

# Avances y retos en el proceso de la producción de conocimiento en el campo de la investigación educativa

---

## Resumen

En este artículo se examinan algunas condiciones en las que se realiza la investigación educativa, así como la formación de los investigadores educativos en los posgrados. La información proviene de otros investigadores educativos y de mis experiencias en ese campo. Las reflexiones compartidas en este trabajo, del que se deriva la exposición de algunos avances y retos, son un acercamiento a esa realidad, pero podrían utilizarse como punto de referencia para futuras investigaciones sobre esas condiciones.

## Introducción

En las últimas décadas, los investigadores se han preocupado por estudiar el campo de la investigación educativa para analizar qué formas y rumbos toman los proyectos que se desarrollan en ese campo. De allí que, desde el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, diversos investigadores se hayan dado a la tarea de analizar la producción que en ese campo se ha realizado.

Si bien como señaló Becher (2001), todos los campos poseen identidades reconocibles y particulares atributos culturales, el del campo de la Investigación Educativa es reciente, en comparación a otras ciencias, por lo que está en construcción. En ese sentido, son pocas las producciones del campo de la investigación educativa, como señalaron Morales y Southwell (2014), existen problemas de insuficientes o deficientes recursos para ello, a pesar del desarrollo de diversas acciones que la han impulsado, especialmente el de la conformación de cuerpos académicos para obtener financiamiento y estímulos económicos, la conformación de comunidades y redes para trabajar colaborativamente con colegas con intereses comunes, así como los espacios de difusión que se han ido ampliando en las últimas décadas.

La investigación educativa, vincula lo estudiado en diferentes áreas, en las que están incluidas, entre otras, la investigación sobre: (a) la práctica docente; métodos, recursos, procesos e impacto, (b) los planes de estudio, (c) los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, (d) la institución escolar, gestión, programas y su política educativa, y (e) el campo de la educación; filosofía, teoría, campo e historia de la educación, y (f) la formación de investigadores. Sobre esas áreas, se analizan los factores que en ellas intervienen, con lo que se busca construir y probar teorías que ayuden a comprender la complejidad de las realidades de los diferentes contextos educativos, así como la pertinencia y eficiencia de la educación en sus diferentes sistemas y componentes, y, además, que proporcionen evidencias de ellas a los responsables de las políticas educativas.

Aunque como ya se señaló, el campo de la educación es reciente y está en desarrollo, en los últimos 50 años, su campo está cada vez más estructurado. Se ha avanzado en estudios sobre las escuelas y programas más efectivos a avances metodológicos con enfoque cualitativo inicialmente rechazados como productores de ciencia (Goldstein, 1997), en los que se destacan las tendencias con enfoque fenomenológico crítico con una base socioeducativa (Ávila, 2005). Posteriormente ha avanzado sobre estudios de política, filosofía y campo de la educación basados en los cambios en el funcionamiento de los factores asociados con la efectividad educativa (Kyriakides y Creemers, 2009). Esto es, desarrollar estudios no solo para comprender la efectividad de la escuela, sino de la educación en su más amplio contexto.

### **Contexto de la investigación en México**

A pesar de que en las últimas décadas se ha incrementado el número de investigadores educativos, según pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), estos siguen siendo pocos en comparación con los investigadores en otras áreas del conocimiento. De 70 que había en 1993 a 98 en 1998 y 179 en el 2003 (Ramírez y Weiss, 2003) y 645 en 2019, de los 30548 que pertenecen a ese sistema (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2019), esto es un poco más del 2%. Así mismo, con pertenencia al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de 553 investigadores de 202 instituciones (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2020), muchos de ellos integrantes también del SNI. En esos datos se refleja un cada vez más amplio interés por el desarrollo de investigación educativa, pero sobre todo de la pertenencia a grupos colegiados. Si bien estos dos organismos, el primero gubernamental y el segundo una asociación civil, son los más reconocidos, tanto a nivel nacional como internacional, también los investigadores educativos se han organizado en comunidades especializadas y redes a partir de intereses comunes, en forma voluntaria y de pertenencia a distintas instituciones. Éstas, no son jerárquicas, como señaló Gutiérrez Serrano (2006), pues se mantienen relaciones horizontales entre sus miembros. Además, su capital intelectual es aprovechado

en diferentes niveles, como desarrollo de proyectos colectivos o de pequeños grupos, algunos institucionales, pero la mayoría interinstitucionales, así como asociados con otras redes internacionales. Ello ha aportado elementos para una mayor estructuración del ethos de la investigación educativa, conformada por un conjunto de disposiciones estructuradas por la comunidad de investigadores a través de su esfuerzo, que lleva a la asunción de ellas y configura un modo de ser y actuar dentro de un marco de conducta ética (Yurén, et al., 2018)

