

5.2 Subdimensión: Producción-difusión de la productividad de los investigadores

La innovación tecnológica, específicamente la 4ª. transformación, es resultado de distintos eventos históricos que ahora se traducen en cambio de las relaciones entre lo físico, lo digital y lo biológico que repercute en el aspecto social y así de la educación, como el caso del IPN, donde se realiza docencia e investigación, siendo una variante el trabajo colaborativo a través de redes. Las redes de investigación constan de interdisciplinariedad y de la integración del trabajo a través de nodos. Sin embargo, se realizó un estudio sobre las redes y se detectaron limitaciones en su funcionamiento, y que repercutían en la motivación, relativas a la normativa, desconocimiento de nivel de experticia de sus miembros, falta de integración en el trabajo colaborativo y tamaño de la red. También, existen problemas personales de los investigadores como la inseguridad de no mantener la producción mínima y la cantidad de funciones que tienen que desarrollar en su institución. Los desafíos más importantes fueron resolver problemas de comunicación y organización.

La difusión de la ciencia, a través de publicaciones de los investigadores mexicanos, tienen el objetivo de fortalecer la ciencia y las instituciones, aunque detectó que el principal problema para publicar se debía a la falta de tiempo para investigar y escribir. Sin embargo, al publicar, dan a conocer sus investigaciones, reciben retroalimentación, ayudan a otros investigadores, fortalecen el conocimiento, reciben evaluación de sus pares, además de obtener reconocimiento y promociones que mejoran su puntaje y el acceso a estímulos como el SNI. Consideraron que las universidades debieran programar talleres de publicación en los posgrados y de esta forma se fortalecería la difusión. Los doctorantes, además de hacer su tesis, requieren elaborar escritos científicos por lo que se les debiera preparar para ello. Hay que fortalecer este punto pues la calidad de los artículos mexicanos publicados en los bancos de información SCOPUS y Web

of Science tienen un valor de 0.98 respecto a la importancia que brinda la comunicad académica mundial a la producción científica.

5.3 Subdimensión: Perfil y producción en la formación del docente investigador

Hace ya algunos años que se comenzó a centrar la atención en los procesos de formación del docente, y dentro de esos procesos la mirada se dirige a formar a los docentes con las habilidades investigativas. Si bien la labor que desempeñan docentes e investigadores es diferente, algunos de los artículos revisados en esta dimensión tratan de integrar ambos perfiles. Respecto a las acciones implementadas para formar investigadores, los escritos señalan que se reconocen dos vías de formación, las instituciones formadoras de docentes en donde se identifica una formación débil centrada en desarrollar competencias para investigar la propia práctica y otra, en los posgrados que pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en donde existen procesos de calidad y una sólida formación para quienes se dedicarán a ser investigadores. En esta diferencia mencionan que mientras los docentes se encuentran inmersos en la realidad del aula, son quienes la conocen y quienes deberían realizar la investigación de la práctica docente, los formados para investigadores educativos, a pesar de contar con los conocimientos y competencias son lejanos a una realidad del aula.

Estos escritos, si bien hacen hincapié en la formación de docentes como investigadores educativos, dejan de lado el análisis de las condiciones laborales del docente, sus largas horas dedicadas a la preparación de clases, revisión de tareas y aspectos administrativos, aunado todo ello a la escasa preparación en el campo de la investigación, lo que limita las posibilidades de contar con un profesor que pueda realizar la tarea de investigación o ser investigador , aun cuando se asegure que "La formación de investigadores educativos como una cuestión vinculada a los procesos de formación docente en México" (Cervantes,2019, p. 60).

Otra marcada diferencia entre estos dos campos laborales es dada por el nivel educativo donde se trabaja, es decir, aquellos docentes que trabajan en educación básico o media superior no cuentan con las condiciones para realizar investigación, aun cuando se pueda suponer que poseen el conocimiento para realizarla, a diferencia de quienes trabajan en educación superior y además cuentan con un nombramiento como docente-investigador, lo que supone una serie de condiciones, como horas de descarga,

apoyos e incentivos económicos, pertenencia a redes y cuerpos académicos, además de una sólida formación a través de estudios de posgrado que, en conjunto, conforman el ambiente que permite trabajar en la generación y gestión del conocimiento.

Así lo abordan otra serie de artículos que hablan sobre la formación de investigadores- profesores en educación superior y la crisis que se vive en ella como consecuencia de los recortes presupuestales. Aunado a las exigencias laborales, reconocen que los investigadores-profesores enfrentan una serie de retos relacionados con la diversidad de tareas a realizar, en donde además de la generación de conocimiento y gestión del mismo, se deben convertir en administradores, organizadores de eventos, comercializadores de su producción, entre otras diversas tareas. Todo ello aunado a la poca producción que se da en las universidades producto del limitado porcentaje de profesores de tiempo completo, que además tengan nombramiento de profesor investigador, se refiere a que un alto porcentaje de docentes en educación superior está contratado y que, de los profesores de tiempo completo, un porcentaje mínimo produce investigación.

6. Dimensión: El hacer ¿Quién participa y cómo se propicia el desarrollo de competencias en investigadores noveles?

Esta dimensión contempla el análisis de artículos publicados en revistas, sobre las actividades que realizan los académicos-investigadores para formar nuevos investigadores. Situación que puede iniciarse desde la elaboración de una tesis de pregrado y posteriormente durante el posgrado, fundamentalmente en el doctorado, ante el desarrollo de una investigación con la guía y la enseñanza de un investigador experimentado.

Los investigadores noveles cuando se inician en el trabajo investigativo, usualmente carecen de herramientas y aplicación de estrategias apropiadas, lo que incluso puede tener sus raíces en una falta de competencia en cuanto a una lectura y una escritura comprensiva que ha sido poco ejercitada, por lo que repercute muchas veces en su actitud ante el trabajo investigativo. De igual forma, también influye la identidad que se va formando en el trayecto de hacer investigación y de la interacción que se tenga con el investigador experimentado que repercuten en su motivación. Así que, además de la educación recibida durante sus años de formación, también influye la experiencia, su asertividad, la facilidad para el trabajo colaborativo y el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Se hizo una exploración en revistas de formato electrónico y se localizaron doce artículos de esta dimensión, los cuales fueron analizados. Uno corresponde al 2013, otro al 2014, dos artículos del 2016, uno del 2017, uno del 2018, dos del 2019 y cuatro del 2020.

Para el análisis, las temáticas de los artículos fueron agrupados en las subdimensiones siguientes:

- Acción de docentes investigadores-tutores
- Curriculum
- Instituciones educativas y la formación investigativa
- Proyecto metodológico
- Modelos de formación de investigadores

6.1 Subdimensión: Acción de docentes investigadores-tutores

El papel que juegan los docentes en el abordaje de los contenidos y la institución en general, influenciada por las políticas educativas internacionales y nacionales, son contempladas como factores trascendentes en la formación de investigadores noveles. Así que en esta dimensión se agruparon los artículos relacionados con:

- La acción del director de tesis-tutor en la formación propiciando la lectura crítica de artículos científicos.
- La interacción permanente con el estudiante en proceso de formación.
- Las características del estudiante tanto en su aspecto psicológico-emocional como en el cognitivo que influyen en el desarrollo del *habitus* científicos.
- La presencia de competencia y habilidades para recoger y procesar información y convertirla en conocimiento a partir de la lectura.

Las acciones de los investigadores experimentados ayudan al desarrollo del habitus científicos en sus estudiantes, especialmente de doctorado lo cual se logra a través de la interacción personalizada que se establece con el director de tesis-tutor, en un espacio de socialización. En la formación de investigadores se requiere habilidad para realizar una lectura crítica-reflexiva respecto a una disposición epistemológica, lo que según Torres (2013), es un diálogo-conversación crítica que lleva a pensar conjuntamente con el otro, quien va dirigiendo la formación práctica a través de la trayectoria educativa, sujeta a la normativa institucional, más que a las necesidades de los estudiantes en formación. Se reconoce la influencia de los paradigmas investigativos, positivista, pos-

positivista, teoría crítica y constructivismo, socio-crítico y el participativo basándose algunos de ellos en la interdependencia e interacción o en la reflexión y autorreflexión. Es importante resaltar que el proceso dialógico tiene que ser creativo de tal forma que se aborde el aprendizaje, los sentimientos y las vivencias que llevan a la creación de actitudes favorables hacia la investigación Así que, influyen las disposiciones de los académicos, su interés por cumplir con el programa y, en ocasiones, puede aparecer violencia simbólica manifestada del que sabe al que no sabe, a través de relaciones desiguales entre el investigador experimentado, los comités tutoriales y el doctorante que afectan la inseguridad y las vivencias del mismo.

Se identifican relaciones intrasubjetivas (el yo multifacético propio del sujeto en formación), relaciones intersubjetivas (entre el yo y el otro) y las relaciones curriculares (entre el yo y los textos-mundo). Los académicos deben ser receptivos a la experiencia de quienes están en el proceso de formación a quienes transmiten la cultura de investigación. En la formación de los investigadores noveles hay que articular el aprendizaje ontológico (el ser del estudiante), con el aprendizaje epistemológico referido a sus conocimientos y habilidades (Barnett, 2007 en Keck y Saldívar, 2016). Por tanto, hay que ir entrelazando lecturas, sensaciones, emociones y experiencias concretas.

El hábito disciplinario va construyendo poco a poco la identidad transformando al estudiante, hasta que llega a ser un investigador y asume la cultura de la investigación. Como resultado de la acción tutorial hay un proceso de de-formación-reformación de saberes propiciando la interiorización de un capital cultural científico entre lo que se requiere, el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y de otro idioma. En uno de los artículos se retoma la teoría de la producción simbólica, la teoría del *habitus* y la formación para la investigación.

Hay que promover el desarrollo en cuanto a planteamientos de preguntas y no a la memorización por lo que hay que fortalecer actitudes y valores acordes a la investigación de tal forma que puedan incidir en su motivación. Los investigadores requieren desarrollar la identificación con el hacer investigativo por lo que se debe impulsar y retroalimentar el que los estudiantes escriban junto con sus directores de tesis y participen en eventos académicos y de esta forma se va desarrollando la competencia, por lo que las tutorías deben ser planeadas y sistematizadas no limitadas por el tiempo o falta de compromiso.

De acuerdo a Rivas y Leite (2011, en Pons y Espinosa, 2020) hay que crear vínculos colaborativos y democráticos de tal manera que se involucre a los investigadores en formación en la interpretación de resultados de las investigaciones y en la presentación de los mismos ante grupos de investigadores. La relación que establece el estudiante de posgrado con el docente-investigador-director de tesis durante el desarrollo de la misma, es compleja, multirreferencial, dialéctica e histórica. Es indispensables que los investigadores también se orienten a objetos de estudio que les interesen a sus estudiantes, enseñándoles estrategias metodológicas, epistemológicas, teóricas, filosóficas y ontológicas con perspectivas interdisciplinar y transdisciplinares.

6.2 Subdimensión: Curriculum

En esta subdimensión se incluyeron artículos orientados a:

- Factores curriculares como los perfiles y cursos y apoyos externos
- Las asesorías y tutorías en los cursos
- Las competencias investigativas y la práctica reflexiva.

La formación de investigadores responde a un proceso de heteroformación y autoformación. Quienes están interesados en formarse como doctores, modifican sus actitudes, aunque se detectan algunos problemas como en la comunicación con sus tutores o formadores que no siempre hacen investigación, también en cuanto a la disponibilidad de los equipos, infraestructura, fuentes bibliográficas y digitales.

La relación entre las prácticas de enseñanza y los resultados del logro educativo de los estudiantes en el ámbito de los posgrados en educación tiene como ejes el desarrollo profesional, el pensamiento reflexivo, las competencias investigativas y la práctica reflexiva. Se hacen acotaciones relacionadas con el desarrollo profesional de los docentes como un proceso de formación que pretende aportar a la mejora continua de la práctica de los profesores. Con la práctica reflexiva el docente investiga sobre su práctica que permite transformarla. Se toca lo correspondiente a profesionalidad, profesionalismo y desarrollo profesional.

La investigación educativa se orienta a asimilar la realidad educativa enfocándose al estudio de lo social y lo humano que corresponden a lo objetivo y lo subjetivo, además de que enfrenta el reto de resolver la ruptura con el ejercicio de la docencia. Existen problemas entre la investigación y sus repercusiones en la práctica docente.

Los resultados de la investigación educativa se concretan en la intervención (socioeducativa o psicoeducativa) en el contexto educativo, que parte del tratamiento a la diversidad, el aprendizaje cooperativo, participativo, constructivo, significativo y funcional; globalizado interdisciplinar, además del clima educativo, el autoconcepto y autoestima de los estudiantes. Todo ello debe responder al desafío actual que se inclina en fortalecer la realidad educativa y social, enfocada desde el punto de vista integral.

Consecuentemente, el curiculum debe ser coherente a la realidad de los estudiantes (contextos regionales específicos). De ahí que sea importante que las actividades y la teoría sean vinculadas al ser y al hacer propio de los estudiantes en formación, lo cual permitirá rearticular lo imaginario del posgrado y el mundo.

6.3 Subdimensión: Instituciones educativas y la formación investigativa

Los aspectos que se integran en ésta son:

- La elaboración de la tesis en el posgrado (maestría)
- Acciones de formación de los docentes de las escuelas normales

En esta subdimensión se considera la elaboración de la tesis y características que conlleva, que permitió identificar sus fortalezas y debilidades.

Uno de los artículos se enfoca en una maestría profesionalizante y en tesis elaboradas, abarcando el período 2002-2016 y en cuyo corte de tiempo, el programa que inicialmente estaba reconocido en el PNPC, sale del Padrón. Se identificó el desarrollo del habitus científico en los maestrantes el que se va formando como resultado del aprendizaje de herramientas que los estudiantes puedan aplicar al intervenir en una situación problemática propia de su ámbito educativo, hecho que facilitó la identificación de los núcleos temáticos.

