INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN I

EDITORES:

Osbaldo Turpo Gebera

Luis Alan Acuña Gamboa

AUTORES:

Luis Alan Acuña Gamboa, Leticia Pons Bonals,

María Guadalupe Moreno Bayardo, José de la Cruz Torres Frías,

Osbaldo Turpo-Gebera, Pedro Mango Quispe,

Luis Cuadros Paz, Milagros Gonzales Miñan,

Marco Antonio Salas Luévano, Claudia Guerrero García,

Marco Antonio Salas Quezada, Karina Alejandra Cruz Pallares,

Walter L. Arias Gallegos, Enrique G. Gordillo.

INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN I

EDITORES:
Osbaldo Turpo Gebera
Luis Alan Acuña Gamboa

INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN I

© Osbaldo Turpo-Gebera, Luis Alan Acuña Gamboa

Editado e Impreso en:
© Editorial UNSA
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
Calle Paucarpata, Puerta 5, Área de ingenierías
Teléfono: 215558
E-mail: editorial@unsa.edu.pe
Arequipa-Perú

Primera Edicion marzo del 2019
Tiraje: 500 ejemplares

Hecho en el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: *2018-01939*
ISBN 978-612-4337-46-8
Son propiedad del autor ninguna parte de esta obra puede ser reproducida
o transmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico ó mecánico,
incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de
recuperación sin permiso escrito del Autor.

IMPRESO EN PERÚ

COMITÉ CIENTÍFICO DICTAMINADOR

Pedro Jurado de los Santos	Universidad Autónoma de Barcelona, España
Valentín Félix Salazar	Escuela Normal de Sinaloa, México
Susana Callejas Ángeles	Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México
Pedro Alejandro Flores Crespo	Universidad Autónoma de Querétaro, México
Milagros Elena Rodríguez	Universidad de Oriente, Venezuela
María Jazmín Valencia Guzmán	UMSNH, México
Marco Antonio Salas Luévano	Universidad Autónoma de Zacatecas, México
Magda Concepción Morales Barrera	CIIDET, México
Lucía de la Cueva García Teruel	Universidad Vasco de Quiroga, México
Jaime García Sánchez	CIIDET, México
Andrea Mena Álvarez	Universidad Autónoma de Chiapas, México
Irazema Edith Ramírez Hernández	BENV Enrique C. Rébsamen, México
Feliciano Castaño Villar	Universidad de Granada, España
Tatiana Zuart Ruiz	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México
Elmys Escribano Hervis	Universidad de Matanzas, Cuba
César Gerónimo Tello	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Alejandro Hernández Meneses	Universidad Autónoma de Chiapas, México
Carlos Hernández Rivera	ReDIE, México
Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara	Universidad Autónoma del Estado de México
Karina Beatríz Puente	Universidad Católica de Salta, Argentina
Arturo Barraza Macías	Universidad Pedagógica de Durango, México
Antonio Hernández Fernández	Universidad de Jaén, España
Fabiola Cabra Torres	Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia

EXORDIO

La investigación como actividad humana constituye una de las funciones trascendentales de la sociedad. Ignorarla, sería situarla en un sentido contrario a la revaloración de los bienes preciados de la humanidad. Tampoco cabe ponerla a la deriva, puesto que, sin ella, nos sumiríamos en el desconocimiento pleno de los hechos, causas, relaciones y efectos que nos permiten tomar plena conciencia de todos sus elementos y factores, es decir, nos distanciaríamos de lo que acontece en la realidad. En cualquier sentido, la investigación propicia un despertar de la curiosidad, la reflexión, el cuestionamiento, la duda; bases fundamentales de toda obra genuina del hombre, en su faceta indagatoria. De allí que involucrarse en la comprensión de los sentidos de la búsqueda de la verdad y de emprender caminos propios de reflexión autónoma resulta una tarea ineludible para mejorar nuestro entendimiento. Un decurso inevitable para quienes vivimos y convivimos dentro de la labor formativa, de ese quehacer cotidiano dirigido a sentir la educación como una forma de vida y de servicio a la sociedad.

La investigación configura un fecundo campo de interacciones, de un encuentro entre individuos y colectivos para (re)construir un mundo de posibilidades, siempre en la búsqueda de mejores condiciones de vida. Investigar en educación, además de requerir una perenne reflexión y cuestionamiento, trasciende los aspectos técnicos que la enmarcan y, por el contrario, representa la profundización del conocimiento construido socialmente, por ende, constituye una actividad ética y de implicación a la comunidad educativa. En ella, el docente actúa con todo lo que él es como sujeto, es decir, a partir de un comportamiento encuadrado en sus creencias, actitudes, costumbres, entornos, etc. De igual manera, el estudiante recibe información y la procesa de acuerdo con sus experiencias, costumbres y entornos, etc. Consiguientemente, el proceso de enseñanza y aprendizaje

resulta una situación incierta, única, cambiante, compleja y sujeta a conflicto de valores, tanto en la definición de las metas como en la selección de los medios. Pero la investigación en educación no solo interpela la acción propiamente pedagógica, sino también otros órdenes concurrentes. Entre ellos, los soportes infraestructurales, como las políticas, las tecnologías de uso, las estructuras organizacionales, entre otras; así como también, el carácter teleológico, que tiene que ver con la orientación de los modelos educativos, determinados por las demandas sociales, económicas, culturales, etc. Son esas sendas por las que discurre el quehacer investigativo de quienes vivimos la docencia como una forma de vida, y asumimos la investigación como una manera de ser y estar.

En ese sentido, la obra que tengo a bien prologar, representa nuestras intenciones y aspiraciones, en tanto, reúne a un conjunto de investigadores peruanos y mexicanos que han hecho de la formación en investigación para la educación su objeto de estudio, y desde esas vertientes, construyen experiencias que permiten reconocer sus posicionamientos, pero también las coincidencias formativas. El esfuerzo intelectual desplegado en la estructuración de este libro, simboliza también, la posibilidad de una construcción conjunta y coordinada, de salvar distancias por medio de la tecnología, y generar un espacio de reflexión para seguir pensando la investigación en educación. Saludo desde ya estas incitativas, que esperamos se prolonguen en el tiempo y en la continuidad de ideas que generen trabajos cada vez más colectivizados, como expresiones de una investigación educativa puesta al servicio de la sociedad.

Luis Cuadros Paz
Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

PRÓLOGO

Entre varios países latinoamericanos, México y Perú se caracterizan porque presentan mayores problemas en el campo educativo, específicamente en algunos ejes como: nivel de cobertura, calidad, inclusión, innovación, tecnologías, así como justicia y derecho educativo que, además, constituyen elementos perennes que priman el discurso político oficial, nacional e internacional de estas naciones en los últimos cuarenta años.

De esta manera, todos los pactos, acuerdos y sugerencias que Organismos Internacionales (OI) emiten para estas naciones, obligan el diseño de una agenda política orientada a la resolución de las necesidades prioritarias en dicho campo, cuya base es la mirada e interés transnacional. Por estas razones, las políticas educativas continúan con la tarea de dar respuesta a planteamientos teóricos y cuasiprácticos externos sobre el ser y quehacer de la educación nacional, sojuzgando la especificidad y complejidad de sus espacios sociales por "imperantes" generalizados y generalizadores, dando como resultado la hechura, implementación y evaluación de políticas desde los referentes de la política hegemónica.

Sin embargo, reducir la miríada de realidades educativas nacionales a una, conlleva exponencialmente —por parte de los tomadores de decisiones— a la posibilidad de fallo de sus políticas en educación. Al descontextualizar cualquier visión y objetivo de un Estado-Nación —convertido en política y políticas— de los ámbitos cultural, social, económico y simbólico de las diversas regiones que la conforman, la acción en materia educativa se traduce, señeramente, en imposiciones legislativas que cada vez más delinean y acentúan la inequidad y la injusticia social para con sus sociedades.

Con base en lo anterior, se concibe la necesidad de responder a las acuciantes y temporales embestidas políticas —que se definen por colores e ideologías partidistas— que

sojuzgan el rumbo social, pero principalmente el educativo, de estos países hermanos. La cuestión radica en el quién y cómo se realizará dicha empresa. Tomando como eje de intelección el argumento anterior, es propio sustentar la idea que la investigación formativa y la formación de investigadores educativos son ejes fundamentales en la construcción de escenarios más equitativos en tiempos de dominación simbólica y problemas globalizados; es decir, la apertura de escenarios que permitan criticar el 'qué, cómo, por qué y para qué' de la formación de investigadores educativos desde diversas ópticas, hace posible un análisis profundo y riguroso de las experiencias y del desarrollo de conocimiento sobre el estado de la cuestión dentro de este campo, abonando en demasía al debate sobre lo que se está realizando desde los contextos nacionales e internacionales en materia de investigación formativa.

Los objetivos aquí plasmados ven respuesta favorable en cada capítulo en que se constituye *Investigación formativa y formación de investigadores en educación I*, donde los autores esbozan —a través de los casos expuestos— los retos y necesidades presentes en el desarrollo de competencias teóricas y prácticas en el ejercicio del habitus científico, convertido este en estilo de vida por el ente formador y el formado. Es en el análisis de esta relación bidireccional donde convergen los cinco apartados de esta obra, demostrando las vicisitudes por las que atraviesa la investigación formativa y la formación de investigadores en el campo educativo.

Aunado a lo anterior, este espacio alberga ideas, posturas y críticas de reconocidos investigadores educativos mexicanos y peruanos cuya referencia es imprescindible en este campo de acción, con lo que se garantiza un análisis y debate abierto y plural entre los autores y lectores de este libro; por ello, se espera que las teorías y casos aquí expuestos agucen más y mejores miradas científicas que coadyuven a la producción de conocimiento del que tanto se carece en la región latinoamericana.

Osbaldo Turpo Gebera
Luis Alan Acuña Gamboa
Editores

INTRODUCCIÓN

Este libro tiene como objeto de estudio la investigación formativa o formación en y para la investigación y, en particular, sobre las formas de enseñar a investigar en el campo educativo. Un proceso que implica un conjunto de acciones que difieren de la investigación científica, pero que, en un sentido ampliado, la preceden y continúan. Ambos tipos de investigación, la formativa y la científica, suponen la toma de consciencia y el fomento de la cultura investigadora. En esa línea, este esfuerzo colaborativo de autores latinoamericanos, resulta relevante, al centrar su experiencia investigativa en discurrir críticamente sobre ese quehacer; en tanto, explicitan la diversidad de vertientes sobre las maneras de enseñar a aprehender y producir conocimiento científico.

La reunión de experiencias de estudio en torno a la enseñanza de la investigación formativa y la formación de investigadores en educación que se recogen en esta obra, representan los diferentes talantes sobre el qué y cómo formar en y para la investigación a través de una diversidad de estrategias diseñadas y aplicadas para generar, de modo efectivo, la propensión a construir conocimientos científicos. Estos referentes empíricos nos aproximan a los sentidos, procesos, prácticas y estrategias que tributan en la formación de los investigadores en el campo educativo.

En las Instituciones de Educación Superior (IES), concretamente en las universidades latinoamericanas, enseñar a investigar resulta sumamente complejo dada la carencia de recursos —en el sentido extenso del concepto—; aun así, las IES asumen el reto y desarrollan una diversidad de actividades, en las que concurren un sinnúmero de operaciones formativas, asociadas a: i) los contenidos para enseñar a investigar y ii) las estrategias sobre cómo enseñar a investigar. Una interacción de contenidos y estrategias orientados a instituir de modo creativo una cultura académica investigadora.

Avanzar en esa dirección, plantea reflexionar en torno a los núcleos de la actividad formativa, básicamente, sobre cómo transformar-se para enseñar y aprender a investigar;

qué metodologías son las más apropiadas para la formación en la investigación; y cuáles son las prácticas a asumir por quienes enseñan y aprenden a investigar. Sobre esos ejes, la investigación formativa establece didácticas específicas para formar y conformar hábitos investigativos, a partir de los cuestionamientos a la habitualidad docente y la disposición motivacional para rediseñar las metodologías y orientarlas a logros significativos en la formación para la investigación educativa.

La enseñanza de la investigación como recurso o estrategia formativa presupone, más que transmitir técnicas y herramientas instrumentales, una actitud hacia la investigación, como proceso social de producción y comunicación de los conocimientos científicos. En ese decurso, se construye e instituye una compleja red de competencias de naturaleza investigativa, articuladas en torno a las habilidades cognitivas, procedimentales, sociales y metacognitivas. El proceso instituido exige de los protagonistas, docentes y estudiantes, básicamente, recorrer trayectos donde prime la implicación, la responsabilidad y la reflexión como acciones fundamentales para la formación en investigación.

La investigación formativa se ha instituido de diversos modos en la enseñanza de la investigación, lo que ha permitido distinguirla de la investigación científica; en sentido estricto, la formación en investigación conduce a desarrollar capacidades a través de la operacionalización de procesos y actividades que lleven a la apropiación del conocimiento científico; mientras que la investigación científica responde a su construcción progresiva. En cualquier sentido, la investigación universitaria propende a la búsqueda del conocimiento validado, caracterizado por la creatividad e innovación de ideas, del uso de métodos rigurosos y la consiguiente validación de los resultados obtenidos.

Al ser la investigacion un acto reflexivo y trascendente, está íntimamente ligada a la enseñanza, en tanto ambas, obligan a comprobar lo aprendido, así como la explicación y predicción de la pertinencia de sus acciones. En cualquier caso, el quehacer investigativo demanda un buen planteamiento y diseño metodológico para el logro de la pertinencia y eficiencia de sus actividades, tanto investigadoras como formadoras.

En esa línea de intelección, Acuña Gamboa y Pons Bonals, aperturan esta obra explicando la experiencia de formación de los investigadores educativos en Chiapas (México), propiamente desde las vivenciadas por los doctorandos y egresados de las cuatro instituciones universitarias más importantes de la entidad. En su abordaje reaccionan contra el quehacer habitual de la formación en investigación, de trasmisión de conocimientos, bajo una lógica escolarizada y rutinaria (tradicionalista) y plantean un modelo establecido desde la constitución del habitus, es decir, de las prácticas y representaciones que incitan a la participación activa en los procesos de investigación formativa. Una dinámica instituida desde la incorporación de los doctorandos a las líneas de investigación, en equipos, grupos o redes académicas que conllevan al desarrollo de actividades que luego se accionan y evidencian en eventos académicos, así como en la publicación y comunicación científica. De ese modo, los futuros doctores, fortalecen sus conocimientos teóricos y metodológicos sobre la investigación, pues al estar inmersos en las dinámicas investigativas visibilizan su producción científica, se hacen parte de un campo de dominio científico, y acumulan y extienden su capital intelectual y social, líneas de intervención por demás importantes de medrar en el contexto de la investigación aquí presentada.

Desde la consideración de otros escenarios de formación de los noveles investigadores educativos, Moreno Bayardo y de la Cruz Torres Frías ponen de relieve el encuentro con el *mobbing* educativo de los iniciados en la investigación. En su propuesta afirman que el

oficio de investigador no discurre solo por la acumulación de estudios y prácticas individuales, sino que es el resultado de una inmersión profunda en el oficio. En ese sentido, es a partir de actos vivenciados y recuperados de los discursos de los nóveles investigadores, que refieren las distintas formas de manifestación del *mobbing* académico, como procesos de formación complementaria, que emergen desde formas concretas como: disentir, criticar y sobrecargar el trabajo; desvalorar y someter a las normas internas; ubicar como competencia, saturar de tareas y mostrar hostilidad; minusvalorar, acusar y establecer límites temporales; minusvalorar, rechazar y obstaculizar; desvalorar y agredir a los estudiantes; y, descalificar propuestas o considerar a personas como miembros ilegítimos, así como coartar iniciativas. Tales prácticas relatan experiencias que remiten a acciones manifiestas en la realidad vivenciada por los nuevos investigadores, y desde los cuales se gestan los procesos de formación para la investigación. Estos logros suscitan reacciones adversas, pero, en instancias últimas, la superación de las mismas azuza a la respuesta de dichos retos, buscando estrategias que contribuyan a su consolidación en el oficio de la investigación.

En el tercer capítulo, Turpo Gebera, Mango Quispe, Cuadros Paz y Gonzales Miñan, indagan las formas de enseñar la investigación formativa, desde la exploración de los sentidos subjetivos expresados por los docentes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Perú). En ese discurrir, los docentes distinguen la investigación formativa de la investigación científica, reconociendo sus proximidades, complementariedades y continuidades. Entienden también que la investigación formativa o enseñanza para la investigación, en el campo educativo, configura procesos de cambio, fundamentalmente, de prácticas que estimulan diversas "formas de mirar" la realidad y de interpretación en torno a ciertos objetos de investigación. Expresan, de esa manera, sentidos que responden a sus experiencias investigativas y formadoras, y que de modo continuo, orientan hacia la generación de una cultura investigadora, basada en la compresión e intenciones de la enseñanza de la investigación. El sentido formativo de la investigación predominante lleva a plantear acciones pedagógicas dirigidas al desarrollo de las competencias investigativas, de modo tal que posibiliten afirmar aprendizajes y conocimientos basados en evidencia científica, a partir de estrategias que inician y fortalecen en los escenarios de la investigación.

Para Salas Luévano, Guerrero Jarcía y Salas Quezada, la formación de investigadores en el posgrado se describe a partir de un caso en concreto, la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) (México). El abordaje seguido permite la comprensión holística de la situación formativa para la investigación en educación, a partir del análisis de la pertinencia de los contenidos desarrollados en los seminarios de investigación, las dinámicas de trabajo académico y las capacidades desarrolladas. Desde esas consideraciones, determinan la trascendencia de la oferta de estudio en la formación del investigador, concluyendo que los contenidos desarrollados son apropiados y que los procesos formativos enriquecen la propia formación, a partir de la actitud asertiva del docente, los materiales y recursos formativos que se traducen en la mejora de aptitudes en el perfil investigativo. En términos generales, demuestran que la tendencia formativa implementada en los estudios, conduce a los estudiantes, desde la generación del proyecto hacia la generación del conocimiento, al desarrollo de nuevas habilidades que dinamizan la experiencia inicial hasta configurar ambientes de formación que consolidan sus capacidades investigativas.

Arias Gallegos y Gordillo a través del trabajo sobre Investigación formativa en la Universidad Católica San Pablo (Perú): El caso de dos grupos de investigación, nos aproximan a una experiencia investigativa desarrollada bajo los lineamientos de las universidades católicas. Un encuentro que conjuga la fe y la razón, o más claramente, ciencia y religión. Desde esa sinergia se enfatiza en la formación humanística y académica, como ejes orientadores del desarrollo integral de los estudiantes y futuros investigadores. En ese discurrir, la investigación científica desarrollada en la universidad enfatiza en el conocimiento de la realidad, a fin de generar beneficios relevantes, los mismos que se expresa en el crecimiento de la masa crítica de investigadores. Un decurso de su accionar que evidencian a través de la experiencia de dos grupos de investigación y su producción científica, como espacios formativos para la generación del conocimiento. De ese modo, la formación de investigadores se vincula a la solución de los problemas vivenciados en la realidad, generando campos de saber que impliquen soluciones tecnológicas.

La formación de investigadores al interior de un cuerpo académico, es el tema que aborda Cruz Pallares, con el que cierran los capítulos que componen el libro. El estudio reporta la ruta formativa de los integrantes del Cuerpo Académico en Consolidación BCENELUB-CA-3, Investigadores Educativos IBYCENECH de la Institución Benemérita y Centenaria: Escuela Normal del Estado de Chihuahua, Profesor Luis Urías Belderráin (IBYCENECH) de México. La experiencia describe las competencias y prácticas que caracterizan al investigador educativo, desde el reconocimiento de su actividad profesional, condiciones y elementos intervinientes, y que los profesores reconocen al afirmar que en ese trayecto han adquirido y fortalecido competencias para la innovación, es decir, aprender a hacer, un logro que se manifiesta en el diseño de instrumentos y en la recuperación de datos de las plataformas virtuales. El proceso también ha posibilitado la construcción de productos científicos, apreciables desde el incremento notable de la expresión de la comunicación científica oral y escrita. De ese modo, dan cuenta de la emergencia del desarrollo de un habitus científico, expresado en las experiencias compartidas que los familiarizan con las temáticas del campo investigativo de la educación.

El recorrido de los capítulos contenidos en *Investigación formativa y formación de investigadores en educación I* revela coincidencias, pero también las particularidades por las que discurre la investigación formativa y la formación de investigadores. Hace explícito el hecho que no existe una única forma de enseñar en y para la investigación, sino una multiplicidad de posibilidades metodológicas para acceder y generar conocimiento científico.

En ese entender, el libro resulta útil no solo para el novel investigador, sino para quienes estamos incursos en la enseñanza de la investigación, desde la docencia y el ejercicio propio de la investigación educativa. Cada experiencia tiene un recorrido propio, desde la definición del campo particular que abordan y los intereses que lo impulsan. Desde esa comprensión, cada caso, a medida que progresa, construye su propio camino, privilegiando un método, es decir, una organización y planeación que conduce racionalmente a las decisiones y acciones que concretan progresivamente; de esta manera, se enriquece la obra que aquí presentamos desde las distintas miradas y realidades desde donde se plantea la investigación formativa y la formación de investigadores como eje central para la mejora de los problemas educativos latinoamericanos.

Osbaldo Turpo Gebera
Luis Alan Acuña Gamboa
Editores

Índice general

Exordio VII

Prólogo IX

Introducción XI

1 Formación de investigadores educativos en Chiapas: Discursos políticos frente a experiencias vividas en doctorados 1

2 Otros escenarios de formación de nóveles investigadores educativos. El encuentro con el *Mobbing* académico 29

3 Sentidos subjetivos sobre la enseñanza de la investigación formativa del profesorado de una facultad de educación 49

4 La formación de investigadores en el posgrado. Un estudio en la orientación "Políticas educativas" de la MIHE 65

5 Investigación formativa en la Universidad Católica San Pablo: El caso de dos grupos de investigación 83

6 La formación de investigadores en un cuerpo académico 99

CAPÍTULO 1

FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN CHIAPAS: DISCURSOS POLÍTICOS FRENTE A EXPERIENCIAS VIVIDAS EN DOCTORADOS

LUIS ALAN ACUÑA GAMBOA
LETICIA PONS BONALS

INTRODUCCIÓN

En las Instituciones de Educación Superior (IES) prevalece una práctica de formación basada en la transmisión del conocimiento, generalmente llevada a cabo en un espacio (aula) y tiempo (lo que dura el plan de estudios) establecidos. El proceso formativo se convierte así en rutina y resulta poco atractivo, alejado del contexto de aplicación, en muchos casos carentes de sentido para los aprendices (estudiantes) quienes no encuentran significativo aquello que se les pide que aprendan.

Para atender esta situación se han propuesto modelos que buscan insertar al estudiante en los espacios en los que se llevan a cabo las tareas que corresponden al ejercicio profesional del campo de generación de conocimientos en que se forma. Ejemplos de esto son la llamada formación en la práctica (modelo in-service), la formación tutorial que conlleva el acompañamiento cercano y la formación del profesional reflexivo en ciclos de conocimiento-acción-reflexión de la acción (Barrón, 2004).

La formación de investigadores constituye un desafío que rebasa con mucho "los planteamientos tradicionalistas" (Rojas Soriano, 2008, p. 155); en otras palabras, formar y/o formarse como investigador en algún campo del conocimiento, obliga a docentes y estu-

diantes a desarrollar habilidades, competencias y destrezas propias del *habitus* científico (Colina Escalante y Osorio Madrid, 2004; De la Cruz Torres Frías, 2009; López Ordoñez y Naidorf, 2017). Entendiendo el *habitus* como conjunto de "sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles ... predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes (...) como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones" (Bourdieu, 2007, p. 86); esto es, como sistema de prácticas, preferencias, gustos y estilos de vida sobre el que se sustentan las formas de ser y hacer en un espacio social determinado, donde se accionan los capitales ostentados por los agentes que velan por su distinción.

Para la formación de investigadores en ciencias sociales, Sanchez-Puentes (1995) propuso una didáctica de la investigación, que parte de reconocer las particularidades que asume cada proceso de formación en un campo de conocimiento particular (por ejemplo el de la investigación educativa); pero más allá de las diferencias de cada campo, esta didáctica se sostiene en las siguientes premisas:

> ... no se enseña a investigar con gis y pizarron... Tampoco se enseña a investigar de manera general y en abstracto... No se enseña a investigar separando la teoría de la práctica... Es un mito enseñar a investigar... a grupos numerosos... No hay nada más alejado de la formación de investigadores que las prisas burocráticas... el investigador no se improvisa (1995, pp. 8-10).

Entre las propuestas que buscan innovar la formación de investigadores queremos destacar la denominada *investigación formativa* que cobra relevancia en el campo de la investigación educativa. De manera general, podemos definirla como el proceso mediante el cual un estudiante aprende a investigar en la práctica, acompañado de investigadores reconocidos, con los que establece relaciones diversas. Alicia de Alba, sobre esta tarea, sostiene que:

> ... consiste en formar un grupo de investigación que a su vez puede estar constituido por diversos tipos de grupos y equipos, con estudiantes y académicos con distintos niveles formativos y experiencias, quienes durante la investigación: 1) realizan tareas según su nivel formativo, capacidades y habilidades en una línea de apertura, formación y producción; sus tareas pueden cambiar durante el proceso, en la medida en que se van fortaleciendo y enriqueciendo; 2) el equipo base es responsable de la dirección y coordinación de la investigación, así como de brindar formación y capacitación a los integrantes del equipo durante todo el proceso (2003, p. 126).

La integración de los estudiantes en equipos reales de investigación en los que no solo escuchan sino que proponen y conducen sus propias investigaciones, con el apoyo y colaboración de los demás. Se plantea como un proceso en el que se imbrican formación e investigación, creación y recreación de conocimientos, posibilitando además el establecimiento de redes de comunicación y difusión de los resultados de las investigaciones. De acuerdo con Orozco, las características de la investigación formativa son las siguientes:

> jerárquica pero no vertical, en el sentido de que se reconocen las jerarquías académicas dentro de una estructura de participación compartida en la que se establecen relaciones de comunicación que fortalecen la formación, al ritmo de cada quien. Se respetan y se recuperan los aportes independientemente de que se esté en posturas coincidentes o diferentes, porque tales posturas se sostienen en la sólida fundamentación conceptual y metodológica que cada participante va construyendo. Se trabaja la investigación formativa en un clima de respeto, respaldos compartidos y generosidad en el intercambio de ideas, fuentes de consulta, circulación de conocimiento de frontera en el campo del currículo, los puntos de vista no coincidentes también se reconocen, se aceptan y respetan (2016, p. 131).

Es a partir de la investigación formativa que se logra la adquisición del *habitus* propio del campo de la investigación educativa; este se genera de manera paulatina cuando el investigador novel se va familiarizando y responsabilizando de tareas cotidianas que forman parte del quehacer de la investigación, se relaciona con otros investigadores que, al igual que él, mantienen intereses de investigación en temas y áreas de conocimiento particulares, conoce enfoques y formas de investigar, se acerca al conocimiento de autores y se van formando e identificando en una tradición investigativa de la que será representante a futuro.

Los espacios de aplicación de la investigación formativa, tal como se ha expuesto aquí, han sido los seminarios de investigación extracurriculares (ver Pons y Herrera, 2016; de Alba, 2016; Pontón, 2016; Orozco, 2016; Bravo, 2016; González Arenas, Treviño y Morales, 2016; Martínez Delgado, et al.); en estos participan docentes, tutores, estudiantes de diversos programas educativos, autoadscritos a grupos de investigación y redes académicas, pero ¿cómo se promueve la formación de investigadores educativos?, ¿es posible la investigación formativa, o la recuperación de algunos de sus rasgos, en los posgrados que ofrecen formar investigadores educativos?, ¿cuentan las IES con las condiciones necesarias para que se constituyan y trabajen equipos de investigación que consoliden líneas de investigación?, y, en la práctica, ¿cuáles son las experiencias formativas que consideran significativas quienes se forman en los doctorados orientados a la formación de investigadores?, ¿cuáles son los rasgos que caracterizan el *habitus* del investigador educativo?.

Estos son los cuestionamientos que sirven de guía a la redacción de este trabajo, acotado a un espacio regional concreto, el estado de Chiapas, México, con el propósito de contrastar los discursos de política educativa que circulan en torno a la formación de investigadores, con las experiencias de formación de estudiantes inscritos en doctorados que ofertan distintas IES cuyos planes de estudio ofrecen formarlos como investigadores educativos.

En cuanto a la estructura del trabajo, para finalizar esta introducción se presentan algunos antecedentes de la investigación realizada sobre formación de investigadores educativos en Chiapas, así como las características de esta entidad relacionadas con la oferta de posgrados en educación. Posteriormente, se expone la metodología que asumió la realización del estudio cuyos resultados se consignan en dos apartados consecutivos: en el primero, "La formación de investigadores en el marco de la política educativa nacional", se abordan los discursos que emanan de la política educativa en torno a la formación de investigadores en posgrados de calidad y el reconocimiento de los investigadores educativos en México; en el segundo, se recuperan las experiencias de formación de estudiantes que cursan y cursaron doctorados en IES de Chiapas con la expectativa de formarse como investigadores. En las conclusiones se destacan los contrastes que existen entre los discursos de la política educativa que rondan la formación de investigadores educativos y las condi-

ciones reales en las que se lleva a cabo la formación de ellos en programas de doctorado que se ofrecen en esta entidad.

Antecedentes de la investigación sobre formación de investigadores educativos en Chiapas

La formación de investigadores educativos en Chiapas ha sido un tema de investigación poco recurrente. En el estado del conocimiento del área de Investigación de la investigación educativa 2003-2012, impulsado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se reporta como producción relevante de esa década un artículo de revista y seis tesis dedicadas a la formación de investigadores educativos en Chiapas (Pons y Cabrera, 2013). A estos trabajos se suman un artículo, un ensayo y tres ponencias más publicadas entre los años 2013 y 2017, en los que se abordan distintos aspectos relacionados con la formación de investigadores educativos en la entidad.

Alfaro Rivera (2011) llama la atención respecto al hecho que la mayoría de las investigaciones realizadas son producto del mismo claustro de especialistas que conforma una comunidad epistémica; es notorio observar al respecto que quienes asumen esta tarea en Chiapas forman parte de cuerpos académicos de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y/o de las redes que estos cuerpos han tejido tanto a nivel nacional como internacional.

En los trabajos revisados se encuentran propuestas de formación que sugieren el desarrollo de habilidades y conocimientos de carácter teórico-metodológico, incorporando principios pedagógicos, filosóficos, sociológicos y psicológicos (Rincón, 2004); o que tomen en cuenta prácticas reflexivas, creativas y articulatorias, en un proceso heurístico de formación que atienda a la incorporación del *habitus* propio del investigador educativo (Pons y Cabrera, 2009).

Castillo (2009) afirma que, a pesar de que Chiapas cuenta en los últimos años con posgrados formadores de investigadores educativos, en estos programas no se vincula el proceso formativo con las prácticas propias del campo de conocimiento, lo que coloca en desventaja a los egresados quienes, para ser reconocidos como parte del campo, tienen que formar parte de grupos, redes académicas, asociaciones como el COMIE, además de cumplir con los indicadores de productividad que demanda su ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El autor refiere que los investigadores educativos reconocidos en la entidad a finales de la primera década del siglo XXI se han formado en posgrados ubicados fuera de la entidad.

La investigación realizada por Morales Barrera (2011a) identificó 65 investigadores educativos en Chiapas, los cuales se encontraban adscritos a las siguientes IES: 53 en la UNACH, cuatro en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), tres en la Escuela Normal Rural Mactumatzá, dos en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad 071 y uno en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

Hernández Morgan (2016) llama la atención acerca de la necesidad de impulsar procesos de formación de calidad en la entidad para consolidar este campo. En este trabajo, como en otros que se han llevado a cabo en Chiapas o a nivel nacional (Castillo, 2009 y Colina Escalante, 2011), se destaca la necesidad de formar investigadores que analicen, reflexionen e intervengan en los problemas por los que atraviesa la educación en México.

La situación por la que vadea la formación de investigadores educativos en Chiapas adquiere matices particulares pero no es exclusiva de esta entidad; diversas investigaciones (Rueda Beltrán, 2006) concluyen que, a pesar de denotarse una necesidad ingente en la formación de investigadores educativos, poco se ha realizado y avanzado al respecto, ya que muchos de los proyectos de posgrado, diseñados con la intención de coadyuvar en el desarrollo de la formación para la investigación educativa, han quedado en el plano de los deseables en términos de objetivos y resultados.

El contexto de la investigación: proliferación de posgrados en educación en Chiapas

Al finalizar la primera década del siglo XXI, Rojas Soriano (2008) señaló que la investigación educativa era una de las áreas del conocimiento científico que menos había avanzado, por falta de interés de los potenciales investigadores; a esta afirmación podemos agregar la inmadurez que presentan los grupos de investigación (Morales Barrera, 2011a), particularmente en el estado de Chiapas y sobre todo los deficientes recursos asignados.

Chiapas es uno de los estados del país que obtiene los peores resultados en aprovechamiento escolar en los distintos niveles educativos (Acuña, Elizondo y Mérida, 2016), situación que hace de la investigación educativa que atiende a las diferencias regionales una "... necesidad que permite comprender y proponer acciones..." (Acuña, Elizondo y Mérida, 2015, p. 3) en busca de mejoras y/o soluciones para esta realidad.

La entidad no escapa a la tendencia de ampliación de la oferta educativa privada que durante las últimas décadas ha encontrado en los posgrados en educación un macromercado muy lucrativo. A guisa de ejemplo específico, estudios realizados por la *Alliance for International Higher Education Policy Estudies* (en Acuña, 2013) demuestran que entre la década de 1990 y el 2000 las IES del sector privado incrementaron en un 342.5 % y, por el contrario, se observó un detrimento considerable en las universidades públicas. Este aumento se debe, según Rodolfo Tuirán (2012), a una demanda cada vez más creciente por educación superior en el país, aspecto que busca a corto plazo la "universalización" de este nivel formativo de cara a la cobertura del 60 % para el ciclo 2021-2022, meta ambiciosa propuesta por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) que resulta poco probable de alcanzar por las acciones y recursos que se necesitan para lograrlo.

En este sentido, las IES del sector privado han venido creciendo considerablemente en los últimos años, al grado de representar casi el 70 % de la oferta educativa con la que cuenta el estado de Chiapas (Cfr. Gobierno de Chiapas, 2013), haciéndose esto más evidente en la región Metropolitana que alberga la capital del estado, Tuxtla Gutiérrez.

El crecimiento de la oferta educativa de programas de posgrado por parte del sector privado se acompaña del decremento de la educación pública (Cfr. Acuña Gamboa, 2013), relación que se explica, en parte, por la falta de asignación de presupuesto para la educación pública como por la acelerada rapidez con la que se incrementa la demanda de estudios de este nivel. En Chiapas esta situación se magnífica para el caso de la formación de investigadores educativos, ya que las IES públicas no han orientado su oferta educativa hacia doctorados en este campo del conocimiento.

METODOLOGÍA

El presente trabajo responde a la necesidad de analizar las características que asumen los procesos de formación de investigadores en una entidad como Chiapas, marcada por la precariedad económica, la desigualdad social y la creciente demanda de estudios de nivel posgrado que está siendo cubierta, en su mayoría, por IES privadas, enmarcándolos en los fines y líneas de acción derivadas de una política educativa que asume el compromiso de consolidar los procesos de formación como base para el desarrollo científico y tecnológico de la nación.

El objetivo, tal como se señaló en la introducción de este trabajo, es contrastar los discursos de política educativa que circulan en torno a la formación de investigadores, con las experiencias de formación de estudiantes inscritos en cuatro doctorados que ofrecen igual número de IES en Chiapas, en cuyos planes de estudio se ofrece la formación de investigadores educativos.

El método seguido fue el estudio colectivo de casos de carácter inductivo-explicativo (Stake, 1999; Álvarez y San Fabián Maroto, 2012; Jiménez Chaves, 2012), el cual permitió reflexionar las experiencias de estudiantes y egresados de cuatro doctorados (casos) que proponen formar investigadores educativos en Chiapas para ser contrastadas con los discursos de la política educativa. Para ello, las experiencias recabadas en cada caso fueron complementadas por un estudio exploratorio acerca del número de posgrados e investigadores educativos registrados en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a guisa de referente contextual en el que se produce la formación de investigadores educativos.

La selección de las IES respondió a los siguientes criterios:

1. Que por su infraestructura, calidad docente y población estudiantil atendida, fueran reconocidas por lo menos a nivel estatal.
2. Que contarán con doctorados cuyo perfil de egreso estuviera relacionado con la formación de investigadores educativos.
3. Que contarán con estudiantes en el último período de su formación, así como por lo menos dos generaciones de egresados.

Se seleccionaron, del total de doctorados ofrecidos en las IES de la entidad, cuatro que cumplieron con los criterios establecidos. La línea de investigación Educación, Actores y Procesos Enseñanza Aprendizaje (ahora nombrada Problemas Educativos Regionales) del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), y tres Doctorados en Educación ofrecidos por IES del sector privado, la Universidad del Sur (US), la Universidad Valle del Grijalva (UVG) y el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH).

La muestra se conformó por 40 estudiantes y 20 egresados (diez y cinco por IES, respectivamente) quienes fueron elegidos de manera intencional con un criterio de conveniencia (Flick, 2012), buscando que en todo momento representarán, por lo menos, el 50 % de los estudiantes de último ciclo escolar que establece su plan de estudios, así como el 25 % de los egresados de cada doctorado. La muestra fue predeterminada y se constituyó a través del consentimiento a participar voluntariamente en la investigación, acordándose la salvaguarda del anonimato durante todas las actividades.

La recolección de la información contempló dos fases paralelas que se llevaron a cabo durante el segundo semestre de 2016. En una se analizaron los datos proporcionados por el CONACYT relacionados con el número de posgrados acreditados por esta instancia, así como con el número de investigadores educativos integrados en el SNI.

La otra fase permitió recabar la información empírica. En un primer momento se realizó la selección de los casos y la definición de la muestra de estudiantes y egresados a los que se les aplicó el Instrumento de Formación de Investigadores Educativos (IFIE), el cual consta de 15 preguntas (abiertas y de opción múltiple) cuyo propósito fue contar con información acerca del perfil profesional, la producción académica, el tiempo empleado a la investigación y el conocimiento general de los encuestados sobre investigación educativa (sustentos teóricos y epistemológicos de sus investigaciones, enfoques, paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos de investigación empleados, etcétera).

En un segundo momento de esta fase (durante el primer semestre de 2017) se analizó la información recabada mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas al 20 % de los participantes (14 estudiantes y seis egresados) con la finalidad de reflexionar en torno a las experiencias de investigación formativa en las que se vieron involucrados, así como la postura que asumen de cara a los retos que genera, dentro del ámbito laboral, su formación como investigadores educativos. La guía de entrevista tomó en cuenta las categorías que se exponen en la Tabla 1.

La información obtenida de la encuesta y entrevista se contrastó con la obtenida en la primera fase, producto de la revisión documental, para establecer las conclusiones que se presentan al final de este trabajo. En los siguientes apartados se exponen los resultados de cada fase y posteriormente se presentan las conclusiones en las que se busca responder las preguntas que guiaron el proceso de indagación.