Pese al interés manifiesto en esas agrupaciones por el desarrollo de la investigación educativa, sigue siendo poco el apoyo para la realización de proyectos, si bien, a partir de políticas gubernamentales y desde la Secretaría de Educación Pública a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) se proporcionan recursos financieros a partir de concursos de proyectos, esto se concreta en apoyos económicos, que en general no son suficientes. Primero, porque se destina un muy bajo presupuesto para los proyectos del campo de la educación. En años anteriores se ha destinado alrededor del 2% del monto total a la investigación científica, para los del campo de la IE y con el recorte presupuestado en general para esa tarea en el 2020, esto muy probablemente repercutirá en el asignado a proyectos de IE. Segundo, porque el desarrollo de la IE no solo requiere de recursos económicos, sino también de políticas orientadas a la formación de investigadores, a la consolidación de grupos de investigadores y a la difusión de los productos de los proyectos.

Una situación por la que las instituciones atraviesan y desde luego los investigadores educativos, es el hecho de que a partir de las políticas públicas de financiamiento de la investigación, no solo la educativa, se establecieron parámetros de evaluación por el SNI y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), que los ha llevado a un proceso cargado de trámites administrativos, que condicionan el dictamen del perfil Prodep y la necesidad de pertenecer a un Cuerpo Académico, preferentemente consolidado, para acceder a los recursos gubernamentales. Si bien, esas condiciones impuestas desde la política gubernamental propician el desarrollo de investigación colegiada, como señaló Díaz-Barriga (2009), también esa evaluación ha tenido su desventaja, la de propiciar el productivismo. Esto, está íntimamente ligado a la evaluación de la calidad de los programas, en donde se encuentran los de posgrados, en lo que se forman investigadores.

En tanto que la situación de las publicaciones, otra tarea que es demandada al investigador por las instituciones, atraviesa por condiciones cada vez más complejas. Una, porque las revistas valoran mejor los estudios generalizables y con amplio número de participantes (Wyatt, 2014), mientras que, en los procesos de valoración y dictaminación para recibir estímulos y financiamiento, se valoran mejor las publicaciones en grupos pequeños y se distribuye la puntuación del producto entre el número de integrantes. Otra, porque la realidad institucional demanda el estudio y transformación de prácticas educativas concretas, por lo que se requieren estudios de poco alcance, pero de profundidad, que aporten elementos para la mejora de esas prácticas.

## La formación de investigadores en los posgrados

Es innegable que se requieren cada vez más investigadores y es precisamente en los posgrados donde institucionalmente se han abocado a formar a quienes tienen interés en ello. Estos programas, en las últimas décadas, han sido incrementados, pero ello ha propiciado un debate en torno a diversos aspectos que los identifican, entre ellos, el de las condiciones para formar investigadores educativos.

Como señaló Moreno Bayardo (2007), enseñar a investigar no es una tarea sencilla, tanto por su complejidad, como “porque no existen formas únicas y probadas de enseñar” (p. 562). Esta condición se complejiza más, cuando no todos quienes enseñan a investigar, son investigadores consolidados o con una amplia experiencia en el campo, y aunque esa condición se cumpliera, no es garantía saber investigar, para saber enseñar a investigar o fungir como mediadores efectivos. Mientras que, para el que aprende a investigar, sus actividades se ven influidas por diversos factores personales y de formación previa relacionada con los procesos que tiene que seguir, tanto para el desarrollo del proyecto, como para la sistematización de la información y la redacción del informe. Así, esa formación requiere de diversos apoyos, tanto en la dimensión personal como en la profesional, por lo tanto, no se circunscribe a lo que en el programa de posgrado se establece como propósito, sino que trasciende a procesos más humanos en donde, tanto el que forma como el que se forma, requieren estar en sintonía y no solo lo relacionado con los conocimientos que ello requiere, sino también a nivel de la emotividad, por la complejidad de los procesos.