Respecto a la metodología, se privilegia el uso de métodos cualitativos por lo que los estudiantes, utilizan poco, las bases de datos Se calculó el promedio de tiempo en que se graduaban los maestrantes, el cual aumentó cuando el programa salió del PNPC. Es importante que los directores de tesis hagan investigación, sepan de metodología y tengan competencia tutorial.

Respecto al desarrollo de las escuelas normales, en el país, a través de acciones de formación y profesionalización que facilitan la inserción de los docentes al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y al Sistema Nacional de Investi-

gadores, se detectó que, en la primera década de este siglo, se daba mayor carga académica a la docencia. Sin embargo, dicha situación ha ido cambiando ya que a partir del 2012 ha aumentado el número de docentes, de diversas entidades federativas que cuentan con cuerpos académicos inscritos en el PRODEP, así como se ha incrementado la cantidad de docentes quienes hacen investigación con reconocimiento en el SNI. Se descubrió que ya hay mayor participación de los docentes en congresos. Aun, cuando se ha avanzado, para que las escuelas normales se reconozcan como instituciones similares a las universidades y tecnológicos, se requiere mayor formación a nivel doctoral, reconocimiento del perfil PRODEP e intensificar el desarrollo investigativo.

6.4 Subdimensión: Proyecto metodológico

Ya que la dimensión, encauzada a la acción de los docentes-tutores en la formación de investigadores, gira en torno al proceso de investigación, en el que se construye el proyecto, se identificó esta subdimensión cuyo eje es la planeación de la investigación, como proceso sistemático sobre un objeto de estudio viable. Se reconocen las fases inherentes a la investigación. Por tanto, se aborda el planteamiento del problema, el marco de referencia, la relación de variables o categorías, la justificación y los aspectos a cubrir que varían de acuerdo al paradigma de investigación que se seleccione. También se menciona lo correspondiente a los objetivos que deben incluirse en la planeación de cualquier investigación y el tipo de método y técnica(s) a aplicar. De igual forma es importante planear el análisis de los datos que puede ser empleando, ya sea estadística descriptiva e inferencial (investigaciones cuantitativas) o un análisis interpretativo cuando se trata de estudios cualitativos.

6.5 Subdimensión: Modelos de formación de investigadores

Esta subdimensión, con un enfoque holístico, recoge los contenidos de las otras subdimensiones integrándolas en una reflexión sobre los modelos de formación de investigadores. Así que este apartado se enfoca a la identificación-análisis de los modelos internacionales que explican cómo se desarrolla la formación de investigadores y que fueron propuestos en el Reino Unido y en los Estados Unidos de América. Se consideran los modelos mexicanos que hablan del perfil del investigador (Moreno Bayardo 2005; el de Ortiz, 2010 y el de Rivas 2012 en Pérez, Topete y Rodríguez, 2014). Al final se presenta el modelo conceptual, aplicable a México, propuesto por Pérez-Re-

veles, Topete-Barrera y Rodríguez-Salazar (2014), centrado en las competencias y que favorecen la solución de problemas nacionales, el cual conlleva el desarrollo en cuanto a comportamiento, actitudes, aspectos intelectuales y de compromiso social (dominio de otros idiomas, trabajar en equipo, orientar el trabajo hacia los sectores productivo, social y gubernamental). Para ello, tiene que haber programas que lo fomenten, independientemente de los modelos económicos nacionales y las políticas institucionales.

7. Conclusiones

El hacer una revisión como la que se presente en este texto, permite mostrar el proceso de consolidación seguido en el campo de la investigación educativa, de manera puntual en lo referente a la formación de investigadores, lo que se expresa en el número de artículos generados, además de la cantidad y diversidad de instituciones a las que pertenecen los investigadores interesados en el tema. Pero, al mismo tiempo, hace evidente la necesidad de producir más conocimiento que permita consolidar los procesos de formación de investigadores en el pregrado.

El crecimiento de la investigación educativa no es homogéneo, todavía se identifica muy centralizado en la Ciudad de México y Jalisco. Se muestran avances significativos en el resto de entidades federativas, sobre todo en Chihuahua, Querétaro y Veracruz, lo que se observa a través de las instituciones de procedencia de los investigadores. Otro aspecto a destacar es la presencia, cada vez mayor, de investigadores que trabajan en escuelas formadoras de docentes, el interés de éstos se dirige sobre todo a la formación inicial de los docentes desde la perspectiva de formar para la investigación de la práctica.

La diversidad en las temáticas que se abordan por los investigadores en el periodo 2012-2020, señalan las perspectivas actuales en el campo de la investigación educativa, en este análisis están consideradas: las condiciones institucionales, la formación de investigadores vista desde tres aristas que corresponden a la percepción que tienen de sí mismos, la formación desde los programas formales y lo que realizan los investigadores para formar nuevos investigadores. Las prácticas de trabajo que prevalecen entre los investigadores fueron de colegialidad y de colaboración como patrones requeridos en modos de producción 2, donde la multidisciplinariedad se observa en la amplia gama de Instituciones de Educación Superior de procedencia de los investigadores y

las relaciones y formas de organización que establecen para la creación y difusión del conocimiento.

Es importante mencionar que la producción de conocimiento educativo aquí analizado responde a los intereses de quienes investigan puesto que la variedad de temas enfatiza que en la sociedad del conocimiento se está en constante búsqueda de alternativas para una mejora social y educativa.

8. Referencias

Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía e identidad profesional en docentes memorables. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 6 (3), pp. 231-243.
Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56725002012

Carrión, D. (2018). La aventura de investigar es una tarea que se aprende en la universidad. *Revista Interconectando Saberes, 6* (3), pp. 171-185.
Recuperado de: https://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/2567/4506

Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. REICE *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17*(4), pp. 59-74.
DOI: https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003.

Colina, A. (2008). Abriendo puertas y saltando obstáculos: la construcción de la identidad del investigador en educación en México. Revista Electrónica *Sinéctica* (31).
Recuperado de: https:// www.redalyc.org/pdf/998 /99812248004.pdf

Colina, A. (2011). La ética profesional y el narcicismo benigno en la formación de identidad del investigador en educación en México. *Revista Iberoamericana de educación superior 4*(11), pp. 135-148.
Recuperado de: www.ries.universia.unam.mx

CONACyT. (1981). *Plan Maestro de Investigación Educativa 1982-1984.* México: IPN.

De Ibarrola, M. y Anderson, l. (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates.* México: ANUIES.
Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro211.pdf

Díaz Barriga, A. y Luna, A. B. coordinadores. (2014). *Metodología de la investigación educativa.* México: Ediciones Díaz de Santos/ Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Gutiérrez, N. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Sinéctica* (43), pp. 1-16. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/998/99831379003.pdf

Hinojosa, R. y Alfaro, J. (2013). De comunidades Académicas especializadas a comunidades epistémicas: estado del conocimiento de las redes que fomentan la producción del conocimiento sobre educación. En López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. E. Coord. General. (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011.* Colección Estados del conocimiento. México: ANUIES / COMIE.

Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. *Revista Curriculum y Formación de Profesorado. 21*(1), pp103-122. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681006.pdf

Keck, CH. y Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado. *Revista de Educación Superior 45(*178), pp. 61-78. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602016000200061&script=sci_abstract&tlng=es

Lloyd, M. (2018), El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de Educación Superior, 47*(185), pp. 1-31. Recuperado de: http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/64/330

López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. E. Coord. General. (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011.* Colección Estados del conocimiento. México: ANUIES / COMIE.

Luna, A. B. coordinadores. (2014). *Metodología de la investigación educativa.* México: Ediciones Díaz de Santos/ Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Martínez Rizo, F. (1997). *El oficio del investigador educativo.* México: Universidad Autónoma de Aguascalientes

Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la Universidad.

Revista de la Educación Superior. XL (2) (158), pp. 59-78.
Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/604/60422563004.pdf

Plan Maestro de Investigación Educativa (1981). México: CONACyT

Pérez, M. L, Topete, C. y Rodríguez, M. L. (2014). Modelo para la formación y fortalecimiento de investigadores en las universidades. *Investigación Administrativa 43*(114), pp. 82-95.

Pons, L. y Espinosa, I. de J. (2020). Protagonistas de la investigación educativa: investigador-investigado en construcción recíproca. *Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* 10(1), e068.
Recuperado de: https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Relmecse068/12640

Romo, A.; Villalobos, M. y Guadalupe, l. (2011). Gestión del conocimiento: Estrategia para la formación de investigadores.
Sinéctica. Revista electrónica de Educación.
Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n38/n38a7.pdf

Sañudo, L., Ponce, V. M., Juárez, J. A., Morales, O. y Jáuregui, M. de J. (2003). La investigación educativa en Jalisco. 1993-2001. En Weiss, E. (coord.). *El campo de la Investigación educativa 1993-2001.* La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE/CESU.

Sañudo, L. (2012). El papel de las redes profesionales de investigación en un mundo globalizado. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 10(3), pp. 135-143.
Recuperado de: https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=55124665011

Torres, J. de la C. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación. Acercamiento a un caso. *Perfiles Educativos,* 35(140), pp. 8-27.
Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/132 /13226156002.pdf

Weiss, E. coordinador. (2003). *El campo de la Investigación Educativa 1993-2001.* México: COMIE.

REFLEXIONES, TENSIONES Y ESTRATEGIAS PARA FORTALECER LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN EL ESTADO DE MÉXICO

David Pérez Arenas
Instituto Superior de Ciencias
de la Educación del Estado de México
(ISCEEM), División Nextlalpan.
david.perez@isceem.edu.mx
pearenas62@gmail.com

Elaine Turena Pérez Baltazar
Normal Superior del Valle de México
sede Tlalnepantla
draturena@gmail.com
elaine.perez@seiem.edu.mx

Introducción

La formación de investigadores, al igual que la producción de conocimiento, son dos tareas complejas, no sólo por las polémicas que se han generado en torno a sus perspectivas, estrategias, orientaciones y propósitos; sino por los diferentes contextos y posicionamientos políticos institucionales y regionales en que se inscriben; lo anterior no ha limitado el que se hayan dado avances importantes en relación con estos dos ejes, no obstante los pocos años que tienen de haber surgido como campos profesionales.

En el Estado de México, hace no más de cuarenta años que se crearon las primeras instituciones y programas de posgrado, orientados explícitamente a la promoción y desarrollo de la investigación educativa y formación de investigadores, poco tiempo

para lo que implican estas tareas sin embargo, suficiente para sistematizar y condensar algunas de las problemáticas y propuestas que abonen a su consolidación, con base en algunos ejes de análisis derivados del primer Foro Regional Formación de Investigadores realizado en el Estado de México en 2016, con este propósito.

Se presentan así en este capítulo, las reflexiones, tensiones y estrategias en torno a la investigación y la formación de investigadores, derivadas del panel de inauguración y de las notas tomadas por los moderadores y relatores de cada una de las mesas del foro, e integradas por los coordinadores del evento y autores de este capítulo, las ponencias presentadas en el foro están publicadas en otro libro[2] en este trabajo sólo se hace referencia a algunas de ellas en términos generales, pero nuestro reconocimiento a todos los ponentes; por otro lado agradecemos la colaboración de Pedro Atilano Morales, Jesús Francisco Condés Infante, Javier Hernández Morales, Manuel Aguado Castaño y Fabiola Maya-Viveros y de Jesús Valencia, quienes fungieron como moderadores; así como de Alan Manuel Olivier Pérez y Álvaro Antonio Aguado Aguilar, alumnos de UPN 152, quienes apoyaron con la transcripción del video del panel.

El capítulo se estructura en cinco apartados, uno de carácter introductorio en relación con el contexto y debates en que surgen los posgrados orientados a la formación de investigadores en el Estado de México; en el siguiente se hace lo propio con el del foro regional realizado en esta entidad, enfatizando la importancia que tuvo para la organización de éste, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Red de Posgrados en Educación y la Red Mexicana e Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE).

En el tercer apartado se exponen las principales aportaciones o resultados del panel introductorio al foro, en el que participaron las doctoras María de Ibarrola, Lya Sañudo Guerra y Gloria Hernández Flores, representantes de las instituciones convocantes, y en el que destacan algunas de las tensiones que se enfrentan tanto en la formación de investigadores como en la producción y gestión de conocimiento; todo esto como marco contextual, para el análisis de las reflexiones, tensiones y estrategias, que los participantes identificaron en relación con los nueve ejes que estructuraron la organización de cada mesa y se exponen en el cuarto apartado.

Los ejes que estructuran este apartado son los siguientes: 1. Problematización, estabilización y/o construcción de un objeto de estudio, 2. Decisiones metodológicas:

[2]Pérez-Arenas, D. (2021) (Coordinador) Producción de conocimiento y formación de investigadores, dimensiones, programas y tensiones, México, ISCEEM.

momentos de apertura, crisis, incertidumbre y tensiones, 3. Resignificación y uso crítico de la teoría, 4. Integración de los informes de Investigación: estrategias, habilidades y recursos, 5. Epistemología: recreación del pensamiento, el conocimiento y la realidad educativa, 6. Ética de la Investigación: Responsabilidad social, institucional e individual, 7. Cuerpos Académicos: una posibilidad de producción con el otro, 8. Uso y Distribución del Conocimiento: una tarea pendiente, y 9. Formación de investigadores: perspectivas, estrategias y reorientaciones.

El capítulo se cierra con un apartado de resultados denominado: A manera de conclusiones, propuestas y compromisos, en el que como su nombre lo indica se exponen tanto algunos de los acuerdos a los que se llegó, como de las tareas que se identificaron como pendientes para la agenda de un próximo evento.