Tabla 1: Categorías de las experiencias de formación en doctorados en educación

CATEGORÍAS	CONTENIDO
Actividades formativas	- Formación académica previa al doctorado (licenciatura, especialidad y maestría). - Proyectos de investigación en los que funge como responsable y organismo financiador. - Líneas de investigación en las que trabaja y ha trabajado.
Conocimiento general en investigación educativa	- Planteamiento y dominio sólido de posturas teóricas y epistemológicas para la investigación educativa. - Conocimiento y habilidad para emplear métodos, técnicas e instrumentos de investigación en educación. - Capacidad para crear propuestas de intervención como objetivo fundamental de todo proceso investigativo realizado.
Reconocimiento científico e intelectual logrado	- Participación en congresos nacionales o internacionales. - Artículos publicados (o por publicarse) en revistas con arbitraje nacional/internacional. - Artículos periodísticos. - Reseñas. - Reseñas. - Libros. - Investigaciones en proceso. - Pertenencia a comités editoriales, redes y/o cuerpos académicos de investigación a nivel nacional/internacional.

Fuente: Elaboración propia a partir de las investigaciones de Colina Escalante y Osorio Madrid (2004), así como de Jiménez Chaves y Duarte Masi (2013).

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

La formación de investigadores es la clave para la generación de capacidades de investigación, el desarrollo de la ciencia y la tecnología de una nación, esta afirmación se encuentra en los discursos de política educativa mexicana. La investigación se asume como uno de los principales ejes en los planes y programas de desarrollo, vinculándola con el anhelado despegue social y económico del país (ver Gobierno de la República, 1989; 1995; 2001 y 2007). Durante el actual gobierno se promueve "la investigación científica y tecnológica en las instituciones de educación superior y centros públicos de investigación [así como] la generación y aplicación del conocimiento" (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 13) con la finalidad de lograr la "formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel" (Gobierno de la República, 2013, p. 128). De esta manera, se entiende que la formación de investigadores es un aspecto central para transformar a México en un país desarrollado.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 se plantea la necesidad de "basar nuestro futuro en el aprovechamiento intensivo de nuestra capacidad intelectual" (Gobierno

de la República, 2013, p. 59) irradiando sus efectos hacia la apropiación social del conocimiento. Los datos expuestos en el diagnóstico de este documento muestran que México invierte 0.5 % de su Producto Interno Bruto (PIB) a los procesos de generación de conocimientos y que la formación de investigadores, atendiendo a los egresados de programas de nivel doctoral, mantiene una relación de menos de 30 doctores por cada millón de habitantes; de ahí la meta propuesta de alcanzar el 1.0 % de inversión (Gobierno de la República-Secretaría de Educación Pública, 2013).

Para lograr este objetivo se han diseñado cuatro líneas de acción específicas para estas áreas de intervención, entre las que destacan: 1) incrementar la inversión en Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI); 2) fortalecer los mecanismos, instrumentos y prácticas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior tanto de los programas escolarizados como de los programas de educación mixta y no escolarizada; 3) revisar los regímenes de reconocimiento de estudios que imparten las instituciones particulares, a fin de otorgar validez oficial a dichas instituciones con base en criterios sólidos y uniformes de calidad académica y; 4) alentar la participación de estudiantes en el quehacer investigativo (Cfr. Gobierno de la República, 2013; Secretaría de Educación Pública, 2013).

Entre estas líneas destaca la promoción de los estudios de posgrado, teniendo en cuenta que en estos "recae la responsabilidad de formar a quienes hagan una contribución directa para el avance del conocimiento, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico" (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 48), convirtiendo a este nivel educativo en la punta de lanza para el despegue del país.

El objetivo 3.5 del PND 2013-2018 sentencia que al "hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación [los] pilares para el progreso económico y social sostenible" (Gobierno de la República, 2013, p. 128), se medrará la situación por la que viene atravesando la sociedad mexicana. A manera de epítome, en la Tabla 2 se exponen las principales estrategias y líneas de acción que el PND y el Programa Sectorial de Educación actuales han delineado para alcanzar el objetivo previsto desde su diseño, poniendo especial énfasis en aquellas que se relacionan directamente con la formación de investigadores.

El estado Chiapas no es ajeno a estas intenciones; al igual que el gobierno federal, se pretende "fortalecer la investigación en las IES, en beneficio del desarrollo económico y social [a través de] la formación de recursos humanos de alto nivel científico, tecnológico y de innovación en el estado" (Gobierno de Chiapas, 2013, pp. 114 y 117). Con base en estas líneas de acción, se concibe que a través de la formación de investigadores se podrá dar respuesta a las problemáticas y necesidades por las que el país viene atravesando en áreas como la economía, salud, desarrollo tecnológico, educación, política, entre otras.

Como se puede observar, la constante en las líneas de acción de la política educativa que busca el desarrollo científico y tecnológico es la formación de capital humano de alto nivel que atienda las necesidades del sector productivo nacional, lo que remite a los estudios de más alto nivel (doctorados); en palabras del propio presidente de México, con esto se debe "...aspirar a que la competitividad de nuestra mano de obra esté basada preponderantemente en su calidad" (Gobierno de la República, 2013, p. 59). La institución encargada de velar porque esto se concrete óptimamente es, principalmente, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), organismo creado en diciembre de 1970 con la encomienda de "... consolidar un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología que responda a las demandas prioritarias del país ... incrementar la capacidad científica y tecnológica ..." (CONACYT, 2014a, s.p.).

Tabla 2: Estrategias y líneas de acción de las políticas de formación de investigadores en México

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018	PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2013-2018
Estrategia: Contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel	
Líneas de acción: - Incrementar el número de becas de posgrado mediante la consolidación de los programas vigentes y la incorporación de nuevas modalidades educativas. - Fortalecer el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), incrementando el número de científicos y tecnólogos incorporados. - Fomentar la calidad de la formación impartida por los programas de posgrado, mediante su acreditación en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).	Líneas de acción: - Trabajar coordinadamente con el CONACYT para incrementar la oferta en el PNPC. - Orientar y apoyar a las instituciones de educación superior para facilitar la incorporación de sus programas de posgrado al PNPC. - Incrementar el número y el nivel de los investigadores de las instituciones de educación superior en el SNI. - Alentar la participación de estudiantes en actividades de investigación.
Estrategia: Fortalecer la capacidad analítica y creativa de los mexicanos con una visión moderna de la ciencia y la tecnología.	
Líneas de acción: - Promover el desarrollo emprendedor de las instituciones de educación superior y los centros de investigación, con el fin de fomentar la innovación tecnológica y el autoempleo entre los jóvenes. - Enfocar el esfuerzo educativo y de capacitación para el trabajo, con el propósito de incrementar la calidad del capital humano y vincularlo estrechamente con el sector productivo.	Líneas de acción: - Incrementar los recursos del Fondo Sectorial SEP CONACYT, particularmente los dedicados a la investigación científica básica. - Incrementar el número de becarios de posgrado en ciencias o ingenierías. - Apoyar a los investigadores recién doctorados para que logren su inserción laboral en las instituciones generadoras de conocimiento del país. - Ampliar y fortalecer los programas para la inserción laboral de personas con doctorado en la industria.

Fuente: Elaboración propia a partir del PND y PSE 2013-2018.

El CONACYT tiene entre sus múltiples tareas, consolidar —junto a la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP)— un Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) que busca "... fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los posgrados nacionales, para incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país" (CONACYT, 2014b, s.p.); en otras palabras, el PNPC se encarga de acreditar los programas de posgrado mexicanos que cumplen con estándares de calidad educativa con la finalidad que, en la medida que los recursos presupuestarios que se le confieren año con año a esta institución lo permitan, los estudiantes inscritos obtengan una beca mensual por los años en los que se encuentra

diseñado el programa, beca que sirve de medio para asegurar la exclusividad de tiempo de los discentes a sus estudios.

Además del PNPC, el CONACYT vela por el desarrollo de conocimiento con alto rigor académico a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el cual tiene por objetivo contribuir "a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos (...) del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y bienestar social" (CONACYT, 2014c, s.p.).

De esta manera, el SNI se consolida como el principal contenedor de investigadores activos a nivel nacional, lo cual altamente probable es que se deba —además del reconocimiento y prestigio otorgado por el Consejo— por los apoyos económicos a los que sus agremiados se hacen acreedores al momento de su ingreso y permanencia en dicho Sistema. Estos apoyos económicos están relacionados con el nivel alcanzado por sus ostentantes (Candidato, Nivel I, Nivel II, Nivel III y Emérito), remuneraciones que van de los tres hasta los 15 salarios mínimos por día (aunque existen excepciones para estas); es decir, el Sistema se convierte en un excelente apoyo para los investigadores en términos de continuación de pesquisas y producción de conocimiento científico y tecnológico en México.

En los siguientes sub-apartados se muestran los datos que reflejan el lugar que ocupa la formación de investigadores educativos en los posgrados reconocidos por el PNPC, así como el número de investigadores registrados en el SNI que atienden este campo de conocimientos.

Posgrados de calidad en el campo de la investigación educativa

Hasta noviembre de 2016, el PNPC se conformaba por 2,087 programas: 271 especialidades (13 %), 1,190 maestrías (57 %) y 626 doctorados (30 %). De este total se identificaron una especialidad, 53 maestrías y 21 doctorados que en sus denominaciones remiten la educación, lo que representa solamente el 3.59 % del padrón nacional (cfr. CONACYT, 2016).

El PNPC diferencia entre posgrados orientados a la profesionalización y posgrados destinados a la formación de investigadores. En el campo de la educación, los posgrados orientados al primer rubro representaron el 1.87 % mientras que los orientados a la formación de investigadores solo el 0.67 % de la oferta total nacional (Ver Figura 1).

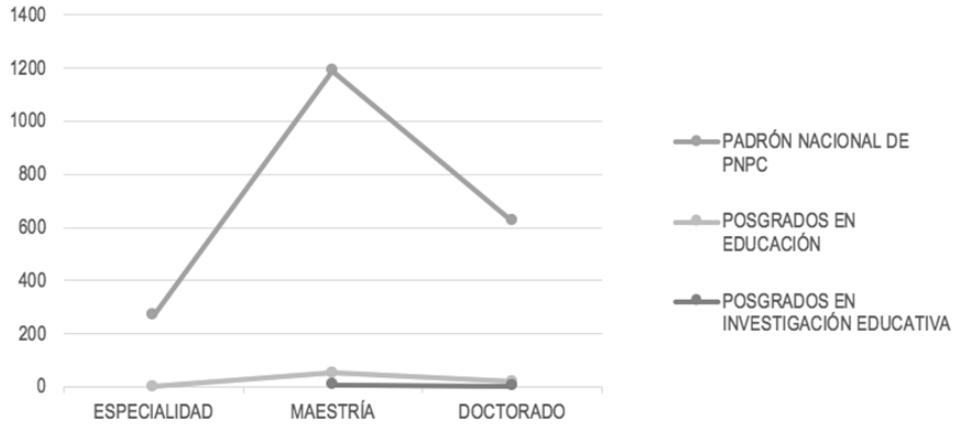
Con base en la gráfica anterior, se puede colegir la escasa presencia de posgrados dedicados a la formación de investigadores educativos. Dicha aseveración se entiba en el hecho que, para la fecha en que se realizó este estudio, en el padrón del PNPC solamente se registraron diez maestrías y cuatro doctorados dedicados a esta empresa.

Los posgrados orientados a la formación de investigadores educativos se concentran en pocos estados de la República Mexicana. Solo diez IES ubicadas en las regiones Centro y Centro-Norte del país ofrecían estos doctorados (ver Figura 2).

Las siguientes IES concentran la oferta de maestrías orientadas a formar investigadores: Institutos Politécnico Nacional (Ciudad de México) y Tecnológico de Sonora; Universidades Autónomas de Aguascalientes, Yucatán, Zacatecas y Estado de Morelos; Universidades de Guadalajara, Veracruzana y de Guanajuato.

Las cuatro IES a las que se adscriben los doctorados que forman investigadores educativos son las siguientes: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto Politécni-

Figura 1: Posgrados de investigación educativa en México



Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio PNPC 2016.

Figura 2: Distribución de posgrados en investigación educativa en México

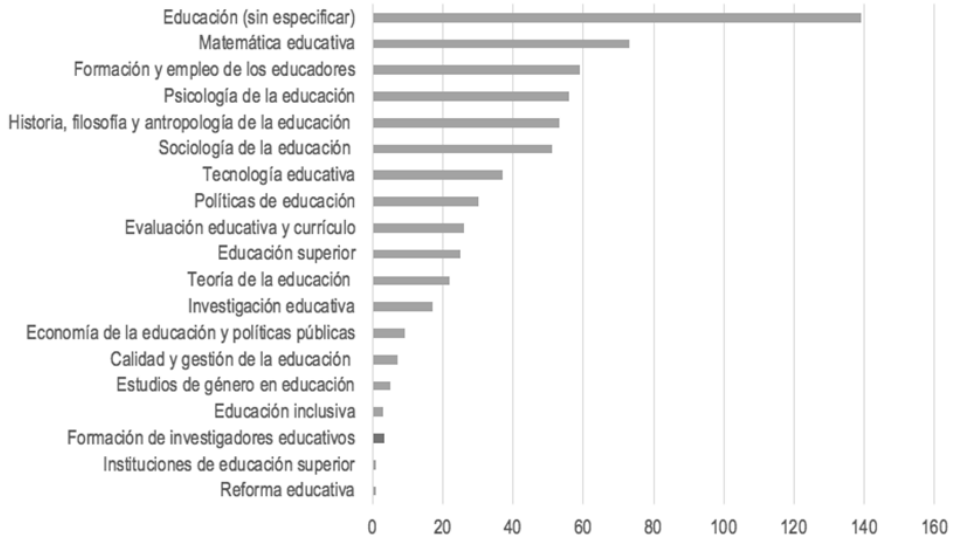
Fuente: elaboración propia a partir del Directorio PNPC 2016. Imagen recuperada de INEGI 2005.

co Nacional (Ciudad de México), Universidad Veracruzana y Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Investigadores educativos en el Sistema Nacional de Investigadores

En 2016, el SNI estaba conformado por 25,077 miembros produciendo conocimiento científico y tecnológico en las diversas áreas en las que el CONACYT distribuye sus intereses formativos y de investigación. En lo que respecta a la investigación educativa, se asevera que es de las áreas que menos científicos activos tiene en el campo, ya que solamente se identificaron 617 investigadores que realizan pesquisas en las 19 líneas en las que se divide este (Cfr. CONACYT, 2014c), los cuales representan el 2.46 % del padrón total del Sistema. Aunado al reducido número de especialistas y pese a las múltiples líneas de injerencia en el campo educativo, los intereses se posicionan sobre pocos objetos de estudio en la materia, lo que provoca el aumento de la asimetría presente en la producción intelectual en México.

Figura 3: Distribución de posgrados en investigación educativa en México



Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio SNI 2016

A través de los años estos miembros del SNI (2.46 %) han consolidado algunas líneas dentro de la investigación en educación, como la matemática educativa y la formación y empleo de educadores, pero a su vez —inconsciente o conscientemente— se han debilitado otras de no menos importancia, tal es el caso de la calidad y gestión de la educación y, lamentablemente, la formación de investigadores educativos (ver Figura 3), situación que sesga en gran medida el conocimiento al que se puede acceder en estas áreas dentro del campo.

Tomando como referente la Figura 3 surge la necesidad de cuestionarse la trascendencia que juegan algunas líneas de investigación educativa, ya que la producción de conocimiento está desarrollándose de manera asimétrica sobre algunos ejes de indagación. La formación de investigadores educativos no se expresa como un tema relevante entre los miembros del SNI, situación que obliga otear sobre este posible y fructífero objeto de estudio, puesto que, a través del análisis y reflexión sobre la temática, se concibe la posibilidad de superar los escollos que el país presenta al respecto.

Otra situación peculiar que se visualiza en términos de producción de conocimiento científico es la relación que guardan ciertas regiones de México para con la investigación en educación; es decir, la distribución de los investigadores se centra en áreas e IES específicas del país, por lo regular aquellas que gozan de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional (ver Figura 4).

Figura 4: Distribución de los investigadores educativos nacionales

Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio SNI 2016. Imagen recuperada de INEGI 2005.

Con base en las figuras 2 y 4 se comprueba que son los estados de la región Centro – Centro Occidente los que concentran esta oferta educativa: la Ciudad de México, a través de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), Colegio de México (COLMEX), entre otras; Puebla, con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el Colegio de Puebla (COLPUE), etcétera; y Jalisco, con la Universidad de Guadalajara (UDG), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Unidad Occidente, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Estas IES son las que más abonan en términos de producción científica y formación de investigadores en educación; por otro lado, la mayoría de los estados de la Región Sur – Sureste del país (Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Tabasco y Campeche) son de los que menos contribuyen, en términos bourdesianos, al campo educativo. De esta manera, cabe preguntarse si los resultados de la política educativa, en términos de promover la formación de investigadores educativos, ha coadyuvado a medrar los problemas nacionales por los que atraviesa este campo de conocimiento.

EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN DOCTORADOS DE CHIAPAS

En lo concerniente a los posgrados formadores de investigadores educativos en Chiapas, tanto la demanda como la propia oferta vienen marcando las pautas y abriendo las puertas para el surgimiento de nuevas escuelas y la permanencia de las que logran posicionarse en el mercado. En esta dinámica los posgrados de calidad acreditados por el CONACYT son una minoría y en el campo de la investigación educativa se reducen a uno, el Doctorado

en Estudios Regionales (DER) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) que ofrece una línea específica de formación en educación, desde la cual se propone formar investigadores educativos que atiendan problemas regionales.

En el ámbito de la oferta del sector particular se identifican tres Doctorados en Educación (DE) ofrecidos por igual número de IES ubicadas en Tuxtla Gutiérrez. Estas IES han alcanzado reconocimiento y prestigio dentro de la oferta educativa a nivel posgrado —por ser de las primeras en proponerlas en la entidad y/o por la matrícula que mantienen año con año—: la Universidad Valle del Grijalva (UVG) que ofrece la Universidad del Sur (US) y el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH).

Los propósitos de formación de estos cuatro doctorados se centran en la investigación (ver Tabla **??**) y fueron estudiantes y egresados de estos posgrados quienes compartieron sus experiencias de formación, las cuales se abordan en este apartado.

Tabla 3: Propósitos de formación en los doctorados

DOCTORADO	PROPÓSITO
DER-UNACH (PNPC)	"Formar investigadores capaces de emprender estudios originales e innovadores, de corte transdisciplinar . . . " En la línea de Educación: 1) **Currículo, didáctica y evaluación.** Estudios regionales relacionados con los procesos de diseño, planeación, evaluación y seguimiento del currículum; modelos educativos y estrategias didácticas, incluyendo las lenguas de la región, así como las extranjeras. 2) **Educación, formación y desarrollo.** Estudios de proyectos y programas educativos regionales orientados a la formación y desarrollo social, desde las perspectivas de la equidad, diversidad, desarrollo humano y sustentabilidad regional. 3) **Subjetividad y procesos educativos.** Estudios de los actores, procesos educativos y dinámicas institucionales desde las representaciones sociales, imaginarios y teorías implícitas, así como estudios sobre cognición, afectividad, condiciones, procesos y resultados del aprendizaje en contextos regionales.
DE-UVG (sector privado)	"Formar doctores en Educación [capaces de] diseñar metodologías para el desarrollo de investigación educativa. . . " (Universidad Valle del Grijalva, 2016, s.p.)
DE-US (sector privado)	"Formar investigadores profesionales especializados en el campo educativo, con una base sólida en teorías educativas, epistemología, metodología, técnica, docencia y gestión educativa. . . " (Universidad del Sur, 2016, s.p.)
DE-IPECH (sector privado)	"Formar Doctores en Educación que sean capaces de participar y emprender investigaciones científicas y tecnológicas. . . " (Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, s.f.).

Fuente: Elaboración propia

La formación profesional de licenciatura a maestría de los estudiantes y egresados de los DE y del DER es diversa. A nivel de estudios inmediatos previos, la mayoría provienen de una maestría en educación y muy pocos se han formado en posgrados registrados en el PNPC.

Es significativo el hecho que todos los egresados de las especialidades de Didáctica de las matemáticas y Procesos culturales lectoescritores, así como de la maestría en Estudios Culturales que son posgrados del PNPC se inscriban en el doctorado en Estudios Regionales (en la línea de educación) que es el único registrado en el PNPC.

Tabla 4: Formación profesional de estudiantes y egresados encuestados

FORMACIÓN PREVIA AL DOCTORADO	UVG	US	IESCH	UNACH PNPC
Licenciatura en Psicología Clínica	4	1	0	0
Licenciatura en Pedagogía	8	4	7	4
Licenciatura en Trabajo Social	0	3	0	2
Licenciatura en Psicología Organizacional	0	6	0	0
Licenciatura en Ciencias de la Educación	3	0	4	0
Licenciatura en Enseñanza del Inglés	0	0	2	0
Licenciatura en Educación Física y Deporte	0	0	1	0
Licenciatura en Comunicación	0	1	0	3
Licenciatura en Matemáticas	0	0	1	4
Licenciatura en Intervención Educativa	0	0	0	1
Licenciatura en Filosofía	0	0	0	1
Especialidad en Educación Media Superior con Enfoque en Competencias Profesionales	0	2	0	0
Especialidad en Formación de Formadores	0	0	0	1
Especialidad en Didáctica de las Matemáticas (PNPC)	0	0	0	2
Especialidad en Procesos Culturales Lecto-Escritores (PNPC)	0	0	0	3
Maestría en Educación	12	2	0	5
Maestría en Psicología Aplicada	3	0	2	0
Maestría en Pedagogía	0	7	3	0
Maestría en Educación Básica con Enfoque en Estrategias Didácticas	0	6	0	0
Maestría en Educación Especial	0	0	7	0
Maestría en Evaluación Educativa	0	0	3	0
Maestría en Estudios Culturales (PNPC)	0	0	0	6
Maestría en Docencia	0	0	0	4

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Actividades formativas

Se consideran aquí las actividades formativas en las que se involucraron, durante sus estudios de doctorado, los 40 estudiantes y 20 egresados considerados en la investigación.

Para reportar los resultados se agruparon los tres DE en la Figura 5 y los del DER se presentan en la Figura 6. En notoria la centralidad que adquiere la elaboración de la tesis doctoral como actividad formativa en el DER, mientras que esta es irrelevante en los DE.

Figura 5: Actividades formativas en los DE de IES del sector privado

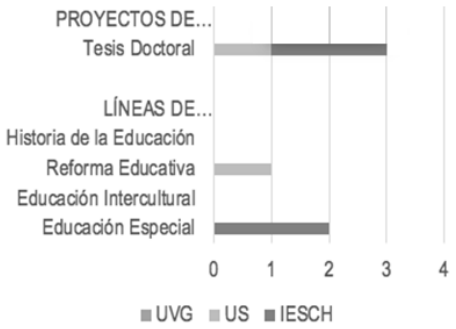


Figura 6: Actividades formativas en la línea Educación del DER

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Solamente el 6.67 % de los estudiantes y egresados de la IES del sector privado (tres de un total de 45) manifestó considerar la elaboración de una tesis, lo cual es una opción de titulación en los DE. Algunos argumentos que expusieron en sus respuestas fueron los siguientes:

> En el Doctorado nos piden que realicemos un proyecto de investigación para la tesis, pero en mi caso prefiero pasar las materias con buena calificación para que al final pueda titularme por mi promedio general (Estudiante IESCH).
> Aunque nos piden que trabajemos un tema para la tesis del doctorado, la verdad no le he puesto mucha atención ya que tengo un promedio general de 9.5, con lo cual puedo titularme por mis excelentes calificaciones, ya que lo mínimo es 9 (Estudiante UVG).
> La verdad yo puedo titularme por mi promedio porque obtuve 9.9; lo malo es que no he podido titularme porque el trámite es demasiado costoso (Egresado US).

Incluso los tres estudiantes que al momento de realizar el estudio se encontraban realizando su tesis consideraron remoto concluirla por lo complicado que esta actividad les resulta (falta de tiempo, falta de asesores, mayor carga de trabajo, costo de graduación más elevado). De esta manera, lo que en el DER se convierte en una actividad formativa central y obligatoria, en los DE se considera una carga de trabajo que puede obviarse.

En cuanto a los temas de investigación que se investigan en las tesis, en los DE se identifican solo dos: reformas educativas y educación especial; mientras que en el DER se identifican los siguientes siete temas: reforma educativa, procesos de enseñanza-aprendizaje, matemática educativa, educación intercultural, políticas públicas, formación docente y educación inclusiva.

Algunos estudiantes del DER identifican como actividades formativas significativas además de las tesis, su participación en proyectos editoriales, así como en proyectos de investigación en los que se integran a equipos de investigadores, acercándose a la propuesta de investigación formativa. Destacan en este sentido, la participación de dos egresados y un estudiante del DER en la coordinación de libros —impresos y electrónicos— en el

ámbito nacional e internacional sobre temáticas como la matemática educativa, la formación de investigadores y las políticas educativas comparadas; por otro, una egresada del mismo programa refirió como actividad formativa significativa su participación en un proyecto avalado y auspiciado por el CONACYT sobre equidad y género.

La participación en este tipo de actividades contribuye a la consecución del *habitus* del investigador educativo que se expresa en comentarios como los que a continuación expresa un egresado y una estudiante del DER:

> Haber estudiado el Doctorado en Estudios Regionales resultó una experiencia formativa fascinante, a lo mejor no todos los compañeros piensen lo mismo, pero en verdad pienso que mi quehacer en investigación se lo debo al proceso y al diseño de este programa… (Egresado UNACH). Aunque no concluyo mis estudios doctorales, me siento con las herramientas suficientes para incidir en los contextos donde puedo desarrollarme como investigadora, ya que el DER me abre las puertas a múltiples opciones laborales… (Estudiante UNACH).

Conocimientos generales de investigación educativa

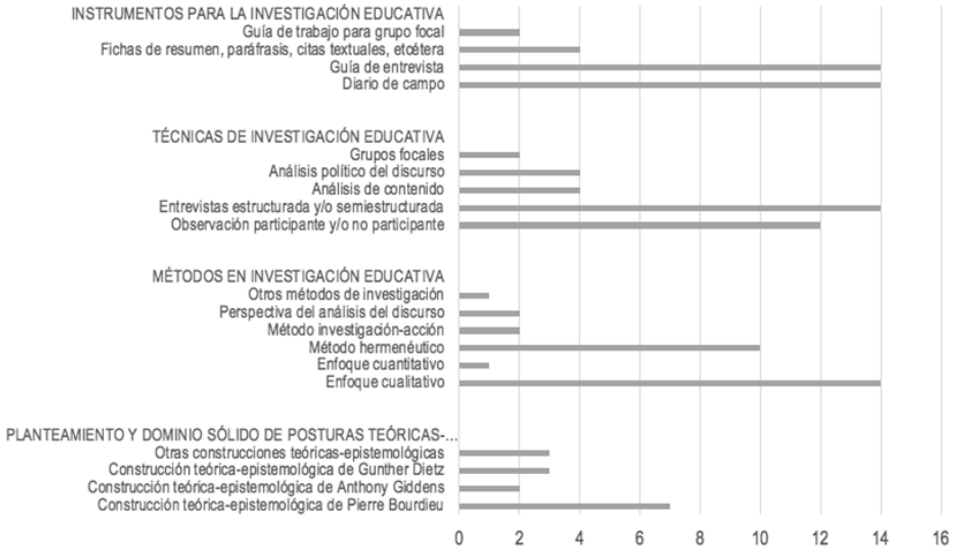
Acerca del conocimiento que estudiantes y egresados utilizan o utilizaron cotidianamente en los trabajos académicos que presentan como tareas de los cursos de investigación se presentaron diferencias significativas entre los DE y el DER; los estudiantes y egresados de los DE afirmaron no realizar este tipo de tareas durante sus estudios por lo que no respondieron los cuestionamientos al respecto; en contraste, los estudiantes y egresados del DER señalaron el uso de diversos instrumentos (guías de entrevista, fichas y diario de campo), técnicas (grupos focales, análisis político del discurso, análisis de contenido, entrevistas y observación), métodos (hermenéutico, investigación-acción, cuantitativo, cualitativo, entre otros) y autores del campo de la investigación educativa como Dietz, Giddens, Bourdieu, entre otros (ver Figura 7).

Reconocimiento científico e intelectual

La conformación del *habitus* del investigador educativo incluye la redacción de trabajos que consignan sus avances de investigación, mismos que son preparados para su exposición pública o publicación en revistas especializadas. Estos trabajos son realizados, la mayoría de las veces, por los estudiantes de los doctorados en colaboración con docentes, tutores, directores de tesis o colegas que participan en equipos de investigación, grupos o redes académicas. De esta manera, se acumula el capital social que se traduce en identificación y reconocimiento como investigador educativo.

En los DE se reportan escasas incursiones en este tipo de actividades que generan reconocimiento en el campo; 10 mencionaron sus tesis de licenciatura (no publicadas); solo dos estudiantes del DE-US y un egresado del DE-IESCH han publicado artículos en una revista no indexada de nombre Revista UNISUR, editada por la US. Estas publicaciones se asumen como ensayos breves que versan sobre temas educativos relevantes, como son la inclusión educativa y la formación docente. Sobre la necesidad de participar en congresos o publicar en revistas indexadas, algunos estudiantes de los DE expresaron las siguientes opiniones:

Figura 7: Conocimientos sobre investigación educativa en el DER



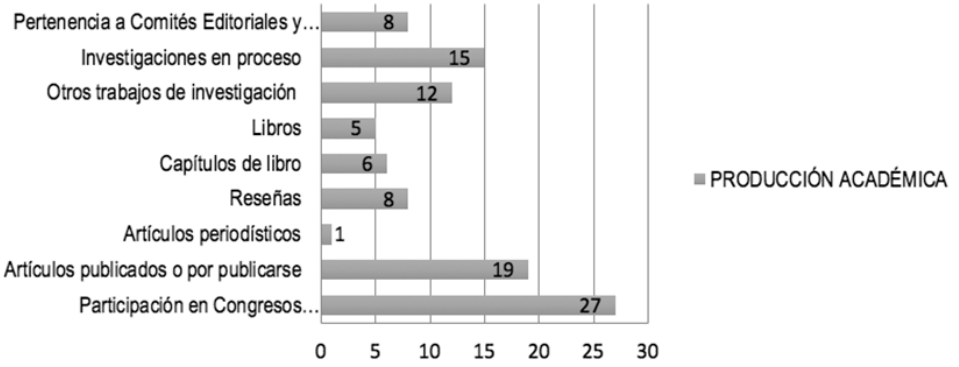
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

> Es la primera vez que escucho el nombre de revista indiciada [sic] como se llame. En ninguna clase se nos hizo mención de este tipo de actividades, ni de participar en congresos; por eso creo que no son tan importantes en mi formación profesional como doctor (Estudiante UVG).
>
> Nunca he participado en congresos ni en publicaciones de este tipo… sin embargo, ahora que cuento con el grado de doctor, pienso que no necesito realizar este tipo de actividades, eso es para los que deciden hacer investigación solamente de escritorio (Egresado IESCH).

Las carencias formativas en el campo de la investigación educativa que denotan los estudiantes y egresados de los DE les llevan a considerar que estos aspectos formativos no son necesarios para su preparación como investigadores, asumiendo que el grado de doctor en educación es sinónimo de investigador educativo, sin que esto implique el desarrollo del conjunto de actividades que caracterizan el *habitus*.

En contraste, los estudiantes y egresados del DER que participaron en esta investigación consideran importante su participación como ponentes en congresos, coloquios, foros y simposios; la publicación de artículos y reseñas de investigación en revistas indexadas, al igual que capítulos de libros impresos y electrónicos, junto al trabajo de coordinación y/o compilación integrando publicaciones producidas en el ámbito nacional e internacional; todas estas actividades son las que integran el *habitus* de quien se forma como investigador educativo en este doctorado (ver Figura 8).

Figura 8: Reconocimiento científico e intelectual en el DER



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

CONCLUSIONES

En este espacio se responden los cuestionamientos que dieron pie al desarrollo de la investigación. Antes de eso es conveniente mencionar que, aunque la metodología que guio el desarrollo de esta investigación no pretende el establecimiento de generalizaciones (Álvarez y San Fabián, 2012), es altamente probable que los resultados obtenidos puedan transferirse hacia otros estados de la República Mexicana, principalmente a aquellos que comparten bajos indicadores de desarrollo educativo y escasas opciones de formación en posgrados de calidad. En este sentido el trabajo se propone como una invitación para profundizar la reflexión sobre la formación de investigadores educativos y para tomar posturas críticas ante la realidad educativa que vivimos.

¿Cómo se promueve la formación de investigadores educativos?

Los discursos de política educativa expresados en el PND y el PSE 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013) pregonan la necesidad de generar capital humano de alto nivel responsable de los procesos de generación de conocimientos, como mecanismo para lograr el desarrollo del país. Estos discursos se orientan a la apertura de posgrados de calidad (registrados en el PNPC del CONACYT) así como al reconocimiento de las tareas que corresponden a los investigadores. No obstante, los recursos destinados a esta tarea son insuficientes y al distribuirse entre distintas áreas de conocimiento resulta que la investigación educativa tiene una escasa presencia.

En Chiapas, entidad que enfrenta serios problemas educativos, la investigación en este campo representa una oportunidad de atención y mejora que se ve mermada por la falta de posgrados, principalmente doctorados, dedicados a la formación de investigadores.

Si bien en la realidad encontramos una oferta de programas que se proponen formar investigadores educativos, son pocos los que cumplen los requerimientos de acreditación que establece el CONACYT para considerarlos como de calidad. En la entidad se identifica solo un doctorado acreditado en el PNPC que dedica una línea de formación a los problemas educativos regionales. Frente a este se encuentran doctorados que plantean formar investigadores sin generar en sus prácticas las disposiciones requeridas para la constitución del *habitus* de la investigación.

En este sentido podemos concluir que la promoción de la formación de investigadores educativos es una quimera que se adecua a los discursos de la política educativa sin que se presente en la realidad. Las experiencias de estudiantes y egresados de doctorados en educación que ofrecen IES del sector privado en Chiapas evidencian la falta de una rigurosa vigilancia por parte de la autoridades gubernamentales sobre el cumplimiento de las condiciones mínimas para alcanzar los objetivos curriculares que se asientan en los documentos utilizados para obtener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE).

Es claro que el incremento de la demanda educativa de estudios de posgrado ha rebasado las posibilidades de atención que existen en Chiapas, pero la apertura del mercado escolar no debiera ir acompañada de la baja en la calidad de los procesos de formación. Si el plan de estudios que se aprueba pretende formar investigadores deberían asegurarse las condiciones mínimas para que esto se logre.

El decremento del presupuesto público destinado a la educación y a la investigación se comprueba con los recortes presupuestales que sufre el CONACYT. Para el ejercicio 2017 este recorte osciló entre los siete mil quinientos y ocho mil quinientos millones de pesos (Poy Solano, 2016a; Cruz, 2016; La Gaceta, 2016), lo que conlleva un decremento de 50 % de apoyo a proyectos científicos (Poy Solano, 2016b); es de esperarse que estos recortes afecten también becas de posgrado y movilidad de estudiantes, los recursos destinados a estancias posdoctorales, *los programas Cátedras CONACYT y Jóvenes Investigadores* que buscaban emplear a los recién egresados de los posgrados en el PNPC.

Esta situación genera una rotunda contradicción entre los discursos y las posibilidades reales que enfrentan los procesos de formación de investigadores.

¿Es posible la investigación formativa, o la recuperación de algunos de sus rasgos, en los posgrados que ofrecen formar investigadores educativos?

Es evidente que la investigación formativa es una quimera en los DE que fueron analizados en este trabajo. Quienes optan por inscribirse en uno de estos doctorados aspirando a convertirse en investigadores educativos obtendrán un grado que los acredita como doctores sin haber participado en las acciones propias de la investigación formativa.

Quienes se inscriben en el DER encuentran la posibilidad de la investigación formativa. Esta posibilidad se relaciona de manera directa con el cumplimiento de los indicadores que establece el CONACYT para los posgrados orientados a la investigación, entre los que destaca el contar con una planta académica de tiempo completo, la dedicación exclusiva de los estudiantes al programa y evidencias de una productividad elevada tanto de docentes como de estudiantes.

¿Cuentan las IES con las condiciones necesarias para que se constituyan y trabajen equipos de investigación que consoliden líneas de investigación?

Los indicadores que establece el PNPC solo son alcanzados por las grandes IES públicas que funcionan en la entidad, como son la UNACH (que alberga al DER); la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (que alberga el doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas), el Colegio de la Frontera Sur (que alberga los doctorados en Ciencias: en Recursos Naturales y Desarrollo Rural, así como en Ecología y Desarrollo Sustentable).

El hecho que estas IES hayan optado por impulsar programas inter o transdisciplinarios pone al descubierto la necesidad de agrupar a sus investigadores y hacer eficiente el uso de los recursos escasos a los que pueden acceder. Es en estos programas en los que constituyen equipos de investigación que definen y colaboran en la consolidación de las líneas de investigación que los identifican.

Y es en este proceso de consolidación de ciertas líneas que la investigación educativa encuentra cabida. Quienes aspiran a formarse como investigadores educativos acuden a los posgrados de estas IES y se insertan en aquellas líneas que les permiten desarrollar una investigación con tintes educativos. El caso del DER es el que ha consolidado una línea de investigación educativa con mayor claridad. Por demás está aclarar que estos posgrados ofrecen cupos limitados y son pocos los aspirantes aceptados en cada promoción.

¿Cuáles son las experiencias formativas consideradas significativas por quienes se forman en los doctorados orientados a la formación de investigadores?

Para los estudiantes y egresados de los DE analizados en esta investigación, las experiencias formativas se relacionan con la obtención de una calificación que les permita obtener el grado bajo la modalidad de promedio. Al no experienciar las actividades propias de la investigación formativa los estudiantes y egresados de estos doctorados no echan de menos su incursión en el campo de conocimiento, limitándose a asistir a clases. Su formación responde a un modelo tradicional centrado en la reproducción.

Para los estudiantes y egresados del DER las experiencias formativas significativas tienen que ver con su inclusión en equipos, grupos o redes académicas en donde participan en actividades prácticas de la investigación; con el desarrollo de sus investigaciones cuyos resultados parciales exponen en diversos foros y eventos académicos, así como en publicaciones diversas, así como en su participación en la organización de eventos, comités editoriales o de evaluación, así como con su asistencia a seminarios y talleres en los que profundizan sus conocimientos teóricos y metodológicos.

¿Cuáles son los rasgos que caracterizan el habitus del investigador educativo?

El *habitus* del investigador educativo se consolida en la medida que los estudiantes se ven inmersos en el campo, desarrollando conocimientos, habilidades, destrezas y compartiendo los principios de la comunidad de la comienzan a formar parte. Incluye, recuperando los planteamientos de Colina y Osorio (2004), así como de Jiménez Chaves y Duarte Masi (2013), la identificación con una línea de investigación acorde a su formación previa, sus intereses y expectativas; el dominio conceptual de teorías, métodos, técnicas e instrumentos de investigación que los colocan en una tradición particular; la participación en eventos académicos en los que exponen sus trabajos, debaten e intercambian puntos de vista , así como la publicación de sus trabajos por diversos medios. Todo esto los hace visibles y reconocibles como integrantes de un campo, poseedores de un capital intelectual y social.