De esta forma, los posgrados constituyen espacios importantes para la formación de investigadores educativos, además de ser un motor que puede dinamizar el trabajo educativo (Romay, 1994). Como Moreno Bayardo (2011) planteó, el espacio en los posgrados es un importante elemento para la consolidación de la investigación, el cual se constituye por el apoyo que se hace al investigador en formación a través de procedimientos y mediaciones (Moreno Bayardo, 2005). En ese proceso de mediación, señaló Moreno Bayardo, se requiere propiciar el desarrollo de siete tipos de habilidades investigativas: (a) de percepción, (b) instrumentales, (c) de pensamiento, (d) de construcción conceptual, (e) de construcción metodológica, (f) de construcción social del conocimiento y (g) metacognitivas. Habilidades que, si bien deberán de propiciarse desde la educación básica, en los posgrados son indispensables para la formación de investigadores. Visto así, el posgrado tiene una tarea bastante compleja, porque al cumplirse, se estará orientando a una formación de calidad de los investigadores educativos.

En la actualidad y desde hace varias décadas, como ya se señaló, desde la política educativa nacional, se ha propugnado por la conformación de posgrados de calidad, por la función que le corresponde en la generación de conocimiento, lo que los ha llevado a realizar una revisión y replanteamiento de los programas, que han sido llevadas a cabo a través de reformas al interior

de las universidades, con el fin de cumplir con los nuevos requerimientos del avance científico y social, pero también con los que se demanda para los posgrados de calidad desde 1991 en CONACYT. Esto ha llevado a plantear como necesarios, requisitos institucionales para los estudiantes en su formación y para la culminación de sus estudios el desarrollo de una tesis, en la que tiene que demostrar su capacidad de identificar un problema de la realidad, hacer un recorte específico de esta, analizarla con procesos metodológicos pertinentes y sistematizarlo en un reporte.

Con la finalidad de reflexionar sobre las problemáticas de los posgrados, las instituciones han desarrollado diversas acciones. Una de ellas, fue la que realizaron en el 2010 un grupo de directivos, académicos, investigadores, estudiantes y otros participantes, en donde identificaron diversas necesidades, entre ellas, la del establecimiento de políticas educativas específicas para la formación en los posgrados en educación que derive en su calidad. Esta acción refleja, por un lado, la preocupación de las instituciones por cubrir la necesidad de calidad de los posgrados, pero también, de que los egresados estén “preparados no solo para la investigación básica y aplicada, sino para buscar soluciones a problemas educativos de muy diversa índole y para tomar las decisiones que correspondan” (De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera, 2012, p. 24).

La demanda de calidad en los posgrados lleva a los alumnos, profesores de posgrado y tutores, a participar en un proceso en el que se desarrolla una estrecha relación entre la problematización de la realidad y la teoría del conocimiento ya existente, que derive en un nuevo conocimiento. Esta no es tarea sencilla, ya que requiere que el estudiante se habilite en la búsqueda e interpretación de información científica y empírica válidas y suficientes sobre el problema estudiado, interpretación del fenómeno educativo, sistematización de la información en un documento coherente, entre otras muchas. En las interacciones desarrolladas entre esos tres personajes se pueden producir diferencias sobre los procesos a seguir, la delimitación de lo que se considera conocimiento y procedimiento válido, así como de las formas de describir lo desarrollado y construido con el uso pertinente del idioma.

### **Condiciones de los tutores**

En ese proceso de formación de investigadores en los posgrados, el papel del tutor juega una función muy importante, la de lograr que el estudiante desarrolle su tesis y con ello obtenga el grado. Para ello, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha propiciado que se establezca un programa institucional de tutorías con las que se apoye a los estudiantes a lograr las metas académicas establecidas en los programas, entre las que se encuentra la de apoyar el desarrollo de la tesis (ANUIES, 2000). De esta forma, las instituciones han establecido la normatividad interna para el desarrollo de la tutoría o dirección de tesis.

Como señaló Philpott (2015), en el ejercicio de la tutoría se deberán atender: (a) aspectos funcionales de la actividad de tutoría con un progreso racional a través de las tareas, (b) conocimientos y habilidades del tutor para dirigir y gestionar los proyectos y (c) una posible reacción del estudiante de obediencia organizada. En general, su función es ser guía para desarrollar las habilidades que requiere el proceso de investigación y su sistematización en un documento que constituye la tesis.