1. La formación de investigadores y los posgrados: contexto, análisis y debates

Hasta hace algunas décadas en México, la producción de conocimiento derivado de la investigación educativa y la formación de investigadores en este campo, eran dos prácticas sociales que se desarrollaban no sólo de manera incipiente sino producto más del trabajo y esfuerzos individuales; fue a partir de los años ochenta del siglo pasado, cuando las políticas educativas nacionales incorporaron objetivos y estrategias orientadas a su promoción y desarrollo, a través de los posgrados en educación y de la creación de las primeras figuras de los investigadores educativos en las instituciones de educación superior.

En relación con los posgrados en educación, la formación orientada al ejercicio de esta práctica profesional, se inició con las especializaciones en investigación educativa, al tiempo que se incorporaba como uno de los propósitos centrales de todas las maestrías y de los pocos programas de doctorado en educación que se iban creando, apostando en la mayoría de los casos el logro de esta formación a las estructuras curriculares de los programas; sin embargo, la mayoría de las instituciones que los ofrecían carecían del personal e infraestructura académica requeridos, para poner en marcha los posgrados de acuerdo con lo establecido en los planes de estudio.

Fue necesario que pasaran alrededor de dos décadas, para empezar a consolidarse las instituciones y los programas de posgrado orientados a la investigación, lamentablemente las políticas educativas modernizadoras promovidas a partir de los primeros años

de la década de los noventa, empezaron a sedimentarse y erosionar al mismo tiempo, no sólo la función social originaria de las instituciones de educación superior, orientada a la producción de conocimiento y al compromiso social, sino los propósitos de los posgrados; al definir y promover la profesionalización como su nueva orientación, al asociarlos con las políticas de acreditación y evaluación de los programas y de los docentes, generaron no sólo un incremento de la oferta y demanda por los posgrados, sino lo que Moreno Bayardo (2003) ha denominado como el efecto perverso de los posgrados; es decir ofrecerlos y estudiarlos más por un interés mercantil, escalafonario y salarial, que por uno académico orientado hacia la formación disciplinaria o para la investigación.

Fue así como, al tiempo que las instituciones pioneras en ofrecer programas de posgrado, empezaban a consolidar sus programas orientados a la formación para la investigación, se iniciaba también un crecimiento geométrico de las maestrías, promovidas ahora en su mayor parte por instituciones privadas que los ven más como un negocio, dislocando su identidad social y configurando su nuevo contorno en el marco de la comercialización de la educación (Pérez-Arenas, 2007), caracterizada además por las nuevas modalidades y orientaciones de formación: tecnologización, acreditación y profesionalización, que de manera silenciosa empiezan a desplazar la formación para la investigación.

De manera que a principios del nuevo milenio, los posgrados en educación con una orientación profesionalizante y que más se había incrementado en el país, empiezan a cuestionar la pertinencia de mantener la investigación ya no sólo como su propósito central, sino incluso de mantenerla como un eje de formación. Uno de los indicadores y efectos más claros de lo anterior, fue la eliminación de la tesis como requisito para obtener el grado, incorporando nuevas modalidades como otorgarlo por promedio, exámenes, diseño de propuestas de intervención, créditos de otro posgrado, entre otros.

Todo esto al tiempo en que el lenguaje derivado de las reformas educativas promovidas por los organismos internacionales, empezó a reflejarse en los nuevos programas de posgrado: la innovación, las competencias, el aprendizaje basado en problemas, la evaluación por rúbricas, las evidencias y la intervención; no sólo sustituían el asociado con la producción de conocimiento, el compromiso social, el pensamiento crítico, sino cuestionaban su pertinencia a lo que denominaban las necesidades sociales actuales.

No obstante, al contexto de adversidad que enfrentaban los programas de posgrado, algunas de las instituciones pioneras los orientados a la formación para la investigación, lograron no sólo mantenerlos adheridos a la función social originaria de la educación superior, sino que éstas y su personal académico fueron acumulando experiencias que les permitieron si no consolidarse institucional y socialmente, si académicamente, produciendo conocimientos y saberes asociados con la formación para la investigación; aunque estos no exentos de tensiones y contradicciones que los investigadores han tenido que enfrentar, dado el contexto en que se han dado estos procesos.

Algunas de las reflexiones, experiencias y tensiones derivadas de este contexto, se empezaron a compartir en eventos nacionales, por algunos especialistas o investigadores con mayor producción académica y/o trayectoria profesional en el tema; así como en espacios locales por los académicos de los programas de posgrado de las instituciones en que se imparten; pero en muy pocas ocasiones de manera regional, y menos aún esto inscrito en una propuesta o proyecto paralelo que permita recuperar, documentar y analizar las voces y miradas de los investigadores, tutores y académicos de las instituciones formadoras de docentes e investigadores.

Es en este escenario, y en el de la mesa de formación de investigadores desarrollada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa en 2015, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y representado por la Dra. Lya Sañudo Guerra, en que surge la propuesta de organizar foros regionales en todo el país, con el propósito de analizar y discutir los temas centrales que gravitan en torno a la formación de investigadores educativos en México; con el objetivo de orientar, impulsar y fortalecer la investigación educativa en las instituciones de educación superior.

En el mismo año, estos acuerdos fueron retomados y apoyados por la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y por la Red de Posgrados en Educación, con la intención de generar espacios de trabajo que permitan reunir a investigadores educativos en diferentes regiones, para promover nuevas formas de comunicación e intercambio que redunde en trabajos de investigación educativa conjuntos, con la calidad necesaria para su distribución y uso.

La finalidad de esta propuesta fue la creación de condiciones adecuadas, donde se plantearán discusiones en torno a las tensiones asociadas a la producción de conocimiento, con la intención de fortalecer la formación de investigadores educativos a partir de los programas de posgrado, tal y como desde dos años antes se había

sugerido en las conclusiones del estado de conocimiento de la investigación de la investigación educativa:

Todos los estados de conocimiento estatales analizados indican que es necesario formar a los investigadores de manera prioritaria, así como fomentar la cultura de la investigación educativa, tanto para la generación de conocimiento, como para la divulgación y aplicación del conocimiento (Camarena, Castillo, López-Ruiz y Rodríguez, 2013, p. 382).

2. Desarrollo

2.1. La formación de investigadores: Foro regional del Estado de México

Durante los primeros años de la década de los ochenta del siglo pasado, las únicas instituciones de la entidad que ofrecían posgrados en educación orientados a la formación de investigadores eran el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), la Facultad de Estudios Superiores de Aragón, años después se incorporarían la Universidad Autónoma de Chapingo, la Escuela Normal Superior de la entidad, y más adelante la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Pedagógica Nacional en sus sedes estatales, todas ellas públicas; a finales de los años noventa, surgieron los primeros programas con orientación profesionalizante, dependientes de instituciones privadas y públicas, al tiempo que empezó a dar un desplazamiento de la investigación como función sustantiva en la mayoría de programas (Pérez-Arenas, 2007) no obstante, ésta persistió en un contexto y condiciones un tanto adversas.

Actualmente el Estado de México es una de las entidades del país, con mayor número de instituciones, programas de posgrado en educación e investigadores educativos, y aunque cada una de ellas de manera particular en distintos momentos ha organizado o realiza eventos académicos orientados a difundir sus avances o productos de investigación: foros, congresos, bienales o seminarios, en muy pocas ocasiones se han realizado de manera conjunta y menos aún para analizar los temas asociados con la formación de investigadores.

Fueron estas condiciones las que motivaron a investigadores del ISCEEM, a través del Cuerpo Académico Formación para la Investigación y la Eficiencia Terminal en los

Posgrados en Educación así como de una de las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la entidad, de la Red de Transformación Educativa (REDTEC); por las que se retomaron las recomendaciones del COMIE, la REDMIIE y la Red de Posgrados en Educación A.C, para organizar el *"Primer Foro Regional Formación de Investigadores"* con el propósito de reunir a investigadores educativos del Estado de México, para analizar las problemáticas y tensiones que se han presentado en relación con la generación, divulgación y aplicación del conocimiento educativo, y en los procesos de formación de investigadores; así como para la toma de acuerdos y derivar propuestas que permitan desarrollar acciones orientadas al apoyo y promoción de estas tareas en las instituciones participantes, con base en nuevas formas de comunicación y vinculación interinstitucional.

La apertura del foro fue con un panel que sirvió como marco de referencia para el análisis de los 9 ejes temáticos, que conformaron las mesas de trabajo definidas a partir de las recomendaciones de COMIE, las redes participantes, los representantes del Cuerpo Académico e instituciones convocantes.

La organización de las mesas se hizo a partir de los resúmenes de ponencias que enviaron los interesados en participar, y presentaron en extenso el día del foro, bajo la moderación de un coordinador para abrir después la discusión a partir de ejes predefinidos, analizar puntos en común, tomar acuerdos y generar propuestas. Las mesas y número de trabajos presentados, fue como se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Cuadro de las contribuciones recabadas en el I Foro sobre "Formación de Investigadores en el Estado de México", 2016.

Ejes Temáticos y Número de Trabajos Presentados (NTP) en las Mesas de Trabajo		
No.	**Mesa**	**(NTP)**
1	La Problematización	8
2	Decisiones metodológicas	6
3	Uso y papel de la teoría en el proceso de investigación	5
4	Integración de los informes o productos de investigación	7
5	Epistemología y coherencia interna del proceso de investigación	5
6	Ética de la investigación	5
7	Formación de cuerpos académicos	9
8	Uso y distribución del conocimiento educativo	4
9	Formación de investigadores educativos	24
	Total de Trabajos Presentados	73

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los trabajos presentados en cada una de las mesas, en la que más se recibieron fue la de Formación de investigadores, 24 en total, le siguieron la de Cuerpos académicos con 9, la de Problematización con 8, la de Integración de informes con 7 y la de Decisiones metodológicas con 6; mientras que en las del Uso de la teoría de la investigación, Epistemología y Coherencia interna, y en la Ética de la investigación se recibieron 5 en cada una; en la de Uso y distribución del conocimiento educativo fueron sólo 4, sumando un total 73 trabajos.

Las instituciones con mayor número de ponentes fueron el ISCEEM, la UPN, las escuelas normales del Estado, y en menor proporción de universidades públicas y privadas de la entidad; en su mayor parte de académicos e investigadores, y en menor proporción de estudiantes de doctorado. El foro se realizó el 21 de septiembre de 2016, en las instalaciones del ISCEEM, las modalidades de participación fueron tres: como panelista, ponente y asistente, con un total de 317 asistentes entre docentes, investigadores y estudiantes de posgrado.

2.2. Formación para la investigación, generación, uso y distribución del conocimiento educativo

Este fue el título del panel de inauguración del foro, en el que se contó con la participación de la Dra. María de Ibarrola Nicolín, como representante del COMIE, de la Dra. Lya Sañudo Guerra, de la Red de Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), y de la Dra. Gloria E. Hernández Flores, del ISCEEM en el Estado de México, un acuerdo previo era que se contará con representantes de las instituciones convocantes, sólo falto la de la Red de Posgrados en Educación, la Mtra. Ruth Perales Ponce, quien por causas de fuerza mayor canceló su participación un día antes. Entre las aportaciones más importantes del panel se pueden destacar las siguientes:

La Dra. Ibarrola inició su participación a partir de tres reflexiones asociadas con la formación de investigadores: la primera sobre la concepción de lo que es un investigador y quienes son reconocidos como tal; después algunas derivadas de un estudio sobre las condiciones e instancias que reconocen la figura del investigador, y finalmente compartió algunas asociadas con la práctica de la investigación y el abordaje metodológico que los investigadores educativos utilizan.

En relación con la figura de los investigadores, afirmó que éstos son personas o colectivos que tienen una relación estrecha o interés por el manejo, producción, trans-

misión o difusión del conocimiento; pero además son profesionales que se dedican laboralmente a investigar sobre algún ámbito de conocimiento, respondiendo a una necesidad social reconocida por algún grupo de poder; en el caso de la educación, ésta puede ser realizada por pedagogos, docentes de instituciones formadoras de profesores o académicos de las universidades que cuentan con una condición laboral requerida para dedicarse de tiempo completo o parcial a esta actividad, muchas veces alternando con la docencia.

Desde una retrospectiva histórica señaló que los primeros investigadores educativos no tuvieron una preparación formal, es decir, su formación fue resultado más de su experiencia o de la práctica misma; posteriormente surgieron las propuestas curriculares que se ocuparon de manera más seria e intencionada de la formación de investigadores a través de los programas de posgrado en las instituciones de educación superior.

Proceso que señaló, llevó a formalizar también algunas formas de organización de los investigadores en los años noventa en nuestro país, cuando se crearon dos instancias importantes que promovieron su reconocimiento y su proyección, por un lado, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y por el otro, al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Posteriormente surgieron otras formas de organizar y promover a los investigadores a través de la creación de grupos, comunidades o redes, que resaltó, rompen con algunos protocolos, favorecido tanto su profesionalización como su presencia en otros espacios, aunque desde su perspectiva continúan siendo insuficientes estas instancias para incrementar el número de investigadores y valorar la importancia de su tarea en el ámbito de la educación.

Fue en este punto, donde la Doctora Ibarrola tocó algunas de las tensiones que se generan en las prácticas asociadas con el hacer investigación en el campo educativo. Una de las tensiones tiene que ver con algunos cuestionamientos orientados al replanteamiento que los investigadores tienen que hacerse, en relación con cuál debería ser actualmente el sentido de la investigación educativa, considerando los distintos contextos tanto los individuales asociados al investigador como los institucionales y gremiales en que se ejerce ese oficio.