Es de esperarse que su participación en un programa doctoral que pretende formar investigadores educativos dote a los estudiantes de este *habitus*, no obstante, como se ha demostrado en este trabajo, dadas las distintas condiciones que privan en las IES, no en todos los doctorados es posible generarlo.

REFERENCIAS

Acuña-Gamboa, L. A. (2013). La nueva cultura. Reflexiones en torno a la reconstrucción de la identidad del joven mexicano. *Revista de estudios culturales y regionales Devenir*. IV (25), 175-196.

Acuña-Gamboa, L. A., Elizondo Zenteno, M. P. y Mérida Martínez, Y. (2016). Calidad de la educación básica en Chiapas: remiendo de un discurso nacional remendado. *Ponencia presentada en el 5º Coloquio Nacional de Investigación Educativa ReDIE*, Victoria de Durango.

Acuña-Gamboa, L. A., Elizondo Zenteno, M. P. y Mérida Martínez, Y. (2015). Políticas públicas y calidad educativa en la educación básica de México (1921-1993): Análisis desde el estructuralismo constructivista. *Revista Iberoamericana de Producción y Gestión Educativa*. Julio-Diciembre (03), 1-19. Recuperado de http://www.pag.org.mx/index.php/PAG /article/view/318/0

Alfaro, J. A. (2011). Conformación de comunidades epistémicas: Espacio para la formación de investigadores educativos. *Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Nuevo León. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0371.pdf

Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. Gazeta de Antropología. 28 (1), 1-12. Recuperado de http://www.ugr.es/∼pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html

Barrón, C. (2004). Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares. En Barrón Tirado (coord.). *Currículum y actores. Diversas miradas* (pp. 15-48). México: CESU, Colección Pensamiento Universitario, tercera época, núm. 97.

Bauman, Z. (2013). *La globalización. Consecuencias humanas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (2007).*El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2000). Espacio social y poder simbólico. En P. Bourdieu, *Cosas dichas* (pp. 127-142). Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: ANAGRAMA.

Bravo, M. T. (2016). De la ecología a la educacion ambiental para la sustentabilidad. Avatares del seminario de educacion ambiental. En L. Pons y A. de Alba (coords.), *Configuraciones narrativas en el campo de la investigación educativa. Seminarios y redes académicas* (pp. 139-166). Barcelona: Octaedro.

Castillo, G. (2009). Interminables comienzos en la formación del investigador educativo en Chiapas. *Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0799-F.pdf

Colina, A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles Educativos*, XXXIII (132), 10-28.

Colina, A. y Osorio, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*. Ciudad de México: UNAM, CESU y Plaza y Valdés Editores.

CONACYT. (2016). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Padrón de Programas 11/2016. Recuperado de http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php

CONACYT. (2014a). El CONACYT. Recuperado de http://conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt CONACYT. (2014b). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. ¿Qué es? Recuperado de http://conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-pos grados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad

CONACYT. (2014c). Sistema Nacional de Investigadores. ¿Qué es? Recuperado de http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores

CONACYT. (s.f.). Sistema de Consultas. Introducción. Recuperado de http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/intro.php

Cruz, A. (2016). Científicos piden evitar el recorte de 23 % anunciado para Conacyt. Ciudad de México: *Crónica*. Recuperado de http://www.cronica.com.mx/notas/2016/985271.html

De Alba C., A. (2016). Imaginarios XXI. En L. Pons y A. de Alba (coords.), *Configuraciones narrativas en el campo de la investigación educativa. Seminarios y redes académicas* (pp. 29-76). Barcelona: Octaedro.

De Alba C., A. (2003). *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales*. México: COMIE, colección La investigación educativa en México 1992-2003, tomo 11.

De la Cruz Torres, J. (2009). *En busca de habitus científicos: la tutoría en un Doctorado en Educación*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0197-F.pdf

Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata y Paideia.

Gobierno de Chiapas. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2013-2018.* Recuperado de http://chiapas.gob.mx/plan-estatal

Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf

Gobierno de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado de http://www.oic.sep.gob.mx/portal3/doc/PMG/pnd_2007-2012.pdf

Gobierno de la República. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Recuperado de http://www.sagarpa.gob.mx/ganaderia/Publicaciones/List/Otros/Attachments/4/PND0106.pdf

Gobierno de la República. (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. Recuperado de http://www.zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf

Gobierno de la República. (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. Recuperado de http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2011/CDPaneacionD/pdf/PND%201989-1994.pdf

González, M. M.; Treviño, E. y Morales, R. (2016). El Seminario de Investigación Formativa (SIF) de la Universidad Pedagógica Veracruzana: Narrativa autobiográfica. En

L. Pons y A. de Alba (coords.), *Configuraciones narrativas en el campo de la investigación educativa. Seminarios y redes académicas* (pp. 167-202). Barcelona, España: Octaedro.

Hernández, A. (2016). *La investigación educativa en las Escuelas Normales de Chiapas; entre pairos y derivas*. Recuperado de http://www.escuelanormallarrainzar.edu.mx/download/publicaciones_docentes/05_La-investigacion-educativa-en-las-Escuelas-Normales-en-Chiapas-entre-pairos-y-derivas..pdf

Hernández, N. L. y Lara, F. (2013). Interlocución: práctica formativa. En J. C. Cabrera Fuentes y L. Pons Bonals (coords.), *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa* (pp. 87-107). Barcelona: Octaedro.

Instituto de Estudios Superiores de Chiapas. (s.f.). *Educación*. Recuperado de http://www.iesch.edu.mx/tuxtla/oferta-academica/doctorados/educacion/

Jiménez, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. 8 (1), 141-150. Recuperado de http://www.uaa.edu.py/investigacion/download/riics-vol7.2-2012/9_Jul.2012_pag.141_El_es tudiodecaso_Jimenez.pdf

Jiménez, V. E. y Duarte, S. (2013). Características del perfil de los investigadores categorizados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Paraguay. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. 9 (2), 221-234. Recuperado de http://revista cientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/179/176

La Gaceta. Semanario de Sinaloa. (2016). Reducirán de 35 a 25 mmdp presupuesto de Conacyt: Carlos Karam. *La Gaceta*. Recuperado de http://www.semanariolagaceta.com/scgi-bin/noticias.cgi?Action=Viewdetails&Pk=12252

López, C. y Naidorf, J. (2017). La tutoría en Chiapas: el sentido de sus actores en la formación de investigadores. En L. A. Acuña Gamboa, A. Barraza Macías y A. Jaik Dipp (coords.), *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica: hacia la construcción de un estado del arte*. Victoria de Durango: ReDIE, UNACH y Universidad de Guayaquil.

Martinez, M., Rodriguez, M., Avila, M. E., Krause y Perches, A., Cervantes, D. y Moreno, S. (2016). De colectivo docente a cuerpo académico en consolidación. Un largo proceso de transfiguración. En L. Pons y A. de Alba (coords.), *Configuraciones narrativas en el campo de la investigación educativa. Seminarios y redes académicas* (pp. 203-244). Barcelona: Octaedro.

Morales, M. C. (2011a). Panoramas de la investigación educativa en Chiapas. *Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Nuevo León. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0142.pdf

Morales, M. C. (2011b). *Estructuraciones de la investigación educativa en Chiapas* (Tesis de Doctorado en Pedagogía), Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://132.248.9.195/ptb2011/diciembre/0675706/Index.html

Orozco, B. (2016). Seminario Currículum y Siglo XXI. Grupo de investigación, trayectoria. En L. Pons y A. de Alba (coords), *Configuraciones narrativas en el campo de la investigación educativa. Seminarios y redes académicas* (pp. 105-138). Barcelona: Octaedro.

Pons, L. y Cabrera, J. C. (2013). *Avances sobre el estado del conocimiento de la investigación educativa en Chiapas*, 2003-2012. Recuperado de https://ceieechis.wordpress.com/ estado-del-conocimiento-2003-2012/

Pons Bonals, L. y Cabrera, J. C. (2009). Formación de investigadores educativos regionales. *Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0900-F.pdf

Pons, L. y Herrera, M. V. (2016). A manera de introducción: claves para la lectura y del trabajo colectivo en cuerpos académicos al trabajo en red. La experiencia de la Redica. En L. Pons y A. de Alba (coords.), *Configuraciones narrativas en el campo de la investigación educativa. Seminarios y redes académicas* (pp. 15-28 y 245-265). Barcelona: Octaedro.

Pontón, C. (2016). Seminario de Teoría y Educación. Configuraciones, contornos y experiencias de un recorrido formativo. En L. Pons y A. de Alba (coords.), *Configuraciones narrativas en el campo de la investigación educativa. Seminarios y redes académicas* (pp. 77-104). Barcelona: Octaedro.

Poy, L. (2016a). El titular de Conacyt pide a científicos *sobrellevar* el recorte. Ciudad de México: La Jornada. Recuperado de http://www.jornada.unam.mx/2016/10/01/politica/008n1pol

Poy, L. (2016b). Reducirán más de 50 % a proyectos científicos: Conacyt. Ciudad de México: La Jornada. Recuperado de http://www.jornada.unam.mx/2016/10/12/politica/011n1pol

Rincón, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://rieoei.org/inv_edu28.html

Rojas, R. (2008). *Formación de investigadores educativos*. *Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés S.A. de C.V.

Rueda, M. (coord.). (2006). *Notas para una agenda de investigación educativa regional*. México: COMIE/Fundación Ford.

Sánchez, R. (1995). *Enseñar a investigar*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.

Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/works/models/sep1/Resource/4474/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tello, C. (2015). Presentación. En búsqueda de la caracterización del campo teórico de la política educativa. En C. Tello (comp.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: Autores de Argentina.

Tuirán, R. (2012). La educación superior en México 2006-2012. Un balance inicial. *Campus Milenio*. Recuperado de http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/

Universidad Autónoma de Chiapas. (2015). Doctorado en *Estudios Regionales*. Objetivos. Recuperado de http://www.der.doctorados.unach.mx/index.php/plan-de-estudios/objetivos

Universidad del Sur. (2016). *Doctorado en Educación*. Recuperado de https://www.universidaddelsur.edu.mx/doctorado/educacion.php

Universidad Valle del Grijalva. (2016). *Doctorado en Educación*. Recuperado de http://www.uvg.edu.mx/oferta-educativa/doctorado-en-educacion/

CAPÍTULO 2

OTROS ESCENARIOS DE FORMACIÓN DE NÓVELES INVESTIGADORES EDUCATIVOS. EL ENCUENTRO CON EL *MOBBING* ACADÉMICO

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO
JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS

INTRODUCCIÓN

Nuestra incursión en la investigación sobre *formación de investigadores en educación* es ya de larga data; nos hemos acercado a los procesos internos de formación que "se hacen vida" en doctorados en educación (Moreno, 2010), a las culturas académicas que permean las prácticas y procesos de formación en ese tipo de programas (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011), al discurso de los lectores académicos como mediación para la formación de investigadores (Moreno, Torres y Jiménez, 2014); pero somos conscientes de que el investigador educativo se forma también más allá de los programas doctorales, en las comunidades de práctica de las instituciones educativas a las que ingresa con el fin de ejercer la función para la que ha sido formado, en la interlocución con los grupos académicos que allí se han constituido, así como en el marco de los avatares que trae consigo la incorporación a ese tipo de grupos e instituciones; por ello, nuestra más reciente investigación (Moreno y Torres, 2018) se desarrolló en ese otro escenario donde los investigadores nóveles continúan su formación.

Iniciarse en un desempeño profesional es una etapa de la vida llena de retos, de sorpresas, de ajustes, de decisiones, de dudas, de logros paulatinos, de cuestionamientos internos;

no es mero asunto de acreditación de estudios, disposiciones, capacidad de respuesta, habilidades y/o esfuerzos de carácter individual, es sobre todo un actuar inmerso y en conjunción con un entorno, las más de las veces impredecible, en el que hay otros que desempeñan el mismo oficio con sus modos ya establecidos de hacer y de entender eso que hacen, en el que también hay normas y políticas institucionales, unas explícitas y otras no dichas, pero actuantes quizá con mayor fuerza que las que se han expresado abiertamente.

Este trabajo es producto paralelo de una investigación [1] que se realizó con la finalidad de conocer y analizar lo que ocurre en el proceso de iniciación a un desempeño profesional específico, el de egresados de doctorados en educación que se incorporan a instituciones en las que esperan ejercer el oficio de investigador, proceso que ocurre en los entornos y con las circunstancias propias de las instituciones a las que ellos logran incorporarse, así como en el marco de la cultura y características de los grupos académicos que allí se han constituido. El foco del estudio se centró entonces en *experiencias significativas* que viven egresados de doctorados en educación, en su proceso de inserción a instituciones en las que esperan investigar y consolidar su formación. La dinámica de las instituciones a las que se incorporan conforma el contexto en que las *vivencias*[2] tienen lugar, mientras que la comunidad de investigadores allí existente es fuente de experiencias para quienes se inician en el oficio.

En la investigación antes mencionada, se asumió el concepto de experiencia de Contreras (2014), quien afirma:

> Si entendemos la experiencia como el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido; como aquello que nos ocurre, que nos deja huella, que tiene un efecto personal; como aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido;…, [entonces] podemos captar algo de la naturaleza de un modo no indiferente de estar en el mundo y de vivir; un modo que no simplemente deja que las cosas pasen, sino que está unido al modo de pensarse ante aquello que nos pasa (p. 4).

Aquí se habla de *experiencias significativas* o *vivencias* haciendo referencia a aquellas que se viven pasando por un proceso personal como el descrito por Contreras. Las *vivencias* son fundamentalmente subjetivas y de carácter individual, pero siempre "están atravesadas por la cuestión de la alteridad" (Contreras, 2014, p. 1). En una relación laboral, que también es formativa, siempre hay otros que participan como mediadores, que dinamizan el proceso interno que vive un sujeto, por ello se exploró la dinámica de las instituciones a las que se incorporan y la forma en que la comunidad de investigadores –en tanto alteridad- interactúa con ellos.

El acercamiento a *experiencias significativas* se realizó con apoyo en el método fenómeno-biográfico, en coincidencia con Argüello (2009), quien considera "el diálogo epistemológico entre la fenomenografía y la perspectiva biográfica como alternativa de enriquecimiento conceptual y referencia metodológica para este tipo de estudios" (p. 1). En tanto método cualitativo de investigación, utilizado desde la tradición interpretativa, el método biográfico ha aportado a "la reconstrucción del punto de vista del actor, en los significados construi-

[1] Se trata de la investigación titulada "Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. Casos de egresados de doctorados en educación" realizada por Moreno y Torres (2018) cuyo reporte final se ha plasmado en un libro que se encuentra en prensa.

[2] En este trabajo se usan como sinónimos las expresiones "experiencias significativas" y "vivencias".

dos socialmente o en las relaciones microsociales de las cuales los actores forman parte" (Sautu, 2004, p. 26).

Los sujetos participantes en el estudio fueron nueve doctores en educación egresados de tres programas diferentes, que obtuvieron el grado entre 2006 y 2011, periodo elegido con la intención de que ya hubieran vivido *experiencias* que pudieran narrar en el momento en que se inició la investigación antes mencionada (año 2014). Se solicitó a cada sujeto una narración libre, tipo autobiografía, referida a sus vivencias en la etapa comprendida entre su egreso como doctor y el momento en que escribieron el relato, esta fue la base para realizar entrevistas conversacionales de profundización y construir relatos individuales sobre experiencias significativas vividas en su inserción a la institución donde estaban iniciándose de manera formal en el oficio de investigador.

Una vez que se realizó el análisis de cada uno de los casos, se pudo hacer una lectura entre casos que permitió detectar, desde una mirada global, algunos rasgos comunes, aunque presentes en diversas modalidades. Así es como se encontró que el *mobbing* académico aparecía en la mayoría de los casos analizados en el estudio. Se consideró relevante dar cuenta de ello, sobre todo por las múltiples maneras en las que el *mobbing* se hace presente, y porque se pudo percibir una especie de vinculación entre este y las formas tradicionales de entender la luchas de poder en los campos de producción simbólica (Bourdieu, 1976) o la defensa de los territorios académicos (Becher, 2001).

EL *MOBBING* EN LOS AMBIENTES DE TRABAJO

Como lo refiere Westhues (2014), el moobing es un "término acuñado por Leymann en la década de 1980 para describir a trabajadores y/o administradores que se unen para atacar en grupo a un compañero, haciendo de ese compañero su enemigo común, ahuyentándolo o matándolo [metafóricamente]" (p. 8). Hirigoyen (2001) lo define como "toda conducta abusiva (gestos, palabras, comportamiento, actitud) que atenta, por su repetición o sistematización, contra la dignidad o la integridad psíquica o física de una persona, poniendo en peligro su empleo o degradando el ambiente de trabajo" (p. 19). De acuerdo con Lara y Pando (2014):

> Para determinar el acoso laboral [*mobbing*], se requiere de tres elementos mínimos: la presencia de comportamientos violentos de una o varias personas sobre otra(s); que estos comportamientos se presenten de manera continua durante cierto tiempo, y que exista la intencionalidad de destrucción psicológica [para] obtener de esta forma la salida de la organización, o dañar deliberadamente a la persona. (p. 4)

En cierto contraste con las formas de conceptuación que asocian el *mobbing* con conductas abiertamente violentas, Porter (2016) se refiere al *mobbing* como "movilización hostil [que] tiene una amplia gradación y no siempre explota en batalla, puede ser un susurro casi inaudible, pero activo, que se mueve y vibra como la primera señal de un temblor" (p. 9). Esta otra forma de conceptuar el *mobbing*, quizá más cercana a lo que ocurre en algunos ambientes académicos, orientó la percepción de modalidades sutiles del *mobbing* académico presentes en los procesos de incorporación de nóveles investigadores a las comunidades académicas, tal como se presenta más adelante.

Una pista importante acerca de quiénes están en riesgo de convertirse en sujetos de *mobbing* académico la da Westhues (2014) cuando hace referencia a quiénes son los que

desafían a un grupo en ese sentido y presenta un listado que incluye rasgos como los siguientes:

- El que, aunque publicando numerosos artículos y libros, y siendo popular entre los estudiantes, parece que se ríe del grupo, que no lo toma bastante en serio.
- El que difiere de una manera elemental de la mayoría de los miembros del grupo [institución de procedencia, preferencias sexuales, origen étnico, entre otras].
- El denunciante de deficiencias graves del grupo.
- El que disiente abiertamente de las creencias comunes, explícitas o incluso implícitas [culturas].
- El triunfador, cuyo historial pone en duda que el miembro promedio del departamento sea lo bastante bueno.
- El que no apoyó a quien fue elegido como presidente o decano [rector, líder sindical].
- El que, en cualquier forma, fundamentalmente no es "como el resto de nosotros". (p. 10-11).

Algunas de las formas de *mobbing* académico que se presentan a continuación se identifican con elementos del listado anterior, mientras que otras develan modalidades que bien pueden constituir agregados originales a dicho listado como podrá percibirse más adelante. Conviene precisar, una vez más, que la presentación de lo encontrado en cada uno de los casos de estudio incluidos en la investigación de la que se derivó este trabajo, fue amplia y abarca muchos aspectos; aquí se ha puesto la atención sólo en uno de ellos, el del *mobbing* académico, eso explica la razón por la que se hace una presentación focalizada en esta cuestión y haciendo referencia sólo a los siete casos en que la movilización hostil se hizo presente con mayor intensidad.

LAS FORMAS CONCRETAS DE APARICIÓN DEL *MOBBING* ACADÉMICO

1. **Disentir, criticar y sobrecargar de trabajo**

   Tomás [3] es un joven egresado de doctorado en educación que, después de varios intentos de incorporarse como profesor investigador a alguna institución de educación superior, fue invitado a laborar por contrato temporal en una universidad pública del centro occidente de México con la perspectiva (relativa promesa) de llegar a tener en su momento una plaza de tiempo completo. Aunque llegó a la institución para trabajar por el logro de ciertas metas de la maestría a la que fue incorporado, pronto se encontró realizando las múltiples tareas que le fueron asignadas en licenciatura, en la maestría, en un cuerpo académico y en comisiones académicas diversas para las que era propuesto o designado por parte de sus autoridades inmediatas o de sus colegas, al grado de que tuvo que "defenderse" con la intención de poder rescatar al menos pequeños lapsos de tiempo para dedicarlos a la investigación, pues de lo contrario su producción académica "moriría por inanición".

   La universidad pública estatal a la que se incorporó Tomás se autodenomina como "universidad en desarrollo" y destina la gran mayoría de sus recursos humanos y fi-

[3]Los nombres utilizados para hacer referencia a los sujetos participantes en el estudio son seudónimos

nancieros a la atención de las licenciaturas; ha construido una cultura en torno a lo que han de ser las funciones de docencia y de investigación, basada en lo que la institución acostumbra hacer en los programas de licenciatura. Cuando la universidad en cuestión empezó a abrir algunos posgrados, simplemente trasladó a éstos las "formas de hacer" que llevan a cabo en las licenciaturas.

Ante esa situación, Tomás empezó a expresar sus puntos de vista sobre lo que habría de caracterizar a la docencia y a la formación para la investigación en programas de posgrado, pero sus señalamientos, lejos de ser acogidos, fueron interpretados como una especie de "desviaciones de" o "agresiones a" la cultura institucional. Aunado a eso, el hecho de que Tomás fuera logrando metas individuales que muy pocos colegas habían alcanzado en esa universidad, tales como ingresar al PRODEP (Programa de Desarrollo Profesional Docente), ingresar al SNI (Sistema Nacional de Investigadores), y publicar en revistas indizadas, fue provocando la solidaridad (quizá admiración) de unos pocos, pero sobre todo el malestar de quienes, con nombramientos de tiempo completo, y con bastantes años de antigüedad en la institución, no habían logrado metas similares.

En este caso, Tomás había "desafiado" al grupo al menos en tres de las "agravantes" señaladas por Westhues (2014, p. 11): "el denunciante de deficiencias graves del grupo; el que disiente abiertamente de las creencias comunes, explícitas o incluso implícitas; el triunfador, cuyo historial pone en duda que el miembro promedio del departamento sea lo bastante bueno". Luego, resultó relativamente fácil que Tomás se convirtiera en "blanco" de algunos de sus colegas para efectos de disentir, de criticar o de sobrecargar de trabajo, pues ya señala Becher (2001, p. 59) que "cuando los sentimientos patrióticos dentro de una disciplina [o territorio académico] se elevan, las desviaciones de las normas culturales serán penalizadas y los intentos para modificarlas desde fuera serán rechazados"; esto sin descartar la hipótesis de que algunos de sus colegas pudieron haber influido en la poca disponibilidad que tuvieron las autoridades universitarias y sindicales para dar cauce a la contratación definitiva de Tomás. Finalmente, éste buscó cambiarse a otra institución ante la ausencia de señales claras de que la universidad en la que estaba contratado temporalmente tuviera la intención de llegar a incorporarlo de manera definitiva.

Mirado de otra manera, desde los planteamientos de Becher (2001, p. 43), si los académicos del área disciplinar en la que se ubicó el trabajo de Tomás se habían consolidado como una tribu, entonces "las tribus del mundo académico definen su propia identidad y defienden su propio territorio intelectual empleando diversos mecanismos orientados a excluir a los inmigrantes ilegales"; así, no resulta extraño que hayan "etiquetado" a Tomás como inmigrante ilegal por razones como las descritas anteriormente y lo hayan convertido en sujeto de *mobbing* académico, sobre todo por vía de la saturación de tareas y de la inconformidad manifiesta y continua sobre sus posturas en torno a la docencia y a la formación para la investigación en el posgrado.

2. **Desvalorar y someter a las normas internas**

Una vez que Clara obtuvo el grado de doctora en educación, y después de haber vivido diversas experiencias difíciles en instituciones en las que habría esperado poder incorporarse a una plaza de profesor investigador, fue aceptada en una convocatoria

de retención [4] de CONACyT e ingresó a una universidad pública del centro-oriente de México, en la que había tenido ocasión de estudiar la maestría y de trabajar como colaboradora en algunos proyectos, razón por la cual tenía allí algunos vínculos académicos.

Entre las condiciones para que prosperara su solicitud de retención, estaba la de que un cuerpo académico de la institución receptora apoyara su incorporación y le abriera el espacio para laborar junto con sus miembros en las diversas funciones académicas universitarias. Clara contó con ese apoyo por parte de un cuerpo académico en el que algunos de sus integrantes ya la conocían; a cambio ella tendría que producir junto con ellos en afinidad con las líneas de investigación que cultivaban y participar como docente y directora de tesis en los programas de estudio que ese grupo coordinaba.

No pasó mucho tiempo para que Clara percibiera que había ingresado a una comunidad universitaria en que coexisten diversos grupos académicos antagónicos entre sí, dichos grupos se hacen "dueños" de los programas que coordinan y le hacen la vida difícil a quienes no son miembros de su pequeño feudo. Por el solo hecho de haber sido apoyada por uno de esos grupos (constituido como cuerpo académico), Clara se convirtió en heredera de sus amistades y sus enemistades, hasta el punto de que una maestra muy apreciada por ella, pero perteneciente a otro grupo, le advirtió que si estaba con ellos "pintara su raya"[5]. De esta manera Clara se vio presionada a tomar partido desde un principio y tuvo que hacerlo a favor del grupo que la había apoyado para que CONACyT aprobará su estancia por retención en esa institución; ella había comprendido que "ser admitido como miembro de un sector en particular de la profesión académica implica no sólo un nivel suficiente de competencia en el propio oficio intelectual sino también una medida adecuada de lealtad al grupo colegiado y de adhesión a sus normas" (Becher, 2001, p. 44).

La buena voluntad que habían manifestado inicialmente los integrantes del cuerpo académico que apoyó a Clara, fue evolucionando paulatinamente, al menos por parte de algunos de sus miembros. Entonces, ella se vio en la necesidad de cambiar su línea de investigación para que fuera más afín con la que cultivaban los miembros de lo que ahora sería su cuerpo académico, de tener sumo cuidado a la hora de establecer relaciones de coautoría en sus publicaciones y de estar dispuesta a asumir cargas de trabajo de las que ya le habían advertido que sería la encargada; pero no sólo eso, también empezó a recibir de algunos de esos mismos colegas ciertos mensajes de desvaloración o de desaprobación de lo que hacía sobre todo ubicándola como babydoc a la que, según ellos, le faltaba mucha experiencia.

La figura de *babydoc* es referida a quienes han obtenido el grado de doctor siendo sumamente jóvenes (alrededor de 28 años), la mayoría becados por programas incorporados al PNPC de CONACyT, pero generalmente con poca experiencia laboral porque algunos continuaron de manera directa de la licenciatura a la maestría y de ésta al doctorado. Se trata de una interesante forma de dar concreción a algo que, pudiendo

[4]Convocatorias que dan oportunidad a doctores recién egresados de incorporarse por un año a alguna institución de educación superior con la que hayan tenido algún tipo de relación laboral. El costo de su contratación es cubierto por CONACyT, y si su desempeño es favorable, la institución receptora se compromete a crear una plaza de tiempo completo para incorporarlos de manera definitiva.

[5]Esto es, supiera que no sería apoyada por nadie de otros grupos aunque tuviera antecedente de buenas relaciones académicas con algunos de sus miembros.

ser o no realidad, permite a quienes buscan argumentos para no sentirse superados por razones académicas, y estando ya instalados en ciertas formas de vivir su compromiso académico institucional, "justificarse" por no haber alcanzado otro nivel de estudios o de competencia profesional, ni preocuparse por tenerlos.

Tal parece que la experiencia, entendida como mera resultante de la antigüedad en una función académica, y como repetición año tras año de tareas similares, se ha convertido en argumento favorito de quienes, instalados en una forma de hacer (o de no hacer), desvaloran a personas que llegan a la institución con fuerte disposición para el trabajo, la producción y la innovación, y que fácilmente pueden convertirse en sus competidores en corto plazo. De esta manera, quienes se incorporan a la institución con ese nuevo perfil son candidatos a ser sujetos de la hostilidad, la ironía y la desvaloración que son propias del *moobing académico*.

Si bien Clara no estaba en la categoría de *babydoc* y contaba con experiencia laboral, es notoriamente más joven que el resto de quienes, en su comunidad académica, cuentan con un nombramiento de tiempo completo; eso hace, como lo señala Becher (2001, p. 19) que "quienes tienen mayor prestigio [en este caso plasmado en experiencia y antigüedad] dentro de la disciplina, sean los que establezcan las normas" a las que ella habrá de someterse.

Desde que se incorporó a la institución, Clara destacó por su laboriosidad, su compromiso con las tareas encomendadas, por su producción académica y por su tenacidad para alcanzar tanto la incorporación al SNI (lo cual logró en corto plazo) como la obtención del perfil PRODEP, para lo que se encontraba trabajando en el tiempo en que se realizó la entrevista con ella. Así, quizá sin plena conciencia de ello, iba acumulando "agravios" al pequeño grupo al que fue incorporada, pero también a la comunidad académica en general. El principal "agravio" fue sin duda el haber obtenido por méritos propios su plaza de profesora investigadora de tiempo completo antes que muchos que tenían más antigüedad en la institución.

Las razones por las que Clara empezó a ser sujeto de *moobing académico*, también son coincidentes con algunos de los rasgos con los que un académico desafía al grupo (Westhues, 2014, p. 10) tales como "el que difiere de una manera elemental de los miembros del grupo, el denunciante de deficiencias graves del grupo, o el triunfador cuyo historial pone en duda que el miembro promedio del departamento sea lo bastante bueno". Clara era notoriamente diferente en edad, grado y productividad que los miembros del grupo, había manifestado otras normas para actuar en relación con las coautorías de los trabajos, solía manifestar más gusto por lo académico que por la "grilla"[6] y expresaba de manera directa lo que pensaba, motivos suficientes para que sus detractores la convirtieran en sujeto de *moobing académico*.

3. **Ubicar como competencia, saturar de tareas y mostrar hostilidad**

Leonor es una joven investigadora que obtuvo el grado de doctora en educación siendo muy joven (28 años) pues pasó directamente de la licenciatura a la maestría y luego al doctorado, siempre en programas inscritos en el PNPC de CONACyT. Su búsqueda de una institución a la que pudiera incorporarse como profesora investigadora inició

[6]Se trata de la atención a conflictos de naturaleza no académica que suele ocupar tiempos importantes de los interesados en los mismos. Pueden ser conflictos de naturaleza administrativa, política, sindical, o de cualquier lucha de poder.

desde el último semestre del doctorado; ella debía buscar un lugar de trabajo en la misma región del país en la que se ubicaría su esposo quien era egresado del mismo programa doctoral y ya contaba con una oferta laboral en una entidad del sur de la República Mexicana.

Lo primero que consiguió fue un contrato por horas para desempeñarse como docente en una institución de educación superior, después concursó por una plaza de tiempo completo en una universidad pública de la misma región y la ganó, por lo tanto alcanzó su meta laboral unos meses antes de presentar su examen de grado en el doctorado. Leonor considera que el hecho de haber concursado por esa plaza cuando todavía tenía el grado de maestría jugó a su favor, pues poco a poco fue descubriendo que en la institución a la que se incorporó había una imagen muy negativa de los doctores en la que sobresalían rasgos como el individualismo, el egoísmo, la suficiencia y el interés económico.

La comunidad académica y el sindicato estaban inconformes por el hecho de que la plaza que obtuvo Leonor hubiera sido ganada por una persona externa a la institución, esto a pesar de que sabían que la convocatoria de CONACyT se había emitido en forma abierta[7]. En ese momento la principal reacción de los académicos fue la de ocultar información a Leonor para "no facilitarle las cosas" y la del sindicato fue la de impugnar el otorgamiento de la plaza, además de no permitir que ella se sindicalizara, cosa que aceptaron hasta que reconocieron que sus acciones de inconformidad no prosperarían, pues la decisión sobre esa plaza correspondía a la instancia en la que había sido generada y no al ámbito institucional.

Cuando Leonor obtuvo el grado de doctorado, la actitud de sus colegas pareció mejorar, pero pronto hubo nuevos motivos para sentirla como una competencia, ella empezaba a destacar por su ingreso al SNI, por lograr financiamiento para proyectos de investigación, por participar presentando trabajos en diversos congresos y eventos académicos, por integrarse como formadora en algunos posgrados de la universidad, e incluso por recibir el reconocimiento como joven investigadora en la entidad federativa donde laboraba. Sus colegas consideraban que Leonor estaba recibiendo un apoyo inmerecido en muy poco tiempo, comparado con lo que ellos habían obtenido después de muchos años de laborar en la institución, pero cerraban los ojos ante los méritos personales por los cuales ella recibía apoyo especial.

Explicar algunas razones de que los colegas de Leonor la miraran como competencia tiene que ver sin duda con la afirmación de Porter (2017, p. 3) acerca de que:

> Si aceptamos que la envidia es la emoción más común en la academia, mucho más que la que produce el saber, la satisfacción de enseñar o el hallazgo de conocimiento nuevo, y si entendemos que la envidia es un sentimiento de incomodidad y enojo que experimenta la persona que no tiene y desearía tener para sí sola algo que otra posee, veremos que lamentablemente, en la academia, donde la labor individual se basa en méritos de tipo intelectual, que requieren disciplina, entrega e inteligencia, la comparación provocará este tipo de emociones en más de uno.

[7]Esto significa que podrían participar en la convocatoria tanto académicos que ya pertenecieran a la institución como quienes fueran externos a la misma.

Lo que inicia sintiendo al otro como competencia o motivo de envidia, evoluciona fácilmente hacia una actitud hostil que no proviene sólo de un individuo sino de un grupo de personas que se van asociando con la meta de hacer que el sujeto en cuestión decida retirarse del área o de la institución, o bien apague su ímpetu y actúe de acuerdo con los usos y costumbres del grupo, sin destacar entre sus miembros. Leonor fue sujeto de una actitud hostil por parte de los colegas de su área de adscripción, con una intensidad y una frecuencia que la ubican en el denominado *mobbing* académico, en el cual participaron incluso algunas autoridades del área donde laboraba.

Así, el escenario en el que Leonor alcanzaba importantes logros académicos estuvo siempre caracterizado por la presencia de actitudes hostiles hacia ella, las cuales provenían no sólo de parte de colegas sino también de algunos de sus jefes; los primeros consideraban inmerecido lo que ella estaba obteniendo con suma rapidez a pesar de su "falta de experiencia", los segundos le reclamaban que dedicara parte de su tiempo a la investigación en lugar de atender las múltiples tareas que le asignaban en la facultad sin destinar para éstas los recursos necesarios.

Ante estas circunstancias, la principal estrategia de "sobrevivencia académica" generada por Leonor fue la de incorporarse como docente y directora de tesis en centros de posgrado de la misma institución, donde encontró posturas a favor de la interlocución, la producción conjunta y la participación en redes académicas; sin embargo, el tiempo que dedicaba a estas labores no la eximía de cumplir su horario y sus funciones en la facultad a la que estaba adscrita, lo cual generaba para ella jornadas de trabajo extenuantes que difícilmente podría mantener de manera indefinida.

Tal parece que algunos de los motivos por los cuales Leonor fue sujeto de *mobbing* académico se identifican con lo que Westhues (2014, pp. 10-11) señaló como "el que difiere de una manera elemental de los miembros del grupo; el triunfador cuyo historial pone en duda que el miembro promedio del departamento sea lo bastante bueno", pero también con el hecho de llegar "desde fuera" a la institución ganando una plaza a la que aspiraban algunos de los académicos que ya laboraban en ella, y haciéndose acreedora, en muy corto tiempo, a apoyos y reconocimientos que no habían logrado alcanzar otros colegas a pesar de tener una larga trayectoria de permanencia en la institución.

4. Minusvalorar, acusar y establecer límites territoriales

La primera alternativa de trabajo que René tuvo al egresar del doctorado en educación que cursó, fue la de reincorporarse al centro donde laboraba antes de salir a cursar el doctorado, dicho centro estaba patrocinado por una fundación y se dedicaba de manera oficial a formar líderes formadores en las comunidades indígenas. Pronto se dio cuenta de que, después de su formación doctoral, él ya no se identificaba con las "formas de hacer" de esa institución y poco podía hacer para que esas formas cambiaran, así que optó por participar en una de las convocatorias de estancias posdoctorales que emite CONACyT de manera periódica y fue aceptado en un centro de investigación y posgrado adscrito a una universidad pública del sureste de México.

Cuando René se incorporó a realizar la estancia posdoctoral vivió una etapa caracterizada por buenas relaciones, productividad y apoyo de los pares a sus tareas académicas, fue como si en esa época nadie lo viera como posible competencia cercana; lo único que no hizo el personal del centro que lo recibió (al parecer no por mala voluntad sino por falta de experiencia en esas cuestiones), fue gestionar a tiempo la

posibilidad de que René se quedara asignado con una plaza en ese lugar, cosa que sí hizo otra área de la misma universidad en la que él participaba como docente de una maestría en enseñanza de la ciencia.

Por lo señalado en el párrafo anterior, la plaza de René quedó adscrita al área de ciencias biológicas, sede de la maestría mencionada, y lo primero a lo que se enfrentó fue al cuestionamiento de los académicos del área ¿por qué se le había adscrito allí si procedía de áreas disciplinares diferentes?, digamos que fue la reacción de quien expresa celo por su territorio académico, al estilo de lo planteado por Becher (2001, p. 43) cuando afirma que los académicos "definen su propia identidad y defienden su propio territorio intelectual empleando diversos mecanismos orientados a excluir a los inmigrantes ilegales".

La realidad es que René había tenido su formación inicial en las ciencias duras y podía colaborar como docente en diversas materias de las carreras ubicadas en el área de ciencias biológicas, pero como sus estudios de posgrado habían sido en educación y venía de un desempeño en el área de ciencias sociales, lo consideraron como irrumpiendo en un campo de conocimiento que no le correspondía. Fue hasta que percibieron sus aportaciones a la mejoría de los indicadores del área donde quedó adscrito, que lo fueron aceptando de mejor manera.

Por otra parte, la académica que hizo "presión política" para que René fuera retenido en la universidad después de su estancia posdoctoral otorgándole una plaza, era coordinadora de la maestría con la que René había colaborado. Esta persona asumió que René sería y se comportaría como un auxiliar fiel a las funciones que ella desempeñaba, que sería algo así como su asistente, pero cuando descubrió que éste era crítico y autocrítico, que generaba proyectos propios y que tenía una fuerte influencia académica en los estudiantes, su buena voluntad hacia René se vino abajo y ella se convirtió en la persona que "más bullying le hacía". Dicho de manera simple, siendo ella quien había intercedido de manera más directa para que le asignaran su plaza a René, no había recibido en correspondencia la respuesta incondicional que quizá pretendía y se encontraba además con que él iba superándola en reconocimiento académico; entonces se dedicó a minusvalorar y obstaculizar muchas de las cosas que René hacía y a crearle un ambiente hostil. En otras palabras, René no se comportó al estilo clásico de la dialéctica "del amo y el esclavo" (Hegel, 2017), lo cual trajo inconformidades con él por su forma de actuación, las cuales se reflejaron en ese ambiente de crítica hostil al que "se hizo acreedor".