Para desarrollar esa tarea, el tutor requiere tener dominio de la disciplina en la que se ubica el problema de investigación, los procesos metodológicos, y como señaló Hagevich (como se citó en De la Cruz Cheybar y Kury, y Abreu, 2011), habilidades de escucha, aspectos éticos, compromiso e incluso buen humor para estar en situación de empatía con las características del tutorado. Estos son aspectos que inciden en los vínculos que establecen con los tutorados, que como señaló Mena-Rodríguez, (2015) con ellos deben desarrollar la comunicación, relaciones personales y retroalimentación. Sobre la comunicación, es necesario establecer una relación horizontal, en la que prime el respeto y sobre todo la empatía (García-Cabrero, et al., 2016). En las relaciones personales entablar una sintonía que ayude a despertar interés, entusiasmo y ganas de aprender (García Fernández, 2006). En la retroalimentación, mostrar al tutorado sus avances y áreas de oportunidad que los apoyen a generar cambios positivos (Ruiz Bolívar, 2005).

Sobre los procesos de comunicación, en un estudio desarrollado por Moreno Bayardo (2007), se encontró que los estudiantes de posgrado prefieren a los profesores que tienen actitudes de respeto, que los valoren, les den confianza y establezcan una relación con sencillez y compromiso. Esto, algunos tutores no lo cumplen. También Martínez González, Alfaro Rivera y Ramírez Montoya, (2012) señalaron que la sincronía y el tiempo de respuesta de la comunicación juega un papel muy importante en la comunicación en la tutoría. Las dificultades que se presentan pueden ser porque tutor o tutorado no tienen adecuado desarrollo de habilidades comunicativas; se presenta por parte del tutor una comunicación autoritaria, centrada solo en información, que no facilita la interacción, y, por parte del tutorado, una falta de atención a las sugerencias y aportaciones que se le hacen, falta de respuesta a las solicitudes o ignorar las aportaciones.

En lo concerniente a las relaciones personales, es muy valorado por los tutorados el compromiso, la cordialidad y la empatía, como lo demostraron diversos estudios (Martínez González, Alfaro Rivera y Ramírez Montoya, 2012; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015; Sánchez Limay Labarrere Sarduy, 2015). En esas relaciones se comparten conocimientos, experiencias y formas de analizar la realidad, en un proceso permeado por los afectos; si no hay empatía o hay resentimiento se producen disonancias. En estas relaciones pueden presentarse condiciones en las que no se den relaciones bilaterales armónicas, que estimulen sentimientos e identificaciones afectivas, que afectan los procesos cognitivos del tutorado. Además, ayuda al tutorado a manejar sus inseguridades y estrés propios del proceso de investigación (Hortigüela Alcalá, González Calvo y Hernando Garijo, 2017)

La retroalimentación influye para que los alumnos gestionen su conocimiento y desarrollen las habilidades requeridas en la investigación. De allí que sea necesaria una retroalimentación que propicie una formación reflexiva, crítica que se oriente a la comprensión y/o transformación de la realidad. En ello es frecuente que se presenten dificultades, tanto porque esta no se ofrece puntual y clara, como porque el tutorado demanda mayor atención (González Isasi, Pariente Fragoso, Schmelkes del Rio, 2018).

### **Condiciones de los estudiantes**

Los investigadores educativos en formación en los posgrados se ven impulsados a estudiar los problemas del campo que le son más urgentes en un momento particular de su ejercicio profesional, incluso si esto significa estudiar aspectos de la educación que son más difíciles de analizar de forma eficaz con la disponibilidad de las herramientas de investigación (Labaree, 2003) y de sus habilidades investigativas. En ello, como identificó Pacheco Méndez (2016) se pueden ver tres características más relevantes: (a) la dificultad para identificar, discriminar y comparar corrientes de pensamiento en los autores y temas revisados, que deriva en problemas para elaborar abstracciones teórico-conceptuales, (b) los obstáculos en el establecimiento de las relaciones entre los diversos tipos de contenidos estudiados y (c) una recurrencia al sentido común en la articulación entre el conocimiento teórico y el empírico.