Otra tensión que expuso fue la relacionada con la selección de los paradigmas y metodologías para hacer investigación educativa, así como con el proceso y los

productos generados, un debate que desde hace mucho tiempo se presenta entre los formadores de investigadores; prevaleciendo por un lado, una fuerte crítica a quienes realizan investigaciones de tipo cuantitativo, no obstante que son una minoría quienes realmente dominan este tipo de metodologías; por el otro, se reconoce que en los últimos años quienes hacen investigación cualitativa han producido mucho conocimiento, pero se les cuestiona fuertemente sus formas de distribución y su utilidad.

Problema que fue retomado por la Doctora Lya Sañudo Guerra, quien centró su intervención en el análisis de las tensiones y retos derivados de la articulación entre la gestión, la producción y uso del conocimiento en la educación, al tiempo que propuso nuevas formas de organización de las instituciones, a partir de lo que se conoce como la "ecología institucional" orientada a fortalecer la investigación educativa; al asegurar que esta tendencia podría coadyuvar a la consolidación de los programas curriculares de los posgrados de las Instituciones de Educación Superior, al tiempo que éstos fueran más pertinentes para la formación de los futuros investigadores educativos.

De igual manera, la Dra. Sañudo Guerra, coincidió con la Dra. Ibarrola, al reconocer la importancia que tienen tanto las redes de colaboración académica, como las nuevas formas de organización, que se están fortaleciendo actualmente en el ámbito de la formación de investigadores; al afirmar que estas instancias se han convertido en un camino viable y oportuno para fomentar y fortalecer la formación de investigadores en la constitución de comunidades de investigación de mayor impacto, con lo que cerró su participación.

Por su parte, la Doctora Gloria Hernández Flores se enfocó al análisis sobre las tensiones que se generan entre los procesos de producción de conocimiento científico, la formación en investigación y las condiciones sociales, políticas e institucionales que las producen; mediadas por diversas escalas entrelazadas en la construcción de la experiencia epistémica, cuyas reflexiones -explicó- partieron de un análisis de la trayectoria de la Investigación Educativa considerando como referente principal al ISCEEM – institución que ha formado parte de su experiencia personal-, con base en tres ejes de análisis: la relación trayecto y proyecto, la vinculación entre la formación y la producción, así como la visibilidad del sujeto epistémico en la investigación educativa.

Entre sus aportaciones más importantes, destacó el énfasis en la existencia de pendientes que atender en México respecto al impulso de la investigación como bien social y al de sus productos generados; otro señaló, es el relacionado con la falta de

profundización en el conocimiento legitimado y distribuido, para replantear sus procesos de construcción, situación que forzosamente hace voltear la mirada a las condiciones institucionales en las que se encuentran los investigadores.

Otro elemento que resaltó la doctora fue la presencia de la cultura y los valores plasmados en la investigación educativa, haciendo referencia a la producida desde hace más de 30 años en el ISCEEM, que sin duda ha condensado una experiencia epistémica, al tiempo que su tendencia se ha sustentado más en la razón.

Todo esto ha generado contradicciones, vacíos y debates, por lo que en palabras de la Dra. Hernández-Flores (2016) citó:

> Ha faltado reflexividad, reconocimiento e impacto a través de nosotros mismos y de los otros, debido a que no se tienen relatos de lo realizado, ni nos hemos ocupado de formar los narradores en los posgrados, en un proceso de institucionalidad, que permita dar cuenta de esta experiencia. (De Ibarrola, Sañudo y Hernández-Flores, 2016, p. 7)

De manera que sólo cuando se atienda a estos trayectos, se entenderá la tensión institucional para el proyecto afectado por la incertidumbre de las políticas estatales, en tanto la investigación es una práctica política académica de gran impacto.

Con estas reflexiones y aportaciones concluyó la participación de las panelistas, condensadas en las tensiones y propuestas que inciden en la producción de conocimiento y en la formación de investigadores identificadas por el moderador, entre las que destacan las siguientes:

- La definición del sentido de la investigación y la formación de profesionales para el ejercicio de esta tarea, tensionado por los contextos sociales e institucionales actuales y los intereses y posturas personales de los investigadores.
- La elección y uso de las metodologías cuantitativas y/o cualitativas, mediadas por los debates asociados con su validez, legitimidad y pertinencia social.
- El reconocimiento de la ecología institucional y las redes de colaboración interinstitucionales como una alternativa para resolver las tensiones que se generan entre la producción, circulación y consumo del conocimiento, así como en la formación de los investigadores.
- Las tensiones que se generan entre las adscripciones y las experiencias epistémicas de los investigadores, en relación con los contextos político, sociales, culturales e ins-

titucionales en que se desarrolla la investigación educativa y se forma a los investigadores; así como el reconocimiento de estas prácticas como un bien social.

3. Tensiones y Debates en la formación de Investigadores y/o para la Investigación

Como se puede identificar en las conclusiones del panel, la formación de investigadores y/o para la investigación promovida en las instituciones con programas de posgrado en educación, o que desarrollan esta tarea como función sustantiva, está mediada por una diversidad de dimensiones sociales, institucionales, y didáctico áulicas, dentro de las que se pueden reconocer factores y elementos que la sobredeterminan, es decir que le otorgan una dirección o sentido; sin embargo en tiempos de crisis e incertidumbre, estos procesos no siempre se dan de manera articulada y coherente, Pacheco y Díaz-Barriga (2009) reconocen una diversidad de tensiones, contradicciones y ambigüedades en los nodos académicos y científicos por los que transitan las instituciones, en su relación con las sociedades, frente a sus respectivos procesos de producción, circulación y consumo de los productos científicos en los procesos relacionados con la formación para la investigación.

Para el análisis de las problemáticas, tensiones y contradicciones que más han incidido en los procesos de formación de investigadores y en la producción de conocimiento educativo, como se señaló previamente se propusieron 9 ejes para ser abordados en las mesas de discusión del foro, a continuación, un análisis global con los aportes, reflexiones, cuestionamientos y en algunos casos propuestas que serán presentadas por temáticas y no por la asignación del número progresivo de las mesas.

3.1. La Problematización: construcción y/o estabilización de un objeto de estudio

En esta mesa uno de los puntos de referencia fue el reconocimiento de la problematización, como una de las etapas, ejercicios y procesos de la investigación de mayor importancia y dificultad al mismo tiempo, para el inicio y desarrollo de un proyecto de investigación, tanto para los estudiantes de licenciatura y de posgrado en educación, como para los propios investigadores; atribuido a diferentes razones, que van desde la ausencia de espacios curriculares que brinden elementos metodológicos para compren-

der su importancia y desarrollar las habilidades o competencias básicas para desarrollar esta etapa, hasta su reducción a un ejercicio técnico instrumental que se limita al planteamiento de un problema o pregunta de investigación derivada de la experiencia inmediata, y/o que se resuelve tan sólo con la búsqueda de información.

Como contraparte se reconoció a la problematización como un proceso complejo que requiere de un pensamiento holístico y crítico, por lo que demanda diferentes requisitos, elementos, tareas y habilidades del investigador, al tiempo que se le asocia de manera directa con la construcción del objeto de estudio, lo que permite comprender las dificultades y problemas que enfrentan la mayoría de quienes se están formando o iniciando un proyecto de investigación.

Razones por las cuales la problematización en sí misma es un proceso que genera fuertes tensiones, por ejemplo, la derivada de la prioridad entre los referentes empíricos o los teóricos, bien sea que se le otorgue a uno de ellos la prioridad o se trate de articularlos; cuando este ejercicio se hace sin un posicionamiento del investigador en relación con el objeto de estudio, complica demasiado el proceso; ante lo cual, varios de los participantes del foro coincidieron en que el investigador debe iniciar con una ruptura epistemológica de sus convicciones o conocimiento inicial del problema, así como definir límites precisos con base en su capacidad de observación y argumentación, considerando sus intereses personales e implicación con el objeto de estudio; lo que le permita hacer una problematización comprometida, abandonar los lugares comunes y el plano de la inmediatez, desde donde por lo general se realiza este ejercicio, al limitarse tan sólo a responder a las demandas institucionales, modas teóricas o metodológicas propias del campo de la investigación.

Otra de las tensiones que se identificó en este eje, tuvo que ver con la articulación entre la problematización, la construcción del objeto de estudio y la necesidad de delimitar o estabilizar el problema para su estudio, pues como lo señaló uno de los ponentes:

> La investigación no se desarrolla a través del proceso de construcción sino de la "estabilización" de los objetos de conocimiento. La estabilización es el efecto tanto de la fijación temporal de los referentes que constituyen el corpus de la investigación, como de la matriz de análisis de los elementos históricos. (Juárez, 2016, p. 1)

En esta mesa se afirmó también que paradójicamente en la problematización, no sólo se genera desestabilización epistémica, sino también angustia y en ocasiones pánico en los estudiantes de posgrado, derivado en muchos casos de la falta de los elemen-

tos o estrategias que se requieren para desarrollarla, por lo que los participantes recomendaron incorporar espacios académicos institucionales que apoyen y desarrollen las habilidades intelectuales necesarias para enfrentar estos procesos, por supuesto con el acompañamiento de los tutores con experiencia.

3.2. Decisiones metodológicas: momentos de apertura, crisis, incertidumbre y tensiones

El propósito de esta mesa fue el análisis, reflexión y diálogo asociado con la práctica de la investigación y el acompañamiento para la práctica de la investigación, en relación con la toma de decisiones asociadas con el posicionamiento metodológico para el diseño y desarrollo de una investigación; a partir de la manera en que se entiende, recupera, define y procede con la metodología en los procesos de formación de investigadores, desde las diferentes perspectivas a que se adscriben los investigadores.

En el ámbito de la práctica de la investigación para la toma de decisiones metodológicas los investigadores coincidieron en que éste es un momento decisivo para el desarrollo de la investigación, por lo que implica la reflexión, la crítica y el rigor; porque se reconoce que la forma como se procede metodológicamente en la investigación, suele acompañarse de momentos de incertidumbre, lo que genera riesgos y tensiones en la toma de decisiones de los investigadores, por ejemplo entre lo cualitativo y lo cuantitativo, la definición de una metodología más prescriptiva o una que recupere la dimensión filosófica o histórica de los objetos de estudio por lo que contar con un esquema de investigación, no garantiza ni aporta mucho para la formación de investigadores, es necesario incorporar el problema de la ética que todo investigador debe plantearse, en relación tanto con el objeto investigado, como al sujeto que investiga (Mata, 2016).

En todo esto se invierte tiempo y esfuerzo, resultando difícil saber cuándo cerrar las discusiones y cómo tomar las decisiones correctas; por lo que, de acuerdo con la experiencia del investigador, se requiere de un gran esfuerzo, en tanto como formadores les ha resultado difícil identificar el momento oportuno para el cierre de este tipo de debates o discusiones, que acompañan al investigador en la toma de decisiones correctas. Otro punto abordado, fue la trascendencia de lo metodológico en la formación de investigadores, sugiriendo cuidar no caer en una formación cientificista cerrada y solitaria,

sino sustentarla en la apertura a los saberes provenientes de otros ámbitos, que posibiliten la recuperación de nuevas perspectivas como la narrativa y la historia oral.

Uno de los cuestionamientos expresados en la mesa, se relacionó con los determinismos y la fijación de sentidos per se a las metodologías cualitativas o cuantitativas, definidos por lo general de manera arbitraria tanto por las perspectivas como por los investigadores mismos, mediadas por los contextos socioculturales en que se utilizan, por lo que para superar estos determinismos, es necesario considerar el sentido epistemológico y social de la investigación: los aspectos culturales, el movimiento histórico, político y social, así como clarificar la posición ético-política que asumirá el investigador en todo este proceso (Atilano, 2016).

Al respecto se expusieron varias perspectivas metodológicas como opciones o alternativas que ofrecen posibilidades para a los determinismos propios de los enfoques empírico-analíticos, como es la historia oral y la historia social, trabajada ya con estudiantes de posgrado (Vega y González, 2016).

Otras tensiones enfrentadas en este proceso, tienen que ver con la distinción, separación y/o articulación que se tiene que dar entre el objeto de estudio y el método, lo macro y lo micro, la teoría y la práctica, la investigación básica y la investigación aplicada; decisiones metodológicas que depende tanto del posicionamiento epistémico-ontológico del investigador, como de la naturaleza del objeto de estudio y propósitos de la investigación, lo que a su vez determinará las formas de proceder del investigador.

Razón por la cual no puede haber un método a priori, sino que se construye como una forma de relación (actitud, posicionamiento, mirada, disposición) con el objeto a estudiar, el cual adquiere una dignidad superior a la cosificación reduccionista que realizaba el cientificismo, por lo que como señaló Meneses (2016) las decisiones metodológicas implican la relación teoría-objeto-método y en ellas se juegan las condiciones de posibilidad del rigor investigativo.

Frente a estos debates se concluyó con la necesidad de que formadores e investigadores no caigan en determinismos o arbitrariedades metodológicas, mucho menos las impongan, y que reconozcan la metodología como un proceso en constante reconstrucción, mediado por su adscripción ética y política. Finalmente se planteó la importancia de discutir posteriormente, la pertinencia social de la investigación aplicada, útil o pragmática. (Atilano, 2016).

3.3. Resignificación y uso crítico de la teoría en la investigación

El debate giró en torno a la importancia de la teoría en el proceso de investigación, abordado desde diferentes referentes y/o enfatizado en algún elemento en particular: en las tesis de posgrado, en los procesos de investigación o en la formación de investigadores, teniendo todos ellos como común las rupturas epistémicas, tensiones y desafíos que se enfrentan siempre en estos procesos.

En tanto la manera en que los estudiantes de posgrado construyen y usan sus perspectivas teóricas, les permite no sólo desmitificar y razonar en relación con el objeto de estudio, sino que ese proceso da cuenta al mismo tiempo de la manera en que nombran, conciben y dan cuenta tanto de la realidad como de su propio mundo de vida (Benítez, 2016).