Mirado en términos de Bourdieu (2003, 2008), quien había influido políticamente a favor de que le otorgaran su plaza a René, terminó reaccionando ante el peligro inminente de que ciertas posiciones de reconocimiento académico cambiaran (en detrimento de su propia posición) a partir de la forma en que éste iba destacando no sólo en el ámbito interno de la universidad, sino también con reconocimientos externos como el del Sistema Nacional de Investigadores. Ya señala Becher (2001, p. 77) que una fuerza motivadora del esfuerzo por investigar es "la necesidad de reconocimiento profesional. Desde este punto de vista, lo más importante que busca el académico no es el poder, tras el cual va el político, ni la riqueza, tras la que va el hombre de negocios, sino la buena reputación".

Para las máximas autoridades de una institución de educación superior, los jóvenes investigadores con desempeños sobresalientes son motivo de especial atención y apoyo

porque representan a corto plazo una aportación a la mejora de los indicadores institucionales, esto sucedió en el caso de René y su rector; pero no suele suceder lo mismo con los pares académicos, especialmente con quienes tienen ya una larga permanencia en la institución (de 20 a 30 años o más) porque éstos tienen muy arraigadas sus formas de actuación académica y sus lugares de reconocimiento, se sienten en desventaja con quienes han obtenido grados superiores al de licenciatura, sobre todo si ellos no lo han logrado; entonces tienden a minusvalorar los logros de los jóvenes doctores y a acusarlos de recibir privilegios. Así ocurrió con la reacción de diversos colegas de René quienes se encargaron de convertirlo en sujeto de *mobbing académico*.

Ya señala Becher (2001, p. 83) que "una de las características sorprendentes de la vida académica es que casi todo está ordenado de manera jerárquica en formas más o menos sutiles,. . . , hay un constante proceso de jerarquización implícita y explícita de los individuos", pero resulta que el criterio de antigüedad o el de experiencia no son suficientes para ubicar a un académico en los más altos niveles de esa jerarquía; no obstante, hay quien se aferra a esa posibilidad tratando de que esos sean los criterios para compararse con los doctores nóveles y al no lograrlo, emprenden su estrategia de movilización hostil hacia ellos.

Por otra parte, el mismo Becher (2001, p. 103) emplea la metáfora de las empresas para explicar el enfrentamiento entre los jóvenes y la vieja guardia, señalando que "quienes hasta ahora no han tenido ningún compromiso intelectual importante, tienen poco que perder si invierten en acciones de riesgo y rendimiento potencialmente altos; quienes ya son accionistas en empresas sólidas, ven la emergencia de mercados rivales más como una amenaza que como una promesa".

Fue así como René se convirtió en sujeto de *mobbing académico* en forma asociada a sus logros académicos, los cuales superaban a los de colegas que tenían ya mucha antigüedad en la institución y por lo tanto se consideraban a sí mismos como poseedores de "muy amplia experiencia", pero quizá con escaso reconocimiento.

5. **Minusvalorar, rechazar y obstaculizar**

Abril llegó al doctorado en educación cuando ya tenía experiencia en el desempeño de diversas funciones educativas (docente, asesora, psicóloga, auxiliar de investigación), lo cursó con apoyo de una "comisión"[8] de dos plazas que tenía en una Secretaría de Educación estatal; cuando volvió a dichas plazas una vez obtenido el grado, llegó dispuesta a incorporar la investigación como parte de sus funciones cotidianas, especialmente cuando ganó una plaza de jefa de sector en el área de educación preescolar.

Pronto se dio cuenta de que, en el grueso de los servicios de educación básica, no se hace espacio para tareas de investigación, pero no sólo eso, se actúa intencionalmente para evitarlas considerándolas como una irrupción a las tareas prioritarias (la docencia y la gestión); aquí se manifiesta lo que señalan Porter y Larrondo (2013, p. 11) en el sentido de que "en la rutina institucional, toda actividad ajena a la docencia tiende a ser vista como excentricidad". De esto se dio cuenta Abril cuando intentó promover en su área algunas tareas de investigación denominándolas como tales, allí fue donde las reacciones de algunos colegas de otras áreas de supervisión, así como de algunas de

[8]Figura administrativa que existe en algunas Secretarías de Educación estatales, la cual permite a un trabajador desempeñar su compromiso laboral en áreas diferentes a las que está adscrito, en este caso, destinar su tiempo de trabajo contratado a estudiar el doctorado.

sus autoridades inmediatas, la llevaron a descubrir que "trabajar en educación básica no es compatible con hacer investigación" y que intentar hacerlo de manera explícita la haría acreedora a una forma muy particular de *mobbing académico* consistente en una especie de "celo" de los colegas para dejar muy claro en el discurso y en las acciones, que allí no se trata de hacer investigación, sino de cumplir fielmente las funciones que les han sido asignadas en educación básica.

Así, en el sistema educativo estatal en el que labora Abril no se concibe que la investigación sea una función que pueda desarrollarse coexistiendo con y sustentando las funciones que son consideradas como prioritarias en las diversas áreas de educación básica, lo cual resulta ser contradictorio con algunos planteamientos de la Ley General del Servicio Profesional docente, la cual define al personal docente como "el profesional en la educación básica y media superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso enseñanza-aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, *investigador* y agente directo del proceso educativo" (Carrillo, 2015, p. 29), o más aún, opuesto a la Ley General de Educación 2013, en la que se establece, entre las funciones de las autoridades educativas, la de "promover la investigación y el desarrollo de la ciencia y tecnología, y fomentar su enseñanza y divulgación" (Hernández, 2015, p.39).

El *mobbing académico* que se genera cuando alguien quiere incorporar abiertamente tareas de investigación como parte del desempeño de una función de las consideradas como "prioritarias" en los sistemas de educación básica, tiene características muy especiales ya que se hace aparecer como que quien no tiene cabida es la investigación como tal y que la reacción es contra esta tarea que habrían de realizar los investigadores en las instituciones especializadas, pero no quienes laboran en el campo de la educación básica; sin embargo, la reacción de rechazo y de celo es en realidad hacia quienes se han formado en investigación y tienen las herramientas (teóricas, metodológicas y técnicas) para realizarla, porque entonces constituyen una fuerte competencia para todos aquellos que no han tenido dicha formación. Así, la "defensa del territorio" (Becher, 2001) asume aquí la aparente modalidad de no dejar incorporar "tareas ilegales" (en lugar de "inmigrantes ilegales") en las que la mayoría no podría competir por falta de formación. No se trata entonces de mero enfrentamiento entre los jóvenes y la vieja guardia (aunque éste se encuentre presente), sino también de fricción entre personas que, siendo similares en edad y en antigüedad laboral, cuentan, o no, con una sólida formación que les permita realizar investigación.

En la posibilidad de que la investigación no se acepte como tarea que puede insertarse en las labores cotidianas de educación básica, influye también un imaginario del investigador como persona ajena a la realidad, individualista, absorto en tareas complejas y con escasa sensibilidad a los problemas propios de su entorno. Este imaginario, todavía presente en un buen número de trabajadores de educación básica, así como en algunas autoridades educativas, juega su papel en un entorno que aún no legitima la investigación como tarea posible y deseable para la mejora de las situaciones educativas, independientemente del nivel educativo en el que éstas se encuentren ubicadas.

Ante un panorama como el descrito en los párrafos anteriores, la iniciativa y creatividad de Abril se hicieron presentes y ella encontró formas para involucrar a las escuelas y profesores que dependen de su área de supervisión, en proyectos de mejora

cuya realización se sustenta en herramientas teóricas, metodológicas o técnicas propias de la investigación. Por supuesto que las tareas que se derivan de esos proyectos no fueron denominadas explícitamente como tareas de investigación aunque estrictamente lo eran, pero con ello Abril evitó suspicacias de quienes ejercen mayor nivel de autoridad, alguna reacción de desconfianza en sus equipos de trabajo, o "zancadillas" de sus pares supervisores de otras zonas escolares.

Así, Abril denominó "investigación casera" a la que se hace en tiempos aparentemente "robados" a lo que tendría que ser prioritario según la cultura que priva en los sistemas de educación básica. Pero además son robados al tiempo de uso personal de quienes participan en los proyectos, ella misma dedica algunos tiempos de sus días de descanso a sistematizar los avances de lo que hacen en los proyectos que generan y a darle forma a los resultados que obtienen para compartirlos en algún evento académico. De esta manera, con la modalidad casera, Abril ha hecho posible que la investigación forme parte de su desempeño académico cotidiano, aunque el hecho de tener que realizarla de manera "disfrazada" ha traído como consecuencia que ella exprese: "no me considero una investigadora, sino una aficionada al oficio y una terca maestra de educación básica que *le apuesta a la mejora a través de la investigación*" RP6 [9].

6. **Desvalorar, obstaculizar, agredir a sus estudiantes**

Nora fue una estudiante de doctorado que llegó a esta etapa de formación cuando ya contaba con experiencia profesional como docente en preescolar y en posgrado, incluso como participante en algunos equipos de investigación; contaba con un buen bagaje académico y una disciplina personal que le permitieron participar con éxito en el programa doctoral que cursó, esto a pesar de que estaba viviendo diversas situaciones adversas como la necesidad de desempeñar varios empleos mientras hacía esos estudios, pues aunque tenía el beneficio de una beca-comisión en su plaza de docente de preescolar, ella sola estaba a cargo de sus tres hijos quienes padecían diversas enfermedades crónicas que demandaban atención médica de alto costo.

Al terminar el doctorado, Nora regresó a sus plazas base: la primera en preescolar donde pronto ganó una dirección por vía escalafonaria, y la segunda en una institución de posgrado donde tenía nombramiento por horas, las cuales pudo recategorizar[10] una vez obtenido el grado. La experiencia de regresar a dichas plazas tuvo diversos matices: en el nivel de preescolar sintió que su formación doctoral era reconocida, incluso le invitaban a dar cursos a sus compañeras, pero allí eran limitadas las posibilidades de realizar investigación con presupuesto; en la institución de posgrado, aunque siempre sostuvo una relación laboral cordial con sus pares, Nora percibió que, después de haber obtenido el grado de doctorado, se generó un cambio en su entorno, apareció cierta tirantez hacia ella y algunos compañeros realizaban comentarios burlescos en torno a los nuevos doctores, esto resultó ser una especie de anticipo de lo que sucedería después, muy en la línea de lo que Porter (2016, p. 9) señala cuando se refiere al *mobbing* académico como "movilización hostil [que] tiene una amplia gradación y no siempre explota en batalla, puede ser un susurro casi inaudible, pero activo, que se mueve y vibra como la primera señal de un temblor".

[9]Este código puntualiza que la viñeta fue tomada de la página 6 relato que Abril aportó para la investigación de la cual se deriva el presente trabajo.
[10]Ubicar en una categoría superior a la que tenía con el consiguiente aumento de salario.

En relación con las autoridades de la institución de posgrado donde laboraba, Nora recibió excelente apoyo por parte de dos diferentes administraciones que estuvieron a cargo de la misma en el periodo comprendido desde que ella empezó el doctorado, hasta un tiempo después de su egreso; en esa etapa Nora pudo formar parte de un equipo de investigación interinstitucional de carácter nacional en el que fue coautora de productos publicados por el COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa), además fue líder de un equipo de trabajo que elaboró el estado de conocimiento estatal relativo a la temática en la que ella investigaba, proyecto que fue financiado por CONACyT y del cual se derivaron dos libros en cuya publicación se incluyó a la institución donde Nora laboraba, como una de las varias que intervinieron en el proyecto.

Cuando el proyecto estatal antes mencionado estaba en curso, hubo un nuevo cambio de administración en su institución, que asociado con las actitudes negativas que algunos de sus pares ya le habían manifestado a Nora, trajo consigo una actitud abiertamente opuesta hacia su persona y hacia las actividades que realizaba, en otras palabras, ella empezó a ser sujeto de *mobbing académico*, el cual se manifestó en cuestiones como: acusarla de usar el logotipo de la institución para su beneficio, hacerla responsable de fomentar que uno de los miembros de su equipo hiciera "grilla" contra la dirección de una institución mientras iban a hacer trabajo de campo, desvalorar su trabajo como directora de tesis obstaculizando "académicamente" a sus alumnos para que no se titularan, hacer perdedizos los trámites administrativos que ella realizaba, impedirle participar como formadora en el doctorado que abrió la institución, obstaculizar la presentación de sus libros en la institución, acusarla de lograr ascensos o beneficios a cambio de favores sexuales, entre otros.

No obstante la situación hostil que Nora vivía en su institución, no cejó en sus esfuerzos para impulsar su trayectoria como investigadora, logró su ingreso al SNI (Sistema Nacional de Investigadores), realizó una estancia posdoctoral y siguió incursionando en la producción académica, pero llegó el momento en que le resultó insostenible continuar laborando en un ambiente de tal hostilidad como el que se había generado hacia ella en esa institución. Ese caminar "cuesta arriba" en el que se encontraba "entrampada" Nora, le hizo reflexionar al respecto: "tengo que hacer algo, como investigadora estoy muerta aquí, todo lo que yo proponga está vetado, entonces aquí no puedo, tengo que buscar otros espacios" EP20. En palabras de Nora, era el momento para dar un "salto cuántico" en su vida y decidió jubilarse del sistema educativo estatal para buscar otros derroteros; de esta manera, el *mobbing académico* cumplió uno de sus principales objetivos, el de hacer que la persona agredida abandonara su lugar de trabajo.

Al preguntarle cuál era su explicación sobre esta situación institucional de escaso apoyo para ella, Nora señaló que posiblemente fue una especie de "ajuste de cuentas" involuntario entre actores sindicales, como ella señala "él [el nuevo director] era muy sindicalista, muy de sindicato" EP22, "es por donde he pensado que se dio la situación porque yo no tenía, o nunca sentí que hubiera un problema con alguno de los compañeros" EP23.

Mirado desde otra perspectiva, Nora pudo no ser afín con los principios sindicalistas y de actuación que había asumido su último director a lo largo de su trayectoria en educación; pero también habría que tener en cuenta que, al empezar a destacar por su producción, por su ingreso al SNI, por su estancia posdoctoral, por ser invitada a

coordinar el doctorado de una institución particular, ella se convirtió en "el triunfador, cuyo historial pone en duda que el miembro promedio del departamento sea lo bastante bueno", lo que de acuerdo con Westhues (2014, p. 10-11), es uno de los motivos por los que una persona llega a ser sujeto de *mobbing académico*.

Afortunadamente, una vez jubilada del sistema educativo estatal, Nora ha estado participando como académica en otras instituciones de educación superior en donde le ha sido posible continuar una ruta de superación motivadora y libre de hostilidad hacia ella. Al preguntarle cómo ha ido sanando el haber sido sujeto de tanta agresión abierta o encubierta, ella refirió "primero fue darme cuenta de qué había pasado y de que eso tenía un nombre y empecé a leer sobre *mobbing* académico" EP34, luego "me invitaron a participar en un artículo con esa temática, que fue muy catártico" EP35; sin embargo, parece ser que las secuelas del *mobbing* aún están presentes cuando afirma "me siento contenta en esta institución, empiezo a tener confianza en mí misma, pero ha sido muy difícil superar la experiencia del *mobbing*" RP6.

7. **Descalificar, considerar como miembro ilegítimo, coartar iniciativas**

Minerva cursó una licenciatura en Sociología y una Maestría en Educación Superior en una universidad pública del centro del país, donde llegó a ser alumna del Doctorado en Pedagogía que ofrece la misma universidad y del que egresó habiendo tenido un excelente desempeño. Al inicio del doctorado era docente por horas en una escuela preparatoria del sistema educativo estatal, a medida que avanzaba en sus estudios de posgrado, algunos de sus profesores, compañeros o amigos, fueron recomendándola a otras instituciones, así llegó a desempeñarse como docente en licenciatura y en maestría en diversas instituciones públicas (escuelas normales o universidades) y privadas.

Minerva es de los casos de estudiantes de doctorado que no pudieron "darse el lujo" de contar con una beca, así que tuvo que tener diversos empleos durante todos sus estudios, e ir avanzando paralelamente en su tesis doctoral. En las maestrías en las que ella colaboró, siempre le fue solicitado atender espacios curriculares relacionados con la formación para la investigación y con la dirección de tesis, allí descubrió que eso era algo que la apasionaba, a la vez que le hacía aprender más sobre los procesos de investigación, esto es, fue muy consciente de que, al mismo tiempo que era mediadora para la formación de otros, se formaba a sí misma.

Las invitaciones a trabajar con nombramientos temporales en maestrías de diversas escuelas normales se sucedieron en el tiempo, hasta que, después de una gran cantidad de gestiones, de intentos fallidos, de superación de obstáculos de diversa naturaleza, y de algunas coyunturas propias de las transformaciones de los sistemas educativos estatales, logró tener un nombramiento base de tiempo completo como "pedagoga A" en una escuela normal pública estatal. Desde sus primeras incursiones en las escuelas normales, Minerva fue cayendo en la cuenta de que, como académica de formación universitaria, se enfrentaría a la "territorialidad" propia de los grupos que se forman en los campos de conocimiento o al interior de las instituciones, y de que fácilmente sería sujeto de críticas y de cierta hostilidad por parte de sus colegas de formación normalista.

Cuando se habla de territorialidad (Becher, 2001) en referencia a los campos de producción de conocimiento o a los grupos académicos que se forman al interior de las instituciones, se hace alusión al establecimiento de límites que los propios interesados

establecen para acotar o identificar algo que consideran como propiedad (los que cultivan cierta disciplina, los que ejercen determinada profesión, los que se han formado en cierto tipo de instituciones, etc.), pero también a la defensa que hacen de eso que ha sido delimitado por quienes se consideran sus "dueños".

Tradicionalmente ha existido una "disputa territorial" entre normalistas y universitarios, los primeros considerándose como los que saben enseñar y los segundos como los que dominan y saben producir el conocimiento. Aunque las diversas circunstancias presentes en el mercado laboral, y en las relaciones que los sujetos establecen con fines de obtención de empleo, han dado lugar a que haya normalistas que trabajan en universidades y universitarios que laboran en escuelas normales, esa coexistencia suele traer consigo, con diversos niveles de intensidad, la aparición de reacciones características de la defensa de territorios, lo cual ocurrió, por ejemplo, cuando Minerva empezó a ser docente en escuelas normales con un estilo diferente al establecido por la cultura institucional y contando con un grado académico que la mayoría de sus colegas todavía no había alcanzado.

Por otra parte, en la entidad federativa en la que labora Minerva, una manifestación más de territorialidad se plasma en la norma de que, quienes se hayan formado en universidades y laboren en escuelas pertenecientes al sistema educativo estatal (preparatorias y escuelas normales), pueden ser sindicalizados, pero no pueden ocupar algún puesto sindical; esto da idea de que se asume, por ejemplo, que los intereses laborales de los normalistas sólo pueden ser atinadamente defendidos por los propios normalistas, pero además, hay que evitar el riesgo de que un día, por relaciones sindicales o de otra naturaleza, los universitarios puedan "apropiarse" de la toma de decisiones y/o de los mejores puestos en las escuelas normales.

La llegada de Minerva al ámbito de las escuelas normales, donde finalmente obtuvo su plaza base de tiempo completo, trajo consigo que fuera "mirada con atención" por sus pares académicos; había varios aspectos preocupantes para ellos: Minerva era universitaria, ostentaba el grado de doctora en pedagogía, había sido invitada a incorporarse al posgrado que ofrecía la institución con la intención explícita, por parte de la entonces coordinadora del programa, de que contribuyera a fortalecer los procesos de formación que allí se generaban, así como a cambiar el estilo de las prácticas docentes de quienes fungían como formadores, las cuales estaban siendo mera imitación de las que tenían lugar en la licenciatura.

Para que Minerva estuviera a cargo de ciertos cursos del posgrado que se ofrecía, y además fungiera como directora de tesis de algunos de los estudiantes de la maestría, hubo que desplazar a algunos de los profesores de la normal, quienes sentían que contaban con la preparación, la experiencia y los méritos para estar al frente de esas tareas; en otras palabras, eran parte del núcleo de profesores "herederos del legado histórico de la escuela normal" y a pesar de ello se les había dejado de tomar en cuenta en el posgrado.

Por otra parte, cuando el programa de posgrado dejó de ofrecerse por decisión de las autoridades educativas estatales, Minerva se trasladó como docente a las licenciaturas, pero no se conformó con ser un miembro más incorporado a la rutina institucional sino que tuvo iniciativas para proyectar y ofrecer alternativas de superación para sus pares académicos, cosa que fácilmente podía interpretarse como que se sentía "superior a ellos".

Este conjunto de situaciones que rodeaban el desempeño académico de Minerva en la institución, trajo consigo la clásica hostilidad con la que se "castiga" a personas tales como "el que difiere de una manera elemental de los miembros del grupo, el denunciante de deficiencias graves del grupo, el triunfador cuyo historial pone en duda que el miembro promedio del departamento sea lo bastante bueno" (Westhues, 2014, p. 10-11), o bien el que hace las cosas como no se hacían antes en una institución y por lo tanto irrumpe en su cultura. Así, Minerva ha vivido la descalificación de lo que hace por parte de algunos de sus colegas, la dificultad para ser considerada como miembro legítimo de la comunidad académica, o la falta de respuesta a algunas de sus iniciativas; todo ello como una variedad del *mobbing académico* que es posible generar hacia los recién incorporados a una institución educativa.

Hasta el momento en que Minerva aportó su relato para esta investigación y fue entrevistada para profundizar sobre lo narrado, su entusiasmo por lograr cambios significativos en su institución no había decrecido, esto a pesar de las diversas muestras de hostilidad que recibía, pero sí se le había dificultado lograr una producción de investigación como la que ella aspiraba a tener, dado que habría de realizarla en un contexto institucional en que la investigación no es una prioridad, en que quienes sí ostentan una plaza de investigador tienen una producción realmente escasa, y donde llega a ser clara la intención de poner obstáculos a quienes podrían destacar en el campo de la producción investigativa.

CONCLUSIONES

De acuerdo con lo que se refirió en los apartados anteriores, el *mobbing académico* hizo su aparición en los relatos de la mayoría de los participantes en este estudio; Tomás, Clara, René, Leonor, Nora, Abril y Minerva manifestaron abierta e insistentemente que habían sido sujetos de *mobbing* académico, por eso se hizo referencia específica a estos siete de los nueve casos participantes, aunque también apareció ligeramente en los casos de Elena y Raúl, quienes recibían comentarios del tipo "los SNI se sienten tocados por Dios". La mayoría de los nuevos doctores participantes en este estudio pasó por una etapa inicial de cierta acogida por parte de los pares académicos de sus instituciones, pero también acompañada de la expectativa de cómo se conducirían y de una cuidadosa observación de sus desempeños y logros.

Para comprender cómo es que la situación evoluciona, de cierta aceptación inicial de los nuevos colegas, a una de hostilidad, conviene recordar una vez más algunas razones por las que una persona se convierte en sujeto de *moobing académico*, éstas han sido señaladas por (Westhues, 2014, p. 10) quien las considera como formas en las que un académico desafía al grupo, tales como "el que difiere de una manera elemental de los miembros del grupo, el denunciante de deficiencias graves del grupo, o el triunfador cuyo historial pone en duda que el miembro promedio del departamento sea lo bastante bueno".

Acusar a Clara de ser una *babydoc* sin experiencia, le dio el mensaje de "tú has alcanzado algo que yo no he logrado (el título de doctor), pero yo tengo a cambio algo que vale más y que es la experiencia"; insinuar a Raúl y Elena que "los SNI se sienten tocados por Dios" es una manera de reconocer con cierta envidia lo que ellos han logrado y de reclamarles que tengan las prerrogativas propias de quienes han alcanzado ese reconocimiento, o bien que se conduzcan con ciertas actitudes de superioridad; desvalorar los logros que René tenía junto con sus alumnos de maestría y reaccionar agresivamente ante sus críticas

al programa; impedir a Nora que usara el logotipo institucional y agredirla a través de sus alumnos, por poner algunos ejemplos, son formas de *moobbing académico* con las que los nuevos doctores tienen que lidiar al incorporarse a las instituciones.

Quizá el más fuerte motivo de *mobbing* surja de que el nuevo académico sea considerado como una competencia potencial o real de quienes ya laboran en la institución; un indicio de ello es que mientras René estuvo en la universidad sólo con el carácter de becario de CONACyT para dos años de estancia posdoctoral y no era aspirante oficial a una plaza permanente, no tuvo el menor problema, fue aceptado y apoyado, vivió una etapa de gran productividad académica y no tuvo que preocuparse por reacciones negativas de sus compañeros; fue sujeto de *mobbing* académico hasta que obtuvo una plaza de tiempo completo y se fue convirtiendo, por sus logros, en una competencia real para sus pares académicos, incluyendo entre ellos a sus autoridades inmediatas.

El *mobbing académico* es entonces parte de una realidad a la que se enfrentan los recién egresados de doctorado, cuando se incorporan o reincorporan a las instituciones con la finalidad de ejercer el oficio de investigador; coexistir con el *mobbing* académico es uno de los muchos retos que tienen que superar, además del esfuerzo que supone rescatar tiempos para realizar investigación en forma paralela a las demás funciones y tareas que les son asignadas. Responder a esos retos y buscar estrategias para que éstos no impacten de manera negativa en su productividad ni en la consolidación de su desempeño como investigadores, como la mayoría de los participantes en este estudio lo va logrando, es también un *proceso de formación* para *la investigación*, el que se deriva de trabajar en las condiciones reales de las instituciones a las que se incorporan y con los grupos académicos que en ellas se han formado, los cuales también contribuyen a la consolidación de su formación.

REFERENCIAS

Argüello, A. (2009). Fenomenografía y perspectiva biográfica en la investigación educativa. Aproximaciones epistemológicas. *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México: COMIE.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Gedisa.

Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2(2), 88-104.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico: ciencia de la ciencia y reflexividad.* Barcelona, España: Anagrama.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. Anagrama

Carrillo, A. E. (2015). Evolución histórica del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. En G. Guevara y E. Backhoff (coord.), Las *transformaciones del sistema educativo en México* (2013-2018). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica e INEE.

Contreras, J. (2014). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*. Madrid, España: AUFOP.

Hegel, J.W.F. (2017). *Fenomenología del espíritu*. Edición 2. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, C.A. (2015). Reformas a la Ley General de Educación 2013. En G. Guevara y E. Backhoff (coord.), *Las transformaciones del sistema educativo en México (2013-2018)*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica e INEE.

Hirigoyen, M.F. (2001). *El acoso moral en el trabajo*. Distinguir lo verdadero de lo falso. Madrid, España: Paidós.

Lara, J.E. y Pando, M. (2014). El moobing y los síntomas de estrés en docentes universitarios del sector público. *Revista Ciencia & Trabajo*, 16(49), 1-10.

Moreno, M.G. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. Guadalajara, México: Plaza y Valdés/Universidad de Guadalajara.

Moreno, M.G.; Jiménez, J.M. y Ortiz, V. (2011). *Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

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

Moreno, M.G. y Torres, J. (2018). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento*. Casos de egresados de doctorados en educación. Libro en proceso de edición. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Porter, L. y Larrondo, T. (2013). El papel del arte y las zonas autónomas temporales en el cambio de la educación superior. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. (67), 8-15.

Porter, L. (2016). La salvación de la universidad. En K. Fernández y F. Peña, *Mobbing en la Academia Mexicana*. Ciudad de México, México: ENAH.

Porter, L. (2017). La risa en la academia. *Revista Reencuentro*. Análisis de problemas universitarios. 28(73), 1-16

Sautu, R. (2004). El método biográfico. *La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.

Westhues, K. (2014). *Moobing en el ámbito académico*. Conferencia magistral presentada en el I Congreso Iberoamericano sobre Acoso Laboral e Institucional. Ciudad de México, México: Escuela Nacional de Antropología e Historia. Recuperado en www.kwesthues. com/ENA11-Westhues141114.pdf

CAPÍTULO 3

SENTIDOS SUBJETIVOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA DEL PROFESORADO DE UNA FACULTAD DE EDUCACIÓN

OSBALDO TURPO-GEBERA
PEDRO MANGO QUISPE
LUIS CUADROS PAZ
MILAGROS GONZALES MIÑAN

INTRODUCCIÓN

La investigación formativa se ha tornado en un tema de profundo interés para la enseñanza y la formación de investigadores, fundamentalmente, en el ámbito universitario (Parra, 2004). La singular importancia adquirida está relacionada con la misión universitaria de: formar profesionales y, además, en la lógica y en las actividades propias de la investigación científica (Restrepo, 2003). El proceso pedagógico instituido se enmarca de manera dinámica, mediante "instrumentos teóricos, metodológicos y praxiológicos, en cuanto estos promueven, como didáctica práctica al interior de cada micro-currículo, el desarrollo de proyectos de aula u otras actividades en beneficio del aprendizaje de la investigación" (Zárate, Villalba y Ruiz, 2013, p. 50). Dada la complejidad, enseñar a investigar no solo presupone una propuesta programática sobre el quehacer descriptivo, analítico y crítico de la investigación, sino el involucramiento con ese quehacer; una dinámica que sitúa al estudiante en mejores condiciones para iniciarse con personas que tienen "mayor

experiencia y en un ejercicio institucional en el que se promueva la investigación social y humanística" (Sánchez, 2014, p. 20).

En el debate, en torno al quehacer de la investigación formativa, se reconoce su esencia pedagógica y su nivel de incidencia en la formación de las competencias investigativas. Según Rojas y Aguirre (2015) y López-de Parra, Polanco-Perdomo y Correa-Cruz (2017), comprenden dimensiones asociadas: procesos curriculares y estrategias de formación investigativa, así como protagonistas del proceso (comunidad universitaria) y condiciones institucionales; tanto como determinados ejes de intervención y articulación en torno a: i) conocer-hacer, esto es, idoneidad, conducta organizada, actuación, interacción, ii) saber-hacer, uso de las habilidades y capacidades investigativas, y iii) saber-ser, a partir de las actitudes investigativas.

La investigación formativa configura, a partir de la enseñanza ejercida, un espacio de formación orientado a la indagación, problematización, reflexión, etc., y por ende, a la iniciación en investigación. En tales escenarios se busca dotar a los estudiantes con las capacidades y habilidades necesarias para la comprensión de los procesos y la construcción de conocimientos científicos (Cortés, Londoño, Luna de Aliaga, Palacios y Torres, 2008). En ese sentido, se expresa una fecunda relación de la investigación con la docencia y con la misión investigadora de la universidad. Una dinámica ligada a la materialización de profesionales que basan su desempeño en las evidencias derivadas de la investigación científica.

En tal razón, enseñar mediante la investigación formativa, a decir de Restrepo (2011), "constituye un tema-problema-pedagógico", es decir, un desafío que tiene que ver con el rol de la investigación en el aprendizaje de las competencias investigativas, básicamente, de generar la apropiación de los recursos e insumos para el desarrollo de la investigación científica, en sentido estricto. Un proceso que demanda, además, de la formación del profesorado enseñante, de condiciones para la construcción de una cultura investigadora, que promueva una diversidad de actividades, consideradas como investigación formativa o formación en investigación, y dirigidas a la generación de oportunidades que aproximen a los estudiantes al quehacer científico, esencialmente, a través de un involucramiento sistemático en los procesos de la investigación, de un "aprender haciendo".

Sin duda, el entendimiento en torno a la investigación formativa suscita una diversidad de interpretaciones, aunque también de algunas coincidencias. Sobre estas últimas, Montoya y Peláez (2013, p. 21), refieren al constructo en mención, como una "interpretación misma de los hechos" (Kelly, 1969), a partir de las formas de uso de "los métodos de investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje". Visto así, su quehacer formativo transita por el aprender a aprender, a partir de la participación activa de los sujetos educativos en la aprehensión y reconstrucción de los conocimientos científicos (Universidad Católica de Pereira, 2003). Una circunstancia pedagógica que debe estar inserta en un currículo de estudios y, específicamente, concebido como actividades para recrear aprendizajes basados en la solución de problemas. De ese modo, la actividad docente busca el desarrollo de estrategias, oportunidades y ambientes para involucrar a los estudiantes, y progresivamente a investigadores, en objetivos de aprendizaje que impliquen el uso del método científico. Un reto que presupone un dominio docente para organizar y estructurar las preguntas de investigación y las etapas para su resolución (González, 2006).

La investigación formativa, como dispositivo pedagógico, representa para la enseñanza docente un mecanismo organizado y dirigido hacia el propósito de aprehensión de nuevos

conocimientos y habilidades. Configura un sentido pedagógico, que incita a reflexionar sobre su naturaleza, estilos y finalidades, hasta precisar los horizontes epistemológicos a trazar. Siguiendo a Aguilar (2017), estos se establecen desde:

- El carácter cultural, social y político, regido por un decurso plenamente ligado al aprendizaje invisible y su ecología de soporte, es decir, a la construcción conjunta de un quehacer inclusivo que recupere conocimientos escasamente abordados (Cobos y Moravec, 2011) en la comprensión de la complejidad social.
- La construcción científica-pedagógica, a partir de una orientación basada en el constructivismo y el conectivismo, de una articulación de la pedagogía con la formación y la profesión, a partir de sujetos que sustentan sus interacciones en la gestión y el desarrollo personal.
- os procesos cognitivos, fundamentos imprescindibles para la construcción y apropiación del conocimiento y el desarrollo del pensamiento, así como de "métodos y posiciones epistémicas para transformar objetos de la investigación" (Aguilar, 2017, p. 132) en ejes de reflexión.

La definición asumida y los principios referidos llevan a comprender que las intenciones de la investigación formativa no estriban en la construcción de nuevos conocimientos científicos, sino en el empleo del "método de investigación con el fin desarrollar competencias para apropiar el conocimiento construido sobre un tema" (Montoya y Peláez, 2013, p. 21). Es decir, construir conocimientos es más propio de la investigación científica, mientras que apropiarse del conocimiento lo es de la investigación formativa. Consiguientemente, su relación es más propia con la docencia e implica un tema pedagógico (Restrepo, 2011), que exige el empleo de la investigación como una estrategia de enseñanza para el aprendizaje orientado a la búsqueda de conocimiento científico. Un proceso que permite desarrollar la capacidad de asombrarse ante el descubrimiento, ante actos de enseñanza que implica superar la trasmisión de la información y, por ende, la memorización.

La adhesión al modelo de investigación formativa como estrategia de renovación pedagógica, presupone propósitos y contingencias basadas en un método que permita mejorar sus posibilidades de aprendizaje y de aplicación a su dimensión profesional y, a su vez, para emplearla y valorarla como un medio de formación de investigadores (Vargas y Caycedo, 2011). Según Guerrero-Uceda (2007), involucra un conjunto de acciones encaminadas a promover la apropiación y el desarrollo de los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para un desempeño exitoso. Asimismo, incluyen prácticas que generan conocimiento descriptivo, explicativo y predictivo que contribuyan a una formación permanente (Maldonado y otros, 2007). Para Finol y Pirela (2013), la investigación formativa comprende una estrategia y un proceso orientado a la adquisición del conocimiento, mediante diálogos de saberes conectados con la realidad social, y que deriven en interacciones y escenarios de intervención para la apropiación crítica de las fuentes y medios de información.

La investigación formativa se ha constituido en la base para la formación de investigadores, así como en la conformación de semilleros, equipos y grupos de investigación y, por consiguiente, en la construcción de conocimientos científicos. Este quehacer formativo genera una especial atención. Involucra indagar en torno a los procesos de formación profesional, sustentadas en la investigación formativa y dirigida a cumplir con una de las misiones fundamentales de la universidad (Gamboa, 2017). Un proceso previsto para "sentar las bases de un pensamiento crítico y reflexivo, necesario para evidenciar el dominio

estratégico de los enfoques, los métodos y las técnicas que permiten problematizar, fundamentar conceptualmente y generar resultados de ejercicios investigativos" (Pirela, Pulido y Mancipe, 2015, p. 50).

Un aspecto significativo de la enseñanza de la investigación formativa, además de formar en las competencias investigativas, está en la capacidad de identificar a los potenciales investigadores para vincularlos a procesos de investigación científica, sea a través de semilleros, o como parte de los proyectos de investigación de los grupos o institutos de investigación. Llegar a esos escenarios, constituye una ocasión ampliamente valorada, como un expectante resultado de la investigación formativa, no solo de actores de la investigación, sino de un "espacio de formación permanente en la investigación" (Tamayo, 1999, p. 39).

En ese entender, la investigación formativa se instituye como una evidencia de logro educativo, traducida en estudiantes competentes, provistos de capacidades investigativas y con claro interés por la investigación científica. Estos hechos revelan aspectos significativos de su carácter trascendente en la formación en investigación y de investigadores, y como resultados de un quehacer pedagógico oportuno y eficiente.

En esa línea, la investigación formativa sienta las bases para una relación sistémica entre la enseñanza e investigación, una interacción de características que incluyan, junto a la formación profesional, la producción de conocimiento, "tanto en términos de resultados a lograr, como en los procesos a desplegar para ese fin" (Universidad Nacional de San Agustín, UNSA, 2016, p. 15). Se trata, en estricto, de "una macro-estrategia que permite a los estudiantes universitarios… desarrollar competencias para abordar con éxito y alto grado de significatividad los procesos de indagación, por medio de los cuales se problematiza, fundamenta conceptualmente y generan resultados de las realidades y los fenómenos estudiados" (Pirela, Pulido y Mancipe, 2015, p. 52).

LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA (UNSA)

La relación entre docencia e investigación, es decir su enseñanza, y la relación de la formación para la investigación y la misión investigadora, forman parte del modelo educativo de la UNSA, al incorporar "en su formulación estándares internacionales para la formación profesional de sus educandos, lo cual debe llevar a la UNSA a ser referente de las Universidades Públicas del Perú" (UNSA, 2016, p. 3). El proceso planteado lleva a establecer precisiones en torno a la investigación formativa y la investigación científica, y a sus vinculaciones, desde:

- Libertad de pensamiento y de cátedra.
- Espíritu crítico y de investigación.
- Creatividad e innovación.
- Flexibilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Correspondencia de la enseñanza e investigación con la realidad social.
- Emprendimiento, competitividad, cooperación y liderazgo.
- Internacionalización (UNSA, 2016, p. 15)

La operatividad pedagógica de los principios declarados conlleva a: i) formación de espacios institucionales (institutos y grupos de investigación) que aborden los problemas de la realidad para comprender, explicar y resolverlos, ii) inclusión en el currículo de estudios de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que fomenten la libertad de pensamiento, basado en la ética y la democracia, iii) creación y funcionamiento de incubadoras de proyectos y de asumir la responsabilidad y proyección social en la solución de problemas concretos, como productos de la investigación y de la formación profesional, iv) desarrollo de sistemas flexibles de enseñanza, mediante currículos pertinentes y soportes tecnológicos centrados en el desarrollo profesional, de la investigación y la proyección social y, fundamentalmente, de su desarrollo ciudadano, v) programas de participación de los agentes educativos en fondos concursables para acceder a eventos, investigaciones, equipamientos, publicaciones, pasantías y otras prácticas que contribuyan a la construcción de una cultura investigadora, y iv) suscripción de convenios para la internacionalización académica y de investigación de la comunidad universitaria (UNSA, 2016).