Estas dificultades que se señalaron están en estrecha relación con la forma como los estudiantes perciben la realidad, lo cual está atravesado por las experiencias profesionales que los llevan a tender a unas concepciones objetivadas; reducidas y simplificadas (Berger y Luckmann, 1993), que en la cotidianidad de su ejercicio profesional como educadores les permiten actuar, pero que como investigadores les limita a ver esa realidad con otra mirada más crítica. Esto, porque también hay un vínculo con la realidad subjetiva que en el proceso de socialización internaliza significados sociales (Searle, 1997) que complejiza el proceso de investigar. También se agrega a ello, la necesidad de comunicar sobre la investigación realizada, como ya se señaló, en una tesis, esto es en un texto escrito expositivo, en el que deberá poner de manifiesto sus argumentos sobre el problema estudiado; escribir sus razonamientos sobre como construyó esa realidad (Jiménez Aleixandre Gómez, 2010), cómo acomodó ese conocimiento a lo ya conocido.

De este modo, la escritura constituye una importante herramienta como medio para dar cuenta de la producción del nuevo conocimiento. Ello lleva al estudiante de posgrado a desarrollar o perfeccionar sus habilidades de expresión escrita para cumplir una de las condiciones necesarias en su formación como investigador. Requiere estructurar la tesis con lenguaje académico y con una estructura compleja, que le demanda conocimientos especializados de comunicación escrita, con las características propias del ámbito académico y del campo de la educación. Así, no le basta con aprender

los diversos aspectos metodológicos de una investigación, ni a desarrollar habilidades para interpretar y describir la realidad con una mirada construida a través de una postura analítica. Requiere también el desarrollo de nuevas habilidades de escritura.

El desarrollo de las habilidades de escritura pocas veces es considerado en los programas de posgrado, ya que, al ser los estudios de más alto nivel educativo, se considera que ello es del dominio de los estudiantes. Así, estudiantes y tutores se enfrentan a una situación en la que tienen que desarrollar doble tarea, la formación para la investigación y la formación como escritores de textos académicos, lo que Castelló (2014) denominó la alfabetización académica, que se estructura con el conjunto de conocimientos y estrategias para significar la cultura discursiva de las disciplinas, así como en el análisis y producción de textos científicos.

Si bien la escritura también es importante para aprender, en el posgrado, el escribir tiene además como propósito comunicar a la comunidad académica los resultados de la investigación, lo cual le permitirá el acceso a ella. Al escribir una tesis no solo se plasma lo que ya se ha pensado, sino que también ayuda a pensar al escribir, porque como señaló Carlino (2005) al exteriorizar el pensamiento a través de la escritura, se pone frente a lo pensado, se examina y se transforma. Sin embargo, usar la escritura “como herramienta para pensar y divulgar el conocimiento científico, no es algo que se desarrolle naturalmente” (Chois y Jaramillo, 2016, p. 229).

Escribir una tesis plantea problemáticas relacionadas con la planeación de la escritura, lo que tiene que comunicar, el tipo de texto con el que tiene que comunicar y lo emocional como un aspecto relacionado con la importancia de esa tarea. Además, independientemente de las normas de estructura y redacción con que se solicita escriban la tesis, el estudiante tendrá que desarrollar habilidades para cumplir con ella. Una de las normas es la del uso ético de la información, y es en la que los estudiantes enfrentan serias dificultades, tanto para su citación, como para el enlistado de fuentes bibliográficas.

Otro aspecto que incide en esa escritura es la habilidad desarrollada en lectura, ya que los estudiantes tendrán que identificar y revisar diversas fuentes bibliográficas y eso, como señalaron González Isasi, Pariente Fragozo y Schmelkes del Valle, (2018) es una fuerte carga para ellos, ya que es muy frecuente que no estén acostumbrados a leer, al menos no en la calidad y cantidad que se requiere para una tesis. Sobre todo, porque esa lectura necesariamente los lleva a su discusión, dentro de los contextos intelectual, profesional y sociopolítico (Spencer Foundation Educational Research Training Grant Institution, 2009). El contexto intelectual involucra el pensamiento lógico, los conocimientos sobre el tema y las competencias lingüísticas. El profesional involucra las habilidades para expresar con forma y contenido de acuerdo con la finalidad del texto y las características del lector, es decir, los usuarios del campo disciplinar. El sociopolítico involucra la capacidad para producir distintos tipos de textos, siempre adecuados a una situación comunicativa en un contexto social y político concreto.

Las habilidades en la lectura son una base para el desarrollo de la escritura. Este, es un proceso de construcción de sentido de lo que se lee y sus significados y conduce a la construcción de conocimiento y a la emotividad (Barriga Villanueva, 2012).