Una de las primeras rupturas epistémicas que debe enfrentar el investigador al iniciar el proceso de la investigación es con las convicciones derivadas del sentido común, para lo cual la teoría, presente en toda la investigación, desde la problematización hasta la integración del informe final, es un elemento central; pero el problema no se resuelve con la incorporación de un marco teórico, sino con la manera en cómo se recupere o el uso que el investigador hace de la teoría en todo el proceso, lo que también implica riesgos y tensiones, entre los que destacan las siguientes:

Otorgarle una preeminencia a la teoría, en relación con el objeto de estudio, los referentes empíricos y la realidad misma, es muy común en los investigadores noveles, así como el adherirse a perspectivas epistémicas que anteponen una teoría a un objeto de estudio o pretender construirlo a partir de una teoría predefinida; lo que genera que las investigaciones más que dar cuenta de un proceso de construcción de la realidad, terminan por legitimar una teoría forzando o ajustando la realidad a la misma; frente a estas posturas, se propuso hacer un uso crítico de la teoría, de manera que ésta pueda cuestionarse y transformarse; así que antes de tomar decisiones teóricas, es importante dejar fluir el objeto para que éste indique desde qué posición teórica se podrá abordar (Hernández-Morales, 2016).

Otra de las tensiones, se relacionó con el uso de conceptos provenientes de perspectivas teóricas distintas, cuando el objeto de estudio lo demanda, la articulación es una posibilidad; siempre y cuando se tenga el cuidado de que éstos se inscriban en una perspectiva epistémica compatible, sin olvidar que el uso crítico de las categorías y de

la teoría misma, implican una resignificación o resemantización que permita encontrarles un sentido en función del objeto estudiado.

La discusión desmitificó el uso pragmatista y cientificista de la teoría en la investigación, a partir de una postura crítica y de una relación dialéctica con los objetos de estudio, convirtiéndola en un recurso metodológico para quienes se están formando en investigación en los posgrados, que les permita darles un sentido a sus objetos de estudio, comprender la realidad, construir nuevas interrogantes e ir conformando un posicionamiento personal (Hernández-Morales, 2016).

3.4. Integración de los informes de Investigación: estrategias, habilidades y recursos

Al igual que la problematización, la integración de los informes de investigación, es una de las mayores dificultades de quienes se están formando en investigación, implica por un lado la adscripción a una postura epistémica en relación con la articulación entre la lógica de la investigación con la lógica de exposición, así como la argumentación de la tesis central que condensa la producción del conocimiento aportado; al tiempo que demanda una serie de avatares en relación con la integración de todos los apartados del trabajo, por lo que habrá que tomar decisiones sobre los contenidos centrales, los temas periféricos o subordinados y los que tendrán que dejarse fuera; sin olvidar los aspectos de forma que pueden ser cruciales para la valoración final del trabajo.

En esta mesa los trabajos propusieron, desde estrategias y recursos para facilitar la elaboración de los informes y socialización de resultados de la investigación, hasta problemáticas relacionadas con el tránsito de las preguntas iniciales a la integración de los hallazgos en la investigación. Entre algunas de las aportaciones y reflexiones que se plantearon destacan las siguientes:

Dada la dificultad que en sí implica la integración de los informes de investigación, es importante aprovechar los recursos tecnológicos, como el uso de ficheros electrónicos que se pueden utilizar para la recopilación y procesamiento de la información (Condés, 2016).

Uno de los propósitos de una investigación es la socialización de sus resultados, para la integración del informe, por lo que es necesario considerar los posibles lectores y destinatarios, así como tener el cuidado para que las ideas que se quieren compartir se comuniquen con la mayor claridad posible, por lo que la redacción y escritura del

informe es una de las mayores dificultades que enfrentan los estudiantes de posgrado o investigadores noveles, ante lo cual es necesario apoyar estos procesos, pero desde una perspectiva que no reduzca la expresión escrita a una actividad gramatical y retórica, para en su lugar comprenderla en su complejidad, lo que demanda la implicación de los autores. Finalmente es importante distinguir en todo en todo este proceso la lógica de investigación de la lógica de exposición, para tomar decisiones en relación con los contenidos de cada apartado del informe.

En general los formadores de investigadores, con base en su experiencia personal recomiendan ocuparse del desarrollo de habilidades intelectuales y tecnológicas desde la licenciatura, orientadas tanto a la articulación entre los referentes teóricos y empíricos, como al ejercicio de la escritura académica y el aprovechamiento de los recursos tecnológicos para facilitar los procesos de problematización e integración de informes finales de investigación (Condés, 2016).

Finalmente se resaltó la importancia de documentar cómo se da la integración de informes y/o resultados de investigación, para proponer alternativas que permitan mejorar tanto los procesos como los productos obtenidos.

3.5. Epistemología: recreación del pensamiento, el conocimiento y la realidad educativa

En esta mesa se reconoció a la epistemología como la dimensión o el eje analítico que permite a quienes se están formando en investigación, comprender cómo se van creando y recreando las lógicas de su pensamiento y de su actuar, para acercarse a la realidad en toda su complejidad; a partir de una relación dialéctica que permita comprenderla y transformarla; condensado todo esto en un posicionamiento que deberá estar presente desde la problematización hasta la presentación de los resultados de la investigación.
La epistemología es así una guía tanto para el pensamiento y la creación de ideas del investigador, como para su interacción con el objeto de estudio, delimitando o ampliando sus campos de observación y acción, dependiendo del lugar desde donde se ubique; al tiempo que le permite reconocer el tránsito de un estado de conocimiento inicial o simple a uno superior o más complejo (Cortés y Gil, 1997).

Otro eje de análisis se derivó de las relaciones y tensiones entre epistemología e investigación científica en el campo educativo, reconociendo la no existencia de una única forma, sino de tantas como posturas epistemológicas existen, cuya validez y legi-

timidad es determinada por los contextos histórico sociales en que surgen o se inscriben las experiencias cotidianas particulares de cada investigador, por los espacios donde cotidianamente se desenvuelve, la escuela, los sistemas educativos y el currículum; así como por sus fundamentos filosóficos y ontológicos.

Uno de los desacuerdos que se dieron en esta mesa, tuvo que ver con el lugar de la epistemología en la investigación, por un lado, quienes le otorgan una función legislativa que regula las relaciones de la realidad, el sujeto y el objeto de investigación, y por otro, quienes le asignan un carácter más dialéctico y holístico, en constante movimiento con la única certeza de que la incertidumbre y complejidad la acompañan de manera permanente. Lo que se traduce en una diversidad de posturas que generan el riesgo de convertir la epistemología en un campo de indefinición y a veces de inanición (Aguado, 2016).

No obstante, se coincidió en que ya sea por métodos explicativos o hermenéuticos, la epistemología permite la comprensión de la génesis del conocimiento científico, los problemas que se están investigando, así como la manera en que el investigador busca la verdad, explica los fenómenos que estudia y se va construyendo o destruyendo a sí mismo (Jaramillo, 2003).

Razón por la cual, se sugirió que la función de la epistemología es apoyar para que la investigación educativa se reconstruya y reinvente, así como para superar los efectos de autodestrucción que la investigación científica ha generado en los últimos años; por ello los programas de posgrado que forman a los investigadores en nuestro país, tendrán que superar los esquemas de consumo de conocimiento y fortalecer los paradigmas o metodologías en investigación que consoliden las propuestas de producción, gestión y uso del conocimiento (Aguado, 2016).

3.6. Ética de la Investigación: Responsabilidad social, institucional e individual

En esta mesa sólo se presentaron cinco trabajos, sin embargo se analizaron temáticas nodales en este subcampo emergente dentro de la formación para la investigación educativa, la ética relacionada con los investigadores y estudiantes de los programas de posgrado, la asociada con el proceso de investigación en el análisis de datos y en la autoría y presentación de resultados, así como la puesta en las interacciones o alianzas entre la ciencia y la sociedad, mediadas por supuesto por la investigación educativa.

Entre las aportaciones destacaron aquellas que ponen en el centro del debate a los sujetos, investigadores y/o estudiantes de los posgrados, debido a que no sólo se están adquiriendo conocimientos y habilidades para desarrollar esta función, sino que todo este proceso está mediado por un proceso de formación orientado a la producción de conocimiento social, lo que implica compromisos con los contextos, los campos científicos y tecnológicos y con las políticas educativas en que se inscriben los proyectos de investigación; así como con los destinatarios y usos que se haga de los resultados, lo que desde una visión holística demanda una ética, o compromiso y responsabilidad social, tal como lo refirió una de las panelistas en un escrito previo, con la siguiente aportación:

> La investigación educativa, como acción humana, contiene un componente que la determina y este es el componente ético […]. En este sentido, la investigación educativa puede considerarse como buena, si las repercusiones producidas logran afectar la práctica y se incrementa el conocimiento en la teoría educativa. (Sañudo, 2006, p. 68)

Elementos que tendrán que estar presentes en todo el proceso de la investigación, desde la recuperación y respeto de las investigaciones previamente elaboradas e incorporadas en los estados de conocimiento, como a quienes nos apoyan como informantes, hasta la argumentación de las aportaciones y socialización de los resultados; evitando el plagio de los autores y las obras consultadas; problema que lamentablemente en los últimos años se ha dado tanto en investigadores consolidados como en quienes se encuentran en formación; y aunque se les ha sancionado de diferentes maneras, se ha hecho poco al respecto para atender el fondo (Maya, 2016).

Las cuestiones o actitudes no éticas, lamentablemente no se reducen al plagio, ni a los estudiantes de posgrado, sino que estas son percibidas por ellos mismos en los diferentes procesos de los programas de posgrado, desde su ingreso hasta la presentación de su examen de grado (Pérez-Sánchez, 2016).

Las causas del problema, si bien no se reducen a los sujetos no les exime de responsabilidad, tienen que ver también con una dimensión institucional asociada con la laxitud en relación con su rigurosidad y pobreza en la producción de conocimiento, mediada a su vez por el contexto social en que se inscriben las instituciones, escasez de recursos humanos y financieros para desarrollar esta tarea en mejores condiciones. Lo que demanda promover el compromiso de producir conocimiento desde una postura ética y con valores, a la par de insistir en la designación de recursos económicos para

investigar no sólo eficaz y eficiente, sino éticamente, lo que en estos tiempos parece ser una aporía, es decir un camino sin salida.

3.7. Cuerpos Académicos: una posibilidad de producción con el otro

Los trabajos que se recibieron en esta mesa comparten las experiencias que los docentes de las escuelas normales y del ISCEEM, han acumulado en relación con el reconocimiento de los Cuerpos Académicos (CA) como espacios de formación para la investigación, enfatizando las posibilidades que representan como formas de trabajo colegiado, pero limitadas por las problemáticas institucionales que han tenido que enfrentar.

Al respecto, se reconoció la importancia del trabajo colegiado a través de CA, como una posibilidad de entender y escuchar el mundo de otra manera, trabajando con los otros, al respecto en palabras de Dussel (1998):

> Una diacronía del encuentro con el otro es conformar una comunidad de aprendizaje-política, donde el otro es responsabilidad del otro, en un encuentro ético. Vivir la experiencia del encuentro con él otro, es un desafío, ya que estamos acostumbrados a pensar desde el yo, [...] Pero ello no limita la posibilidad de conformar un trabajo académico, desde otro lugar de enunciación, donde la tercera palabra seamos nosotros. Lo cual da poder y responsabilidad con el otro (Texocotitla, 2016, p. 2).

En relación con los problemas que han enfrentado los cuerpos académicos, están el poco apoyo administrativo y de gestión escolar, la dificultad para trabajar de manera colaborativa y con empatía, y la ausencia de liderazgo y trabajo académico de los integrantes; mediado todo esto por las dinámicas institucionales. Lo que explica por qué a más de ocho años de haberse iniciado la promoción de estos programas en las 40 normales del Estado de México, solo tienen registrados 16 CA en formación y uno en consolidación, lo que ha evidenciado problemas asociados con la producción académica de estas instituciones y preguntarse si éstos son ya una realidad o una utopía (Santos, Lazo y Cruz, 2016).

No obstante se reconocieron algunos avances significativos, como las propuestas institucionales orientadas a generar las condiciones para la integración y registro del CA, diagnósticos que permitan conocer qué docentes cubren con los requisitos para participar en estos programas, así como las necesidades académicas e institucionales para apoyar a quienes no los cubren; con base en lo cual se han diseñado estrategias que

van desde el análisis de las reglas de operación hasta el diseño de diplomados ex-profeso para la integración de CA.

Entre las propuestas se sugirió brindar apoyos que permitan a los docentes desarrollar funciones orientadas a la producción de conocimiento educativo, de gestión académica y tutoría; que son las funciones propias de las IES, así como de tener una interlocución de pares con redes de investigación consolidadas, como lo mostró el CA en Consolidación "Acción para la Reflexión y Transformación de la Educación "ARTE", de la Escuela Normal de Capulhuac.

Una de las propuestas derivadas de esta mesa fue la construcción de modelos de gestión del conocimiento organizacionales que privilegien la academia y la investigación educativa para favorecer la producción de conocimiento, mediante estas formas de interlocución entre pares.

3.8. Uso y Distribución del Conocimiento: una tarea pendiente

En esta mesa se reconoció a la gestión del conocimiento como una nueva cultura que tiene que incorporarse a las escuelas normales e instituciones que hacen investigación y ofrecen programas de posgrados orientados a la formación de investigadores; pues las investigaciones y tesis elaboradas condensan el conocimiento que producen, por lo que éste se constituye en su principal activo que tendrán que socializar y difundir para que las instituciones cumplan con su propósito central, la producción y difusión del conocimiento.