En ese marco de precisiones, el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación implementa sus actividades formativas, dirigida a la formación en y para la investigación, "con flexibilidad y pertenencia, basándose en un perfil profesional que responde a la realidad actual, orientado a la formación ética y humanista, al desarrollo del pensamiento crítico, la identidad y al ejercicio de la ciudadanía" (UNSA, 2016, p. 23). De ese modo, el currículo se torna en el eje de construcción de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que, junto a la experiencia docente e investigadora, tributan a favor del desarrollo de las competencias para la investigación.

Visto el escenario del quehacer investigativo, interesa reconocer los sentidos asignados a la enseñanza de la investigación formativa por el profesorado de una facultad de educación. Un discurrir recuperado a partir de sus discursos y saberes, básicamente, sobre qué piensa y cómo intervienen en la interacción generada en los espacios formativos. La aproximación a ese decurso, implica una comprensión gestada desde los sentidos asignados a su enseñanza, y recuperada a partir de diálogos reflexivos. Propiamente, de una mirada a dichos fenómenos, desde la subjetividad de quienes lo vivencian (Raleigh, 1994), al describir sus experiencias pedagógicas.

MÉTODO

El acercamiento a las subjetividades de los docentes sobre la enseñanza de la investigación formativa se concretó a través de entrevistas semi-estructuradas a siete profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (Tabla 1). Para el recojo de la información se definió una guía de preguntas para facilitar la interacción discursiva, a partir de cuatro aspectos definidos en torno a la investigación formativa: i) qué es, cómo se aborda y qué comprende, ii) qué diferencia a la investigación formativa de la investigación científica (básica y aplicada), iii) qué características investigativas requieren los iniciados y iv) qué reflexiones formativas suscita la investigación formativa.

Las entrevistas se realizaron de manera individual, los entrevistados fueron seleccionados por su disposición a participar en la investigación (muestreo intencional). El diálogo se realizó en el horario de descanso de sus clases y en reuniones programadas en la sala del profesorado. Tardó alrededor de una media hora, para lo cual se contó con el consentimiento informado de los docentes, tanto para la grabación y posterior transcripción.

Transcritos los diálogos, se procedió al análisis de los discursos docentes, un proceso que facilitó la creación de categorías, codificación, establecimiento de relaciones, etc. (Raleigh, 1994). Se asume que en la "traducción" nada es absolutamente fiel, sino que responde a la interpretación de las categorías extractadas.

Tabla 1: Perfil de los docentes entrevistados

Docente	Edad	Sexo	Condición/categoría docente	Experiencia docente (años)
Doc1	37	Masculino	Contratado/Tiempo completo	3
Doc2	65	Masculino	Nombrado/Tiempo parcial	20
Doc3	45	Masculino	Contratado/Tiempo completo	2
Doc4	42	Masculino	Contratado/Tiempo completo	7
Doc5	44	Femenino	Nombrado/Tiempo completo	1
Doc6	41	Femenino	Contratado/Tiempo completo	1
Doc7	39	Masculino	Contratado/Tiempo completo	1

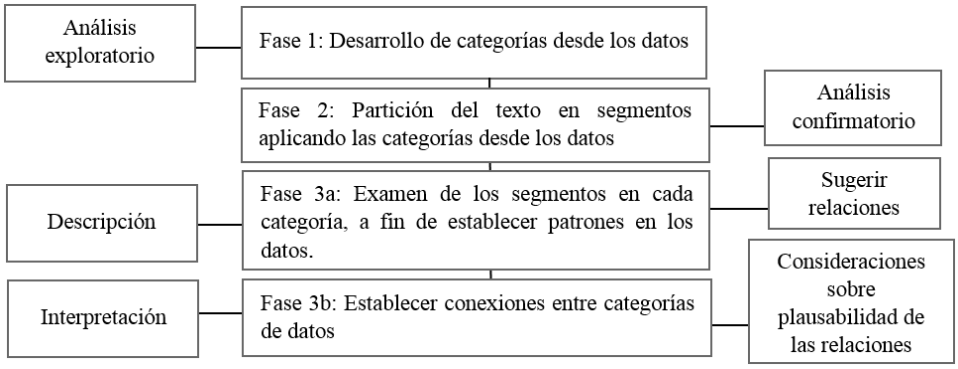
Fuente: Elaboración propia

Los sujetos docentes entrevistados evidencian un predominio masculino, muy característico de la facultad, donde en sus años de existencia, nunca una mujer docente ha ocupado el cargo de Decana. Este profesorado se encuentra dentro de una edad promedio del ejercicio profesional, y con un potencial de recorrido docente hasta los 75 años (edad de jubilación o cese). Aunque evidencian una escasa experiencia en el ámbito de la docencia universitaria, en razón a que provienen de otras experiencias profesionales (docencia en educación básica o superior no universitaria o ejercicio liberal de la profesión), su bagaje formativo es bastante amplio, cuentan con formaciones de postgrado, exigidos para el ejercicio docente en la universidad.

El esquema de análisis de los datos seguido busca reconocer sus saberes en torno a la investigación formativa, para "dar cuenta del 'sujeto' empírico de la práctica científica... situarlo en un punto determinado del espacio-tiempo social y de dotarse con ello de una conciencia más aguda..." (Bourdieu, 1999, p. 158). De ese modo, emergió la "opinión preestablecida", una reconstrucción formalizada de un "derecho formalmente universal" (Bourdieu, 1999, p. 95).

Siguiendo a Tesch, el tratamiento analítico de los datos permitió determinar la posición que ocupa el docente entrevistado en un determinado espacio social, desde donde se determinan los diferentes acumulados sociales. De ese modo, los sujetos reconstruyen un conjunto de disposiciones y expectativas constituidas sobre el objeto de estudio y, que a su vez, estructuran sus discursos, y por ende, sus prácticas (Bourdieu, 1994).

Figura 1: Proceso de análisis cualitativo de datos



Fuente. Tesch (en García, González y Ballesteros, 2001)

RESULTADOS

El análisis textual seguido (figura 1), posibilitó la explicitación de los diálogos internos o subjetivos de los docentes entrevistados, o a decir de Foucault (1988, 28), "la exterioridad del accidente". De ese modo, el acercamiento reveló la historia conceptual organizada, reconstruido narrativamente, desde los acontecimientos que evocan sus valoraciones y perspectivas sobre la investigación formativa.

Los docentes participes del estudio, elegidos en razón a su disposición, son en su mayoría contratados, en ellos, reposa la mayor carga de trabajo académico, dado el mayor número de horas lectivas a su cargo. En conjunto, representan a un profesorado propenso a compartir sus experiencias, con deseos de avanzar en su perfeccionamiento pedagógico.

Tabla 2: Experiencias docentes en la enseñanza y la investigación

Tipo de experiencia	Doc1	Doc2	Doc3	Doc4	Doc5	Doc6	Doc7
Enseñanza en investigación formativa	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Intervención en investigación científica	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes entrevistados conjugan en su ejercicio pedagógico un quehacer experiencial en la enseñanza de la investigación formativa, y en menor grado, en la investigación científica. Este decurso sitúa a los sujetos docentes, dentro de una toma de consciencia y promoción de una cultura investigadora (Restrepo, 2011).

Este profesorado entiende que es función de la universidad la búsqueda de nuevos conocimientos, a través de métodos y procesos rigurosos, creatividad e innovación de ideas, y la consiguiente validación y juicio crítico de los resultados; distinguen que la investigación científica y la investigación formativa son procesos distintos, que aunque estimulantes y valiosos para la formación profesional, sus propósitos difieren. Son conscientes de que en cualquiera de sus orientaciones, la investigación contribuye a ampliar "el *status* de las carreras científicas, técnicas y educativas y hacer esfuerzos específicos para mejorar las

condiciones de trabajo" (UNESCO, 1999), más no a hacer investigación en sentido estricto. En ese entender, asumen que 'jugar' a "la investigación es muy distinto de investigar, por más formativo que sea este juego y por más fascinante que resulte" (Hernández, 2003, p. 184).

Ahora bien, reconocido los decursos de la investigación formativa e investigación científica, por los docentes entrevistados, interesa saber cómo fundamentan sus ideas y conceptos en torno a la enseñanza de la investigación formativa.

Tabla 3: Experiencias docentes en la enseñanza y la investigación

Fundamentos	Doc1	Doc2	Doc3	Doc4	Doc5	Doc6	Doc7
Comprensión de la investigación formativa							
Forma particular de investigar	++		+	++		+	++
Búsqueda de respuestas	+		+			+	+
Complemento formativo	+	+		++		+	
Formación para la investigación		+			+	+	
Intenciones de la investigación formativa							
Resolver problemas sociales	+		+	+		++	
Difusión de la información		+		+	+		+
Desarrollo de habilidades	+	++		+		+	+
Simbología de interpretación							
++: Valoración muy positiva o uso preponderante							
+ : Valoración positiva o uso discreto							
− : Valoración negativa o uso muy escaso							
−−: Valoración muy negativa o no uso							
Blanco: Neutro o sin información							

Fuente: Elaboración propia.

En la lógica de los docentes entrevistados, la investigación formativa se sitúa en ejes de comprensión que los lleva a concebir como: una "forma particular de investigar", una razón asumida prevalentemente por los participantes. Dicha posición representaría un sentido acorde a sus mediaciones formativas, pensada como una "herramienta" o dispositivo para la enseñanza-aprendizaje, así como para favorecer la incorporación o apropiación del conocimiento (Parra, 2004).

En ese discernimiento conciben también, a la investigación formativa como "formación de investigadores o para la investigación", que aunque en menor apreciación, les resulta considerable. Entienden que la noción de "forma particular de investigar", remite a una capacidad para el aprendizaje permanente (Miyahira, 2009), desde la formación para la interpretación, análisis y síntesis informativa, la búsqueda de problemas, el pensamiento crítico, así como la observación, descripción y comparación de problemas.

Los sentidos asignados por los docentes, los incita a una dinámica sustentada en la interacción continua, y promovida en la enseñanza-aprendizaje, para la "búsqueda de respuestas" de naturaleza científica, que evidencia la proximidad a la "formación para la investigación". En esa línea, entienden la necesidad de pensar como "complemento formativo",

una acción programada y desarrollada curricularmente, y desarrollada de modo sistemático para la comprensión de la cotidianeidad, como parte del proceso educativo.

Tabla 4: Sentidos docentes sobre la Investigación Formativa (IF) y la Investigación Científica (IC)

Fundamentos	Doc1	Doc2	Doc3	Doc4	Doc5	Doc6	Doc7
Semejanzas entre Investigación Formativa e Investigación Científica							
Comprenden mismos procesos	+	+		+	+		+
Ambas producen conocimientos	+	+	+	+	+	+	++
Ambas desarrollan capacidades	+	++	+	+	+	+	+
Diferencias entre Investigación Formativa (IF) e Investigación Científica (IC)							
La IF está incluida en la IC	+		++	+	+	+	++
La IF se enseña y la IC es aplicación		+	+			+	+
Desarrollo de habilidades	+	++		+		+	+
Diferencias de la investigación Formativa (IF) con la Investigación Básica (IB) y Aplicada (IA)							
La IF es propia del aula, mientras que la IB, fuera de ella	+	+	+	++		+	
Solo la IB e IA crean nuevo conocimiento, la IF lo difunde	+		+	+	+	+	+
La IF induce a generar problemas y la IA las resuelve	+	+	+	++		+	
La IF está dirigida a la comunidad académica y la IA, a la científica		+	+	+		+	+
La IF forma investigadores para que realicen IB	+		+	++	+		+
La IF es dirigida a los estudiantes, mientras que la IA no		++		+	+	+	+

Fuente: Elaboración propia.

Sobre el sentido formativo, sus comprensiones les permite pensar en sus intencionalidades, esto es, de estimar que la investigación formativa puede "resolver problemas sociales", una apreciación que concuerda con sus propósitos, de formar en la investigación, para valorar conscientemente el placer de saber más, y disfrutar de ella, como premio al esfuerzo (Hernández, 2003).

En un sentido más propio, los docentes favorecen la difusión de la información teórica, conceptual, metodológica y técnica recuperada, como afirmación de las capacidades investigativas adquiridas (Sánchez-Carlessi, 2017). Una actividad vinculada al desarrollo

de habilidades para la investigación, es decir, de formular informes académicos sustentados en marcos teórico-conceptuales y metodológicos sobre una situación planteada. En esa lógica, el interés investigativo que los docentes inspiran a sus estudiantes, los lleva a cultivar experiencias que generen conocimiento y propicien el desarrollo de competencias concordantes con un quehacer sistemático.

En la lógica de la valoración académica, para los docentes entrevistados, la investigación formativa (IF) presenta amplias semejanzas con la investigación científica (IC), estos los identifican como procesos análogos, dirigidos a la producción de conocimientos y al desarrollo de capacidades. Tales valoraciones los sitúan dentro del interjuego dinámico, es decir, la investigación; cualquiera sea su naturaleza, dado su carácter estimulante y plausible para la adquisición de las competencias investigativas, se las integra como acciones dirigidas a un mismo propósito. Dichas estimaciones conllevan a traslapes que podrían desencadenar desconciertos y sobrexigencias académicas. Un aspecto que Hernández (2003) advierte, de evitar caer en la trampa de las simulaciones, al llevar la IF a situaciones de desbarajuste sobre el quehacer de la IC, esta última, enfatiza en la construcción de conocimientos, mientras que la primera es una forma de hacer el trabajo académico.

En ese sentido, convendría recordar que la IF como estrategia de enseñanza-aprendizaje tiene un rol de iniciación para la adquisición de competencias investigaciones, es decir, de enseñar sistemáticamente a recurrir a la investigación para adquirir conocimientos basados en evidencias científicas, y a través de los recursos que el quehacer investigativo provee. Una articulación prevista curricularmente, y cuya programación responde a niveles progresivos (Fabián, 2012), una lógica completamente diferente a la asumida por la IC.

Entre las diferenciaciones resaltadas, se señala la subordinación de la IF a la IC, aunque también se distingue su esencia formativa. La IF tiene una estructuración y relación directa "con el objetivo didáctico de enseñar a investigar" (Fuentes, 2014, p. 240), dado que induce y remite a pensar en los ambientes pedagógico propicios para su aprendizaje y la construcción social de conocimiento, en sentido estricto, a desarrollar capacidades investigativas, a lo largo de un proceso educativo (Restrepo, 2003). Estas diferencias son más distinguibles al contrastarlas con los niveles de la IC (básica y aplicada). En ese sentido, afirman que la IF es propia del ámbito formativo, "del aula", "dirigida a la comunidad académica" y "a los estudiantes", entendida como espacios formativos para aprender investigación. Entienden también, que la IC, a través de la IB e IA tienen otros espacios de realización, de hacer ciencia en sentido estricto, de generar productos científicos y de patrones de regularidad que explican las interdependencias entre los eventos fácticos.

Una síntesis extensiva de las diferenciaciones docentes entre la IF e IC, pero que conllevan a las intencionalidades integrativas, se revela en la siguiente figura:

Figura 2: Integración de la investigación formativa con la investigación científica

Fuente: Elaboración propia.

Iniciar a los estudiantes en los quehaceres de la investigación científica, requiere de ciertas características que la Investigación formativa, en la perspectiva de los docentes, resultan destacables para su enseñanza. La tabla 5 estructura tales requerimientos.

Tabla 5: Demandas docentes para la iniciación en la investigación formativa

Fundamentos	Doc1	Doc2	Doc3	Doc4	Doc5	Doc6	Doc7
Saber-conocer en investigación formativa							
Capacidad de análisis	++	+	+	++	+	+	+
Capacidad reflexiva		+		+	+		++
Acceso a fuentes de información	+	+		+	+	+	
Saber-hacer en investigación formativa							
Experimentar	+	+		+	+	+	+
Observar	+	++	+	+		+	+
Saber-ser en investigación formativa							
Espíritu crítico		+	+	+		+	+
Disposición personal para aprender	+		+		+	+	

Fuente: Elaboración propia.

La acción pedagógica de los docentes se centra en reconocer ciertos rasgos del perfil estudiantil a enfatizar en la investigación formativa. Reconocen que las capacidades cognitivas son fundamentales, en tanto estas, asignan un dominio estratégico, al proveer de capacidades analítico-reflexivas y de manejo informacional, a fin de "generar aprendizajes, construir conocimiento útil y participar activamente como actores de la construcción del tejido social y cultural" (Pirela, Pulido y Mancipe, 2015, p. 67).

La apropiación cognitiva de los saberes dota de un sentido global para la investigación, así como de estrategias para aprender la integridad científica, es decir, el respeto por la ética y la rigurosidad científica, como también, de adquirir las capacidades para organizar y sistematizar el conocimiento, y de extenderlo a través de los reportes académicos y la divulgación, es decir la comunicación científica.

Junto a las capacidades cognitivas, el saber hacer y saber ser resultan fundamentales. Para los partícipes del estudio, experimentar y observar constituyen procedimientos de investigación sumamente significativos, que exigen un sentido crítico y una actitud compatible con el continuo aprender. Tales saberes resultan "mecanismos indispensables para lograr mejoras en el desarrollo de la práctica, enriquecer el conocimiento y calificar el servicio que se [prestará] a la sociedad" (Fajardo-Ramos, Henao-Castaño y Vergara-Escobar, 2015, p. 562).

En ese sentido, lo referido por los docentes como capacidades para la iniciación en la investigación formativa, resalta la tendencia de reconocer su contribución en la visibilización del conocimiento científico.

La enseñanza de la investigación formativa suscita una serie de reflexiones en los docentes, un proceso que los invita al cambio, entendido como una "planeación estratégica de una enseñanza que, según el destinatario y el nivel educativo, tiene propósitos y fun-

Tabla 6: Expectativas docentes sobre la investigación formativa

Fundamentos	Doc1	Doc2	Doc3	Doc4	Doc5	Doc6	Doc7
Actualización en investigación		+	+	+	+		
Mayor difusión de sus propósitos	+	+	+	+	+	+	+
Proceso inherente a la formación	+	+	+	+		+	

Fuente: Elaboración propia.

ciones singulares y, por ende, contenidos, métodos y técnicas de aprendizaje particulares, según cada caso" (Sánchez, 2014, p. 71). A ese quehacer, se dirigen las expectativas de los docentes entrevistados, al sentir la necesidad de la actualización, difusión e internalización de su carácter formativo. Una demanda compatible con los cambios previstos en la vida universitaria, de alcanzar objetivos y metas que fortalezcan y desarrollen las competencias para una toma de decisiones y ejercicios responsables en la interacción educativa (UNSA, 2016).

CONCLUSIONES

La experiencia investigativa ha permitido corroborar las proximidades y énfasis entre la investigación formativa, es decir, la enseñanza de la investigación, y la investigación científica, en sentido estricto, esto es, de lo expresado en productos científicos (artículos, tesis, reportes técnicos, etc.). El acercamiento a los sentidos docentes estructurados desde las subjetividades de los docentes entrevistados, reveló no solo sus diferenciaciones en el entramado de acepciones, sino las confusiones en torno al uso de la palabra investigación. En el ámbito universitario, siguiendo a Hernández (2003), dicho término es objeto de una constante depuración, un quehacer propio del carácter formativo de la investigación.

En esa línea, ha quedado mediamente dilucida la antinomia investigación formativa e investigación científica, aunque se reconocen sus particularidades, como dos formas distintas de trabajo académico, también predomina un sentido de continuidad entre ambas, como dinámicas que conlleven a un mejor afrontamiento a los desafíos planteados por la sociedad. Estos hechos evidencian la problemática en la que están incursas las universidades latinoamericanas (Barros y Turpo-Gebera, 2017).

La investigación por su carácter extensivo y de alta consideración resulta sumamente estimable y motivadora, por lo que puede inducir a tránsitos confusos entre uno y otro, a un interjuego, que si bien resulta seductor, no permite asignar ni situarlas en su real valor (Hernández, 2003). Cada una de esos quehaceres, constituye sus propias dinámicas de interacción y, por ende, acarrean sus propias responsabilidades; pero ambas, contribuyen al fortalecimiento de las competencias investigativas de los estudiantes universitarios, desde los propios escenarios donde se gestan.

La atención a la expectativas estudiantiles y, fundamentalmente, de los docentes en torno a la enseñanza de la investigación formativa, presupone considerar: la naturaleza del carácter formativo en y para la investigación, los contenidos específicos a desarrollar, las modalidades didácticas que posibiliten su aprendizaje, entre otras, que conlleven a una práctica docente concordante con los lineamientos institucionales (Sánchez, 2014).

En ese entender, cabe distinguir no solo los roles de enseñante e investigador, sino el rol de las disciplinas, entre ellas, la educación, como ciencia social, los mismos que se constituyen en "agentes del cambio, y al mismo tiempo como generadoras de comprensión del cambio" (Cubides y Durán, 2002, p. 12). En esa lógica, la investigación adquiere un rol crucial en la construcción del conocimiento y, por consiguiente, en la transformación social. Una construcción interpretativa anclada en los paradigmas sociales, propio de las "formas de mirar" la realidad, y de inducción a ver los "objetos de investigación" de ciertas maneras, y dentro marcos particulares. Un quehacer asociado, tanto a la investigación científica como a la investigación formativa, que enraizados por el nivel ético y hermenéutico que los distingue e implica, lleva a revisar sus consecuencias y a reconocer la otredad, que supone considerar la afectación entre ambos paradigmas (Bustamante, 1999).

El estudio también permitió reconocer que los sentidos subjetivos asignados por los docentes a la enseñanza implementada sobre la investigación formativa resultan incompletos, sino se contrasta con las percepciones de los estudiantes y con los otros agentes educativos (Barros y Turpo, 2017). Este reconocimiento es una invitación para ampliar el espacio de análisis de los sentidos docentes con las expresiones de los otros sujetos académicos. Considerarlos, sin duda, abre las puertas a repensar en otros sentidos de la investigación y, asimismo, a reformular nuestras formas de entendimiento.

REFERENCIAS

Aguilar, F. (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 129-154.

Barros, C. y Turpo-Gebera, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Espacios*, 38(45). Recuperado de http://www.revistaespa cios.com/a17v38n45/a17v38n45p11.pdf

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. París, Francia: Éditions du Seuil.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, España: Anagrama.

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

Cortés, J., Londoño, B, Luna de Aliaga B., Palacios, M. y Torres, M. (2008). Investigación Formativa y nuevas propuestas pedagógicas en las Facultades de Derecho. Caso: Facultad de Jurisprudencia de la Universidad del Rosario. *Studiositas*, 3(1), 28-33.

Cubides, H. y Durán A. (2002). Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social. *Nómadas*, 17, 10-23.

Fabián, E. (2012). *Investigación formativa I. Cómo aprender investigación científica y tecnológica*. Lima, Perú: Kleiser Grafic.

Fajardo-Ramos, E., Henao-Castaño, A. y Vergara-Escobar, O. (2015). La investigación formativa, perspectiva desde los estudiantes de enfermería. *Salud Uninorte*, 31 (3), 558-564.

Finol, M y Pirela, J. (2013). Competencias informacionales e investigación formativa para la generación de diálogos de saberes desde la universidad. Acta del VIII Jornadas

de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación y I Congreso Internacional Saberes y diversidad para un humanismo intercultural. Zulia, Venezuela.

Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos.

Fuentes, C. (2014). Investigación en educación: de la práctica docente a los aspectos epistemológicos, éticos y sociales. *Praxis & Saber*, 6(11), 235-244.

Gamboa, A. (2017). Gestión universitaria: brechas entre los discursos institucionales y las realidades escolares. Revista Eleuthera, 16, 13-31. http://doi:10.17151/eleu.2017.16.2

García, J., González, M. y Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación I*. Madrid: UNED.

González, E. (2006). *Un Currículo Basado en la Solución de Problemas para la Formación de Profesionales*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Guerrero-Useda, M. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 190-192.

Hernández, C. (2003). Investigación e investigación formativa. Nómadas, 18, 183-193.

Kelly, G. (1969). *Psicología de los Constructos Personales*. Barcelona, España: Páidos.

López-de Parra, L., Polanco-Perdomo, V. y Correa-Cruz, L. (2017). Mirada de las investigaciones sobre formación investigativa en la universidad latinoamericana: estado del arte (2010-2017). *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8(1), 77-95. http://doi:10.19053/20278306.v8.n1.2017.7371

Maldonado, L., Landazábal, D., Hernández, J., Ruiz, Y, Claro, A., Vanegas, H., y Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Studiositas*, 2(2), 43-56.

Miyahira, J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20 (3), 119, 122.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1999). *World Conference on Science for the Twenty First Century: A new Commitment. Budapest*: UNESCO.

Parra C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77.

Pirela, J., Pulido, N. y Mancipe, E. (2015). Componentes y dimensiones de la investigación formativa en ciencias de la información. *Enlace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 12(3), 48-70.

Raleigh, Y. (1994). *Recording oral history*, London, UK: Sage.

Restrepo B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18(1), 195–202.

Restrepo, B. (2011). Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci %C3 %B3n-Formativa-Colombia.pdf

Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. http://doi:10.17151/eleu.2015.12.11

Sánchez, R. (2014). Enseñar a investigar. *Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México, DF, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez-Carlessi, H. (2017). La investigación formativa en la actividad curricular. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 17(2), 71-74. http://doi:10.25176/RFMH.v17.n2.836

Tamayo, M. (1999). *La investigación. Módulo 2*. Serie aprender a Investigar. Bogotá, Colombia: ICFES.

Universidad Católica de Pereira (2003). *Propuesta Pedagógica*. Pereira, Colombia: Universidad Católica de Pereira.

Universidad Nacional de San Agustín (2016). *Modelo educativo*. Arequipa, Perú: Universidad Nacional de San Agustín.

Vargas, J. y Caycedo, L. (2011). ¿Cómo abordar la investigación formativa desde los programas de ciencias? Una propuesta con matemáticas y biografías. *Revista de investigaciones de la UNAD*, 10 (2), 51-68.

Zarate, B. Villalba, J. y Ruiz, L. (2013). Investigación formativa: Una aproximación praxilógica desde las escuelas de formación de oficiales de las Fuerzas Militares de Colombia. *Academia y Virtualidad*, 6 (1), 43-52.

CAPÍTULO 4

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL POSGRADO. UN ESTUDIO EN LA ORIENTACIÓN “POLÍTICAS EDUCATIVAS” DE LA MIHE

MARCO ANTONIO SALAS LUÉVANO
CLAUDIA GUERRERO GARCÍA
MARCO ANTONIO SALAS QUEZADA

INTRODUCCIÓN

La formación de los investigadores de las diferentes áreas del conocimiento en México se lleva a cabo en las Instituciones Educativas de Educación Superior (IES) en particular, y en algunos centros de investigación denominados *Centros CONACyT* (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), que son financiados con fondos públicos durante una gestión, en estos, la producción y generación de conocimiento es el sello distintivo del investigador; este es quien a través de la investigación somete su producción a criterios rigurosos de aceptación para su publicación en diversas revistas de alto impacto, y en casas editoriales de prestigio nacional e internacional.

Para el caso de las (IES), en concreto de las universidades públicas, acceder a la formación en el posgrado requiere criterios selectivos, estos son más rigurosos en programas de posgrado que se encuentran incorporados al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (CONACYT). Debido a lo anterior y a la selección en la matrícula a nivel del posgrado universitario, se dificulta el ingreso de aquellos que aspiran a convertirse en investigadores en un posgrado orientado hacia la investigación, aunado a ello, durante su

permanencia muchas de las veces desertan debido a múltiples problemas, lo que trae como consecuencia la notoria disminución del número de estudiantes con una fuerte tendencia hacia la baja en la formación de investigadores.

En la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), a nivel posgrado, el panorama muestra similitudes con lo que ocurre a nivel nacional, en efecto, en el PNPC al incorporar programas de posgrado, se exigen varios requisitos de ingreso y permanencia, para trascender de nivel y, así garantizar la formación propia del estudiante. En particular en Humanidades y Educación, se ofrecen varios programas de posgrado, entre ellos, la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (MIHE), con cinco orientaciones, entre ellas "políticas educativas"; en esta, se forma a los estudiantes como investigadores durante cuatro semestres, con seminarios de investigación, donde se explicitan objetivos, contenidos teóricos, estrategias de trabajo, apoyos didácticos-electrónicos, evaluación y bibliografía.

El docente investigador es el responsable directo del grupo y de los seminarios, promueve aprendizajes con la participación colaborativa de los estudiantes en la construcción de los proyectos de investigación; estos se corroboran al final de cada semestre con avances significativos a través de coloquios, donde participan estudiantes, directores de tesis y codirectores.

En este proceso resulta interesante discernir sobre la formación como aprendiz de investigador o investigador educativo. Es decir, el estudiante en el proceso de formación es considerado un investigador donde los aprendizajes que aprende mediante diferentes estrategias y contenidos, le permiten una formación innovadora, es decir, se forma como investigador que aprender a investigar –investigando.

En ese sentido, a partir de las cuestiones señaladas líneas arriba, nos propusimos investigar e indagar con mayor profundidad este tema, a efecto de determinar la situación formativa del maestrante que egresa de este programa académico y, para ello, planteamos la siguiente pregunta: ¿Se puede considerar a la MIHE una oferta educativa cuya formación permite a sus estudiantes trascender de aprendiz de investigadores a investigadores educativos?

Por su parte las preguntas secundarias se traducen en dimensiones, quedando así:

Dimensión 1. ¿Son adecuados los contenidos de los seminarios de investigación I, II, III, IV para la orientación de políticas educativas?

Dimensión 2. ¿Cuál es la dinámica de trabajo implementada en el aula durante la impartición de los seminarios?

Dimensión 3. ¿Qué tipo de actitudes, aptitudes y conocimientos se generan en los estudiantes durante el desarrollo de los seminarios?

Dimensión 4. ¿Cuál es la formación que, como investigador, adquiere el estudiante de posgrado a nivel de maestría?

El Objetivo General consistió en determinar la trascendencia de la oferta educativa en la formación del investigador en aspectos como la orientación de políticas educativas de la MIHE; los objetivos específicos que guían buena parte del estudio son los siguientes: analizar la importancia de los contenidos de los seminarios de investigación I, II, III, IV de la orientación de políticas educativas; describir la dinámica implementada en el trabajo áulico durante la impartición de los seminarios; identificar las actitudes, aptitudes y conocimientos generados en los estudiantes durante el desarrollo de los seminarios; determinar

la formación de investigadores educativos (aprendiz de investigador o investigador) que adquiere el estudiante de este posgrado a nivel de maestría. Por su parte la hipótesis, "La formación de investigador adquirida por el estudiante de posgrado en la orientación de "políticas educativas" de la MIHE, corresponde a un investigador educativo o al aprendiz de investigador".

Este trabajo se justifica en relación a la formación que los estudiantes deben tener para considerarse investigadores educativos en el posgrado. Hoy en día se requiere una educación de calidad con estudiantes dedicados a la investigación y egresados que desarrollan trabajos de alto impacto social en el mundo laboral. La educación considera al estudiante como ciudadano del mundo, es decir, este debe cruzar fronteras educativas para relacionarse con estudiantes "pares académicos", esto implica que los futuros egresados de las IES deben contar con capital cultural que les permita la relación con el resto del mundo global y la competitividad en el ámbito investigativo.

Esta investigación ayudará a rediseñar la propuesta de contenidos sobre la investigación, además de conocer la formación que reciben los futuros investigadores y analizar el grado de congruencia o desfase entre la formación recibida y la realidad como investigador. Por lo tanto, se pretende obtener información relevante y pertinente, que permita retroalimentar al programa como oferta de calidad para la formación de sus estudiantes y que, al egresar, puedan incorporarse en el mercado investigativo en condiciones de éxito.

METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación relaciona aspectos cuanti-cualitativos (mixta); el primero nos permitió aplicar un instrumento conformado con reactivos de opción múltiple y de respuesta, según la escala de Likert, cuya información fue tratada desde el SPSS. Por su parte, en lo cualitativo se elaboraron algunas preguntas abiertas o de complementación a efecto de retroalimentar las respuestas proporcionadas por los estudiantes. Se trata de un trabajo descriptivo en que se aplicó un cuestionario enviado vía correo electrónico, desde el directorio de los estudiantes; este fue contestado y reenviado para concentrar la información. La data se concentró en cuadros a través del Programa Estadístico para Ciencias Sociales Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión V. 17.0. Las respuestas abiertas fueron transcritas y analizadas utilizando como apoyo al programa Atlas Ti, esto permitió "mostrar interconexiones entre los datos y otras fuentes de datos" (Alvarez-Gayou, 2010, p. 198).

PERSPECTIVA ANALÍTICA

En el ámbito teórico, la formación de investigadores en México y en particular en la UAZ, se ha visto influido por factores diversos. Hoy la disciplina educativa y la investigación en la educación son campos que muestran rasgos de consolidación y trascendencia al movilizar a los pares académicos de lo local a lo global. Hemos transitado de una formación en investigación considerada artesanal o de aprendiz de investigador hacia un proceso donde los programas de posgrado desempeñan un papel relevante, al constituirse el eje integrador para la generación de futuros investigadores. Las políticas educativas se han encargado de impulsar al desarrollo de programas para formar investigadores competentes, respondiendo a la vez, a las demandas sociales y académicas que nos obligan a cumplir con indicadores de calidad para su incorporación, permanencia y cambio de figura, mérito

otorgado por las instancias evaluadores como el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACYT.

La formación de investigadores ha sido motivo de estudios diversos que abarcan, desde el nivel local, nacional hasta el internacional; evidenciado a partir de trabajos que se refieren al reclutamiento y la movilidad de las comunidades científicas (Hargens y Hagstrom, 1967, pp. 24-38), sobre enfoques de intercambio y distribución de recompensas entre los científicos, destacan (Hargens y Hagstrom, 1967; Cole y Cole, 1973, pp. 377-390; y Reskin, 1977, pp. 491-504, entre otros); la autoridad en el mundo científico (Torres, 1994), y (Fernández, 2002). Sobre los estudios de formación de investigadores en las Universidades sobresalen los realizados por (Ben David, 1972). Por su parte, ubicado en segundo lugar, se observan las aportaciones teóricas que explican las características deseables y sobre los elementos de organización del aula, y a la habilitación esperada de un investigador en funciones. Aun así, no se ha podido conjugar una propuesta de marco teórico que fundamente las investigaciones sobre formación de investigadores.

Sin intención de discusión sobre el concepto de formación de autores como (Ferry, Barbier, Honore y Ducoing), ubicaremos la interacción de los individuos que participan en este proceso para aprender conocimiento a través de secuencias formales de enseñanza aprendizaje como el trabajo áulico, las lecturas, las sesiones programadas, el uso de herramientas tecnológicas, y otras que permiten afirmar la identidad de investigador. En este trabajo, se retoma aportaciones teóricas que caracterizan al investigador durante el proceso formativo, pero además, de actividades realizadas en el aula y en contextos específicos, que permiten mostrar cambios de conocimientos, habilidades y destrezas.

Algunos trabajos de investigación sobre formación de investigadores organizan el aspecto teórico desde varias dimensiones teóricas. Consideramos que lo ideal sería un análisis holístico, que involucre no solo una sino varias dimensiones: contextual, individual (para el desarrollo de habilidades durante el proceso investigativo), didáctica, pedagógica y redes de producción. En este, se toma en cuenta dos dimensiones: la didáctica- pedagógica y la individual.

Desde lo didáctico pedagógico, se logró evidenciar que la didáctica integra una visión filosófica y epistemológica en la forma de enseñar y hacer, durante el proceso de formación de investigadores. Desde esta tesitura, en los programas de posgrado se ha definido el proceso de formación de investigadores. Al respecto, Moreno (2002) utiliza el término "estrategia" en la formación de investigadores donde se pretende:

> ... contribuir a que los estudiantes logren alcanzar una sólida formación en este campo; a los conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores que se contemplan desarrollar durante este proceso; y a la manera de incorporar al mismo determinadas experiencias de aprendizaje y determinados estilos de asesoría y tutoría por parte de los formadores (p. 40).

De otro lado, la dimensión individual incluye características propias del investigador para realizar con eficiencia sus actividades y están referidas a: habilidades de investigación, intereses, inteligencia, actitudes, creencias, motivación y las expectativas. Algunas de las habilidades recuperadas en la investigación "Perfil de habilidades investigativas" (Moreno, 2002, pp. 146-147), son las siguientes: a) percepción, sensibilidad a los fenómenos e intuición; b) instrumentales, dominio de lenguaje, leer, escribir escuchar hablar, análisis, saber, observar, preguntar; c) Pensamiento, pensar críticamente y reflexivamente; d) construcción conceptual, apropiar y reconstruir ideas, generar ideas, problematizar y construir objetos de estudio; e) construcción metodológica, construir el método, construir observables, diseñar

instrumentos, manejar técnicas de organización, sistematización y análisis de la información; f) construcción social del conocimiento, trabajar en grupo, socializar el proceso de construcción del conocimiento, socializar el conocimiento y comunicar; g) meta cognitivas, objetivar la relación personal con el objeto del conocimiento, entre otras.

RESULTADOS

Estos se presentan de acuerdo a las dimensiones trabajadas.

Dimensión 1. Contenidos teóricos

1. Consideras que la MIHE ofrece un plan de estudios adecuado

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	6	42.9	42.9
De acuerdo	8	57.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

En el cuadro 1, Si la MIHE ofrece un plan de estudios adecuados, se observa que del total de los entrevistados, el 57.1 % considera estar "De acuerdo"; mientras que el 42.9 % se muestra "Totalmente de acuerdo". Al respecto los entrevistados se expresaron así:

> El plan de estudio cumple con el objetivo de formar a los estudiantes en investigadores durante el periodo escolar, los seminarios apoyan el desarrollo de habilidades para convertirse en investigadores. El plan de estudio de la MIHE va de acuerdo a las necesidades que se tiene en un posgrado; proporciona la información que los maestrantes deben manejar para la preparación y buen desempeño en los trabajos de investigación. Cumple con este cometido debido a la amplitud y diversidad de líneas en las cuales se divide. Está bien diseñado para el perfil de investigador y los contenidos cubren las necesidades para la formación del investigador. En concreto, el plan de estudios proporciona los conocimientos necesarios para desarrollar las habilidades de un investigador, dado que se fundamenta en las políticas establecidas en la educación superior, lo que permitirá crecer profesionalmente de manera autónoma. En el proceso de enseñanza-aprendizaje los profesores se preocupan y exaltan una formación enfocada en la investigación.

2. Conoces los contenidos de los seminarios de investigación al inicio de cada uno de ellos

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	6	42.9	42.9
De acuerdo	8	57.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

En relación al conocimiento que el estudiante de la sobre los contenidos de los seminarios, por parte del estudiantado de la orientación de políticas educativas, según el cuadro 2, el 57.1 % se pronunció en estar "De acuerdo"; mientras que el resto en "Totalmente de acuerdo". Estos datos se corroboran con las siguientes aportaciones de los entrevistados:

> El docente al inicio del semestre proporciona el contenido de los seminarios, mediante exposiciones en diapositivas y/o en físico, así como la forma de trabajo y el resultado que se espera obtener.