Las deficientes habilidades lectoras de los estudiantes universitarios han sido identificadas en diversos estudios (Fregoso, 2005; Peredo Merlo, 2012; Rifo y Contreras, 2012; Sierra Parodi, Jiménez y Martelo, 2017). En ellos han encontrado las dificultades para generar inferencias temáticas que permiten identificar las ideas principales del texto. También para realizar procesos de metacognición de lo que leen, es decir, el recurrir a sus recursos cognitivos para comprender lo que leen; comprender el propósito de la lectura, identificar los aspectos centrales e importantes, centrarse en lo relevante del contenido, hacer consciente sus niveles de comprensión, cuestionarse sobre sus propios objetivos de lectura y realizar acciones de corrección sobre lo no comprendido (Baker y Brown, citado en Córdoba Urbano y Marroquín Yerovi, 2018). Así mismo, dificultades en el reconocimiento de palabras e ideas planteadas en el discurso escrito. Además, deficiencias en el conocimiento específico de la disciplina y especialización, lo que refiere al contexto profesional.

## **Conclusiones**

En este apartado se presentan las conclusiones organizadas en dos aspectos: (a) avances en el campo de la investigación educativa y (b) retos para el desarrollo de la investigación educativa.

### ***Avances en el campo de la investigación educativa***

Referirse a avances, alude a una acción de ir hacia delante, aumentar o mejorar algo. En este sentido, se hace alusión a los avances que en el campo de la investigación educativa se han realizado, específicamente a lo realizado en torno a los sujetos que en ello participan, y sus condiciones para esa participación.

Un avance que se ha tenido es un reconocimiento a la investigación educativa, cuyo campo está más estructurado que hace décadas y por lo mismo hay más aceptación de los resultados de los proyectos que en ese campo se desarrollan. Aún queda camino por recorrer para alcanzar un mejor reconocimiento.

Un importante avance es la preocupación por analizar y mejorar las condiciones en las que se desarrolla la investigación. En ello han participado instancias gubernamentales, instituciones, asociaciones de investigadores y los propios investigadores. Si bien esa preocupación y las acciones que en función de ello se han realizado, aún no son suficientes para que esa tarea se realice en las condiciones que se requieren, faltan más apoyos, condiciones de desarrollo y, sobre todo, un incremento del número de investigadores consolidados.

También se ha tenido un avance en una mayor estructuración del ethos de la investigación educativa, propiciada por un mayor desarrollo de organizaciones, agrupaciones y cuerpos académicos, tanto al interior de sus organismos, como en relaciones interinstitucionales nacionales e internacionales. Aún falta por mejorar aspectos éticos de este campo, al ser aspectos que tocan la vida académica y social de los sujetos, tanto del que estudia los problemas como los que son estudiados, ya que esos estudios están pautados por las finalidades y exposición de los resultados de la investigación

### ***Retos para el desarrollo de la investigación educativa***

Aún con los avances logrados, el desarrollo de la investigación educativa enfrenta diversos retos. Como señaló Sañudo (2010), dos de ellos son la constitución del conocimiento educativo de esta área y la sistematización de los productos sobre ella. Desde la perspectiva del investigador, para Delgado de Colmenares (2008), el reto es reconocer que la investigación de la educación debe de abordarse desde un plano crítico y comprometido, transformacional e intencional, comprensible desde lo subjetivo y a partir de los significados de los actores. Esto es, como señaló Morín (2002), desde su complejidad, para comprender la unidad de la diversidad. Ello implica la comprensión de lo educativo en sus entramados culturales, históricos y sociales.

Para la función de tutoría en la formación de investigadores, aunque los posgrados constituyen espacios importantes para la formación de investigadores, estos requieren académicos capacitados, no solo en los procesos de investigación y de la disciplina que se estudia, sino que también en las competencias para fungir como tutores. De allí que este sea uno de los retos que en esos programas se presentan, esto es, contar con profesionales que atiendan en forma adecuada y pertinente las tareas que requiere la tutoría: conceptuales, metodológicas y actitudinales. Otro reto relacionado con los programas de posgrados es cumplir con la calidad en la formación de investigadores, lo que implica revisar y reestructurar lo necesario para que esa formación no solo se oriente a lo instrumental, sino que posibilite situaciones vivenciales, porque aprender a investigar requiere de esos dos ámbitos, el del conocimiento del campo de la investigación educativa, pero también el de la realidad educativa, vista y analizada en forma reflexiva.