En una parte de la discusión surgieron las dudas con respecto a si las escuelas normales, el ISCEEM y la UPN, forman docentes y/o investigadores, si producen conocimiento educativo; y en su caso cuáles son las condiciones en que lo realizan, y si hay una difusión, uso o distribución de este.

Las respuestas variaron con base en los programas de formación que ofrece cada institución, así como de las características de su personal académico, siendo muy notoria la heterogeneidad en cuanto a condiciones, en que realizan las funciones de investigación, los investigadores adscritos a diferentes instituciones dependientes de una misma secretaría de educación, lo que a su vez dificulta y varía mucho, en relación a las tareas orientadas a la distribución del conocimiento producido, aunque en general se coincidió que es son más los pendientes en relación con la gestión y uso del conocimiento que lo que se ha realizado.

Finalmente, una propuesta de la mesa se enfocó a la necesidad de que los investigadores de la entidad consolidaran un directorio de colectivos académicos, mediante la asignación de recursos para los procesos y difusión de productos de la investigación a través del establecimiento de un sistema de aplicación de sus resultados y la evaluación cuidadosa de sus productos. Por lo que se convocó a conformar un colectivo de investigadores del Estado de México, para iniciar con una red para impulsar la investigación, la formación de investigadores y la comunicación interinstitucional; y a crecer en lo que tiene que ver con la gestión del conocimiento (Valencia, 2016).

3.9. Formación de investigadores: perspectivas, estrategias y reorientaciones

Los temas o problemas abordados se desarrollaron a partir de las siguientes preguntas: ¿Desde qué perspectivas epistémicas o modelos se requiere formar a los investigadores? ¿Qué estrategias y/o didácticas se requieren desarrollar y qué reorientaciones realizar en los programas de posgrado para la formación de investigadores? Las reflexiones derivadas de estas preguntas fueron los siguientes:

En cuanto a los programas de Formación de Investigadores se mencionó que no hay una receta para formar o practicar la investigación, que hay una clara diferencia entre lo que es formar en y para la investigación (Moreno-Bayardo, 2011), que para formar investigadores se debe tomar en cuenta el contexto, debido a que un elemento sustantivo a considerar en este proceso es la historia de vida del formador, porque influye en el proceso formativo del investigador; formando para un tipo de cultura, para un tipo de vida académica, que tiene varias aristas: desde la interacciones cara-a-cara, hasta las atravesadas por dinámicas que la misma institución genera, por ejemplo aquellas que se dan en el aula, en la asesoría y en coloquios o congresos, y su revisión está cruzada por lo que se llama teoría de la argumentación, como un elemento central en la formación para la investigación (Del Rosario, 2016).

Hubo un acuerdo en relación con el hecho de que *a investigar se aprende investigando,* pero también generando dispositivos de formación desde los programas curriculares adecuados al contexto socioeconómico y político de la institución; a partir de una articulación entre lo que es deseable para estos procesos y lo que es posible en dichos contextos, lo que genera tensiones entre las estructuras formales derivadas de los dispositivos de formación y los sujetos de desarrollo curricular.

En cuanto a las estrategias y/o didácticas para la formación de investigadores se reconoció que hay vacíos en los Programas, dado que no se consideran los niveles de formación de los participantes que están haciendo investigación, por lo que es necesario ocuparse de estos procesos de mediación que impliquen la sistematización de experiencias. En relación con este eje, se identifica lo que algunos ponentes denominaron la alfabetización académica (Mireles y Ortega, 2016), comprendida como una condición y relación necesaria para acceder a las trayectorias y a la formación de los investigadores educativos; al tiempo que se reconocen a las experiencias epistémicas, metodológicas y pedagógicas particulares de los investigadores, como necesarias para construir una mirada crítica de la realidad educativa y social (Salgado, 2016).

En el mismo sentido se reconoce a las tutorías como alternativas para apoyar estos procesos, no exentos de tensiones que colocan a los tesistas de los posgrados entre una demanda de formarlo como investigador educativo o reducirlo a un sujeto de rito transicional; al respecto se sugirió apoyarse en la construcción autobiográfica y en las narrativas para conocer como los estudiantes van resolviendo estas tensiones; sobre todo en las escuelas normales, donde se siguen haciendo planteamientos en relación a la pertinencia, posibilidades, aciertos o errores de formar investigadores.

En relación con las orientaciones de los programas de posgrado para formar investigadores, continúa la tensión latente entre los posgrados profesionalizantes y los programas para la formación de investigadores; surgiendo las preguntas de los asistentes, ¿Dónde están las demás instituciones que ofrecen posgrados? y ¿Porque solamente están las presentes? A partir de las cuales se generó el debate en torno a la importancia que cobran en este proceso las condiciones institucionales para ser investigador; dado que no solamente se es por nombramiento o por el tipo de plaza, sino que se requiere toda una infraestructura política, financiera, laboral, académica y ética para impulsar los programas de posgrado que tengan calidad académica y sean capaces de cimentar un Modelo de Gestión de Conocimiento Integral y dinámico que enfrente las exigencias de la sociedad de conocimiento (Pérez-Baltazar, 2016).

4. A manera de conclusiones, propuestas y compromisos

Antes de dar cuenta de las aportaciones derivadas de este Foro, es importante señalar que dentro del balance y evaluación realizada en las mesas, así como en la encuesta de opinión que se aplicó a los asistentes, éstos hicieron un reconocimiento a los repre-

sentantes de las instituciones y redes convocantes para realizarlo, por ser un evento necesario no sólo para los investigadores educativos de la entidad, sino para quienes se encuentran en proceso de formación en los posgrados y a nivel profesional.

Entre las propuestas surgidas en las mesas de trabajo destaca el reconocimiento de la gestión y uso del conocimiento como una nueva cultura que tiene que incorporarse a las IES con programas de posgrados orientados a coadyuvar a la formación de investigadores, en las que se reconocieron los avances que se han logrado, pero también el que faltan muchos pendientes y problemas por atender; en ese sentido se demandó la necesidad de impulsar estas tareas con el respaldo de instancias de reconocimiento nacional como el COMIE, de las redes de colaboración entre los investigadores educativos, así como de los cuerpos académicos de las IES, con el propósito de continuar con el desarrollo de tareas orientadas a la consolidación de la producción, gestión y difusión de conocimiento, así como de la formación de investigadores en la entidad.

En este sentido, se propuso consolidar un directorio de colectivos académicos que sea un referente de arbitraje para la evaluación de productos de investigación pero que además sea una estrategia de comunicación y vinculación entre los investigadores e instituciones interesadas.

En lo que respecta a la formación de investigadores se demandó la necesidad de incorporar en los programas de posgrado, estrategias de mediación que partan de un diagnóstico de las habilidades intelectuales y de trayecto de vida de los estudiantes de posgrado, para adecuarlos en la tutoría y acompañamiento de los investigadores en formación, será necesario considerar estos elementos que se encuentran presentes tanto en los procesos de formación como en los productos de investigación; quedando pendiente la discusión en torno a la pertinencia social de la investigación aplicada.

Por otro lado, se definió la necesidad de continuar con el debate de los ejes epistémicos y metodológicos que atraviesan tanto los procesos de problematización para la construcción de los objetos de estudio, como las decisiones teóricas y metodológicas que se tienen que tomar para el desarrollo de los proyectos de investigación; así como de la importancia de los contextos sociales e institucionales en que se toman las decisiones, para que en la fase de difusión se articule la lógica de investigación con la lógica de la argumentación y la lógica de la exposición de los productos obtenidos.

En el mismo sentido se propuso generar estrategias orientadas a fortalecer los paradigmas o metodologías en investigación que consoliden las propuestas de produc-

ción, gestión y uso del conocimiento; incorporando las categorías de claro-obscuros y regionalización a la de tensiones que fue abordada de manera amplia en el foro, para analizar de manera articulada las problemáticas asociadas con la formación de investigadores en México; pero reconociendo que si bien estos procesos comparten problemáticas comunes, también se dan de manera diversificada y heterogénea en cada una de las regiones del país.

Otra propuesta fue tomar acuerdos en relación con la caracterización y uso que se haga de las categorías asociadas con la formación para la investigación, tomando como referencia la contenida en el documento base que permitió organizar los foros regionales, pero enriquecido con las aportaciones derivadas de los foros regionales, distinguiendo los diferentes matices que adquieren en las diferentes regiones, espacios y niveles institucionales en que se promueve o desarrolla la investigación educativa y la formación de investigadores, como es el caso de los posgrados en educación.

En ese sentido es importante distinguir la variedad de propuestas de formación de investigadores educativos que se promueven y desarrollan en las diferentes instituciones a partir de sus posgrados; así como en las derivadas del análisis de las trayectorias de formación que los investigadores han conformado en sus procesos de producción.

Se acordó también establecer acuerdos de cooperación e intercambio tanto entre los proyectos promovidos en las diferentes redes (REDMIE, Red de Posgrados A.C) y subáreas que las integran, como con el COMIE, lo que permita una mayor vinculación, apoyo y promoción, así como una optimización de sus recursos y productos.

Finalmente, se propuso definir estrategias comunes y diferenciadas para hacer una devolución a las instituciones y regiones de la información derivada tanto de los foros regionales, como de los acuerdos tomados en el análisis y puesta en común de las problemáticas y propuestas consensuadas, en relación con la producción de conocimiento y la formación para la investigación, esto con la participación de las diferentes redes e instituciones participantes, al respecto este capítulo espera contribuir al cumplimiento de ese propósito.

5. Referencias

Aguado, M. (2016) Relatoría Mesa Epistemología de la Educación. En *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Atilano, P. (2016) Relatoría Mesa Decisiones Metodológicas. En *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Benítez, J. F. (2016) La teoría en los procesos de formación. Resumen ponencia, en *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Camarena, P., Castillo, G., López, M. y Rodríguez, M. (2013) Conclusiones, Cap. 6 Formación para la investigación, en M. López, L. Sañudo y R. Maggi (Ed) *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011,* Colección estados del conocimiento, Méx., ANUIES-COMIE, pp. 378-384.

Condes, F. (2016) Relatoría Mesa Integración de los informes o productos de investigación. En *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Cortés, F. y Gil, M. (1997). El Constructivismo Genético y las Ciencias Sociales: Líneas Básicas para una Reorganización Epistemológica". En R. García, F. Cortés, M. Gil, G. Hernández y J. Rivaud (Ed.) *La epistemología genética y la ciencia contemporánea,* pp. 69-88, Editorial Gedisa, Barcelona, España.

Flores del Rosario, P. (2016) Formación para la investigación. Resumen ponencia en *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Guzmán-Valenzuela, C. M. (2014). Polos epistemológicos, uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 7*(14) 15:28 Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282822118_Polos_epistemologicos_Uso_y_construccion_de_teoria_en_investigacion_cualitativa_en_educacion

Hernández-Morales, J. (2016) Relatoría Mesa Uso y papel de la teoría en los procesos de investigación. En *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Ibarrola, M., Sañudo L. y Hernández-Flores, G. E., (2016) Formación para la investigación, generación, uso y distribución del conocimiento educativo,

Panel desarrollado dentro *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Video Editado por Olivier Pérez Alan Manuel y Aguado Aguilar Álvaro Antonio, alumnos de la UPN 152.

Jaramillo, L. (2003). ¿Qué es epistemología? *Cinta de Moebio*, 18(0). Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/101/10101802.pdf

Juárez, O. (2016) La problematización como sustitución y desplazamiento de cadenas referenciales. Resumen ponencia en *Formación de Investigadores en Educación en el* Estado de México, Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Margarito, M. (2009) La toma de decisiones metodológicas en la investigación social. En *Revista de Investigación Educativa* de la Universidad Veracruzana, 9(0) 1-13. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121714004.pdf

Mata, V. (2016) Entre el monismo metodológico y la complejidad de la realidad educativa. Resumen ponencia en *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México*, Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Maya, F. (2016) Relatoría Mesa Ética de la Investigación. En *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Meneses, G. (2016) Decisiones metodológicas: rigor investigativo. Resumen ponencia en *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Mireles, I. (2016) La formación para la investigación y la alfabetización académica. Resumen ponencia en *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Moreno-Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. R*evista de la educación superior, 40*(158), 59-78. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004&lng=es&tlng=es

Moreno-Bayardo, M. G. (2003) *El posgrado para profesores en educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación,* Cuadernos de Discusión, 5, Méx., SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Ortega, F. (2016) Investigación educativa y alfabetización académica. Resumen ponencia en F*ormación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Pacheco M. T. y Díaz-Barriga, A. (2009) *El posgrado en educación en México,* IISUE-UNAM, México.

Pérez-Arenas, D. y Pérez-Baltazar, E.T (Coord.) (2016) *Proyecto Regional de Formación de Investigadores en el Estado de México.* Toluca, Méx. Documento no Editado.

Pérez-Arenas, D. (2016) Relatoría Mesa Problematización. En *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Pérez-Arenas, D. (2007) *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación. Un campo sobredeterminado.* Plaza y Valdés, IISUE-UNAM, UAG, UASLP, México.

Pérez-Baltazar, E. T. (2016) Relatoría Mesa F*ormación de Investigadores. En Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Pérez-Sánchez, S. (2016) Acciones no éticas desde los estudiantes de doctorado, Resumen ponencia en *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Salgado, R. (2016) ¿Cómo se forma un investigador? Experiencias epistémico-metodológicas y pedagógicas. Resumen ponencia en *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Santos, M. A., Lazo F. y Cruz, J. (2016) La conformación de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales Públicas del Estado de México ¿Realidad o utopía? Resumen ponencia en *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Sañudo, L.E. (2006) La ética en la investigación educativa. *Hallazgos, 6*(0), 83-98 disponible en https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165006.pdf

Texocotitla, G. (2016) El cuerpo académico. Construyendo nuevos lugares de enunciación, Resumen ponencia en *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Valencia, J. (2016) Relatoría Mesa Uso y Distribución del Conocimiento. En *Formación de Investigadores en Educación en el Estado de México,* Foro Regional, realizado en ISCEEM, Toluca, México. Documento no editado.