> Es responsabilidad propia de cada uno de los maestrantes estar al tanto de ello, ya que el tiempo destinado para impartirse es relativamente corto; algunos contenidos son nuevos, dificultándose entender la terminología que no es común en la formación de investigador. Esto cambiará la visión y perfil del maestrante en el ámbito de la investigación.

3. Consideras relevantes los temas de los seminarios de investigación para el desarrollo como investigador, o suficientes para realizar una investigación

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	7	50.0	50.0
De acuerdo	6	42.9	92.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	7.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

Por su parte, los estudiantes de la orientación en políticas educativas de la MIHE, se pronunciaron en un 50.0 % sobre la opción "totalmente de acuerdo"; por su parte, el 42.9 % "de acuerdo", y el resto "ni de acuerdo ni en desacuerdo". En efecto:

> Los temas del seminario enriquecen la investigación, permiten avance del proyecto: la introducción, metodología, estado del arte, marco teórico, el instrumento para el análisis de la información. Los contenidos relacionan la teoría, lo práctico y social del objeto de investigación, además de los pasos a seguir en el avance del proyecto de tesis de manera acertada y veraz. Los contenidos son relevantes, para saber la suficiencia o no, se determina con trabajo de investigación terminado, así se podrá afirmar o negar la suficiencia o relevancia de dichos contenidos. Cada docente es congruente con el deber ser del investigador y al mismo tiempo lo transmiten dentro de cada seminario.

4. El contenido temático revisado en las sesiones me ha sido de gran utilidad para la elaboración de mi proyecto de tesis

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	8	57.1.0	57.1
De acuerdo	6	42.9	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

El cuadro 4, sobre la utilidad de los contenidos temáticos en los seminarios para la elaboración de los proyectos de investigación, se desprende que el 57.1 % está "totalmente de acuerdo", mientras que el 42.9 % está "de acuerdo".

> El material sirve para agregar a la estructura del proyecto de investigación. Desde el curso propedéutico, con la propuesta de protocolo de investigación se enfocó en una línea de investigación. Los contenidos temáticos han servido como apoyo para el desarrollo del proyecto de tesis, de esta forma se avanza sobre las dificultades que se encuentran. Los seminarios han sido de ayuda debido a los conceptos teóricos relacionados a la investigación, así como de la asesoría directa e indirecta por parte de los docentes. El docente presenta contenidos sobre metodología de la investigación; el material es extenso, se revisan temáticas relevantes y permiten la contrastación de la teoría con la práctica.

5. Estás de acuerdo con el contenido de los seminarios

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	5	35.7	35.7
De acuerdo	9	64.3	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

En el cuadro 5 se puede observar que el 64.3 % de los estudiantes entrevistados se manifestaron por estar "de acuerdo", mientras que el 35.7 % está "totalmente de acuerdo" con los contenidos de los seminarios.

> Los contenidos de los seminarios de investigación son relevantes y de calidad, ayudan a trabajar en una línea de investigación. Presentan secuencia para la elaboración de los proyectos de tesis, proporcionan información actualizada y están diseñados según las necesidades de los alumnos, permiten revisar autores y conocer metodologías. Perfilan al estudiante a la formación de la investigación científica que responda a las necesidades del entorno a investigar.

6. Estás de acuerdo con modificar el contenido de los seminarios

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	1	7.1	7.1
De acuerdo	1	7.1	14.3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	57.1	71.4
En desacuerdo	3	21.4	92.9
Totalmente en desacuerdo	1	7.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

Sobre la modificación de contenidos en los seminarios, el 57.1 % de los estudiantes plantean la condición "ni de acuerdo ni en desacuerdo"; el 21.4 % "en desacuerdo"; así el 14.2 está "totalmente de acuerdo y de acuerdo", mientras que el 7.1 % está "totalmente en desacuerdo".

> Los contenidos son relevantes, adecuados y congruentes para lograr los objetivos de los seminarios, la tesis y el proceso mismo de investigación. No es conveniente modificar los contenidos, en su momento revisarlos y actualizarlos de acuerdo a las necesidades que se presenten, procurando que no lleguen a ser obsoletos y queden fuera de contexto. La sociedad está en constante cambio y la educación tiene que atender las demandas que se presenta en la sociedad.

Dimensión 2. Estrategias

7. Consideras que la actitud del docente y alumno es la adecuada para beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	5	35.7	35.7
De acuerdo	8	57.1	92.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	7.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

En relación a considerar si la actitud del docente y el alumno beneficia el proceso de enseñanza aprendizaje, se puede observar en el cuadro 7 que los entrevistados están "de acuerdo" representados con el 57.1 %; mientras que el 35.7 % está "totalmente de acuerdo"; y solo el 7.1 % está en "desacuerdo".

> Tanto docente y alumno se esfuerzan para que durante el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle en ambientes deseables; en este, son aclaradas dudas y el desarrollo de los temas permite la innovación del conocimiento sobre lo nuevo para el alumno; existe el compromiso de ambos para desarrollar con éxito labores de investigación. Existe profesionalismo por parte del docente hacia los alumnos en el respeto y la tolerancia en la enseñanza. Las actitudes asumidas en ambos, según su criterio e interés para desempeñar su trabajo. Existe preocupación académica por parte del docente para que la información conceptual presentada sea asimilada y relacionada con los temas de investigación de cada uno de los alumnos. En ningún momento se ha visto que haya una mala actitud de ninguna de las partes. El docente tiene una actitud accesible y comprensible y eso facilita el proceso, por ello, los alumnos tienen una actitud de responsabilidad y exigencia. La actitud de los docentes es totalmente asertiva al estimular nuestro desarrollo y aprendizaje, los alumnos están siempre dispuestos a esforzarse y aprender a desarrollar nuevas habilidades. Predomina un ambiente de confianza donde el trabajo en equipo se realiza al momento de hacer investigación.

8. El profesor y el estudiante participan en la organización y dinámica de trabajo

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	4	28.6	28.6
De acuerdo	9	64.3	92.9
En desacuerdo	1	7.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

Respecto a la participación en la organización y la dinámica de trabajo, los entrevistados de acuerdo al cuadro 8, están "de acuerdo" con el 64.3 %; el 28.6 % "totalmente de acuerdo"; y, solo el 7.1 % está "en desacuerdo".

> En la mayoría de los seminarios se trabaja en conjunto alumno-docente, esta relación facilita la interacción y el aprendizaje. Ambos abordan los temas para su exposición, análisis para crear resultados que enriquecen la investigación. En esta dinámica de trabajo las actividades se organizan y el docente apertura los espacios para preparar las exposiciones que el alumno considere necesario, y genera ambientes de participación y debate, enriqueciendo y fortaleciendo el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Esto se ejecuta con diapositivas y el profesor está dispuesto para aclarar dudas y enriquecer el tema.

9. La dinámica de trabajo en los seminarios, la consideras adecuada

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	2	14.3	14.3
De acuerdo	11	78.6	92.9
En desacuerdo	1	7.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

En el cuadro 9 sobre la dinámica de trabajo implementada en los seminarios tenemos que el 78.6 % se muestra "de acuerdo"; por su parte el 14.3 % está "totalmente de acuerdo", y solo el 7.1 % "en desacuerdo".

El docente proporciona toda la información, involucra a los alumnos en la actividad de análisis de documentos, estos se abordan en clase y se analizan en grupo llegando a resultados creando conocimiento propio sobre el tema. Las lecturas, reportes y exposiciones, permiten complementar con los compañeros algunos puntos desapercibidos. Son adecuadas las dinámicas y prácticas en cada taller; se participa con libertad para expresar opiniones, esto las hace adecuadas.

10. El uso de diapositivas y otros medios electrónicos me ayudan a comprender más las temáticas de clase

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	9	64.3	64.3
De acuerdo	4	28.6	92.9
Ni de acuerdo ni en Desacuerdo	1	7.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

En relación al uso de los medios electrónicos para la comprensión de los temas en clases, los entrevistados según el cuadro 10, expresa que están "totalmente de acuerdo" representados por el 64.3 %; por su parte el 28.6 % están "de acuerdo" y el 7.1 % "ni de acuerdo ni en descuerdo".

Tras la lectura y análisis de los documentos, las diapositivas son base las exposiciones y el material proporcionado tanto físico como electrónico ayuda a comprender los temas durante el seminario. En ese contexto se aprende a través del uso de las TIC, estas herramientas son indispensables para el trabajo áulico, las imágenes, colores, diseño de letras, esquemas, etc., permiten comprender los temas, haciendo fácil el trabajo, su aplicación facilita la comprensión y el repaso de dudas.

11. Los apoyos de los materiales diversos usados en los seminarios son adecuados para el tipo de contenido

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	5	35.7	35.7
De acuerdo	5	35.7	71.4
Ni de acuerdo ni en Desacuerdo	4	28.6	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

En el cuadro 11 se puede observar que el 35.7 % de los estudiantes de la MIHE están "totalmente de acuerdo" y 35.7 % "De acuerdo" representando el 70.4 %, mientras que el 28.6 % se expresó estar "ni de acuerdo ni en desacuerdo" respecto al apoyo de los materiales usados en los seminarios.

> El material es adecuado en el trabajo de los seminarios, este es la antología y bibliografía extra que nos sugiere el docente. Los apoyos son diversos, diapositivas, cañón, memoria, Lap Top, entre otros; considerándose utilizar un poco más los medios digitales en algunos casos, estos estimulan las habilidades que como investigadores debemos poseer.

12. Las sesiones son muy pesadas, largas y con poca reflexión en las temáticas

	Frecuencia	%	% acumulado
De acuerdo	1	7.1	7.1
En desacuerdo	7	50.0	57.1
Totalmente en desacuerdo	6	42.9	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

Sobre lo pesado de las sesiones, largas y con poca reflexión los estudiantes, según el cuadro 12, marcaron la opción "En desacuerdo" que representa el 50.0 %; el 42.9 % "Totalmente en desacuerdo" y, únicamente el 7.1 % está "De acuerdo".

> Las sesiones en los seminarios de investigación no se consideran largas, las reflexiones son satisfactorias, existe alguna duda y el docente propicia la reflexión para comprender las temáticas del seminario. La distribución del tiempo para cada sesión es favorable, no son pesadas, ni largas; más bien son atractivas y dinámicas, fluidas y amenas; por lo tanto, adecuada pedagógicamente, pensando en el mejor aprovechamiento del tiempo, con pequeños recesos y, el docente es accesible en este aspecto. Se llega a acuerdos entre los alumnos y docente a la hora de elegir los horarios para ambas partes.

13. Consideras que las dinámicas internas del grupo retroalimentan el conocimiento adquirido

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	5	35.7	35.7
De acuerdo	8	57.1	92.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	7.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

Por su parte el 57.1 % de los entrevistados están "De acuerdo", el 35.7 % está "Totalmente de acuerdo" y el 7.1 % "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", sobre las dinámicas internas de grupo para la retroalimentación del conocimiento adquirido.

> Al participar en los seminarios nos damos cuenta de la forma de trabajo de nuestros compañeros y en un momento dado pedir ayuda para la realización de nuestra investigación o simplemente para compartir bibliografía para el análisis durante la sesión del seminario. Esto enriquece el conocimiento, debido a la interacción con los demás compañeros, valorando distintos puntos de vista. La participación de todos en clase, retroalimenta el conocimiento adquirido, gracias a la participación oportuna del docente, quien invita a leer. Los maestrantes son conscientes no solo de adquirir lo teórico/conceptual de los seminarios, sino aprehenderlo para emplearlo en las investigaciones y en la práctica académica y social. El método utilizado permite la socialización; este es indispensable para la construcción del conocimiento. El conocimiento se enriquece por la variedad de opiniones generadas dentro del grupo. La retroalimentación es una constante cuando hay participación por los integrantes; las experiencias del estudiante y del docente siempre son de mucho provecho.

14. Son necesarias nuevas estrategias para abordar los contenidos de los seminarios

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	2	14.3	14.3
De acuerdo	4	28.6	42.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	35.7	78.6
En desacuerdo	2	14.3	92.9
Totalmente en desacuerdo	1	7.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

En el cuadro 14 se observa que el 35.7 % de los estudiantes entrevistados se mostraron a favor de la opción "Ni de acuerdo ni en desacuerdo", en considerar nuevas estrategias para abordar los contenidos de los seminarios de investigación; por su parte, el 28.6 % expuso estar "De acuerdo"; el 14.3 % "Totalmente de acuerdo"; "En desacuerdo" otro 14.3 % y, el 7.1 % como "Totalmente en desacuerdo".

> Se considera necesaria la propuesta de nuevas estrategias para el desarrollo de los seminarios, entre ellas, el análisis de videos, películas e invitar a personas (investigadores) a que expongan sus experiencias, contestar cuestionarios, mapas conceptuales, mapas mentales, etc., de igual manera será oportuno integrar más tecnología, Plataforma Moodle o similar. Esto implica más dinámicas de trabajo con mayor integración grupal. No solo exposiciones, más trabajo en equipo. Las estrategias son buenas, sin embargo, un cambio hay que recibirlo bien.

15. Considero adecuada la evaluación que realiza el docente en los seminarios de investigación

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	6	42.9	42.9
De acuerdo	7	50.0	92.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	7.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

Respecto a la evaluación realizada por el docente, el 50 % de los estudiantes de la MIHE consideran estar "De acuerdo", mientras que el 42.9 % "Totalmente de acuerdo" y el 7.1 % "Ni de acuerdo ni en desacuerdo".

> La evaluación de los seminarios de investigación se lleva a cabo mediante la aplicación de criterios ajustados a las actividades que se desarrollan y el propósito del mismo. Se realiza una valoración del desempeño de los alumno en cada seminario, esto ayuda detectar ausencias y vacíos en los constructos de investigación. La evaluación sobre el desempeño del trabajo de cada seminario y en las asesorías se valora a través del avance de proyecto y dominio de contenidos; los parámetros de evaluación que utiliza el docente para emitir un número, parecen los correctos y adecuados. Prácticamente el peso de la calificación cae en el avance de la tesis, y eso es lo primordial en nuestra labor. El docente toma en cuenta varios puntos importantes como asistencia, participación asertiva, avances del proyecto de tesis, destinando una carga valorativa.

Dimensión 3. Actitud, aptitud, conocimientos

16. Los seminarios de investigación han incrementado mi capacidad de análisis y comprensión de la metodología de investigación

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	10	71.4	71.4
De acuerdo	4	28.6	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

En relación a la capacidad de análisis y la comprensión de la metodología expuesta en los seminarios de investigación, el 71.4 % de los estudiantes se muestra "Totalmente de acuerdo"; mientras que el 28.6 %, "De acuerdo".

> Los seminarios de investigación en el proceso de formación como investigador han creado mediante la practica el desarrollo de la síntesis y la comprensión; además de la reflexión para realizar trabajo de investigación de una manera más analítica y justificando los resultados con lo investigado. Los seminarios están orientados a perfilar maestrantes investigadores, donde las habilidades cognitivas y destrezas desarrolladas como el uso del pensamiento crítico son llevadas a cabo de manera continua.

17. Los seminarios me motivan a desempeñarme en el campo de la investigación

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	8	57.1	57.1
De acuerdo	6	42.9	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

Por su parte en el cuadro 17 se puede observar que el 57.1 % del estudiantado de la MIHE está "Totalmente de acuerdo" y el 42.9 % "De acuerdo" en que los seminarios de investigación los motivan para el desempeñarse en el campo de la investigación.

> El campo de la investigación, es escenario desconocido para algunos de los alumnos y es considerado de utilidad en la generación de conocimiento. Se adquieren nuevas estrategias de investigar propiciando el gusto por investigar, analizando, comparando, temas que se desarrollan durante los seminarios. Se han comprendido distintos enfoques, que fundamentan la investigación y despiertan el gusto por investigar, leer y escribir, al conocer autores que han dedicado su vida a la investigación y son ejemplo a seguir. El nuevo conocimiento la mayoría de las veces es motivacional, entre más sabes, más quieres saber.

18. Los seminarios de investigación me han facilitado la elaboración de mi proyecto de tesis

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	6	42.9	42.9
De acuerdo	8	57.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

El 57.1 % de los entrevistados exponen que están "De acuerdo" en que los seminarios de investigación ha facilitado la elaboración de su proyecto de tesis, mientras que el 42.9 % está "Totalmente de acuerdo".

> Los seminarios son indispensables para la elaboración de la tesis; la experiencia y apertura del docente que imparte los seminarios han facilitado la elaboración de los proyectos. Las propuestas de programas y la selección de contenidos han permitido satisfacer necesidades constructivas de los proyectos de investigación, estos van a la par con la realización del proyecto final, a fin de terminar con la idea y concepto de la investigación.

19. Las aptitudes como investigador han cambiado en el transcurso de los seminarios

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	6	42.9	42.9
De acuerdo	8	57.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

El 57.1 % de los entrevistados exponen que están "De acuerdo" en que las actitudes como investigador han cambiado en el transcurso de los seminarios, mientras que el 42.9 % está "Totalmente de acuerdo".

Permite desarrollo durante la investigación sobre los temas abordados en los seminarios; estos, han cambiado el panorama de comprensión y valoración de los conocimientos adquiridos, se ha mejorado y despertado aptitudes para ser un buen investigador. Las destrezas, habilidades y conocimientos adquiridos permiten el desarrollo de forma eficiente en el trabajo de investigación.

20. Has adquirido las actitudes necesarias en tu formación como investigador

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	3	21.4	14.3
De acuerdo	9	64.3	85.7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	7.1	92.9
En desacuerdo	1	7.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

En el cuadro 20 se observa que el 64.3 % de los estudiantes entrevistados exponen que están "De acuerdo" en que han adquirido actitudes necesarias en la formación como investigador, mientras que el 21.4 % está "Totalmente de acuerdo".

Durante la participación en los seminarios se retoma el procedimiento a seguir para la realización de la investigación. Se siente diferente, la manera de comprender, resulta fácil el trabajo para la construcción de la tesis. Durante la formación como investigador cambian ciertas actitudes negativas por otras positivas; falta mucho por aprender y aprehender en el proceso de formación de investigador. Este proceso no ha concluido, es un ciclo donde hay mucho por hacer y aprender.

Dimensión 4. La Formación como investigadores

21. Los conocimientos adquiridos durante tu formación como maestrante han contribuido para desarrollarte como investigador

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	5	35.7	35.7
De acuerdo	9	64.3	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

De acuerdo al cuadro 21, el 64.3 % de los estudiantes está "De acuerdo" y el 35.7 % está "Totalmente de acuerdo" en que los conocimientos adquiridos en su formación han contribuido para desarrollarse como investigadores.

El análisis de las investigaciones, el tipo de metodología que emplea y los diferentes programas que apoyan la investigación como el SPSS y el Atlas Ti, sistema APA para el manejo de citación textual, son aspectos que han incrementado el capital investigativo. Los conocimientos adquiridos durante la formación de investigador están asociados a los siguientes ítems: elaborar el proyecto de investigación, conocer autores y obras. Se conocieron otras formas de pensar como la experiencia en congresos; la elaboración de artículos para publicar en revistas indexadas o arbitradas; la oportunidad de conocer otros lugares y formas de trabajo, dentro y fuera del país, etc.

22. Consideras que las aptitudes adquiridas en los seminarios son las adecuadas para la formación de un investigador

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	6	42.9	42.9
De acuerdo	8	57.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

Por su parte en el cuadro 22 se observa que el 57.1 % de los estudiantes de la orientación de políticas educativas de la MIHE, está "De acuerdo" y el 42.9 % está "Totalmente de acuerdo" en que las aptitudes adquiridas en su formación han contribuido para desarrollarse como investigadores.

> Durante los seminarios se enrola a la adquisición de las aptitudes para desarrollarlas durante la investigación a realizar como el análisis, la comparación, la forma de trabajo con el material a reflexionar. Lo aprendido durante este tiempo, ha servido para trabajar con los proyectos de tesis. La oferta educativa de la maestría ha permitido adquirir las aptitudes necesarias para la formación como investigador. Todo investigador debe poseer capacidades analíticas para observar fenómenos determinados, además de desarrollar y ejercitar pensamiento crítico, generando así aptitudes requeridas para el perfil de investigador.

23. Te consideras un aprendiz de investigador

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	6	42.9	42.9
De acuerdo	8	57.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

A la pregunta sobre considerarse un aprendiz de investigador, los entrevistados expusieron de acuerdo al cuadro 23 que el 57.1 % está "De acuerdo" y el 42.9 % está "Totalmente de acuerdo"

> Cada uno de los seminarios ha permitido adquirir nuevos conocimientos formativos como investigador, muchos desconocidos, pero de suma importancia. Falta mucho por aprender y construir una buena tesis. Se está aprendiendo con errores y aciertos, esto fortalece y se perfecciona con la práctica y la experiencia. Estamos aprendiendo a ser imparciales ante fenómenos sociales que requieren de investigación seria, con conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para ser un buen investigador; el proceso de aprendizaje y formación muestra un aprendiz y al termino un investigador.

24. Te consideras un investigador educativo

	Frecuencia	%	% acumulado
Totalmente de acuerdo	1	7.1	7.1
De acuerdo	7	50.0	57.1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	28.6	85.7
En desacuerdo	2	14.3	100.0
En desacuerdo	14	100.0	

Fuente: Elaboración propia. Agosto 2018.

Por su parte el 50.0 % de los entrevistados están "De acuerdo" en considerarse investigadores educativos; mientras que el 28.6 % "Ni de acuerdo ni en desacuerdo"; "En desacuerdo" el 14.3 % y el 7.1 % "Totalmente de acuerdo".

> Se considera la formación en proceso, por lo que día con día, se aprende lo necesario para ponerlo en práctica dentro de la investigación. Un investigador educativo será aquel que tenga la capacidad de resolver problemas educativos y /o generar o producir conocimiento nuevo, por ello, se considera que falta mucho por aprender y conocer.

CONCLUSIONES

Este trabajo recupera las experiencias vividas por estudiantes de posgrado durante el proceso de formación como investigadores, concluyéndose que:

En la dimensión 1. Los estudiantes consideran que el plan de estudios está bien diseñado para el perfil de investigador; además, cumple con el objetivo al ofrecer contenidos relevantes y suficientes que proporcionan la información para su preparación y buen desempeño en los trabajos de investigación. No se considera conveniente modificar los contenidos de los seminarios, pero aceptan la necesidad de, en su momento, revisarlos y actualizarlos, según las necesidades que se presenten.

Dimensión 2. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto profesores como estudiantes se preocupan y esfuerzan por una formación enfocada en la investigación. Es frecuente el uso de recursos digitales para la comprensión de los contenidos y se reconoce la integración de la tecnología, Plataforma Moodle o similar, para apoyar el trabajo con diapositivas, medios electrónicos, imágenes, colores, diseño de letras, esquemas, etc. La actitud del docente es accesible y comprensible; la participación de los alumnos se asume con responsabilidad y exigencia. Ambos abordan los temas de los seminarios, exponiendo y analizando, situación que crea resultados que enriquecen los proyectos de investigación. El docente asume actitud asertiva, propicia ambientes de aprendizaje con retroalimentación del tema y reflexión constante; los alumnos están dispuestos a esforzarse para aprender y desarrollar nuevas habilidades. En este proceso, la lectura y el análisis de documentos son indispensables, porque facilitan el trabajo del alumno-docente dinamizando la interacción y el aprendizaje, de manera organizada. La distribución del tiempo y la duración de las sesiones son adecuadas pedagógicamente.

En la Dimensión 3. Los seminarios perfilan al maestrante investigador, desarrollando habilidades cognitivas e impulsando el pensamiento crítico en el avance de los proyectos de investigación. Esto se constituye en una fortaleza, con efectos favorables en las investigaciones. El aspirante a investigador posee capacidades analíticas para observar fenómenos

determinados, aunque, falta más por aprender y por conocer. El apoyo de materiales para consulta y la disposición para el trabajo documental, facilitan la comprensión y valoración, se mejora la redacción y la capacidad de análisis, la comprensión de la metodología, expresadas en desarrollo de habilidades y destrezas. Esto genera mayor capacidad investigativa en el proceso de formación como investigador, mejora las aptitudes y el perfil de investigador. Los conocimientos adquiridos han mejorado y despertado aptitudes para ser un investigador en formación, con evidencias como el avance de tesis, ensayos, ponencias, la ortografía y lectura rápida, los artículos y el manejo de algunos programas digitales.

En la Dimensión 4. Los estudiantes se conciben con la suficiente experiencia adquirida en el programa de maestría, con aptitudes para hacer investigación, como el análisis, la comparación, la forma de trabajo con el material a reflexionar. Un investigador en potencia es ya un experto, y no se consideran así, falta mucho por aprender y conocer. La manera de hacer investigación ha mejorado, y, en algunas ocasiones, ha generado nuevo conocimiento en el pensar. Se está aprendiendo con cierta mejora, pero esto no está concluido. Hay mucho trabajo por hacer.

Por su parte la hipótesis planteada, muestra una fuerte tendencia a concebir al estudiante en formación como aprendiz de investigador; al inicio de los estudios de la maestría no tenían idea de cómo generar un proyecto de investigación; este era un campo desconocido, pero de utilidad para la generación del conocimiento. A medida que se avanza, se siente el ambiente de formación como investigadores, la finalidad de la maestría, es ser aprendiz y, al término de ella, un investigador consolidado. Se puede apreciar que ha sido significativo el proceso como investigador durante la formación adquirida en los seminarios. Esa es la formación que han recibido.

REFERENCIAS

Álvarez-Gayou, J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México Paidós.

Barbier, J. (1993). Los formadores y la evaluación. En *La evaluación en los procesos de formación*. España: Paidós.

Ben-David, J. (1972). The professions of Science and its Powers. *Minerva*, 10(3), 362-383.

Cole, S y Cole, J. R. (1973). Scientific Output and Recongnition: A Study in the Operation of the Reward System in Sciencie. *American a Sociological Review*, (32), 377-390.

Ducoing, P. (2003) *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE.

Fernández, M. (2002). *La formación de investigadores en España*. Madrid, España: CIS. Siglo XXI.

Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. UNAM-Paidós. México.

Hargens, L. y M. Hagstrom, (1967). Sponsored and Contest Movility of American Academic Scientist. *Sociology of Education*, (40), 24-38).

Honoré, B. (1980) *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid, España: Narcea.

Moreno, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Reskin, B. (1977). Scientific productivity and the rewads structure of science. *American sociological review*, (42), 491-504;

Torres, C. (1994). *Sociología política de la ciencia*. Madrid, España: CIS-Siglo XXI.

CAPÍTULO 5

INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SAN PABLO: EL CASO DE DOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

WALTER L. ARIAS GALLEGOS
ENRIQUE G. GORDILLO

INTRODUCCIÓN

La universidad surgió aproximadamente en el siglo X, como *universitas magistrorum et scholarium*, es decir, una comunidad de maestros y discípulos orientados y movidos por el afán de conocer, de comprender el mundo, de investigar y de estudiar. Sin embargo, con el correr de los años, el fin primordial de la universidad ha sido trastocado por una finalidad utilitarista que le ha convertido en una mera «fábrica de títulos» (Céspedes, 1994). Por supuesto, este cambio no fue abrupto ni inmediato; por el contrario, tomó cerca de mil años, y se caracterizó por dos tendencias básicas: la primera es la secularización y la segunda, la profesionalización.

En el primer caso, las universidades, tal y como fueron concebidas durante la Escolástica, se orientaban en torno a los saberes teológicos, es decir, los conocimientos eran abordados desde una perspectiva religiosa cristiana, hasta que poco a poco se fue diversificando el conocimiento y se insertaron ideas que terminaron por separar la fe y la razón. Estas ideas se tiñeron de los valores propios de la época y asumieron formas características que responden a tres momentos bien diferenciados: el Renacimiento, la Ilustración y la Postmodernidad.

En el Renacimiento, la mentalidad teocéntrica es reemplazada por valores individualistas y la autoridad de la fe empieza a ser cuestionada por la autonomía de la razón. La Reforma protestante y los filósofos modernos abonaron ideas suficientes para llegar a la Ilustración con una mentalidad naturalista que prescinde de la fe, y que es alentada por los avances tecnológicos y las nuevas concepciones sobre ciencia que descansan en el inmanentismo kantiano y el empirismo positivista. No obstante, dadas las condiciones de explotación a partir de la Revolución Industrial y de confrontación bélica durante el siglo XX, toma fuerza el Postmodernismo, que termina por relativizar el conocimiento al desencantarse del racionalismo científico y su promesa fallida de un mundo feliz. Así, la universidad, se encuentra atravesada por las ideologías imperantes, que han determinado sus productos científicos y su sistema de organización como institución, siendo característico el sello de la ruptura entre la fe y la razón.

Por otro lado, la paulatina profesionalización fue la respuesta a un creciente proceso de tecnologización, que comenzó con la revolución industrial y que, a sazón de las demandas laborales, desembocó en una inversión de las prioridades de la universidad, ubicándose la enseñanza por encima de la investigación, y la profesión, por encima de la ciencia. En particular, el mercado y las cadenas de montaje necesitaban operarios eficientes y rápidos, que no cuestionaran las órdenes que recibieran de un cuerpo de empleados formados en repetir fórmulas que funcionaban para la administración de los primeros (Gresvi, & Cuba Esquivel, 2014). Aunque la reforma universitaria alemana privilegió nuevamente la investigación y sirvió de molde a las universidades europeas y norteamericanas, la reforma universitaria en Latinoamérica enfatizó la ampliación de la cobertura de la enseñanza universitaria hacia las clases populares, el remplazo del modelo escolástico y la multiplicación de los campos de especialización de acuerdo con las profesiones emergentes en la época. Sin embargo, dado que el contexto socioeconómico fue adverso; la educación escolar, deficiente; y la tecnología, escasa, la reforma universitaria no alcanzó a consolidar la actividad investigativa como se esperaba. De ahí que las universidades latinoamericanas se ubican a la zaga de la producción científica con respecto a Estados Unidos y los países de Europa.

En consecuencia, la problemática de las universidades latinoamericanas, y muy particularmente en el caso peruano, implica que se ha perdido la misión original de las instituciones universitarias, trastocando el rol de sus principales actores. Así, la mayoría de universidades peruanas funcionan bajo el esquema de empresas (*business university*), donde la meta es captar la mayor cantidad de estudiantes sin preocuparse por la calidad formativa que ofertan (Castro, & Valdivia, 2012). Diversos indicios dan cuenta de ello, como la baja productividad científica de las universidades peruanas, su limitada implementación tecnológica, la baja especialización de los profesores que en ellas enseñan, la poco clara vocación de los ingresantes, etc. (Arias, 2013). Sin embargo, el nuevo contexto del licenciamiento de las universidades y la acreditación de las carreras profesionales ha sido un fuerte motivador para empezar a revertir esta situación (Hernández, 2012).

De este modo, la nueva ley universitaria peruana (n° 30220) prioriza la investigación científica como base para la enseñanza y la proyección social (Ley Universitaria, 2014). Dicha ley implementa nuevas disposiciones que, en su conjunto, hacen más exigentes los procesos de enseñanza e investigación que tienen lugar en las universidades peruanas. La ley reglamenta la contratación, nombramiento y ascenso de los profesores a partir de criterios más académicos; regula la acreditación de profesores investigadores por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Concytec) y delimita sus funciones y derechos; exige la confección de un trabajo de investigación para optar al grado de bachiller, y de una tesis

para obtener la licenciatura[1]; controla las funciones y procedimientos de los órganos políticos dentro de la universidad, y limita la permanencia de los estudiantes en la universidad en función de su rendimiento académico, entre otros aspectos.

Estas medidas han tenido el propósito de mejorar el nivel de exigencia académica de los estudiantes y profesores en las universidades, pues, en no pocas ocasiones, las decisiones académicas se tomaban en base a criterios políticos y no meritocráticos. Ello generó que la investigación y la enseñanza se vieran afectadas dramáticamente. En tal sentido, las universidades peruanas se ubican en los últimos puestos del *ranking* de las universidades de América Latina, incluso en el caso de las universidades mejor posicionadas en los *rankings* nacionales (Piscoya, 2006).

Ahora bien, una alternativa para revertir esta situación, tomando como base el nuevo marco legal que rige las universidades peruanas, es volver a la fórmula primigenia de formar una comunidad de profesores y estudiantes con metas académicas comunes, para lo cual los grupos de investigación constituyen una buena opción, ya que, por un lado, las metodologías grupales favorecen la autorregulación del aprendizaje, la convivencia armónica, la interacción profesor alumno y el empoderamiento del estudiante (Oliva, & Almeyda, 2016); mientras que, por otro lado, promueven la interiorización de los procedimientos científicos, la ética, el razonamiento lógico, los criterios de redacción científica, etc., por medio de la investigación formativa (Hernández, 2015).

Según Restrepo, se pueden distinguir tres acepciones de *investigación formativa*. La primera alude a un proceso de investigación exploratorio centrado en la búsqueda de fuentes académicas con la finalidad de hacer una propuesta de investigación; la segunda se refiere a la función de formar en el aprendizaje de la lógica de la investigación científica, y la tercera implica asumir la investigación como una actividad reflexiva para solucionar problemas concretos, especialmente en los campos de la salud y la educación (Restrepo, 2015). Inspirados en la segunda acepción, concebimos la investigación formativa como el mismo proceso de investigación en el que participan profesores y estudiantes, donde los segundos aprenden de los primeros (sin excluir el sentido inverso, en más de una ocasión), y van desarrollando capacidades investigativas, conocimientos científicos y valores éticos, para luego orientarlos en su quehacer académico y formativo, como profesionales.

En ese sentido, es fundamental entender que la investigación es un proceso social y, por lo tanto, se gesta en grupos, centros o institutos de investigación. Aunque también puede ser una labor individual; las tendencias actuales en investigación sugieren que la interdisciplinariedad (Vargas, Chiroque, & Vega, 2016) y la investigación colaborativa (Arias, Ceballos, & Arpasi, 2015) son formas de investigación de creciente aceptación entre los investigadores. Esto es así porque la cooperación científica es la mejor manera de maximizar los recursos y las potencialidades investigativas de los profesores y los estudiantes, además de ser una herramienta metodológica muy útil para el aprendizaje colaborativo.

En México, por ejemplo, la investigación se organiza principalmente en torno a las universidades públicas y sus respectivos centros e institutos. Estos comprenden grupos de investigación en los que los maestros y sus alumnos desarrollan líneas de investigación de manera sistemática y constante (Hernández, 2012). En Colombia, para el año 1991 se detectaron 100 grupos de investigación, en el 2000 el número de grupos creció a 727, y

[1]En el Perú la licencia para ejercer una profesión ordinariamente es conferida por las universidades; a dicha licencia se le denomina *título profesional o licenciatura*.

solo dos años después, se registraron cerca de 2000 grupos de investigación en Colciencias (Restrepo, 2015). En otras palabras, como decíamos líneas arriba, la investigación por medio de grupos conformados con metas académicas es una tendencia extendida en los países que lideran la investigación en América Latina.

Por otro lado, la investigación formativa por medio de grupos de investigación permite ubicar al estudiante como protagonista de sus propios aprendizajes (Grau, Álvarez, & Tortosa, 2008), y adentrase en una *cultura de investigación* que es propia de la actividad académica, y que no culmina con la publicación de una investigación. Es necesario también fortalecer las redes científicas intrainstitucionales e interinstitucionales, y de preferencia, interdisciplinaria e internacionalmente, siempre que funcionen como sistemas abiertos y horizontales de colaboración científica. En ese sentido, las redes científicas pueden clasificarse de acuerdo con varios criterios, como su ubicación geográfica, su grado de formalidad, su tipo de financiamiento, su tamaño, su forma de gobierno, el área de conocimiento en la que actúan, su tiempo de existencia, o los productos que generan (Uribe, & Cuadros, 2011). Lo ideal es que sean formales, específicas, democráticas, y que estén geográfica y temáticamente, bien delimitadas.

Finalmente, un elemento clave para el funcionamiento eficiente de los grupos de investigación es contar con una masa crítica pertinente, es decir, profesores especializados, con experiencia en investigación y producción científica relevante. Además, los profesores deben contar con capacidad de gestión del talento humano, lo que supone poseer ciertas características personales (asertividad, creatividad, disciplina, compromiso, estabilidad, humildad, buen humor, diligencia, madurez y emprendimiento) así como valores morales (Casillas, Cabezas, & Pinto, 2016).

Como dice Parra (2004) "[...] sin una interacción real entre profesores y estudiantes, basada en el interés compartido por el conocimiento, no hay, no puede haber, un verdadero proceso de difusión del saber superior" (p. 67), pues los grupos de investigación no solo generan conocimiento, sino que también lo difunden. Esta difusión puede darse a corto, mediano y largo plazo. A corto plazo puede plasmarse en los productos de la investigación; a mediano plazo, en el impacto que genera en la comunidad académica y la sociedad; a largo plazo, en la continuidad de las líneas de investigación, que implican el relevo generacional de investigadores, donde los discípulos suceden a los profesores, manteniendo, corrigiendo o innovando el conocimiento precedente.

De este modo, la investigación formativa no es un sustituto de la investigación científica ni una forma de investigación pedagógica; más bien, es un acompañamiento en la búsqueda y conquista del conocimiento, que complementa y enriquece el currículo universitario formalmente definido (Hernández, 2015).

La investigación formativa en la Universidad Católica San Pablo

La Universidad Católica San Pablo (UCSP) es una universidad privada que funciona desde el año 1997 en la ciudad de Arequipa, al sur de Perú. A la fecha cuenta con tres facultades (Facultad de Derecho, Facultad de Ingeniería y Computación, Facultad de Ciencias Económico-Empresariales y Humanas), nueve carreras profesionales (Derecho, Administración de Negocios, Contabilidad, Educación, Psicología, Ingeniería Industrial, Ingeniería Electrónica y de Telecomunicaciones, Ingeniería Civil y Ciencia de la Computación), y tres maestrías (Maestría en Historia, Maestría en Ciencia de la Computación y Maestría en Administración de la Educación). Cuenta con más de 450 profesores y 7500 estudiantes,

y ha conseguido posicionarse como una de las mejores universidades del país, ya que ha sido la primera universidad licenciada en la Macrorregión sur del Perú el año 2017.

Asimismo, la UCSP es una institución católica. Como tal, se encuentra orientada por los principios de la Iglesia católica. En ese sentido, cumple tres funciones básicas, la búsqueda de la verdad, la formación integral y la evangelización de la cultura, dinamismos que se encuentran en sintonía con la investigación, la enseñanza y la proyección social (Arias, 2013).

En el campo de la investigación, cuenta con una Dirección de Investigación, cuyo Sistema Unificado de Investigación está animado por los cuatro principios que, según la constitución apostólica *Ex corde Ecclesiae*, guían la investigación en las universidades católicas: integración del saber, diálogo entre fe y razón, responsabilidad ética y perspectiva teológica (Juan Pablo II, 1990). En la UCSP esos principios se traducen en políticas de investigación que comprenden seis niveles de acción: Identidad, Organización, Formación, Promoción, Comunicación y Control (Dirección de Investigación, 2014).

En cuanto a identidad, como ya se dijo, la UCSP responde a los principios de la Iglesia católica, y todo su quehacer y se expresa en la siguiente declaración:

> La UCSP es una comunidad académica animada por las orientaciones y vida de la Iglesia Católica que, a la luz de la fe y con el esfuerzo de la razón, busca la verdad y promueve a formación integral de la persona, mediante actividades como la enseñanza, la investigación y la extensión, para contribuir con la configuración de la cultura conforme a la identidad y despliegue propios del ser humano. (UCSP, 2012, p. 4).

En cuanto a su organización, la Dirección de Investigación es la unidad académica responsable de generar una cultura de investigación que fomente el trabajo de investigación de alto nivel científico, la formación de una masa crítica de investigadores, la gestión eficiente de los recursos económicos (internos y externos) destinados a la investigación, y el acompañamiento del proceso formativo de profesores y estudiantes. Para ello, se cuenta con dos áreas bien definidas, como son, por un lado, ciencia tecnología e innovación, y por el otro, ciencias sociales y humanidades, que agrupan los centros e institutos de investigación de los campos mencionados. Se cuenta, asimismo, con tres centros de investigación en ingenierías y siete centros de investigación en ciencias sociales y humanidades, tres de los cuales se encuentran actualmente, en proceso de formación (véase Tabla 1).

Tabla 1: Centros e institutos de investigación por áreas y sus respectivos directores

Ciencia tecnología e innovación	Ciencias sociales y humanidades
Centro de Investigación en Ciencias de la Computación (CICC)	Centro de Estudios Peruanos (CEP)
Centro de Investigación en Electrónica y Telecomunicaciones (CIET)	Centro de Gobierno José Luis Bustamante y Rivero (Cegob)
Instituto de Energía y del Medio Ambiente (IEMA)	Centro de Pensamiento Social Católico (CPSC)
	Instituto para el Matrimonio y la Familia (IMF)
	Centro de Investigación en Economía y Empresa*
	Centro de Investigaciones Pedagógicas*
	Centro de Investigación Psicológica*

(*) En proceso de formación
Fuente: Elaboración propia

Estos centros de investigación están integrados, a su vez, por docentes-investigadores y grupos de investigación afines a sus actividades académicas, formativas y científico-tecnológicas. Estos grupos de investigación son: (1) Grupo de Investigación en Ciencia y Tecnología de Materiales, (2) Laboratorio de Robótica y Visión Computacional, (3) Grupo de Investigación Educativa Schola, (4) Grupo de Investigación en Neurociencia y Neuropsicología, (5) Grupo de Investigación Psicológica Psyché, (6) Grupo de Investigación en Filosofía del Derecho, (7) Grupo de Investigación en Derechos Humanos, (8) Grupo de Investigación en Ingeniería Sismorresistente, (9) Grupo de Investigación en Web Semántica, (10) Grupo de Investigación en Transferencia de Tecnología en Ingeniería Industrial, (11) Grupo de Investigación en Política y Sociedad Polis (Dirección de Investigación, 2015).

Por otro lado, a la fecha de redacción de este texto (septiembre del 2018), la universidad cuenta con 39 profesores investigadores acreditados por el Concytec y acreditados en el Registro Nacional de Investigadores de Ciencia y Tecnología (Regina), además de otros 220 profesores que se encuentran registrados en el Directorio de Recursos Humanos Afines a la CTI (DINA). En cuento a la producción científica, la UCSP se ubica en el puesto 18 entre las universidades peruanas según el ranking de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), y en el puesto 16 según el ranking Scimago (Dirección de Investigación, 2018). Asimismo, se cuenta con 49 publicaciones registradas en Scopus en el 2017 con un total acumulado de 153 artículos de investigación registrados en esta base de datos.

Otro tanto superior de artículos se encuentran registrados en SciELO y Latindex, y más reducidamente en Web of Science.

Con respecto a la formación de la investigación, además de las asignaturas de pregrado y posgrado, propias de las mallas curriculares, periódicamente se organizan cursos de capacitación sobre redacción científica, ética en la investigación, metodología de la investigación, procesamiento estadístico de la información, etc., que están a cargo de los centros o institutos de investigación, o directamente de la Dirección de Investigación. Estas activi-

dades tienen la finalidad de contribuir con la actualización de los profesores y estudiantes en los tópicos mencionados. La promoción de la investigación también implica la organización de concursos de fondos de investigación, como el Concurso del Fortalecimiento de la Investigación en Ciencias Sociales, el Concurso de Investigación de Tesis de Pregrado, y el Premio a la Excelencia en Investigación Científica (PEIC); en este último caso se trata de un reconocimiento honorífico a la investigación producida en el último año; en todos estos casos, se condiciona la publicación de los proyectos de investigación, en formato de artículo científico en bases como SciELO, Scopus o WoS). (Dirección de Investigación, 2011, 2014).

La dimensión de comunicación comprende los diversos espacios en los que se difunde la información científica obtenida o los productos tecnológicos logrados, que suelen presentarse en diferentes formatos, tales como revistas de investigación, cuadernos de investigación, ponencias en eventos académicos internos o externos, conversatorios de investigación y páginas académicas. En tal sentido, la UCSP publica la serie Cuadernos de Investigación, que a la fecha ha editado nueve textos en diversas áreas del conocimiento como derecho, contabilidad, economía, psicología, educación, ingeniería industrial e ingeniería de telecomunicaciones (Fondo Editorial, 2014). Asimismo, la UCSP ha venido publicando ocho revistas académicas, de las cuales seis se encuentran vigentes como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2: Revistas académicas de la UCSP

Revista	Formato	Año de inicio	Director actual	Periodicidad
Persona y Cultura	Impreso	2002	Miguel Salazar	Anual
Allpanchis	Impreso y virtual	2008*	Fernando Valle	Semestral
Illustro	Impreso y virtual	2008	Pedro Choque	Anual
Revista de Investigación	Impreso y virtual	2010	Alejandro Estenós	Anual**
Revista de Psicología	Impreso y virtual	2011	Marcio Soto	Semestral
Revista de Administración de Negocios	Impreso	2012	María Castillo	Anual**
Educationis Momentum	Impreso y virtual	2015	Enrique G. Gordillo	Anual
Perspectiva de Familia	Impreso y virtual	2016	Rodolfo J. Castro	Anual

(*) Esta revista fue editada por el Instituto de Pastoral Andina desde 1969 y fue asumida por la UCSP desde el 2008.
(**) No vigentes.
Fuente: Universidad Católica San Pablo

Actualmente, las revistas vigentes se encuentran en proceso de sistematización en el sistema Open Journal System para poder indexarse en bases de datos internacionales, ya que la mayoría de ellas cuentan con los criterios científicos estandarizados para publicaciones científicas. En otras palabras, siguen un proceso de evaluación doble ciego, se publican con

regularidad y cumplen los criterios de indexación de Latindex, que el Concytec toma en cuenta para indexación en bases de datos más exigentes como SciELO Perú.

Finalmente, en cuanto al control, la Dirección de Investigación regula y sanciona diversos aspectos de la producción científica al interior y exterior de la universidad, a través de su Comité Científico y su Comité de Ética. Además, la Dirección de Investigación cuenta con diversos órganos de control a través de los directores de los centros e institutos de investigación, como de los directores de las revistas científicas y los directores de los diferentes departamentos académicos y sus respectivos encargados de investigación.

A continuación, a modo de ejemplo o caso, nos focalizaremos en la organización y producción de dos grupos de investigación que realizan actividades de investigación formativa en el campo de la educación: el Grupo de Investigación Educativa Schola y el Grupo de Investigación Psicológica Psyché.

El Grupo de Investigación Educativa Schola

El Grupo de Investigación Educativa Schola (GIES) fue fundado en la UCSP durante los primeros meses del año 2014, ante la necesidad de investigación en el campo educativo. La palabra *schola* (latín) tiene, entre otros, los significados de 'tiempo consagrado al estudio' y 'escuela'. La palabra busca reflejar que la educación es el principal objeto de investigación del grupo; también expresa que este quiere ser escuela para que sus miembros se beneficien del intercambio de conocimientos y experiencias. Detrás de su fundación se encontraba la premisa de que solo se aprende a investigar investigando, y que es posible perder el miedo a la investigación o la creencia de que es una actividad irrelevante o desencajada de la práctica pedagógica (Murillo, Perines, & Lomba, 2017) precisamente dedicándose a ella no en solitario, sino en compañía de *compañeros de ruta* con distinto grado de experiencia.

En junio del 2014 el GIES logró su acreditación, en el nivel I, ante la Dirección de Investigación de la UCSP. El esquema de trabajo seguido por el grupo consiste normalmente en sesiones de trabajo de 90 minutos cada dos semanas. En dichas sesiones, la primera parte suele estar dedicada a una suerte de miniclase o microcapacitación en aspectos relevantes de investigación cuantitativa, enfoque que ha sido, más bien, el fuerte del grupo. Estas microcapacitaciones abordan temas tales como puntos específicos de estadística descriptiva e inferencial, técnicas de muestreo, técnicas de redacción de artículos científicos, etc. La segunda parte de la sesión suele estar dedicada a la coordinación de algunos aspectos de proyectos en curso, o a la discusión y crítica de los proyectos en los que sus miembros participan durante el año.

Es posible decir que el método de trabajo rindió frutos. Durante la época en que eran estudiantes, quienes participaron del grupo mostraban un dominio de técnicas, procedimientos y lógica de investigación por encima de sus compañeros de curso, lo cual quedó evidenciado en el hecho de que pasar por la confección del trabajo final de investigación con fines de obtención del respectivo grado académico ha sido una experiencia menos *traumática* de lo que suele ser para el o la estudiante típicos de Educación en el Perú, a decir de nuestra práctica. La experiencia ha servido también para generar un grupo humano con lazos perdurables, lo cual garantiza que para el futuro, cuando algunos miembros persigan su propio camino, contactos académicos permanentes y ricos.

En su corta vida los miembros del GIES han participado en congresos y seminarios nacionales e internacionales con ponencias propias, como en el IV Congreso Internacional de Educación Diferenciada, en Guadalajara (México), en el año 2014, el V Congresso Latino

Americano de Educação Single-Sex, en Curitiba (Brasil), en el año 2015, el I Congreso Nacional de Grupos de Investigación de Estudiantes de Psicología, en Arequipa, en el año 2014, o el XXXV Congreso Interamericano de Psicología, en Lima, en el año 2015. Sus investigaciones abordan el debate entre la educación diferenciada y la coeducación (Gordillo, 2013, 2015; Gordillo, Cahuana Cuentas, & Rivera, 2016; Gordillo, & Gamero, 2013; Gordillo, Rivera, & Gamero, 2014), la indisciplina escolar y el *bullying* (Rivera, Bellido, Salas, Bellido, Peña, Villasante, Casapía, & Paredes, 2015; Bellido, Rivera, salas, Bellido, Peña, Villasante, & Casapía, 2016), la educación del excepcional (Cahuana Cuentas, 2016), y la salud mental de los adolescentes (Rivera, & Cahuana Cuentas, 2016, Rivera, Arias, & Cahuana Cuentas, 2018). Asimismo, este grupo tiene a su cargo la revista *Educationis Momentum*, que a la fecha está por editar su cuarto volumen, y que constituye la única revista de investigación educativa regular publicada fuera de Lima.

En la actualidad, el GIES está integrado por seis miembros: el director (Licenciado en Educación y máster en Investigación Educativa) es uno de los firmantes del presente texto; dos de los otros miembros del grupo son psicólogos (uno de ellos, máster en Educación Superior, y el otro, estudiante de maestría en Epidemiología y Salud Pública); los tres miembros restantes son jóvenes recién egresadas de la carrera de Educación de la UCSP, de las cuales una es estudiante de maestría en Psicología Educativa en una prestigiosa universidad del extranjero.

El Grupo de Investigación Psyché

El Grupo de Investigación Psicológica Psyché, se fundó el 2011 y se acreditó el año 2012 con ocho miembros; a la fecha se encuentra reacreditado en el nivel III por la Dirección de Investigación de la UCSP, y cuenta con 18 miembros activos, entre el director, los miembros, colaboradores externos (estudiantes o profesores) y profesores invitados. Entre sus principales actividades, contempla la planificación, ejecución y publicación de trabajos de investigación; la presentación de ponencias en eventos científicos, tales como congresos nacionales e internacionales, simposios, coloquios, etc.; la publicación de libros (*Estrés crónico en el trabajo* [Arias, & Jiménez, 2012] y *Síndrome de burnout y afrontamiento* [Arias, 2015a]); y la organización de eventos de capacitación en temas relativos a la investigación (e.g.: Curso de Metodología de la Investigación el 2013 y el Curso de Estadística aplicada a la Investigación el 2014).

Asimismo, cuenta con redes académicas de trabajo intra e interinstitucional, tanto a nivel local, como nacional e internacional. A nivel intrainstitucional, cuenta con nexos con el Grupo de Investigación Schola, a través de algunos de sus miembros principales. De este modo, junto con algunos de los miembros de este último grupo se han llevado a cabo estudios sobre el perfil familiar de adolescentes con sintomatología depresiva, para lo cual se evaluaron a 1225 adolescentes entre 11 y 18 años provenientes de colegios públicos y privados de la ciudad de Arequipa (Rivera, Arias, & Cahuana Cuentas, 2018). También cuenta con nexos con el Grupo de Investigación de en Neurociencias y Neuropsicología de la UCSP a través de algunos de sus miembros, con quienes se han coordinado diversos eventos de corte académico.

A nivel interinstitucional local, el grupo ha llevado a cabo trabajos de investigación con otras universidades de la región, como la Universidad La Salle (Montes, & Arias, 2012; Arias, Montes & Masías, 2014), y se han coordinado diversas actividades académicas con miembros del Centro de Investigaciones y Estudios en Neurociencias y Psicología y el Centro de Investigaciones Psicológicas Histórico Culturales, ambos de la Universidad Na-

cional de San Agustín (UNSA). A nivel nacional, mantiene nexos con el Grupo de Investigación Psicológica de la Universidad Privada del Norte (UPN), a través de su líder Tomás Caycho-Rodríguez, con quien se han publicado diversos trabajos de investigación (Arias, & Caycho-Rodríguez, 2013; Arias, Huamani, & Caycho-Rodríguez, 2018); y con varios investigadores de universidades ubicadas en la capital, como la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, la Universidad San Martín de Porres, la Universidad de Lima, la Universidad Ricardo Palma, la Universidad San Ignacio de Loyola, la Universidad Antonio Ruíz de Montoya, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, y la Pontificia Universidad Católica del Perú.

A nivel internacional, el Grupo de Investigación Psyché mantiene nexos con la Sociedad Interamericana de Psicología y diversos académicos de países latinoamericanos, como Gonzalo Salas (de la Universidad Católica del Maule, en Chile), José Emilio García (de la Universidad Católica Asunción, en Paraguay), Fernando Polanco (de la Universidad Nacional de San Luis, en Argentina), María Regina Maluf (de la Universidad de São Paulo, en Brasil), entre otros; con quienes existen afinidades temáticas en el campo de la investigación educacional.

En ese sentido, entre las líneas de investigación del Grupo Psyché, se tiene la psicología educativa, la psicología organizacional, la psicología de la familia, la psicología positiva, la ciberpsicología y la historia de la psicología. En el área de psicología educativa, se han llevado a cabo varias investigaciones sobre estrés docente y riesgo psicosocial en la escuela (Arias, & Jiménez, 2013; Arias, Riveros, & Salas, 2012), habilidades para el aprendizaje de la lectoescritura (Arias, & Justo, 2011; Arias, & Caycho-Rodríguez, 2013), estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y estilos de enseñanza en profesores (Arias, Zegarra, & Justo, 2014; Arias, Galdos, & Ceballos, 2018; Arias, & Carrasco, 2018), preferencias profesionales e identidad profesional en estudiantes de educación (Arias, Ceballos, Isasa, & Tapia, 2015), adicciones tecnológicas y uso de TIC en contextos educativos (Arias, 2015, Arias, & Masías, 2016; Flores, Gamero, Arias, Melgar, Sota, & Ceballos, 2015), el impacto de la familia en variables educacionales (Arias, Quispe, & Ceballos, 2016; Salas, & Flores, 2017; Díaz Cano, Melgar, Marquina, & Isasa, 2017), y aspectos cognitivos del aprendizaje en la educación superior (Arias, & Justo, 2012; Arias, & Oblitas, 2014).

Por su actividad académica, el año 2016, dentro del marco del II Congreso Nacional de Grupos de Investigación de Estudiantes de Psicología, se le otorgó un reconocimiento al Grupo de Investigación Psyché. Asimismo, este grupo de investigación ha formado a cuatro generaciones de estudiantes de Psicología dentro de sus líneas de investigación, lo que constituye un aspecto importante en el marco de la investigación formativa. El Grupo de Investigación Psyché también se hace cargo de la edición de la *Revista de Psicología* de la UCSP, que se edita dos veces al año de manera regular, y que es una de las pocas publicaciones especializadas en psicología a nivel regional que tiene cobertura nacional e internacional, entre sus lectores y los autores que publican sus trabajos de investigación en sus páginas.

CONCLUSIONES

La investigación en la Universidad Católica San Pablo sigue los lineamientos de las universidades católicas, y en esa medida promueve un encuentro fecundo entre la fe y la razón, entre la ciencia y la religión, que enfatiza tanto la formación humanística como académica (Athié, 2012). En ese sentido, la investigación es un recurso para la búsqueda de la verdad

(García, 2003) que no se encuentra subyugada a paradigmas cientificistas, reduccionistas o formalistas, que la ciencia actual suele priorizar (Hoevel, 2015), sino que más bien, se focaliza en la persona humana, tanto en sus aspectos constitutivos como formativos, y se vale de ellos para promover una formación integral con una visión trascendente del ser humano.

De este modo, la investigación científica se encuentra animada por principios epistemológicos, metodológicos y tecnológicos, articulados en clave de integración del saber, y que responden a la necesidad de profundizar en el conocimiento de la realidad para generar un impacto social relevante. Por ello, el sistema de investigación comprende aspectos organizacionales, formativos y científicos, que brindan un soporte esencial a la vida académica en la universidad, y que se manifiesta en la masa crítica de investigadores, los grupos de investigación, los centros e institutos de investigación, y las publicaciones seriales que se gestan en su seno institucional.

Los grupos de investigación que hemos reseñado llevan poco tiempo de existencia; no obstante, han mostrado una denodada labor, no solo en cuanto a su producción científica, sino en la dimensión formativa que constituye el núcleo de su accionar académico. Tanto en la educación como en la psicología educativa, como campos afines, se han desarrollado, a través de estos grupos de investigación, líneas sistemáticas de trabajo académico que contribuyen con la generación del conocimiento y la consolidación de áreas del saber bien delimitadas, tan necesarias para la comprensión de la realidad local y nacional.

Un aspecto que es necesario fortalecer, entre varios otros seguramente, es la vinculación con entidades externas, tanto del sector público como privado, para movilizar esfuerzos en aras de generar espacios de diálogo con los sectores implicados en los diversos estudios realizados, y ejecutar propuestas de solución a los problemas encontrados, de modo que se consiga un impacto social más concreto y basado en evidencia, como ocurre con otros campos del saber y líneas de investigación tecnológica que se desarrollan en la UCSP.

REFERENCIAS

Arias, W. L. (2013). Crisis de la universidad en el Perú: Un problema de su naturaleza e identidad. *Educación*, 19, 23-39.

Arias, W. L. (Ed.) (2015a). *Síndrome de burnout y afrontamiento*. Arequipa: Adrus.

Arias, W. L. (2015b). Tecnologías de la información y la comunicación en colegios públicos y privados de Arequipa. *Interacciones*, 1(1), 11-28.

Arias, W. L., & Carrasco, A. B. (2018). Estilos de enseñanza e involucramiento en el trabajo en docentes de una universidad privada de Arequipa. *Avances en Psicología*, 26(1), 41-56.

Arias, W. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2013). Análisis psicométrico de la Prueba de Diagnóstico de la Madurez para el Aprendizaje de la Lectoescritura de Filho. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 3(3), 25-47.

Arias, W. L., Ceballos, K. D., & Arpasi, M. S. (2015). El aporte de los psicólogos peruanos en la Revista Latinoamericana de Psicología de 1994 al 2014: un estudio bibliométrico. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4(1), 57-76.

Arias, W. L., Ceballos, K. D., Isasa, P., & Tapia, H. (2015). Identidad y preferencias profesionales en estudiantes de Educación de una universidad privada en Arequipa (Perú). *Educationis Momentum*, 2(1), 51-92.

Arias, W. L., Galdos, D., & Ceballos, K. D. (2018). Estilos de enseñanza y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Educación de la Universidad Católica San Pablo. *Journal of Learning Styles*, 11(21), 83-107.

Arias, W. L., Huamani, J. C., & Caycho-Rodríguez, T. (2018). Satisfacción con la vida en escolares de la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 351-379.

Arias, W. L., & Jiménez, N. A. (2012). *Estrés crónico en el trabajo: Estudios del síndrome de burnout en Arequipa*. Arequipa: Universidad Católica San Pablo.

Arias, W. L., & Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.

Arias, W. L., & Justo, O. (2011). Lateralidad y desempeño grafomotor en niños de 3 a 7 años de edad. *Revista de Psicología (Universidad Inca Garcilaso de la Vega)*, 3(3), 9-30.

Arias, W. L., & Justo, O. (2012). Velocidad de lectura e inteligencia en estudiantes de ingeniería. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 2(1), 41-55.

Arias, W. L., & Masías, M. A. (2016). Personalidad y uso de la computadora en estudiantes de Ingeniería de Sistemas. *Avances en Psicología*, 24(2), 159-166.

Arias, W. L., Montes, I., & Masías, M. A. (2014). El modelo demanda control de Karasek y su relación con la creatividad docente en profesores de nivel primario de Arequipa. *Revista de Psicología (Universidad César Vallejo)*, 16(1), 64-77.

Arias, W. L., & Oblitas, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: un experimento en el curso de Historia de la Psicología. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 34, 455-471.

Arias, W. L., Quispe, A. C., & Ceballos, K. D. (2016). Estructura familiar y nivel de logro en niños y niñas de escuelas públicas de Arequipa. *Perspectiva de Familia, 1*, 35-62.

Arias, W. L., Riveros, P. J., & Salas, X. S. (2012). Espiritualidad en el ambiente laboral, estrés crónico (burnout) y estilos de afrontamiento en trabajadores de una empresa de servicios educativos. *Ciencia & Trabajo*, 14(44), 195-200.

Arias, W. L., Zegarra, J., & Justo, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *Liberabit*, 20(2), 267-279.

Athié, R. (2012). Aportaciones del cardenal Newman a las Universidades Católicas. *Persona y Cultura*, 10, 23-38.

Bellido, F., Rivera, R., Salas, J. C., Bellido, V., Peña, N., Villasante, G., & Casapía, Y. (2016). Influencia de los pares en las manifestaciones de bullying en estudiantes de secundaria en Arequipa Metropolitana, *Interacciones. Avances de la Disciplina*, 2(1), 33-42.

Cahuana Cuentas, M. (2016). Carga subjetiva y calidad de vida relacionada con la salud en cuidadores de niños con discapacidad y niños con multidiscapacidad. *Revista de Psicología (Universidad Católica San Pablo)*, 6(2), 13-28.

Casillas, S., Cabezas, M., & Pinto, A. M. (2016). ¿Qué características psicológicas valoran los estudiantes universitarios de sus profesores? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(2). doi: http://10.19083/ridu.10.466

Castro, R. J., & Valdivia, J. (2012). Propuesta metodológica de un Sistema integral de Gestión Universitario. *Revista de Administración de Negocios*, 1, 73-92.

Céspedes, V. S. (1994). La cultura de la vida y la universidad. *Philosophica*, 5, 4-7.

Díaz Cano, M., Melgar, C., Marquina, E. & Isasa, P. (2017). Estilo parental y resiliencia en adolescentes de educación superior. *Perspectiva de Familia*, 2, 63-76.

Dirección de Investigación (2011). *Orientaciones para la investigación en la Universidad Católica San Pablo*. Arequipa: Universidad Católica San Pablo.

Dirección de Investigación (2014). *Orientaciones para la investigación en pregrado en la Universidad Católica San Pablo*. Arequipa: Universidad Católica San Pablo.

Dirección de Investigación (2015). *Memoria 2011-2015*. Arequipa: Universidad Católica San Pablo.

Dirección de Investigación (2018). *Informe semestral*. Presentado en las Jornadas de Capacitación 2018-II. Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú.

Flores, C., Gamero, K., Arias, W. L., Melgar, C., Sota, A., & Ceballos, K. (2015). Adicción al celular en estudiantes de la Universidad Nacional de San Agustín y la Universidad Católica San Pablo. *Revista de Psicología* (Universidad Católica San Pablo), 5(2), 13-25.

Fondo Editorial (2014). *Protocolo de procedimientos para las publicaciones en la Universidad Católica San Pablo*. Arequipa: Universidad Católica San Pablo.

García, A. (2003). El desafío cultural de las universidades católicas, consideraciones en torno a Ex Corde Ecclesiae. *Persona y Cultura*, 2, 65-87.

Gordillo, E. G. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo de educación secundaria del Callao. *Educación*, 22(43), 91-112.

Gordillo, E. G. (2015). Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 107-124.

Gordillo, E. G., Cahuana Cuentas, M., & Rivera, R. (2016). *Conductas disruptivas y autoestima en escuelas mixtas y diferenciadas de Arequipa*. Arequipa: Universidad Católica San Pablo.

Gordillo, E. G., & Gamero, G. (2013). Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo de educación secundaria de Arequipa. *Revista de Investigación*, 4, 67-94.

Gordillo, E. G., Rivera, R., & Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores, 17*(3), 427-443.

Grau, S., Álvarez, J. D., & Tortosa, M. T. (2008). *Una estrategia innovadora en la docencia universitaria: la evaluación formativa*. Recuperado de: https://docplayer.es/65201351-Una-estrategia-innovadora-en-la-docencia-universitaria-la-evaluacion-formativa.html

Gresvi, S., & Cuba, A. (2014). *¿Objetivos vs. competencias? Análisis histórico y epistemológico de los constructos curriculares: objetivo educacional y competencia*. Cusco: s/e.

Hernández, C. A. (2015). Investigación e investigación formativa. *Nómadas*, 13, 183-193.

Hernández, R. (2012). La investigación en instituciones de educación superior. *Apuntes en Ciencia & Sociedad*, 2(2), 176-181.

Hoevel, C. (2015). La investigación en la encrucijada. *Persona & Cultura*, 13, 61-74.

Juan Pablo II (1990). *Constitución Apostólica Ex Corde Ecclesiae*. Lima: Epiconsa.

Ley Universitaria [de la República del Perú] Ley N.°30220, 3 de julio (2014).

Montes, I. y Arias, W. L. (2012). Pensamientos hacia el constructivismo pedagógico en profesores y estudiantes de educación: Una aproximación psicométrica. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 1(2), 23-40.

Murillo, F. J., Perines, H. A., & Lomba, L. (2017). The communication of educational research. An approach to the relationship between research, dissemination and teacher practice. *Profesorado*, 21(3), 183-200.

Oliva, K., & Almeyda, A. (2016). Metodologías grupales en la educación superior: alternativas para el desarrollo identitario de los jóvenes. *Integración Académica en Psicología, 4*(12), 69-84.

Parra, C. (2004). Apuntes sobre investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-77.

Piscoya, L. (2006). *Ranking Universitario en el Perú*. Lima: ANR.

Restrepo, B. (2015). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 13, 195-202.

Rivera, R., Arias, W. L., & Cahuana Cuentas, M. (2018). Perfil familiar de adolescentes con sintomatología depresiva en la ciudad de Arequipa (Perú). *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 56(2), 117-126.

Rivera, R., Bellido, F., Salas, J. C., Bellido, V., Peña, N., Villasante, G., Casapía, Y., & Paredes, G. (2015). Validación de la escala de agresión entre pares para adolescentes, factor ciberbullying y escala de victimización en estudiantes arequipeños, *Educationis Momentum*, 1(1), 11-32.

Rivera, R., & Cahuana Cuentas, M. (2016). Influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes de Arequipa-Perú. *Actualidades en Psicología*, 30(120), 85-97.

Salas, X. S., & Flores, A. F. (2017). Competencia parental y empatía en estudiantes de 3ro y 5to de secundaria de dos instituciones públicas de Arequipa. *Perspectiva de Familia*, 2, 45-62.

Vargas, J., Chiroque, E., & Vega, M. V. (2016). Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. *Educación*, 25(48), 67-84.

Universidad Católica San Pablo (2012). *Universidad Católica San Pablo*. Arequipa: Fondo Editorial.

Uribe, J. D., & Cuadros, A. (2011). Las redes científicas en los grupos de investigación de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín - Colombia. *Revista Ciencias Estratégicas*, 19(26), 213-224.

CAPÍTULO 6

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN UN CUERPO ACADÉMICO

KARINA ALEJANDRA CRUZ PALLARES

INTRODUCCIÓN

Los resultados de las investigaciones son el insumo para la transformación de la humanidad sobre los cuales se fundamentan los grandes avances y constituyen el legado manifiesto a través de las generaciones. La creación de nuevo conocimiento contribuye al proceso evolutivo, es característico del ser humano y es crucial para alimentar la toma de decisiones informada, en todas las ramas del saber.

En este sentido, el trabajo constituye un reporte de investigación-acción donde se narra la ruta formativa de los integrantes del Cuerpo Académico en Consolidación BCENELUB-CA-3 Investigadores Educativos IBYCENECH de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin (IBYCENECH) de México, equipo reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México desde el ciclo escolar 2013-2014.

El trayecto descrito muestra el progreso de los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes aprendidas en la vida académica en común desde su incorporación en dicha comunidad epistémica. Los profesores del Cuerpo Académico (CA) ponen en juego competencias para diversificar su quehacer profesional ante la variedad de las prácticas reali-

zadas en el camino de la investigación educativa, la documentación de los acontecimientos favorece la conciencia personal, la vida institucional y se constituye en un referente en el campo de los procesos de formación de investigadores en Cuerpos Académicos.

El propósito es caracterizar al investigador educativo en la complejidad de la dimensión en la cual desarrolla su actividad profesional, identificar y definir las condiciones, elementos intervinientes en su formación y las características del perfil del investigador educativo, sin pretender la generalización de los resultados sino como datos emergidos de un objeto de estudio en particular, acotado a una investigación de carácter transversal y la unidad de análisis es el CA citado.

El problema de investigación: antecedentes y estadísticas

La historia evolutiva de las Escuelas Normales como instituciones de formación inicial para maestros hace referencia a una tradición centenaria, regulada por la función docente en torno a la cual se organiza la vida académica desde su creación hasta 1984, cuando por decreto presidencial se establece la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y modalidades en el nivel de licenciatura; con lo que inicia uno de los cambios más radicales desde su conformación.

A partir de este decreto se define la diversificación en las actividades a realizar por los catedráticos, quienes deben cumplir con la encomienda del desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, extensión, difusión e investigación, siendo esta última la que ha evolucionado con parsimonia a través de un proceso largo, complejo y accidentado por el cambio decretado sin la estructura en las instituciones, el nivel de habilitación de los profesores, ni las herramientas necesarias para asumir el reto; la política a partir de la cual se integran las Escuelas Normales a las Instituciones de Educación Superior (IES) soslaya dichas necesidades para el cambio eficaz y efectivo, razón por la cual a más de tres décadas, la investigación sigue siendo por lo general la asignatura pendiente.

Aunado a lo anterior los análisis realizados en torno a los avances obtenidos en dichas instituciones indican problemáticas de fondo relacionadas además del escaso financiamiento con una organización y gestión inadecuadas, procesos endogámicos en la vida académica, rígidas rutinas y procedimientos que evidencian la falta de apertura para la vinculación y el diálogo con otras IES (Medrano, Ángeles y Morales, 2017) para el anhelado cambio y transición real de nivel educativo, “A ello se sumaban aspectos tales como el deficiente desarrollo académico de sus plantillas de profesores, necesario para hacerse cargo de las nuevas tareas de investigación . . . ” (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 16).

Los avances en investigación se observan a través de las diversas generaciones en las cuales los catedráticos normalistas interesados en su formación continua y en la investigación educativa gradualmente le dan vida al discurso del desarrollo de las funciones sustantivas, dicho interés personal permite la mejora en su nivel de habilitación con estudios de posgrado para favorecer el desarrollo de esta función, superar la inercia de la docencia como deber exclusivo, así como la nula existencia de normas internas o externas para su apoyo y regulación. En consecuencia a las problemáticas enunciadas, se presentan los bajos índices de resultados expuestos a continuación.

El Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la SEP, anualmente publica las estadísticas de estas instituciones en rubros como matrícula por

licenciatura, personal por función, personal académico por nivel de estudios, por forma de contratación y por tiempo de dedicación; los datos del ciclo escolar 2017-2018 reflejan un padrón de 16 381 profesores en Escuelas Normales de las 31 entidades federativas y de la Ciudad de México (DGESPE, 2018).

Del total de docentes integrados en las 251 Escuelas Normales Públicas de México (Sánchez, 2017) 5 206 son quienes tiene nombramiento como Profesor de Tiempo Completo (PTC), pueden acceder a las convocatorias del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) para integrar un CA y desarrollar las funciones sustantivas, de esta población los profesores con estudios de posgrado tienen la posibilidad de participar en las convocatorias individuales del PRODEP para el apoyo económico coadyuvante de los procesos, en este rubro se encuentran 4 929 con maestría y 700 con doctorado (DGESPE, 2018).

Entre las instituciones formadoras de docentes se incluyen además de las Escuelas Normales, los Centros de Actualización del Magisterio y los posgrados con programas de investigación, de estas instancias se conforman los 198 CAs reconocidos con una población total de 808 profesores (PRODEP, 2018) distribuidos por nivel de consolidación de la siguiente manera: 176 Cuerpos Académicos en Formación (CAEF), 21 Cuerpos Académicos en Consolidación (CAEC) y un Cuerpo Académico Consolidado (CA) y de los 808 docentes miembros de un CA, hay 478 en las Normales con el reconocimiento otorgado al Perfil Deseable por el PRODEP (Sánchez, 2017).

La brecha observada en las cifras entre el total de los PTC de las Normales, los integrantes de los CAs constituidos y de los profesores con reconocimiento de investigador, se debe principalmente a dos razones: la obtención de dicho reconocimiento de manera individual sin pertenecer a un CA y la pertenencia a uno de estos equipos sin contar con el nivel de habilitación mínimo, solicitado por el PRODEP, es decir estudios de maestría por lo cual puede ser parte del CA pero su participación en el Programa es limitada.

Por otra parte en 1984 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) programa para incentivar la investigación en las IES y para realizar una evaluación externa de la calidad de los productos de los profesores-investigadores “Con este sistema el Gobierno Federal ha fomentado la permanencia de personal de tiempo completo del más alto nivel académico en las instituciones públicas” (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagennar, 2007, p. 387).

Los datos del SNI reflejan 19 de los 5 206 PTC de Escuelas Normales reconocidos por la instancia, 11 en el Nivel de Candidato y 8 en el Nivel 1 (Sánchez, 2017). Visto de esta forma el universo inicial queda muy reducido con los logros obtenidos en su mayoría por el esfuerzo y dedicación personal de los profesores normalista, cuando el discurso señala a estas organizaciones como IES que crean cuadros especializados en su personal, de ahí la preocupación para favorecer la formación de investigadores en las Normales y modificar los escenarios de manera gradual e incidir en su transformación, donde se sostiene los CAs son una alternativa.

El objeto de estudio es la formación de investigadores educativos en CAs; los propósitos de la investigación son caracterizar el perfil del investigador educativo de las Escuelas Normales, reconocer las principales áreas de oportunidad y fortalezas a las que se enfrenta el docente y documentar el camino transitado por un CA para la formación de investigadores educativos.

Las preguntas guías del trabajo son: ¿cómo se forma el profesor Normalista como investigador en un CA?, ¿qué competencias moviliza, fortalece o crea al desarrollar investigación?, ¿cuáles son los principales retos enfrentados por los docentes y qué mecanismos implementan para superarlos?

El trabajo da cuenta de los principales logros obtenidos en el CA, influyen las características particulares de la IBYCENECH como contexto institucional, el perfil profesional de los docentes y los rasgos personales, en este sentido los resultados manifiestan las competencias desglosadas en conocimientos, habilidades y actitudes para la generación de conocimiento científico en el campo de los estudios educativos y en la formación inicial docente.

APUNTES TEÓRICOS Y MARCO DE REFERENCIA EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

En este apartado se revisan los conceptos en los cuales se enmarca la investigación en las IES y la formación de investigadores educativos en un CA, para tal efecto se analizan los aspectos seleccionados de la política pública donde se sustenta la necesidad de realizar esta acción como elemento crucial de los catedráticos del nivel.

Se parte de un análisis deductivo donde se reconoce la globalización de la economía como fenómeno modificador de los sistemas sociales, entre ellos el educativo encargado de la formación de personas capacitadas para dar respuesta a las necesidades actuales, así hablar de formación profesional remite a un constructo generalizado desde la segunda mitad del siglo XX, desde entonces la división de tareas requiere cada vez mayor especialización y conocimiento particular de las diversas áreas del saber legitimada y delega a las universidades. La palabra formación deriva del término en latín formatio que se refiere a dar forma o adquirir una figura de:

> En tal sentido, 'forma' hace referencia a 'figura', 'imagen', 'configuración', 'hermosura', 'contorno' (Merani, 1983), acepciones que evocan aquello que es captable por medio de los sentidos y que aluden al aspecto exterior de las cosas u objetos, a la 'apariencia' (Foulquié, 1976, citado por Venegas, 2004, p. 5).

La formación profesional refiere además una función social de transmisión de saberes y destrezas en un ámbito donde el implicado aprende a saber hacer, saber cómo hacer y saber ser, Tobón (2010) define estos elementos como competencias de carácter conceptual, procedimental y actitudinal y acota Perrenoud (2012) son adquiridas y restringidas a un ámbito profesional específico cuya generalización o empleo en campos distintos obedece a la adquisición de nuevos aprendizajes, es decir los conocimientos logrados en un área del saber no se deben transpolar sin previo y minucioso análisis de la nueva realidad. Una definición más formación profesional la señala como:

> Un proceso de desarrollo y de estructura que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de los sujetos. . . se puede hablar de la formación como institución, refiriéndose a la estructura organizativa que planifica y desarrolla las actividades de formación (Ferry, 1991, citado por Marcelo, 2016, p. 5).

Por tal razón hablar de la formación de investigadores, se puede traducir de manera metafórica en la figura adquirida por la persona dedicada a éste ejercicio, e implica contar con las cualidades para ser un agente de evolución e innovación en su entorno, por tal razón la autoridad señala a la investigación realizada en IES como el impulso de la capacidad

institucional que permite "identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología del país" (Diario Oficial de la Federación, 2017, p. 118).

Formarse como investigador requiere la conjunción de elementos de carácter conceptual en un profesional, como lo es la identificación y distinción de enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos así como del desarrollo de las habilidades y actitudes generadas mediante el ejercicio reiterado de acciones con las cuales se construye un hábito, de manera inicial son un reto a superar debido a la implicación de movilizar las estructuras para incorporar otras nuevas y definir su quehacer cotidiano, como lo conceptualiza Bourdieu:

> Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin... (2002, s. p.).