En cuanto a los estudiantes, se presentan varios retos. Uno, es el que desarrolle las habilidades para investigar, lo que implica un compromiso y dedicación a la tarea, al mismo tiempo que competencias lectoras, que les permitan comprender “los recortes temáticos y los modos de comunicar específicos de la comunidad discursiva académica en la que se integran” (Pereira, y Valente, 2014, p. 202). Así mismo, que esté capacitado para expresar por escrito el proceso y resultados de la investigación. Para ello, en los programas de posgrado deberán asegurarse de que los estudiantes poseen esas habilidades y de ser necesario instrumentar estrategias para

que ello se cumpla. Ello requiere, como lo señalaron Chois y Jaramillo (2016), el manejo de aspectos relacionados con los grafemas, léxico y verbos, así como aspectos sintácticos, semánticos y ortográficos, amén de saber utilizar recursos discursivos.

## Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta para su orientación y funcionamiento para las instituciones de Educación Superior. México: [http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/tutorias/Documentos%20compartidos/INTRODUCCION\\_PROGRAMAS%20INSTITUCIONALES%20DE%20TUTORIA\\_ANUIES.pdf](http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/tutorias/Documentos%20compartidos/INTRODUCCION_PROGRAMAS%20INSTITUCIONALES%20DE%20TUTORIA_ANUIES.pdf)
- Ávila, R. (2005). Investigación Educativa y cambio social. Bogotá: Editorial Ágora.
- Barriga Villanueva, R. (2012). Lectura: libertad y conocimiento. A modo de presentación. En M. A. Peredo Merlo "Habilidades complejas de lectura en el posgrado ¿Formación o disonancia? Pp. 9-12. México: Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara.
- Becher, T. (2001), Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas, Barcelona, Gedisa.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1993). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu Editores
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. Enunciación, 19(2) 346-365. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/issue/view/630/205>
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en el posgrado: estado del arte. Lenguaje, 44(2), 227-259. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2020). Historia. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/historia/>

- Córdoba Urbano, D. L. y Marroquín Yerovi, M. (2018). Mejoramiento de rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 36(1), 15-30. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/1598/2251>
- De Ibarrola, M., Sañudo, L., Moreno, M. G. y Barrera, M. L. (2012). Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México Requiere. México: Red de Posgrados en Educación, A. C. y Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.
- De la Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40 (157), 189-209. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- Delgado de Colmenares, F. (2008). Retos actuales de la investigación educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(3), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713048009>
- Díaz-Barriga, A. (2009). La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos. Ponencia presentada en Congreso Internacional de Educación. La educación hacia el bicentenario (pp. 1-11). Córdoba, argentina: Universidad Nacional de Villa María. [http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo\\_documental/txtid0053.pdf](http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0053.pdf)
- Fregoso, M. (2005). Los problemas del estudiante universitario con la lectura Un estudio de caso. México: Universidad de Guadalajara.
- García-Cabrero, B., Ponce, S., García, M.H., Caso, J., Morales, C., Martínez Y., ... Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104-122. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_art\\_text&pid=S0185-26982016000100104](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art_text&pid=S0185-26982016000100104)
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-211. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_09.pdf)
- Goldstein, H. (1997). The methodology of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4): 369-395. <https://doi.org/10.1080/0924345970080401>
- González Isasi, R. M., Pariente Fragoso, J. L. y Schmelkes del Valle, C. (2018). El doctorado como proyecto de vida. *Visión del Doctorado en Educación Internacional de la UAT*. México: Colofón-Universidad Autónoma de Tamaulipas.

- Gutiérrez Serrano, N. G. (2006). Comunidades académicas especializadas interinstitucionales de la investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 1(1), 163-176. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102006000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102006000100009&lng=es&nrm=iso)
- Hortigüela Alcalá, D., González Calvo, G., & Hernando Garijo, A. (2017). Valoración del investigador sobre códigos éticos en el ámbito científico. *Perfiles Educativos*, 39(155), 38-50. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000100038&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100038&lng=es&tlng=es)
- Jiménez-Aleixandre, M. P. (2010). 10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas. Barcelona: Graó.
- Kyriakides, L. and Creemers, B.P.M. (2009) 'Explaining stability and changes in schools: A follow-up study testing the validity of the dynamic model', paper presented at the EARLI conference, Amsterdam, The Netherlands.
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22. <https://www.jstor.org/stable/3700003>
- Martínez González, B. A., Alfaro Rivera, J. A., & Ramírez Montoya, M. S. (2012). Procesos de gestión de información y construcción de conocimiento en la formación de investigadores educativos a través de ambientes a distancia. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 38, 1-15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/91/83>
- Mena-Rodríguez, E. (2015). El comportamiento interpersonal de los mejores docentes en las aulas de la universidad. Estudio cuantitativo por ramas de conocimiento. En Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica -AIDIPE (Eds.), *Investigar con y para la sociedad*, 1, pp. 359-368). Cádiz, España: Bubok. <http://aidipe2015.aidipe.org>
- Morales, M. C. y Southwell, M. (2014). La investigación educativa en México y Argentina. Trazos para pensar una relación. *Perfiles Educativos*, 36(144), 1-19. [http://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/download/45918/41185/](http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/download/45918/41185/)
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1) 520-540. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>

- Moreno Bayardo, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 561-580. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662007000200561](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000200561)
- Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de Educación Superior*, 40(2), 59-78. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60422563004.pdf>
- Morín, E. (2002). *La Educación del Futuro* (Trad. de A. Rota). Paris: UNESCO.
- Pacheco Méndez, T. (2016). La transformación de la universidad y la formación para la investigación. En Teresa Pacheco Méndez y Ángel Díaz-Barriga, *El posgrado en educación en México*, pp. 17-44. México: Universidad Autónoma de México.
- Peredo Merlo, M. A. (2012). Habilidades complejas de lectura en el posgrado ¿Formación o disonancia? México: Universidad de Guadalajara.
- Pereira, M. C. y Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura. *Enunciación*, 19(2), 199-214. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/issue/view/630/205>
- Philpott, C. (2015). The importance of students' motivation and identity when supervising professional doctorate students; a reflection on traditional and professional routes. *Practitioner Research in Higher Education*, 9(1), 59-66. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1130284>
- Ramírez, R. y Weiss, E. (2003). Los investigadores educativos en México: Una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 501-513. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002110.pdf>
- ReyesCruz, M.R. y GutiérrezArceo, M. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 45, 1-15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/48>
- Riffo, B. y Contreras, M. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas. *Estudios Pedagógicos*, 38 (2), 201-219. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052012000200013](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200013)
- Romay M., M. L. (1994). El papel de la investigación en los programas de posgrado en educación en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24(3 y 4), 171-188.

- Ruiz Bolívar, C. (2005). Enfoque estratégico en la tutoría de la tesis de grado: un modelo alternativo para aprender a investigar en el Postgrado. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(1), 61-83. <http://www.redalyc.org/html/410/41060105/>
- Sánchez Lima, L., y Labarrere Sarduy, A. (2015). Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica que sustenta la formación en el posgrado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-18. 347-365. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-0032015000200015](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-0032015000200015)
- Sañudo, L. (2010). La producción y uso del conocimiento educativo trabajo. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Argentina. [https://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/R0896\\_Sanudo.pdf](https://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/R0896_Sanudo.pdf)
- Searle, J. R. (1997). *La construcción de la realidad social*. España: Paidós.
- Sierra Parodi, A., Jiménez, M. y Martelo R. J. (2017). Habilidades de comprensión lectora de estudiantes universitarios de trabajo social. *Revista Espacios*, 38(50), 10-25. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n50/a17v38n50p10.pdf>
- Spencer Foundation Educational Research Training Grant Institution. (2009). *La preparación de aspirantes a investigador educativo en las tradiciones empíricas cualitativas y cuantitativas de las ciencias sociales. Rigor metodológico, relevancia social y teórica. Informe de un grupo de trabajo*. Coria Audón (Trad). Mérida Yucatán: Autor.
- Wyatt, M. (2014). Towards a Re-Conceptualization of Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(2), 166-189. [https://researchportal.port.ac.uk/portal/files/2038311/Wyatt.IJRME2014.post\\_print](https://researchportal.port.ac.uk/portal/files/2038311/Wyatt.IJRME2014.post_print).
- Yurén, T., García, E., Moctezuma, E., Briseño, S., y Escalante, A. E. (2018). La construcción del ethos del investigador en educación: La perspectiva de estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(67), 1-19. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3362/2077>