Vargas, Z. R. (2009) La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación 33*(1) Costa Rica. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf

CONCLUSIONES

Martha López Ruiz
Investigadora independiente
mlopez.redmiie@gmail.com
Marcelina Rodríguez Robles
Universidad Autónoma de Zacatecas
marcelinardz@gmail.com

Tal como se menciona en el prólogo, este texto se ha elaborado con el propósito común de dar cuenta de los distintos acercamientos realizados al conocimiento producido en México en la década 2012-2021, respecto a la formación para la investigación y formación de investigadores en educación.

La producción de esta obra responde al trabajo sostenido de la comunidad de investigadores que integran la subárea de Formación de investigadores de la REDMIIE cuyo surgimiento y desarrollo se vincula históricamente con las actividades del área homónima del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Como cada diez años, en el año 2020 el COMIE publica su convocatoria para elaborar los Estados de Conocimiento (EC) de la investigación educativa (IE) correspondientes a la década 2012-2021, en esta ocasión después de un proceso de revisión de sus estatutos, en relación con las áreas que lo integran y la elaboración de un reglamento para su operación y coordinación, fue puesto en práctica, previo a la convocatoria mencionada y la consideración de que en el contexto nacional e internacional, las circunstancias existentes en el lapso 2012-2021, han influido en la formación de investigadores, la investigación educativa y la producción de conocimiento en ambos rubros en México, a pesar de que:

> La instrumentación de políticas públicas en México, relacionadas con ciencia y tecnología no ha sido consistente, ni participativa y ha carecido de una visión a largo plazo; por ello, el desarrollo de la ciencia y la tecnología ha sido aleatorio, y ha carecido de una definición de alta prioridad para el desarrollo nacional (Valero, Molina y Ponce, 2019).

El lapso en estudio para los EC por elaborar, se caracterizó por un incremento significativo en México, de programas de posgrados en general y de educación en particular, como resultado de complejos procesos histórico-sociales internacionales y na-

cionales asociados a la llamada sociedad del conocimiento y a procesos político-económicos que dieron lugar a que la educación pasara de ser un derecho a ser objeto de comercialización internacional y nacional.

Así, González y Terán en su texto plantean que las instituciones de educación superior (IES) tienen una amplia responsabilidad en la formación de investigadores, en ellas recae prioritariamente la formación de los investigadores nóveles en los posgrados, lo cual se aúna al compromiso de formar los cuadros de especialistas y de generar conocimiento científico, propiciar transformaciones e innovaciones. Atender estas tareas resulta ser un compromiso permeado por la política educativa y las políticas sociales, así como por las demandas de la sociedad.

Como resultado de su análisis, refieren que en 2019 ANUIES reportó 1662 maestrías y doctorados en educación en México y que de ellos sólo se certificaron 24 (3.76%), del total de 638 programas de maestría y doctorado certificados en el en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (CONACYT, 2020). Lo anterior implica que la gran mayoría de los posgrados en educación existentes no poseen los requisitos para la certificación, y por ello tampoco tienen acceso a financiamiento para investigación, ni a becas para sus estudiantes, lo cual limita la realización de investigación y la producción de conocimiento científico educativo, hecho que trae consigo implicaciones negativas en la formación de los egresados de estos programas y su producción de conocimiento educativo. Este texto en general da cuenta de las condiciones en que se gestan las nuevas generaciones de investigadores educativos.

Andrade, Castillo y Rodríguez; en su capítulo reportan el hallazgo de 62 ponencias sobre Formación de investigadores producidas en el período 2012-2020, éstas fueron analizadas en relación con el uso de la teoría, las fuentes consultadas y las decisiones metodológicas realizadas. En la sustentación teórica, identifican el predominio de referencias para contextualizar o el uso de definiciones conceptuales desvinculadas de las teorías que las respaldan como fuente de fundamentación teórica. Predomina en los contenidos de las ponencias revisadas, la consulta de fuentes locales, la autoría individual, y el nivel superior como contexto educativo privilegiado como objeto de investigación. En lo metodológico hacen referencia a limitaciones en la investigación mixta, en el análisis de resultados en estudios cualitativos y en la determinación de confiabilidad y validez de instrumentos empleados. También se menciona que estas limitaciones se detectan con mayor frecuencia en trabajos realizados en Escuelas

Normales, Universidades Pedagógicas Nacionales o universidades privadas, pero están presentes –aunque en menor grado– en trabajos realizados en instituciones con mayor tradición en investigación (universidades públicas e institutos).

Es pertinente señalar que las limitaciones teórico-metodológicas en la producción relacionada con la formación para la investigación y la formación de investigadores, constituyen un pendiente sin resolver ya señalado en el EC del área de Investigación de la Investigación Educativa de la década 2002-2011 donde se planteó que:

> Existe una carencia desde la formación investigativa, acerca de las posturas epistemológicas y con esto una considerable falta en la ubicación de metodologías acordes con la construcción del objeto. Hay debilidades al hacer una suma de enfoques teóricos que no se complementan o a veces hasta se sobreponen. (Camarena, Castillo, López y Rodríguez, 2013, p. 383).

Por otra parte estas limitaciones en aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la producción de conocimiento en la década 2002-2011, también se identificaron en otras áreas del COMIE (López, 2015) lo que es indicativo de la necesidad de hacer un seguimiento y brindar atención especial en los posgrados en educación, a los procesos de producción de conocimiento y su comunicación por parte de los investigadores en formación, para asegurar la pertinencia, congruencia y suficiencia del contenido de sus contribuciones. Es evidente que el trabajo colaborativo con propósitos formativos, posibilita la vigilancia y contribución para mejorar la calidad de la producción de conocimiento en investigación educativa.

En relación con la producción y la formación en investigación en las Escuelas Normales, Cano, Hoyos y Cordero en su disertación, dan cuenta de las contribuciones presentadas en los Congresos Nacionales de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) en los años 2017, 2018 y 2019 y concluyen que: las políticas públicas de los últimos diez años y los cambios en los planes de estudio de la Educación Normal han contribuido a la diversificación de la práctica y las funciones de los docentes normalistas y a que los docentes se acerquen a la investigación y la difusión académica. Se asume que el CONISEN (s/f) también es un espacio para conformar y consolidar redes de colaboración a nivel nacional y que el aprendizaje de otro idioma y el acercamiento a bibliografía actualizada sobre investigación, son retos para enriquecer el trabajo de investigación.

Se reconoce que aunque el avance en investigación ha sido paulatino, cada vez más los estudiantes en sus cursos de metodología, trayectos de prácticas profesionales y

elaboración de tesis desarrollan competencias para la investigación, por lo que resulta pertinente precisar al respecto, que la investigación a la que se alude es la denominada investigación formativa (Ramírez y Hernández, 2014), con la cual, la formación para la investigación adquiere sentido como herramienta de apoyo para estudiar y resolver los problemas de la práctica docente, que es el eje de la formación y profesionalización del profesorado. Con estas aseveraciones, se evidencia que la investigación formativa tiene diversas funciones en la educación superior, por lo que el rigor metodológico debe estar presente en todas las actividades propias de ésta función sustantiva de las IES (Restrepo, 2003).

Respecto a la producción de libros en la década en estudio, Lozoya y Cortés hacen referencia en uno de los apartados de este texto, a 12 de ellos y al analizar los capítulos que los integran, se observa que la producción es colectiva y asociada a redes de investigadores, en al menos la tercera parte de los textos identificados hasta el 2020. Lo anterior es congruente con la tendencia actual para desarrollar investigación científica y tecnológica con la participación de diversas instituciones y actores sociales, como parte del sistema social de producción de conocimiento y del proceso de globalización de los sistemas de investigación (Vergara, 2021).

En relación con la formación de investigadores se destaca que las investigaciones centran su atención en la función desarrollada por los posgrados para la consecución de ese fin, específicamente, se alude a los programas de doctorado que se ofertan en instituciones de educación superior orientadas a formar investigadores.

Como resultado de la sistematización del análisis de investigaciones con egresados de diferentes programas de Doctorado, se identificaron tres elementos centrales que influyeron en la formación de los egresados: elementos de orden subjetivo; el acompañamiento de sus tutores y las habilidades investigativas requeridas por los futuros investigadores. Se concluye que la formación de investigadores en educación es un tema complejo, compuesto por amplias dimensiones de análisis y con muchas posibilidades de ser investigado.

En cuanto al reporte parcial de artículos que abordan la formación de investigadores en la década en estudio, Mata, López y Olea, hacen referencia a 64 de ellos identificados en 21 revistas nacionales e internacionales indizadas; el año con mayor producción es el 2016 y el de menor número de artículos publicados es 2013. En los contenidos de estos artículos, se identifica una marcada centralización en la produc-

ción de las instituciones e investigadores de la ciudad de México y Jalisco; se aprecia un crecimiento incipiente respecto a la producción investigativa en entidades como Chihuahua, Querétaro y Veracruz. Se destaca la participación de investigadores pertenecientes a instituciones formadoras de docentes, cuyo interés está en el desarrollo de investigación como parte de la formación inicial y la profesionalización para la práctica docente.

Los artículos sobre formación de investigadores, en la producción referida, se analizaron en relación con las condiciones institucionales, la percepción de los investigadores sobre si mismos, la formación en los programas formales y lo que hacen los investigadores para formar a nuevos investigadores. También se hace alusión a las prácticas de trabajo que prevalecen entre los investigadores, en este caso fueron de colegialidad y de colaboración en las que se observa la multidisciplinariedad en la diversidad de instituciones de las que provienen los investigadores. Cabe agregar que estas características del desempeño docente son las promovidas por los lineamientos del Programa para el desarrollo Profesional Docente para el nivel Superior (PRODEP).

En el trabajo de Pérez-Arenas y Pérez Baltazar, se alude al desarrollo y resultados del Primer Foro Regional sobre Formación de Investigadores convocado por el COMIE en el Estado de México en 2016, con la colaboración de la Red de Posgrados en Educación y la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE). Se incluyen en esta aportación, las reflexiones, tensiones y estrategias en torno a la investigación y la formación de investigadores, derivadas del panel de inauguración del foro y de las notas tomadas por los moderadores y relatores de cada una de las mesas organizadas, las cuales fueron integradas por los coordinadores del evento y autores de este capítulo.

Durante el desarrollo del evento se consideraron las problemáticas, tensiones y contradicciones que más han incidido en los procesos de formación de investigadores y en la producción de conocimiento educativo, para su análisis se propusieron nueve ejes para ser abordados en las mesas de discusión del foro.

Entre sus resultados se incluye un análisis global con los aportes, reflexiones, cuestionamientos y en algunos casos propuestas que se presentan respecto a cuatro temas relacionados con el desarrollo del proceso de investigación (problematización, decisiones metodológicas, resignificación y uso crítico de la teoría, integración de informes de investigación); cuatro temas propios de la producción, uso y distribución del

conocimiento (epistemología, ética e investigación, cuerpos académicos, uso y distribución del conocimiento) y un tema específico sobre formación de investigadores:

Al respecto se plantean aquí algunas de las principales conclusiones, propuestas y compromisos establecidos que pueden ser utilizados como guía de trabajo en diversas IES que ofertan posgrados en educación:

- Reconocer a la gestión y uso del conocimiento como una nueva cultura que tiene que incorporarse a las IES con programas de posgrados orientados a coadyuvar a la formación de investigadores, se reconocen los avances logrados, pero también se asume la necesidad de muchas acciones formativas pendientes y problemas por atender.
- Continuar con el desarrollo de tareas orientadas a la consolidación de la producción, gestión y difusión de conocimiento, así como de la formación de investigadores en la entidad con el respaldo del COMIE, de redes de investigadores educativos y de cuerpos académicos de las IES.
- Consolidar un directorio de colectivos académicos que sea un referente de arbitraje para la evaluación de productos de investigación, además de una estrategia de comunicación y vinculación entre los investigadores e instituciones interesadas.
- Incorporar en los programas de posgrado, estrategias de mediación que partan de un diagnóstico de las habilidades intelectuales y del trayecto de vida de los estudiantes de posgrado, para adecuarlos en la tutoría y acompañamiento de los investigadores en formación.
- Continuar con el debate de los ejes epistémicos y metodológicos que atraviesan tanto los procesos de problematización para la construcción de los objetos de estudio, como las decisiones teóricas y metodológicas que se tienen que tomar para el desarrollo de los proyectos de investigación.
- Considerar la importancia de los contextos sociales e institucionales en que se toman las decisiones para articular en la fase de difusión las lógicas de investigación, de argumentación y de exposición de los productos obtenidos.
- Distinguir la variedad de propuestas de formación de investigadores educativos que se promueven y desarrollan en las diferentes instituciones a partir de sus posgrados; así como en las derivadas del análisis de las trayectorias de formación que los investigadores han conformado en sus procesos de producción.

A partir de la diversidad de información aportada por los integrantes de la sub-área de Formación de Investigadores de la REDMIIE incluida en los distintos capítulos de

este libro, es posible inferir un acercamiento sobre los avances y problemáticas existentes en relación con la formación de investigadores en educación en México durante la década 2012-2021, además de mostrar algunas de las características de la producción de conocimiento lograda por la investigación educativa al respecto, durante este periodo.