En el marco de las competencias Gallardo (2013) define el quehacer del investigador como la apropiación de la competencia *investigativa* la cual demanda la formación acorde al contexto del profesionista e incluye entre otras la habilidad para resolver problemas a través de una incorporación novedosa de elementos que lleven a su evolución. Apunta también la autora que contar con esta competencia requiere de la existencia de un "... desarrollo de lo cognitivo-afectivo y lo axiológico-actitudinal en los investigadores, ambos aspectos están estrechamente ligados a la creatividad" (Gallardo, 2013, p. 11).

La relación entre la esfera cognitiva y afectiva es un aspecto nodal para comprender el desarrollo de la personalidad, en la cual se manifiesta la "... síntesis de ambos procesos, o bien en la activación de uno u otro a través de la expresión intencional del sujeto" (Gallardo, 2013, p. 11). Elementos identificados por Delors (1996) como pilares de la educación, en torno a los cuales se organizan los aprendizajes fundamentales:

> aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996, p. 1).

Gallardo (2013) define la competencia *investigativa* como la integración de cuatro competencias más, la primera de ellas la *indagativa* e implica identificar y definir problemas u objetos de estudio, reconocer, localizar y procesar de manera crítica fuentes bibliográficas y de referencias; saber y aplicar los pasos de método científico y tener dominio metodológico para seleccionar el congruente con el tema a indagar.

La siguiente competencia la define como *innovativa*, constituye la posibilidad de develar nuevo conocimiento a partir de las premisas iniciales, puede manifestarse también en la instrumentación de procesos y métodos o en cualquier elemento de aporte; implica el buen manejo de cuatro componentes: hablar, escuchar, leer y escribir textos para expresar conocimiento científico, manifiestos en todo el trabajo de investigación (Gallardo, 2013).

La tercera, la *gerencial* se vincula a la dirección de proyectos de investigación, la organización y planificación de actividades de ciencia y tecnología, evidente en la toma de decisiones y en la coordinación de equipos de trabajo. Finalmente la cuarta competencia

es la *tecnológica* "…referida a la utilización de la tecnología, como un indicador de eficiencia en el presente milenio" (Gallardo, 2013, p. 19) herramienta indispensable para el investigador.

El marco de referencia de la política pública identifica las necesidades a atender mediante un cambio sistémico en las facetas de la vida cotidiana, donde la educación y la investigación constituyen el fundamento para transitar a la búsqueda de soluciones viables de los problemas actuales, por lo cual se afirma como fuente de riqueza la generación de conocimiento "ni la sola posesión de los recursos naturales, ni siquiera el dinero como tal, es el conocimiento, reflejo de la calidad del talento humano con el que cuenta un país" (Castillo, 2004, p. 15).

Elementos dialogados también en las cumbres mundiales de Educación para Todos (Jomtien, 1990 y Dakar 2000, citados en UNESCO, 2000) donde se enfatiza la necesidad de atender las preocupaciones globales por la vía del camino científico y se apunta el fracaso de experiencias para el desarrollo sostenible "sin un sistema de educación que funcione bien, sin un sector eficaz de educación superior e investigación, sin igualdad de oportunidades educacionales" (UNESCO, 2000, p. 25).

Resultado de los citados tratados de derechos nacionales e internacionales gradualmente se conquista en México la necesidad de realizar una investigación derivada de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), de los Objetivos para el Desarrollo del Milenio (ODM) y de la Declaración para la Educación 2030 (UNESCO, 2015) donde se reconoce la necesidad de promover oportunidades de aprendizaje de calidad:

> …a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Ello incluye un mayor acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior y a la investigación, prestando la debida atención a la garantía de calidad (UNESCO, 2015, p. 8).

En este panorama se identifica a las IES particularmente a los posgrados como las instancias preferentes para llevar a cabo la formación de investigadores, no obstante los diversos análisis dan evidencia de su tendencia a la profesionalización como un mecanismo para "la inserción, permanencia y movilidad ascendente de los distintos empleos; lo que disminuye la orientación hacia las actividades de investigación para las que fueron formados" (Jiménez 2011, citado por Ramos, 2013, p. 8) si se instituyen con esa visión.

Situación manifiesta en el bajo índice de eficiencia terminal y de titulación de los posgrados como se puede comprobar en las estadísticas nacionales y en la mínima cantidad de los programas reconocidos por el CONACYT en el padrón de calidad para garantizar la formación de investigadores, por lo cual además de tener un inicio tardío en México la mayoría de las propuestas educativas surgidas en la década de los 70s tienen el propósito primordial de profesionalizar la docencia (Colina y Díaz-Barriga, 2013), donde lamentablemente la política educativa nacional:

> … no han aceptado o no han percibido con claridad la necesidad que tiene el país de contar con profesionales altamente especializados ... lo que requiere la existencia de programas de posgrado de calidad, tanto en maestría como en doctorado, orientados a una especialización de alto nivel … (Pacheco, 2010; citado por Ramos, 2013, p. 17).

Razón por la cual se vuelve al planteamiento inicial: los Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales constituyen una alternativa viable para formar investigadores en la práctica misma del quehacer en su contexto cotidiano, para favorecer su perfil profesio-

nal mediante “su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación del capital humano” (Diario Oficial de la Federación, 2017, s. p.).

METODOLOGÍA

Se selecciona el método de investigación-acción (I-A) en el paradigma cualitativo para dar cuenta del proceso de la formación de investigadores en un CA, de cómo se realiza la aproximación al objeto de estudio para conocerlo, describirlo y transformarlo. La I-A es definida por Kemmis (1984, citado por Taylor Bogdan, 1994) como una averiguación autoreflexiva de individuos en situaciones sociales con el propósito de mejorar la racionalidad y la justicia a cerca de sus propias prácticas para comprender las situaciones en las cuales se desarrollan.

La I-A permite reflexionar, reacomodar acciones, identificar e intervenir en una situación problema para el cambio en la labor educativa mediante el acopio de información, favorecer la mejora. Implica diseñar y ejecutar un plan de acción en el cual participan los propios implicados guiados por un diagnóstico inicial sistemático, la planeación de ciclos de trabajo y las evaluaciones en cada etapa de donde se obtiene el insumo la construcción de los ciclos subsecuentes, como lo indica Latorre:

> ...vemos que el ciclo de la investigación se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión. El momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación (Latorre, 2005, p. 21).

La I-A permite la corresponsabilidad de los agentes implicados en el proceso para desentrañar las intenciones a la vez que toman conciencia de los elementos requeridos para progresar, permite además “resolver problemas de la vida cotidiana e inmediatos; trata de hacer comprensible el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 159).

Puede considerarse un modelo de formación del profesorado por la oportunidad de interactuar, de adquirir experiencia durante la práctica, fortalecer el profesionalismo del docente en su labor dentro y fuera del aula mediante una innovación constante para el funcionamiento adecuado de las acciones o estrategias implementadas.

DESARROLLO DEL PROYECTO DE I-A: DIAGNÓSTICO Y CICLOS.

La conformación de CAs en las Escuelas Normales data formalmente del año 2009, cuando estas instituciones son reconocidas como población objetivo del PRODEP por lo cual se puede hablar de un fenómeno novedoso, complejo y complicado debido a las diversas dificultades de carácter administrativo, académico y de gestión en general a superar.

Los docentes constituidos en CAs inician con la encomienda de allanar el camino para gradualmente hacer de la investigación una tarea común y deber del profesorado; la complejidad estriba por otra parte en la lógica de un espacio común en el cual deben empatar las personalidades, visión profesional y las acciones emprendidas para nivelar la formación científica y procesos de investigación asequibles a las posibilidades y necesidades.

La integración del CA BCENELUB-CA-3 inicia con un diagnóstico, mediante el cual se conoce de manera académica a los compañeros invitados al equipo y se definen las es-

trategias a implementar. La fundadora del CA destina los primeros dos meses de trabajo con este propósito, elabora formatos para colectar información general, experiencia, formación profesional y antecedentes en investigación de los docentes. Presenta en una de las sesiones su Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) en la cual trabaja durante los últimos catorce años y tiene además de experiencia producción científica publicada, presenta también su proyecto de investigación y los compañeros deciden sumarse a la Línea y al proyecto, al carecer de ellos.

Con estos elementos se diseña el primer ciclo de la I-A mediante las estrategias, acciones y metas configuradas en un plan de trabajo, periodo con una duración de tres semestres de agosto de 2012 a diciembre de 2013. La primer tarea es conocer a fondo la LGAC, la líder del CA proporciona bibliografía para tal fin y solicita a los compañeros docentes la búsqueda de otros documentos con la conciencia colectiva de emprender el camino en la conformación del habitus conceptualizado por Bourdieu (2002) y de las habilidades investigativas (Gallardo, 2003).

Las siguientes acciones consisten en conocer el entonces denominado Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), sus Reglas de Operación, las convocatorias, apoyos ofertados y los requisitos para tener la posibilidad de participar. Se familiariza y llena cada integrante del CA su currículum en línea en la plataforma del Sistema Unificado PROMEP (SISUP) al ser dados de alta en el sistema con la meta de encaminarse hacia el reconocimiento como CA, se definen también dos protocolos de investigación, posterior a una revisión y fundamento teórico-referencial.

Con estas bases el CA diseña instrumentos, los aplica, recupera y analiza los datos para estar en condiciones de iniciar con la producción científica derivada de los avances preliminares de las sistematizaciones. Los principales logros de este periodo son la titulación de maestría de una integrante del equipo con una línea de investigación derivada del proyecto general, la obtención del Reconocimiento y Apoyo al Perfil Deseable de dos maestras, la obtención del Reconocimiento que otorga el PROMEP como Cuerpo Académico en Formación (CAEF) y la integración del equipo a una Red Nacional de Colaboración de Cuerpos Académicos en Educación (RCCAE) integrada por siete CA's de Escuelas Normales de México.

La valoración de los procesos realizados hace evidente la necesidad de fortalecer teórica y metodológicamente a los profesores del equipo, insumos para el diseño de la siguiente etapa. El segundo ciclo abarca de enero 2014 a abril 2016, constituye el periodo más extenso donde el CA tiene la encomienda principal de atender cada uno de los rubros solicitados en PROMEP de manera individual y colegiada con el propósito de acceder al siguiente nivel de consolidación cuando sea el momento. Comienza con la programación de auto capacitaciones dirigidas por la líder del CA para profundizar en conocimiento de los aspectos propios de la investigación a través del análisis de distintos documentos y con mediante el diálogo crítico al interior del equipo.

Durante los meses de enero a marzo de 2014 el CA fusiona los dos protocolos de investigación y complementan un nuevo proyecto para indagar la implementación de la Reforma Curricular para la Educación Normal 2012 (RCEN 2012) con el cual se concursa en la Convocatoria de Fortalecimiento en PRODEP (nombre al que migra PROMEP en 2014) y obtienen el 85 % de fondo destinado para este fin de $300,000.00 pesos.

Se intensifica el proceso de investigación, los productos académicos colegiados así como la participación en congresos, encuentros, foros y coloquios, experiencias novedosas

en la vida profesional de los docentes convocados al CA, cada una de ellas demanda la adquisición y movilización de diversas competencias para lograr un resultado favorable. En esta etapa el colegiado se fortalece y crece a través de la consolidación de los quehaceres propios del investigador a través de las acciones comunes y gradualmente reiteradas.

Durante este ciclo el 100 % de los docentes consigue el Reconocimiento al Perfil Deseable del PRODEP y acatando la sugerencia recibida del Programa en el dictamen de reconocimiento, se integran a la Action Research Network of the Americas (ARNA) red internacional de I-A con sede en San Diego, Californa, EEUU. Aunado a lo anterior se realizan actividades de gestión académica, el 50 % del equipo es designado por la institución para participar con Departamento Estatal de Formación y Actualización de Docentes para el diseño de cursos optativos de la malla curricular de la RCEN 2012, los cuales fueron aprobados por la DGESPE.

En atención a las actividades de gestión se participa en tres periodos de titulación de alumnos normalistas en la dirección, revisión conjunta de tesis y en la integración del sínodo evaluador de los candidatos a licenciados, acción con la cual se manifiesta la vida académica colegiada. Se atienden también de manera particular o como CA comisiones institucionales de investigación que les permite un rápido progreso en sus competencias, como son asistir o facilitar cursos, talleres y conferencias.

El equipo organiza un Coloquio Nacional de CAs con los integrantes de la RCCAE y acuden a tres reuniones más de esta naturaleza a Monterrey, Nuevo León (2014), Xalapa, Veracruz y Morelia, Michoacán (2016) en México; así como a tres congresos internacionales con la red de ARNA en Pensilvania, EEUU (2014); Toronto, Canadá (2015) y Tennessee, EEUU (2016) y colaboran con la IBYCENECH en la organización de dos encuentros nacionales de investigación (2014 y 2015); trabajos con los cuales se diversifica el quehacer del investigador y se favorece la adquisición de habilidades específicas como lo mencionan Delors (1996); Rojas (2008) y Gallardo (2013).

El CA acumula a través de la difusión del conocimiento desde el momento de su integración hasta el término del segundo ciclo (agosto 2012 – abril 2016) cuatro carteles y quince ponencias difundidas en memorias de congresos, seis artículos científicos publicados en revistas arbitradas, diez capítulos de libro editados colaborativamente con la Red Nacional de Colaboración de CAs y participan en la presentación de siete libros en eventos de investigación; producción académica generada de manera conjunta, en binas y en algunos casos de forma individual.

Hay un crecimiento acelerado en las competencias de los docentes como producto de las acciones emprendidas reflejado en un cambio evidente de su perfil profesional mediante el cual se identifican en un corto tiempo entre los pocos profesores-investigadores de la IBYCENECH, no obstante en la evaluación de los procesos continua manifestándose la necesidad del fortalecimiento teórico, metodológico y de las habilidades generales para la habilidad gerencial de proyectos de investigación, entre ellas la dirección de tesis y la producción de conocimiento en diversas áreas educativas.

El tercer ciclo abarca de mayo 2016 hasta el momento actual septiembre de 2018, se constituye en primer término por la rendición de cuentas. El CA se prepara para la evaluación obligatoria establecida por el PRODEP realizada en septiembre de 2016 en atención al tiempo transcurrido desde su reconocimiento como CAEF, además de un ejercicio de transparencia es un espacio de reflexión para valorar el camino transitado. Se compilan las evidencias necesarias para la integración de los expedientes digitales y físicos con los

cuales se adquiere clara conciencia del avance en las competencias de manera personal y colectiva.

La líder del equipo participa durante el periodo señalado en la Convocatoria 2016 del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT y es reconocida como SNI constituyéndose en la primer docente de Escuelas Normales en el estado de Chihuahua en ingresar al padrón del programa, perfil solicitado para los investigadores adscritos a un CA con grado académico de doctorado y evaluado por el PRODEP. En 2016 revalida el Reconocimiento al Perfil Deseable el 50 % del equipo y el otro 50 % en el 2017.

La atención brindada a cada uno de los rubros requeridos permite un resultado favorable y el equipo asciende al siguiente nivel como Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC), primer grupo de la IBYCENECH en obtener el nivel resultado conocido por los docentes del equipo y la institución en noviembre de 2017. Las cifras del SIBEN de la DGESPE y las estadísticas del PRODEP lo ubican en el 10 % nacional de los CAs con dicho grado de consolidación de Escuelas Normales.

Con la experiencia acumulada de seis ciclos escolares el CA traza nuevas alternativas para proseguir su camino, de manera paralela al término del diseño de la RCEN implementada en 2012 se entregan los resultados producto de la investigación a la propia institución y a instancias estatales como un elemento referente para su consulta, la toma de decisiones y como rendición de cuentas.

Dicha temática permite al CA participar en tres encuentros de la RCCAE en Mérida, Yucatán en el marco del 1er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN, 2017), en el programa del Congreso Nacional del COMIE en San Luis Potosí, S.L.P. (2017) y en la Normal de Cañada Honda, Ags. (2018), las tres sesiones en México y la asistencia a congresos nacionales e internacionales como el de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE, 2018).

Producto de los resultados obtenidos la líder del CA es invitada por la DGESPE a dos comisiones: como representante de Escuelas Normales en una reconocida instancia certificadora y como panelista en el 2 CONISEN y el 75 % de los integrantes del CA se suma al equipo directivo de la IBYCENECH para aportar en las decisiones de la vida académica.

Se continua con la producción científica y al inicio del ciclo escolar 2018-2019 el CA traza una nueva investigación de carácter transversal más ambiciosa cuyo propósito es definir las competencias de los Profesores de Escuelas Normales, en su primer etapa con los docentes de la institución, en la segunda nivel nacional con una muestra estadística representativa para lo cual se diseña un instrumento y se invita a docentes de la IBYCENECH para participar en el plan piloto, una vez obtenidos los resultados y la corrección de lo necesario se contacta a reconocidos investigadores para la validación de expertos a nivel nacional, etapa actual de trabajo.

RESULTADOS EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Los resultados se presentan de manera sintética por razones de espacio, con base en el análisis de las competencias conceptualizadas por Gallardo (2003) y los saberes o competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales (Tobón, 2010, Perrenoud, 2012 y Delors, 1996), también se emplea de forma pertinente el marco teórico referencial para la configuración de las características más notables y de evidente progreso en formación de investigadores educativos.

La inserción de los profesores normalistas en el CA BCENELUB-CA-3 Investigadores Educativos IBYCENECH favorece en primer término la construcción de competencia indagativa (Gallardo, 2013), mediante la cual se facilita el reconocimiento de problemas científicos y la necesidad de definir las preocupaciones discutidas en los estados del conocimiento como referentes nacionales e internacionales, competencia primordial fortalecida como investigadores, máxime por su formación en un posgrado de tipo profesionalizante y no de investigación, se caracteriza este tipo de habilidades como aprender a aprender, es decir es el cúmulo de elementos de carácter conceptual y la estrategia para adquirirlos de manera permanente (Tobón, 2010, Perreonud, 2012 y Delors, 1996).

Entre los aprendizajes adquiridos los profesores manifiestan el desarrollado la capacidad para identificar necesidades en su entorno cercano y para aproximarse a ellas con interés profesional, en este sentido el CA investiga sobre el uso de una plataforma virtual recientemente implementada, coincidente también con reforma curricular de normales. Se focalizan áreas de interés y de oportunidad, se define la metodología y herramientas más adecuadas para recuperar datos la búsqueda de referentes anteriores, marco teórico-referencial y características de los textos científicos para la redacción de resultados, con fundamento en la teoría de las competencias se conjugan en estas acciones competencias conceptuales y procedimentales.

Aunado a lo anterior los profesores adquieren o fortalecen la competencia innovativa (Gallardo, 2013) con elementos relacionados a aprender a hacer, como su nombre lo indica consiste en la generación de procesos, resultados o eventos novedosos; puede ser un objeto de estudio abordado en su medio por vez primera o con un enfoque distinto, la innovación queda latente en el diseño de instrumentos y la recuperación de datos mediante una plataforma virtual y con un software especializado para este fin, anteriormente desconocido por los profesores. Para su empleo se crean habilidades y la reiteración de las mismas gradualmente permite sean convertidas en destrezas del investigador, como lo define Bourdieu (2002) en el *habitus* del investigador y en el desarrollo de la competencia tecnológica (Gallardo, 2013).

Esta competencia se vincula con las características individuales de los profesores del CA con posgrado de maestría, de los tres sólo uno estaba titulado y su tesis es el único referente de investigación anterior a su incorporación en el equipo, por lo cual las estrategias generadas desde las metodológicas hasta la construcción de productos científicos constituyen una novedad en su perfil profesional, tránsito mediante el cual construyen múltiples aprendizajes.

La presentación de los hallazgos de investigación se incluye también como elemento innovador, la creatividad permite la difusión a través de elementos multimedia, póster trifolio o en formato de video y son indicadores del proceso vivido en las Normales con la reforma curricular, por lo que implica la progresión de habilidades combinadas con conocimiento para la generación de propuestas y nuevas perspectivas, es decir saberes conceptuales y procedimentales (Delors, 1996, Perrenoud, 2012).

La habilidad comunicativa (Gallardo, 2013) se vincula con el aprender a hacer competencia en la cual se aprecia el progreso más evidente debido al notable incremento del profesor investigador en su expresión científica oral y principalmente escrita, al carecer de experiencia y práctica en la generación de productos se requiere de una ardua labor de investigación documental para hacerse de conocimientos, habilidades, acervo e incluso vo-

cablo científico para tener la posibilidad de exponer su trabajo en un documento coherente, con los elementos solicitados para cada caso y la creciente calidad en los resultados.

A través de seis años de trabajo ininterrumpido y mediante la redacción de libros, capítulos de libros, artículos, ponencias o memorias en extenso producidas para participar en foros locales, nacionales e internacionales, del análisis de las convocatorias y la revisión de las reglas de operación de cada uno de los eventos se fortalece integralmente la lectura y escritura como elementos de la competencia comunicativa. Mediante el diálogo al interior del equipo, la retroalimentación, la interlocución y la escucha activa se refuerzan las otras dos competencias de la comunicación hablar y escuchar con motivo académico derivado de la investigación, relacionado con aprender a ser y a convivir (Tobón, 2010 y Delors, 1996), experiencias enriquecedoras donde se conoce la visión de colegas de amplia trayectoria con quienes se conversa de manera afectiva, efectiva y respetuosa.

De nueva cuenta el arribo al habitus mediante estas tareas es casi inadvertido en la cotidianeidad, manifiesto a través del análisis crítico y hermenéutico comparativo de productos, en la recuperación de textos, de la bitácoras de trabajo y de la tradición oral que constituye la historia del CA donde es evidente el crecimiento del investigador, en cada experiencia compartida el docente se manifiesta más familiarizado y genuinamente interesado en temáticas de los diversos campos del conocimiento.

Al revelar resultados de los procesos emprendidos el catedrático responde con mayor fluidez de forma "... esencial y sintética a las inquietudes y señalamientos de los interlocutores" (Gallardo, 2003, p. 15); de manera progresiva configura su personalidad e identidad con el CA y la comunidad científica. La conversación entre académicos es un elemento de vital importancia para atender las demandas de la gestión propia del profesor universitario de las asesorías, la tutoría, la dirección de tesis y la docencia inherente a su ejercicio profesional donde el profesor-investigador evidencia su desenvoltura.

La competencia gerencial para dirigir y realizar proyectos de investigación (Gallardo, 2012) conjuga saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Tobón, 2010 y Delors, 1996) referentes a la elaboración y desarrollo de proyectos, constituye el núcleo de trabajo para ordenar las acciones del CA. En cuanto a la acción de dirigir es también una experiencia donde se superan retos y se construyen habilidades, el 75 % del equipo tiene por primera vez la necesidad de aprender a dirigir una tesis de investigación.

La dirección de tesis inicia con la elaboración del protocolo en el cual se asesora a los estudiantes asignados y posteriormente en el desarrollo de la investigación, proceso en el cual el alumno busca constantemente la sugerencia de su asesor para la bibliografía, método, enfoque y herramientas de acuerdo al tema, situación que compromete al docente a aprender de manera acelerada, con la ventaja de estar en un equipo donde se pueden colegiar las ideas y aprender de quien ya tenía experiencia en esta tarea, para dar una respuesta efectiva al estudiante.

El profesor del CA BCENELUB-CA-3 tiene también la oportunidad de organizar y dirigir coloquios donde se presentan los avances de las investigaciones de sus estudiantes. Coordina o colabora en la gerencia de congresos, encuentros de investigación y presentación de informes parciales o finales (Gallardo, 2012). Diseña además su propio plan de investigación, fortalece saberes de carácter procedimental y actitudinal a través de su acción protagónica e incrementa la sensación de logro y sentido de orgullo por las metas alcanzadas con el esfuerzo realizado.

Como afirma Castillo “La investigación no es una disciplina individualista ni oculta; tampoco está delimitada a unas pocas personas y escasas mentes privilegiadas, o a ‘genios con vocación para ello” (2004, p. 57), todos tenemos talentos naturales sólo es preciso ejercitarlos o en términos de la teoría de las competencias, movilizarlos en contexto para manifestar y mejorar cada vez más en la tarea realizada y los CA en las escuelas normales son un espacio privilegiado para permitir el aprendizaje y evolución entre pares, para la formación de investigadores educativos.

CONCLUSIONES

La investigación como responsabilidad y función característica de un profesional de la educación en el nivel universitario es la vía más fiable para dar insumos hacia la trasformación y mejora de los procesos, en ese sentido los CAs son para las Normales y más para el caso descrito, la estrategia idónea para la formación de investigadores.

La investigación es una función compleja y complicada para el profesor por la dinámica tradicional de las Normales, quien tiene interés para realizarla debe superar retos administrativos, de tiempo, espacio e incluso del cambio en la visión y ordenanza entre administraciones así como sobrellevar la carencia de estructuras, reglamentos, programas o estímulos para dar soporte y apoyar la encomienda del desarrollo de funciones sustantivas.

Por otra parte, la falta de perfiles profesionales con conocimiento de investigación es también una limitante, el requisito para ingresar como catedrático a la IBYCENECH y a las Escuelas Normales en el estado de Chihuahua, es el contar con una licenciatura en educación básica, una segunda licenciatura en educación media y experiencia laboral en el nivel básico, por lo cual si no hay una modificación efectiva en el código administrativo, estas instituciones continuarán con características similares a los niveles de formación inicial, ante esta situación los CA’s son el único espacio para aprender entre colegas, animarse a cursar un posgrado en investigación y apoyarse para aprovechar la experiencia de otros.

Lo más complicado es la ruptura de paradigmas, emprender acciones novedosas para favorecer la investigación en estas instituciones implica transitar en un camino agreste por la resistencia al cambio, para abandonar la zona de confort dedicar mayor tiempo, esfuerzo y compromiso. Otro elemento en contra es la suspensión de los apoyos del PRODEP desde el año 2016, vigentes para las demás universidades.

La ausencia de políticas internas o externas relacionadas con la investigación en las Normales generan para el docente una situación de permanente incertidumbre, incluso el panorama se puede interpretar como un desinterés de las autoridades para realmente favorecerla, donde se vislumbran interrogantes a resolver para comprender los escenarios: ¿cuál es el futuro de la investigación en las normales?, ¿es realmente una tarea deseable para los docentes?, ¿se pueden estandarizar mecanismos para garantizar su continuidad?, y de ser afirmativas las respuestas ¿por qué aún no ha normado y se apoya como en las demás IES?.

No obstante y aunque las cifras aún son muy bajas, existen profesores interesados por la investigación y encuentran en los CA’s espacios de encuentro para compartir con pares, son una oportunidad de construcción entre iguales, para diversificar y enriquecer la docencia, extensión y difusión con resultados que retroalimentan en favor de la calidad de la educación. La evaluación realizada a los CA’s es un indicador de las funciones de los

profesores normalistas como catedráticos de nivel superior y es también la prueba de un escenario posible.

Los CAs son además una herramienta para intervenir y resolver las problemáticas del aula, a través de la sinergia generada por la comunidad se constituye en una experiencia completa y formativa en múltiples dimensiones. Los profesores que conforman el CA descrito figuran a través de la investigación a nivel local, nacional e internacional, lo que indiscutiblemente complementa su perfil.

Este trabajo realizado es para la mayoría de los profesores normalistas una ruta novedosa de trabajo conjunto, un mecanismo primordial para el inicio del profesional de la educación en la investigación y constituye en muchos casos el único espacio donde convergen las diversas labores del docente al ser coordinadas por una LGAC para normar las acciones; es además una oportunidad donde el catedrático avizora la posibilidad de trascender mediante la generación de conocimiento, permite también la construcción de la identidad como investigador y la evolución de las competencias de un profesor de educación superior.

REFERENCIAS

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, D. F.: Ediciones Culturales Paidós, S.A. de C.V.

Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagennar (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Recuperado de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

Bourdieu, P. (2002). *Estructuras, hábitus, prácticas. Taller interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*. Recuperado de sitio http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/bour1.pdf

Castillo, M. (2004). *Manual para la formación de investigadores*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO

DGESPE (2018). *Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN)*. Recuperado de https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas

Diario Oficial de la Federación de México (2017, 27 diciembre). *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal. Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx

Gallardo, O. (2003). Modelo de formación por competencia para investigadores. *Revista Contexto e Educaçao*, 18 (70), 9-25.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Marcelo, C. (2016). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Medrano, Ángeles y Morales (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE. Perrenoud, P. (2012). *Las competencias de los docentes: una visión general y un zoom*. Conferencia presentada en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. ITESM, Chihuahua, Chih.

PRODEP (2018). *Cuerpos Académicos reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)*. Recuperado de https://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1

Ramos, Y. (2013). Una mirada analítica sobre la formación de investigadores en México y el crecimiento del campo de la investigación educativa. *Revista Edähi. Boletín científico de ciencias sociales y humanidades del ICSHU*, 2. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n3/editorial.html

Rojas, R. (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés

Sánchez, A. (2017). *Investigación y posgrado en las escuelas normales. Conferencia presentada en el Encuentro de Cuerpos Académicos de Profesionales de la Educación*. Secretaría de Educación Pública Cultura del Estado de Sinaloa. Mazatlán, Sinaloa.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Madrid: Dykinson*.

Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 3ª ed., Centro de Investigación en Formación y Evaluación. Bogotá: CIFE.

UNESCO (2000). *Foro mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf

UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf

Venegas, M. (2004). El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación. *Revista Educación*, 28 (2), 13-28.

SOBRE LOS AUTORES

Luis Alan Acuña Gamboa

Doctor en Estudios Regionales. Docente investigador de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH, México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Director General de la Revista Electrónica Sinergias Educativas; Vocal del Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente y de la Red de Investigaciones sobre Educación en Latinoamérica (México); Miembro activo de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (Argentina-Brasil), de la Red Durango de Investigadores Educativos (México), así como del Grupo de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) Reformas y contrarreformas educativas en Nuestra América. Temas de investigación: políticas públicas educativas, formación docente y de investigadores, calidad de la educación; y estudios educativos regionales. Correo electrónico: acugam2319@gmail.com

Leticia Pons Bonals

Doctora en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), adscrita al Centro de Investigación en Tecnología Educativa. Docente de la Maestría en Innovación en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje y el Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa en la UAQ. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (RedMIIE) y la Red de Educación y Valores (Reduval). Entre sus últimas publicaciones se encuentra los artículos escritos en co-autoría: La ética del reconocimiento: clave en la transformación de prácticas académicas, Revista Edetania, núm. 50 en 2016; Docentes de dos universidades públicas mexicanas ante la integridad académica de sus estudiantes, en Cuadernos de H Ideas, núm. 11, en 2017; La calidad de la educación básica: significados desde la práctica docente, Revista Atenas, en 2018. Correo electrónico: pbonals@hotmail.com

María Guadalupe Moreno Bayardo

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), profesora investigadora del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara (UDG). Participa como formadora en diversos programas de posgrado en educación, especialmente en el Doctorado en Educación de la UDG. Su línea principal de investigación es la formación para la investigación, temática en la que se centra la mayor parte de sus publicaciones, las cuales alcanzan ya más de 100 artículos en revistas especializadas, 25 libros y 24 capítulos de libro. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en el nivel II y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Correo electrónico: gpemor98@hotmail.com

José de la Cruz Torres Frías

Profesor docente de tiempo completo en el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Maestría en Investigación Educativa, Doctorado en Educación y Posdoctorado en Enseñanza de las Ciencias. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel I, y cuenta con reconocimiento al perfil deseable del PRODEP. Sus líneas de investigación abordan objetos de estudio relacionados con la formación para la investigación en educa-

ción superior y posgrado, la formación de investigadores educativos y la formación docente para la enseñanza de la ciencia. Correo electrónico: cruzfrias@gmail.com

Osbaldo Turpo Gebera

Docente investigador de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Doctor en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú y en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Investigador Socio-educacional en Procesos de Formación en Espacios Virtuales y en Didáctica y Currículo en la Enseñanza de las Ciencias. Profesor universitario del área de investigación educativa, con amplia experiencia en educación básica, en el ámbito de la gestión y la docencia. Ha realizado estancias de formación e investigación en países latinoamericanos y europeos. Es miembro de la Sociedad Peruana de Investigación Educativa (SIEP), de la Asociación Iberoamericana Ciencia-Tecnología-Sociedad en la Educación en Ciencias (AIA-CTS) y de la Red Iberoamericana de Investigación e Innovación para la Profesión Docente (RIIPRO). Acreditado como investigador en el Registro Nacional de Investigadores en Ciencia y Tecnología del Perú (REGINA). Correo electrónico: oturpo@unsa.edu.pe

Pedro Mango Quispe

Magister en Gestión Educativa y Licenciado en Educación por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Ha desempeñado los cargos de Director de una Institución Educativa Privada y posteriormente como docente de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. También ha laborado como docente capacitador en la Universidad Peruana Cayetano Heredia en los programas impulsados por el Ministerio de Educación del Perú. En la actualidad se desempeña como Docente en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Correo electrónico: pmangoq@unsa.edu.pe

Luis Cuadros Paz

Doctor en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias Administrativas por la Universidad Nacional San Agustín. Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Educación Superior. Licenciado en la especialidad de Físico Matemático por la Universidad Nacional San Agustín, tiene un Diplomado en Educación Primaria por la Universidad de San Marcos. Cuenta con varios años de experiencia docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad San Agustín, fue jefe de Departamento de la Facultad de Educación, Jefe de la oficina de Logística de la Universidad. Sus líneas de investigación y principales publicaciones están relacionadas con la Gestión Educativa, Currículo de Educación Superior y Responsabilidad Social Universitaria. Actualmente se desempeña como Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Agustín.

Milagros Gonzales Miñan

Doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza (España). Realizó una Maestría en Psicología Educacional con mención en Psicología Escolar y Problemas de Aprendizaje en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Es Licenciada en Educación Primaria por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Tiene una Segunda Especialidad en Currículo y Metodología en Educación Inicial (PUCP), un Diplomado en Problemas de Aprendizaje por la Universidad Ricardo Palma y una Especialización en Educación Ambiental en el Centro de Recursos Medioambientales de Zaragoza (España). Cuenta con varios años de experiencia docente en educación básica y universitaria. Sus líneas de investigación y principales publicaciones están relacionadas con la autoeficacia docente, la edu-

cación en valores y la responsabilidad social universitaria. Ha sido Docente Monitora del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP-MINEDU) y ha impartido docencia en la Universidad de Zaragoza (España) durante el curso 2010-2011, en la PUCP, en la Universidad Peruana Cayetano Heredia y Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Actualmente, es Directora de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Antonio Ruíz de Montoya. Correo electrónico: mariadelcarmen@uarm.pe

Marco Antonio Salas Lúevano

Licenciado en Economía, Profesor de Instrucción Primaria, Especialidad en Docencia Superior, Maestría en Ciencias de la Educación, y Doctor en Ciencias de la Educación. Ha trabajado en diferentes Niveles Educativos. Ha sido Responsable de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UADS (CIES), Responsable de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas (PNPC/CONCYT). Fue Director de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ 2008-2012. Coordinador de Investigación y Posgrado de la UAZ 06/sep/2012-23/junio 2014. Ha participado con ponencias en eventos a nivel local, nacional e internacional. Participó en la Elaboración del Programa Académicos MCE, MHIE/PNPC. Es Evaluador de Proyectos CONACyT (FOMIX, PNPC,) Vive Con Ciencia y de Revistas. Ha integrado el Consejo Técnico Administrativo ante el Consejo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Zacatecas (COZyT). Ha publicado artículos en revistas Indexadas y arbitradas. Es coordinador y autor de varios libros y capítulos de libro. Pertenece al SNI desde 2013 (Nivel 1). Cuenta con Perfil PRODEP, es Líder del CA UAZ-190 Políticas Educativas (Consolidado), y trabaja la LGAC: Políticas Educativas, Migración y Educación Superior. Correo electrónico: salasluevano@gmail.com

Claudia Guerrero García

Licenciada en Psicología en el Área Educativa, Maestra en Investigaciones Humanísticas y Educativas, en PNPC/CONACyT. Labora como Docente en la Unidad Académica de Psicología en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ha Participado en Coloquios de investigación nacionales e internacionales, Talleres, Foros, Congresos de Intercambio Interinstitucional de Experiencias de Posgrados en Educación. Realizó Estancia Académica en el Centro de Actualización de Maestros de Morelia, Michoacán. México y Estancia Académica en Universidad Complutense de Madrid, España. Ha publicado en revistas indexadas, arbitradas y es colaboradora del CA UAZ-190: Políticas Educativas (Consolidado). Correo electrónico: kaycgg27@hotmail.com

Marco Antonio Salas Quezada

Ingeniero Electricista por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Especialidad en Tecnologías Informáticas Educativas por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, orientación en Tecnología Educativa, Doctorado en Tecnología Educativa, Centro Universitario Mar de Cortés. Ha organizado, participado y asistido a diferentes cursos y seminarios. Ha dirigido Tesis a nivel maestría y publicado artículos en revistas indexadas y arbitradas, así como capítulos de libro. Es docente de la Maestría de Tecnología e informática de la UADS y apoyo técnico en Plataforma para formar carpetas de evaluación de Programas Académicos en PNPC. Correo electrónico: salasquezada87@gmail.com

Walter L. Arias Gallegos

Psicólogo por la Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa, Perú). Es doctor en Psicología y maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cogni-

tiva. Tiene una segunda especialidad en Docencia Universitaria Católica y otra en Orientación y Consejería del Niño y el Adolescente y Psicoterapia Familiar. Es profesor auxiliar en la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica San Pablo (UCSP), donde también es docente-investigador y director del Grupo de Investigación Psyché. Es editor de la Revista de Psicología, y tiene seis libros publicados y decenas de artículos en revistas indexadas de psicología, educación y trabajo, tanto en el Perú como en el extranjero. Es miembro de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana, la Sociedad Interamericana de Psicología, la American Psychological Association, e investigador acreditado en el Registro Nacional de Investigadores en Ciencia y Tecnología del Perú (REGINA). Correo electrónico: warias@ucsp.edu.pe

Enrique G. Gordillo

Licenciado en Educación Secundaria por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Máster en Investigación Educativa por la Universidad de Valladolid (España). Posee una segunda especialidad en Docencia Universitaria Católica por la Universidad Católica San Pablo (UCSP). En la actualidad es docente-investigador a tiempo completo en la UCSP, donde es encargado de Investigación del Departamento de Educación. Es director del Grupo de Investigación Educativa Schola, así como director de la revista *Educationis Momentum*. Es coautor de un libro en la colección Cuadernos de Investigación, así como autor de artículos de investigación en revistas indexadas en Iberoamérica. Es miembro de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana, e investigador acreditado en el Registro Nacional de Investigadores en Ciencia y Tecnología del Perú (Regina). Correo electrónico: egordillo@ucsp.edu.pe

Karina Alejandra Cruz Pallares

Profesora-investigadora de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin, donde ha sido Jefa del Área de Investigación y Representante Institucional PRODEP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), integrante del Comité Interinstitucional de Artes, Educación y Humanidades (CIEES), integrante de la Action Research Network of the Americas (ARNA) y de la Red Nacional de Colaboración de Cuerpos Académicos en Educación (RCCAE). Líder del CAEC BCENELUB-CA-3 “Investigadores Educativos IBYCENECH”. Perfil Deseable PRODEP (2013-2016 y 2016-2019). Se especializa en el estudio de los sujetos, actores y procesos de formación. Correo electrónico: cruzaleka@gmail.com