Por otra parte, el devenir de la realidad ha evidenciado toda la complejidad que subyace al ubicar el contexto nacional, ante cambios políticos que han dado lugar a modificaciones en las políticas públicas relacionadas con la investigación y con la educación, así como a cambios en los diversos ámbitos de la vida nacional y en las relaciones de México con el contexto internacional. A este cambio de referentes político-económicos, se sumó la crisis mundial de salud provocada por la pandemia de Covid 19 que ha puesto a prueba la capacidad de todos los gobiernos y pueblos del mundo, para participar y organizarse con propósitos de supervivencia global.

En este escenario, es menester considerar que la complejidad de los problemas que aquejan hoy a la sociedad en su conjunto, demanda nuevas formas de concebir y realizar la investigación educativa, así como a la formación de investigadores. Al momento de escribir estas líneas se asume que es necesario cambiar la perspectiva de la mirada para tratar de dar cuenta de la complejidad de la realidad; continuar acrecentando los logros y avances mediados por el uso de la tecnología disponible y superar las limitaciones en este contexto adverso, a través del trabajo colaborativo y la capacidad de interacción a distancia, con el propósito de cumplir con los compromisos asumidos como REDMIIE. La evolución en el proceso de elaboración y los productos de estos trabajos se concretarán en el Estado de conocimiento del área de Investigación de la Investigación Educativa (IIE) del COMIE y se contribuirá con ello a las transformaciones necesarias para la formación de investigadores, la producción y distribución de conocimiento educativo, que hagan posible su participación y uso para la mejora en la educación y la cultura científica a que todo ciudadano mexicano tiene derecho. Este libro es una evidencia de la suma de voluntades para concretar acciones específicas en la investigación, vaya un reconocimiento especial a todos los participantes de este legado.

Referencias

Camarena, P., Castillo, G., López, M. y Rodríguez, M. (2013) Conclusiones, Cap. 6. Formación para la investigación. En López, M., L. Sañudo y R. Maggi (Ed).

Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011. Colección estados de conocimiento, México, ANUIES-COMIE, pp. 378-384.

CONACYT. (2020). *Resultados de convocatorias PNPC.* Recuperado de https://www.conacyt.gob.mx/index.php/sni/convocatorias-conacyt/convocatorias-pnpc/resultados-pnpc

CONISEN (s.f.) *Memorias del congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal.* https://conisen.mx/2020/memoria.html

López, M. (2015). Perspectivas metodológicas en la investigación educativa en México. En

Castillo, A., Reyes, F.J. y Castro, E.A. *Geometrías para el futuro. La investigación para educación ambiental en México.* Universidad de Guadalajara, ANEA, UNAM, Guadalajara: Editorial Universitaria. pp. 19-37

Ramírez, M. S. y Hernández, F. (Coord.) 2014. *La investigación formativa retos y experiencias en la profesionalización docente.* B. y C. Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. México. Porrúa Print

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas, 18*(1):195-202. Recuperado de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacionformativa.pdf

Valero, C., Molina, A. y Ponce, C.I. (2019). Políticas de ciencia, tecnología e innovación en México: aproximación a su análisis. En Centro de Estudios de Finanzas Públicas. 2020. Evolución de los Recursos Federales Aprobados para la Ciencia y el Desarrollo, 2012-2021. *Nota informativa CEFP/068/2020.* Recuperado de: https://www.cefp.gob.mx/publicaciones/nota/2020/notacefp0682020.pdf

Vergara, M. (2021). La producción de conocimiento a través de la gestión colaborativa. En Vergara, M. y Rodríguez, M. (Coord.) 2021. *Nuevas formas de producir conocimiento educativo.* REDMIIE, México /Ecuador. En edición

SEMBLANZAS DE AUTORES



DRA. ROCÍO ADELA ANDRADE CÁZARES.

Doctora en Educación (UDG), Maestra en Ciencias de la Educación (UAQ), y Licenciada en Pedagogía (UV-Zona Poza Rica-Tuxpan). Docente-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Desde enero de 2013 a la fecha, en las cátedras de: Didáctica, Laboratorio de docencia I y II, Evaluación del aprendizaje, Evaluación de procesos psicoeducativos y en el posgrado en los Seminarios de Investigación, Seminario de innovación y direcciones de tesis. Facilitadora en cursos a profesores en las áreas de formación docente, pedagogía, didáctica, educación por competencias, evaluación del aprendizaje, diseño y evaluación curricular. Docente en la Lic. en Innovación y Gestión Educativa (LIGE), Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa (DITE-UAQ) y Doctorado en Educación Multimodal (DEM-UAQ), colaboradora del Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE-UAQ). Asociada del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS); Profesora Perfil PRODEP (2017-2020, 2020-2023) y Coordinadora de la subárea de Formación de Investigadores de la REDMIIE.



DRA. MARCELINA RODRÍGUEZ ROBLES.

Docente investigadora independiente, jubilada de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Estudios de Doctorado en Educación en el Instituto Mexicano de Pedagogía, Zacatecas, México. Participó en programas de posgrado en formación de investigadores, asesoría en procesos de evaluación, reestructuración y diseño curricular en diferentes instituciones.

Integrante y Coordinadora General de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE); miembro de la Red de Posgrados en Educación A.C., de la Asociación Internacional Interuniversitaria de investigación en Pedagogía (AIDIPE) y de la Red Iberoamericana de Investigación y formación en posgrados en educación (RIIFPE).



DR. GUILLERMO CASTILLO CASTILLO.

Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Educación con Especialidad en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Chiapas (Mención honorífica). Doctor en Estudios Regionales, Programa de Calidad del CONACYT PNPC Universidad Autónoma de Chiapas (Mención honorífica).

Experiencia laboral: Fue creador y primer jefe de departamento de psicopedagogía en la Preparatoria del Centro Cultural Universitario Justo Sierra en la CDMX; jefe de Departamento de protección a la infancia del DIF Chiapas, jefe de oficina de la Dirección de investigación y desarrollo de modelos de DIF Chiapas; docente interino de la Facultad de Humanidades de la UNACH; actualmente colabora en la procuraduría de atención a niños, niñas, adolescentes y familia de DIF Chiapas y se desempeña como docente de estudios superiores y posgrado y responsable de la Dirección de Investigación de la UPGCH; así como asesor en el IEP Chiapas.

Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); a la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y a la Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE) con sede en Barcelona, España. Ex becario CONACYT, actualmente es Coordinador del Diagnóstico Estatal Chiapas, para el Estado del Conocimiento 2012-2022 de COMIE.



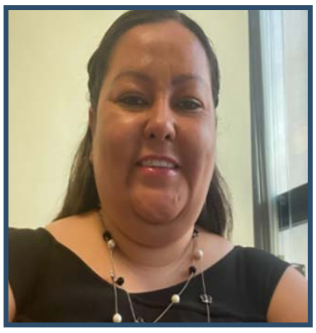
DRA. ESPERANZA LOZOYA MEZA.

Doctora en Ciencias, en Administración de Instituciones Educativas por el IPN, cuenta con dos Maestrías: una en Pedagogía (UNAM) y otra en Metodología de la Ciencia (IPN). Además, es Psicoterapeuta Gestalt con Enfoque Humanista por el Colegio de Especialidades Psicoterapéuticas. Ha cursado 15 Diplomados y una Especialidad en "Psicología del Adolescente". Ha publicado 7 libros y coautora en 14 capítulos más. Es socia activa de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y fungió como Secretaria General del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2014-2015. Sus líneas de investigación son: Formación de Investigadores en el campo educativo e investigación de la investigación educativa. Actualmente es docente investigadora educativa del Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales (CIECAS) del Instituto Politécnico Nacional. Proyecto SIP.20210670. La Investigación Educativa en el Instituto Politécnico Nacional y la Formación de sus Investigadores (2012-2021)



DRA. VIOLETA MARÍA ALINA CORTÉS GALVÁN.

Doctora en Pedagogía por la UNAM. Miembro de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE). Miembro de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE). Formadora de docentes en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.



MTRA. JOCELYN CANO RODRÍGUEZ.

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, Maestra en Desarrollo de Competencias para el Trabajo Docente en la Educación Secundaria por el Instituto de Educación Superior "Simón Bolívar", Especialista en Estudios sobre la Docencia por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Se desempeña en el ámbito educativo como jefa del departamento de Apoyo Académico e Investigación en la Dirección de Educación Normal y como docente y asesora de trabajos de titulación en la Escuela Normal Centro Educativo Siglo XXI, Las Ánimas S.C.



MTRA. MERCED GUADALUPE HOYOS RAMÍREZ.

Ha realizado estudios de Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, Licenciatura en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana, Especialidad en Estudios sobre la Docencia en la Universidad Pedagógica Veracruzana, Especialidad en Herramientas Básicas para la investigación por la Universidad Autónoma de Morelos, estudios de Doctorado en Gestión Curricular en el Colegio de Veracruz. Labora en el departamento de apoyo académico e investigación de la Dirección de Educación Normal promoviendo la investigación y la evaluación externa.



DRA. RUTH CORDERO BENCOMO.

Doctorados: Investigación e Innovación Educativas, y Gerencia y Política Educativa; Maestría, Licenciaturas, Normalista. Jefa de Sector SEP, NL; Integrante de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, la Academia Nacional de Educación y la Galería del Educador Neolonés; Mujer Mérito Docente 2017; Excelencia como formadora en ENSE. Certificación internacional en Comunidades de aprendizaje. Ha publicado libros; editorialista; participante en congresos nacionales e internacionales.



DRA. ANA MA. MATA PÉREZ.

Docente-investigadora del Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE). Licenciada en Educación, Licenciada en Matemáticas, Maestría Educación, Doctorado en Gestión Educativa. Miembro de COMIE, REDMIIE y AIDIPE. Libros: De la práctica docente tradicional a la construcción de una práctica reflexiva (2016). Estado de la investigación educativa del Centro de nvestigación para la Administración Educativa (2017). La formación del docente y la práctica reflexiva (2018). Innovación y procesos reflexivos. La práctica de los formadores de docentes (2019).



DRA. MA. DE LOS ANGELES LÓPEZ ESQUIVEL.

Doctorado en Ciencias de la Educación, Maestría en Educación con Especialidad en Educación Especial, Especialidad Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, Especialidad en Educación Especial, Licenciado Psicología Área Clínica.

Investigadora independiente. Miembro de Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), Coordinadora Estatal REDMIIE-SLP, ponente a nivel nacional e internacional con publicaciones educativas, colaboradora en la elaboración de los Estados del Conocimiento.



DRA. ELIA OLEA DESERTI.

Docente-investigadora del Instituto Politécnico Nacional, ESCASTO. Licenciada en Psicología, Especialidad en docencia, Maestría Administración y Desarrollo de Educación; Doctorado en Filosofía y Ciencias de Educación (Universidad Complutense). Certificada OEA Tutoría virtual. Ponente diversos eventos.

Libros: El tutor como figura académica para el éxito en las unidades de aprendizaje (2016), Los docentes y su práctica emergente en el siglo XXI. Modalidad no escolarizada, coordinadora (2016) y Funciones de los docentes en las licenciaturas a distancia, coordinadora. (2018). Es SNI I.



DRA. ROSA MARÍA GONZÁLEZ ISASI.

Doctora en Educación por la Nova Southeastern University, con 40 años de experiencia en la Universidad Pedagógica Nacional. Ha realizado actividades de docencia, en licenciatura, maestría y doctorado en modalidades presencial, en línea y mixta. Ha desarrollado proyectos de investigación en las líneas de formación docente y práctica profesional, evaluación educativa y formación de investigadores. Ha publicado libros, capítulo de libro, artículos y ponencias en diversos congresos nacionales e internacionales.



DRA. MÓNICA TERÁN PÉREZ.

Asesora académica de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281. Es Doctora en Educación Internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Ha participado en proyectos de investigación, entre ellos "Reconfiguración de la profesión académica en México RPAM desde una perspectiva internacional", y otros de formación en investigación y uso de TIC en educación. Ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales. Es miembro activo de la REDMIIE desde 2018.



DR. DAVID PÉREZ ARENAS.

Docente Investigador del ISCEEM y tutor de la UNAM, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI-CONACYT: Nivel I. Perfil PROMEP-SEP, Líder del Cuerpo Académico "Formación para la Investigación y Eficiencia Terminal en los posgrados en educación". Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y de la Red de Posgrados en Educación. Autor de libros, capítulos, artículos en revistas y ponencias en memorias nacionales e internacionales.



DRA. ELAINE TURENA PÉREZ BALTAZAR.

Doctora en Investigación Educativa. Directiva y funcionaria de Instituciones de Educación Superior en el Estado de México. Coautora de los Estados de Conocimiento de la Investigación Educativa de la década 2002-2012 y Artículos Científicos sobre formación de investigadores e investigación de la Investigación Educativa. Miembro del Consejo Directivo de la Red de Posgrados en Educación A.C Investigadora de la REDMIIE. Docente investigadora de IES Públicas y Privadas nacionales e internacionales. Directora de Tesis de Grado.



DRA. MARTHA LÓPEZ RUIZ.

Licenciatura y maestría en el área de salud, maestría y doctorado en Ciencias de la educación. Funcionaria y docente de pregrado, educación continua y posgrado, en salud y educación en UNAM, IPN, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, el Tecnológico Nacional de México y ANUIES. Realiza investigación educativa desde 1981. Es miembro de: el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) desde 1997; la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) como fundadora desde 2007, actualmente Co- Coordinadora General de ésta y miembro de la Red de Posgrados en Educación. Investiga sobre: formación para la investigación; condiciones institucionales de la investigación educativa; producción y gestión de conocimiento educativo.

La formación de investigadores
educativos en México 2012-2021.
Acercamientos a la producción del conocimiento
Corrección de estilo: Mtra. María de Lourdes Sosa González
Maquetación y diseño: David Vargas dvstudio214@gmail.com
Se publicó el 18 de febrero del 2022,
en Santiago de Querétaro, Qro., México.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA