

Identidad onto-epistemológica de investigadores educativos en formación

Onto-epistemological identity of educational researchers in training

Adrián Hernández Vélez

RESUMEN

En este texto se analizan las dimensiones y principales factores que incidieron en el desarrollo de la identidad onto-epistemológica de investigadores educativos en formación. La metodología fue cualitativa con diseño de estudio de caso. Los datos se obtuvieron de entrevistas aplicadas a 14 estudiantes que concluyeron sus proyectos de investigación en una maestría con enfoque investigativo. La sistematización, categorización y construcción de sentido a los datos se realizó mediante el *software* MaxQDA-2020. Se halló que la identidad de los investigadores educativos se estructura por las dimensiones ontológica, epistemológica y política, lo que permitió concebir la noción de identidad onto-epistemológica. En su conformación influyeron las creencias epistemológicas, formación profesional, contexto laboral e identidad institucional del posgrado que cursaron. Se concluye que la articulación de la identidad onto-epistemológica debe constituir la base para formar investigadores educativos, puesto que los faculta para situar al ser humano como el *ente* que antecede y orienta la construcción de sentido a sus procesos de investigación; los habilita para identificar las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos dominantes que inciden en su trayectoria investigativa, y permite que argumenten la naturaleza del conocimiento que producen y su aplicación en el contexto educativo que indagan.

Palabras clave: identidad, ontología, epistemología, investigación, posgrado.

ABSTRACT

This text analyzes the dimensions and main factors that influenced the development of the onto-epistemological identity of educational researchers in training. Qualitative methodology was employed with a case study design. Data were obtained from interviews applied to 14 students who completed their research projects in a master's degree focused on research. The systematization, categorization and construction of meaning from the data were carried out using MaxQDA-2020. It was found that the identity of educational researchers is structured by the ontological, epistemological and political dimensions, which allowed the conception of the notion of onto-epistemological identity. Their formation was influenced by epistemological beliefs, professional training, work context, and institutional identity of the postgraduate course they took. It is concluded that the articulation of the onto-epistemological identity should constitute the basis for training educational researchers, since it enables them to place the human being as the entity that precedes and guides the construction of meaning to their research processes; it enables them to identify the conditions of production, circulation and reception of the dominant discourses that influence their research path, and allows them to argue the nature of the knowledge they produce and its application in the educational context they investigate.

Keywords: identity, ontology, epistemology, research, postgraduate.

INTRODUCCIÓN

Ciertos fenómenos, como la globalización, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la inteligencia artificial, la atención a problemas sanitarios globales, además de factores relacionados con la sociedad del conocimiento y el desarrollo económico, han hecho que las instituciones de educación superior, además de expandir su matrícula y diversificar sus programas educativos y modalidades, discutan la importancia de formar investigadores con habilidades para generar conocimientos y para aplicarlos a la comprensión y transformación social (Cervantes, 2019; De Ibarrola y Anderson, 2015).

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el origen de la formación de investigadores en México se remite a la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios –1940–, cuyo propósito consistió en instituir los primeros posgrados para mejorar la formación profesional recibida en pregrado y para desarrollar la investigación (Pacheco y Díaz-Barriga, 2009). En los años 70 el número de programas de posgrado creció aceleradamente para enfrentar la expansión educativa y para responder a la devaluación de los títulos y restricciones del mercado de trabajo (Mendoza, 2001). El mayor aumento se registró en el área de educación, sin embargo, se focalizó en la oferta de maestrías profesionalizantes con alcances curriculares que regularmente conciernen a programas de licenciatura (Hernández et al., 2022; Pacheco y Díaz-Barriga, 2009), por lo que la formación de la cultura investigativa quedó disminuida.

En este marco, diversas investigaciones han aportado evidencia en el sentido de que las personas que cursan maestrías en educación en entornos de credencialización habitualmente cubren uno de dos perfiles: principalmente trabajan en la docencia y tienen como principal objetivo la mejora de su estatus laboral o bien se trata de jóvenes recién egresados de licenciatura sin experiencia laboral (De Ibarrola y Anderson, 2015). En consecuencia, en los posgrados se desempeñan con habilidades investigativas acotadas a la distinción nominal entre metodologías cuantitativa y cualitativa y a la diferenciación de técnicas de recolección y análisis de información (Aldana y Mora, 2012; Paz y Estrada, 2022), por lo que presentan deficiencias para leer, comprender y redactar textos científicos (De Ibarrola et al., 2012; Zhizhko, 2014).

En cuanto a los estudiantes de posgrado que laboran en la docencia, cabe recordar que desde finales del siglo XIX el movimiento de educación progresista planteó que el fortalecimiento de la ciencia de la educación depende de la participación de los

Adrián Hernández Vélez. Profesor-Investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación Acapulco de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Es Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tiene el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII 1) y del Padrón Estatal de Investigadores de Guerrero-COCYTIEG. Entre sus publicaciones recientes se encuentran los libros *La escuela por dentro. Textos de docencia e investigación* (coord., 2024) y *La cuestión docente a debate* (coord., 2024). Es miembro de la Red de Investigadores Educativos y Sociales del Sur-Acapulco (REDIESSA). Correo electrónico: adrianhernandezvelez@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-0940-010X>.

profesores en la investigación-acción, cuya estrategia integra la observación, acción y resolución de problemas (Patterson et al., 2002). El profesorado ejerce esta estrategia al analizar y corregir sus acciones pedagógicas, sin embargo, conforme a los argumentos señalados, se puede afirmar que regularmente inician y concluyen sus estudios de posgrado sin desarrollar una cultura investigativa que les permita argumentar la naturaleza de su labor, la génesis del conocimiento que producen y los fundamentos de su percepción sobre la realidad educativa.

Lo anterior conlleva tomar en cuenta que la formación y labor de los investigadores educativos ha sido estudiada desde distintas líneas de análisis, por ejemplo, Calisto-Alegría (2021) y Paz y Estrada (2022) identificaron habilidades que deben desarrollar para abordar cabalmente los objetos de estudio de la educación, entre estas, cuestiones metodológicas, éticas y aspectos relacionados con la comprensión y redacción de textos académicos. Por su parte, Patterson et al. (2002) y Morán (2015) abordaron la relación simbiótica entre docencia e investigación, plantearon que la docencia es una forma de investigación-acción que permite analizar y mejorar las prácticas pedagógicas.

En otra línea de análisis, Orden y Mafokozi (1999) y Perines y Murillo (2017) cuestionaron que en el trabajo de los investigadores se priorice el acceso a reconocimientos académicos y estímulos económicos sin que se incida en la transformación de los problemas educativos y sociales que regularmente enfrentan los profesores que formaron parte de sus estudios y, en general, la comunidad docente. Por su parte, Sime (2017), Díaz (2022) y López et al. (2025), entre otros, estudiaron la formación de grupos de investigación conforme a las políticas de educación superior. En el caso mexicano destaca el impacto del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores –SNII– y la formación de cuerpos académicos, ambos relacionados con la producción de conocimiento y el fortalecimiento de la calidad de los programas de posgrado, principalmente en las maestrías y doctorados con enfoque de investigación.

En menor medida existen trabajos relacionados con la dimensión epistemológica de los investigadores educativos, entre estos, Tello y Mainardes (2012), García y Limón (2016) y Gorostiaga (2017) plantearon que los investigadores jóvenes carecen de una postura epistemológica clara que posicione sus intenciones de generación de conocimiento, incluso afirmaron que carecen de identidad teórica definida. Por su parte, Hernández (2020), acorde al modelo de identidad propuesto por Žizek (2003), analizó la forma en que los investigadores educativos articulan su identidad epistemológica.

De modo que, conforme a lo hallado en la literatura especializada, se reconocen múltiples problemas relacionados con la formación de los investigadores educativos, entre los cuales, como referentes de interés, en este trabajo se consideraron los que indagan categorías concernientes a su habilitación epistemológica e identidad. Consecuentemente, se planteó como intención de generación de conocimiento analizar las dimensiones constitutivas de la identidad onto-epistemológica de los investigadores

educativos en formación dentro de la Maestría en Calidad de la Educación Básica y Media Superior –MAC-EBAMS– del Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano –IPMP–, así como identificar los principales factores que incidieron en su conformación.

Cabe destacar que, de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022), en el estado de Puebla –México– 28,906 personas estudiaron programas de maestría en el ciclo escolar 2021-2022, y de estos, 7,206 lo hicieron distribuidos en 104 programas relacionados con las ciencias de la educación y formación docente, mayormente en el sector privado. En la ciudad de Puebla y su zona conurbada de San Andrés, Cholula, contexto en el que se realizó este trabajo, se ubican 60 de tales maestrías (ANUIES, 2022), entre las cuales solo cuatro tienen enfoque investigativo, y entre estas la de más reciente creación (2019) es la MAC-EBAMS.

POSICIONAMIENTO TEÓRICO

La intención de analizar los elementos constitutivos de la identidad onto-epistemológica de los investigadores educativos en formación se sustenta en la revisión de dos ejes teóricos compuestos: ontología, epistemología e identidad, así como institución y docencia como espacios de investigación.

Ontología, epistemología e identidad

La formación investigativa, en principio, debe habilitar a los estudiantes de posgrados en educación para que comprendan qué es y cómo se genera el conocimiento dentro de las ciencias sociales y humanidades, lo que permitirá que argumenten la relación existente entre *ser* y *conocer*, lo cual se ciñe al campo de la ontología y la epistemología. La ontología es la teoría del ser que estudia el *ente* en sus formas subjetivas-sociales y objetivas-naturales (Posada, 2006). Los entes corresponden a toda existencia física o abstracta constituida por dos principios; el *ser*, elemento principal que designa el acto del ente, y la *esencia* que hace que una cosa determinada sea lo que es de manera particular a lo largo del tiempo (Alvira et al., 2010).

Para Posada (2006), la existencia del ente en su forma objetiva no depende de la existencia de las personas tal como sí ocurre con los entes subjetivos al constituir hechos sociales, por lo tanto, se puede decir que el éxito de todo proceso de investigación radica en que el investigador en formación, en correspondencia con la *esencia* de lo que implica ser investigador, antes de priorizar todo tipo de intención metodológica, ejerza con plenitud su capacidad de distinguir entes objetivos-naturales y entes subjetivos-sociales.

En este sentido, resulta necesario reconocer que todo ente subjetivo dado como hecho social puede examinarse desde juicios epistémicos objetivos y subjetivos. En

otras palabras, que un hecho social sea ontológicamente subjetivo no implica que todo proceso de investigación situado en torno a este sea epistemológicamente subjetivo, por el contrario, en el orden epistemológico, los hechos sociales pueden ser analizados desde el orden objetivo y subjetivo sin que esto anule su naturaleza ontológica (Posada, 2006).

Por lo anterior, los investigadores en formación deben asumir un posicionamiento ontológico conforme al cual argumenten el modo de existencia que tienen de sí mismos como seres humanos sociales situados en un tiempo y lugar en los que pretenden conocer (Ojeda y Sifuentes, 2014). Posteriormente estarán en condiciones de argumentar el modo de existencia que las personas que forman parte de sus estudios también tienen como seres humanos sociales situados en un tiempo y lugar, lo que constituirá la base que, en el orden epistemológico, les permitirá producir conocimiento relacionado con las categorías ontológicas constitutivas de sí mismos y de los otros.

La epistemología, por su parte, estudia la génesis del conocimiento científico y la forma en que se genera mediante juicios epistémicos objetivos soportados en paradigmas como el positivismo y el empirismo (Cerón-Martínez, 2020; Ruffini, 2017; Soto, 2020). Aunque, conforme a Gadamer (2007), la verdad no es exclusiva del método cartesiano, por ende, la epistemología también abarca los paradigmas que instituyen los hallazgos obtenidos en las ciencias no exactas a partir de juicios epistémicos subjetivos: fenomenología, hermenéutica, teoría crítica, entre otras. En este contexto, la epistemología adquiere centralidad porque las personas, de forma consciente o inconsciente, se apegan a esos paradigmas para usar técnicas e interpretar datos (Páramo y Otálvaro, 2006), por lo que quienes aprenden a investigar tienen que comprender la naturaleza del conocimiento que generan para superar todo reduccionismo metodológico.

En cuanto al estudio de la identidad, constituye un complejo reto de orden multidisciplinario que no es posible contener en este espacio, sin embargo, los aspectos que se recuperan permiten constatar sus principales directrices. En el plano ontológico, Alvira et al. (2010) afirman el carácter constitutivo del ente (ser y esencia) como una cosa particular que se sostiene a lo largo del tiempo, sin embargo, en sociología, Hall (2000) denuncia que la identidad ya no denota singularidad como ser y esencia del ente, razón suficiente para abandonar su carácter trascendental y en su lugar situar la noción de identidades fragmentadas, construidas desde múltiples discursos y prácticas.

En el campo de la psicología, Melucci (1999) afirma que, al responder las preguntas “¿quién soy yo?” y “¿quiénes somos nosotros?”, el *yo* designa la representación psicológica y social de la persona y el porqué de sus acciones, dejando ver los elementos fundamentales sobre los que se construye. En política, Lawn y Ozga (2004) afirman que el Estado gestiona la identidad sin que las personas puedan participar de su construcción. Así, conforme a los elementos comunes de estos aportes, se asume

que la identidad permite a las personas comprender quiénes son y cuál es su función social (Cappello y Recio, 2011). Su valor radica en su carácter aporético (Navarrete-Cazales, 2016), histórico y temporal que la colocan como autorreconocimiento y reconocimiento recíproco regulado por referentes de identificación (Butler, 2002) que, en este trabajo, se presentan en el tiempo y espacios en que el investigador *es* ontológicamente, por eso el conocimiento de la estructura y de los factores que impactan su identidad resulta una tarea impostergable para orientar la formación de investigadores educativos.

Institución y docencia como espacios de investigación

La investigación durante la fase formativa de los investigadores educativos ocurre dentro del orden institucional, por lo que resulta preciso conceptualizar y definir el alcance de lo que se considera como *institución*. Las instituciones son formas sociales con organización jurídica y material que expresan cuotas de poder colectivo, están presentes en la vida de las personas y regulan su comportamiento individual al incorporarse a su subjetividad (Lourau, 2001). Las escuelas son instituciones y sus integrantes se relacionan conforme al rol que ocupan dentro de su arquitectura jurídica y material, en este caso, al hacer investigación. Dentro de las instituciones educativas, en tanto contexto laboral, los profesores desarrollan su trabajo pedagógico en el marco del proyecto de sociedad instituido por el Estado a partir de ideologías imperantes, fundamentos jurídicos y recursos (Finley, 2015), que declaran e instrumentan en su entorno escolar bajo la forma de políticas educativas.

Partiendo de los supuestos que plantea Street (1992), los docentes desarrollan esta labor caracterizados entre dos extremos: en el primero, son reconocidos como burócratas de bajo nivel que solo reproducen narrativas que les son dadas desde la cúpula gobernante; en el segundo extremo, son reconocidos como hermeneutas educativos que comprenden e interpretan la idiosincrasia de su entorno educativo para implementar de forma coherente las políticas educativas, por lo que, en este segundo extremo, su quehacer investigativo trasciende todo mecanismo de reproducción al posicionarse conforme a fundamentos de orden ontológico, epistemológico y teórico que desbordan el orden instrumental que en el primer extremo determina su labor. En ambos casos, conscientes o no, las condiciones del contexto institucional en el que laboran, incluso las condiciones ideológicas y tradiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas del contexto institucional en el que se forman a nivel de posgrado, influyen en la manera en que conciben su profesión y en el posicionamiento que asumen para investigar sus objetos de estudio.

En el marco de estos planteamientos, también se puede asumir a la docencia como una forma de investigación que ocurre dentro de las instituciones como parte medular de la labor de los investigadores en formación; esta tesis surgió fundamentalmente

con el desarrollo de la investigación-acción en la escuela progresista estadounidense y en el campo curricular británico (Patterson et al., 2002). Entre sus fundamentos, establece que la producción de conocimiento debe incidir en la solución de problemas. La docencia se sitúa próxima a la investigación-acción porque, al analizar y corregir sus acciones pedagógicas, los profesores integran la observación, acción y solución de problemas propios de este modelo de investigación (Aldana y Mora, 2012).

Sin embargo, aunque este tipo de investigación es simbiótica a la docencia, su desarrollo se encuentra disminuido por problemas que prevalecen en la formación docente (Barcos et al., 2021). En este sentido, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017) define como limitada la formación que en materia de investigación se imparte en los programas de licenciatura relacionados con la educación. Por ejemplo, en el caso de las escuelas Normales, advierte que no se cuenta con suficientes profesores-investigadores habilitados para acompañar a los estudiantes en el trayecto curricular que fortalece su perfil investigativo. También afirma que se trata de un problema cuya solución se muestra lenta, aun cuando desde 1984 los estudios normalistas fueron reconocidos como parte de la educación superior, con lo que las escuelas Normales transitaron hacia un modelo en el que su función social abarca la docencia, investigación y extensión de la cultura.

METODOLOGÍA

El posicionamiento epistémico fue fenomenológico-hermenéutico (Gadamer, 2007; Lora y Sánchez, 2012) y la metodología fue cualitativa de tipo exploratoria (Flick, 2007) con diseño de estudio de caso de tipo crucial (Stake, 1999). La muestra fue de tipo intencional (Otzen y Manterola, 2017) y participaron 14 estudiantes de la primera generación de la Maestría en Calidad de la Educación Básica y Media Superior del IPMP, los cuales concluyeron su proceso de investigación. Todos laboran como docentes en el sector educativo público, y para su incorporación en el estudio se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

1. Tener concluido el total de créditos del plan de estudios.
2. Haber concluido su investigación.
3. Disposición para participar en el estudio una vez conocidas las intenciones de generación de conocimiento, así como el sentido ético en el manejo de los datos.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas (Flick, 2007) que consideraron tres núcleos temáticos: perfil sociolaboral, formación en investigación y experiencia en investigación. Fueron desarrolladas con previa comunicación de los objetivos del estudio y del compromiso de confidencialidad, además de la manifestación verbal del consentimiento informado por parte de los estudiantes.

Tabla 1
Características de los investigadores en formación

No.	Sexo	Edad	Área de estudios de grado	Otros estudios	Nivel en que labora
1	F	47	Normal preescolar	–	Educación preescolar
2	F	46	Normal primaria	Maestría	Administrativo
3	M	40	Educación secundaria	–	Telesecundaria
4	F	39	Normal preescolar	–	Educación preescolar
5	F	35	Psicología	Maestría	Educación preescolar
6	F	32	Educación secundaria	–	Educación secundaria
7	F	40	Educación física	Maestría	Administrativo
8	F	36	Psicología	–	Educación especial
9	M	33	Educación física	–	Educación preescolar
10	F	26	Normal primaria	–	Educación primaria
11	M	45	Psicología	Maestría	Administrativo
12	F	33	Normal primaria	–	Educación primaria
13	F	47	Administración/Educación secundaria	–	Educación secundaria
14	F	29	Educación especial	–	Educación especial

Fuente: Elaboración propia.

La sistematización, análisis y construcción de sentido a los datos consistió en un proceso-producto apegado a los fundamentos onto-epistemológicos del estudio y abarcó dos fases (ver Tabla 2):

- Fase 1. Registro, sistematización y análisis de la información: inició con el control de informantes para su identificación. En seguida se ocupó el *software* MaxQ-DA 2020, mismo que considera directrices hermenéuticas pertinentes para la sistematización de las entrevistas y para el análisis de los datos conforme a las categorías pre-teóricas establecidas en los núcleos temáticos operacionalizados. El análisis desarrollado generó unidades de análisis –fragmentos de datos empíricos– que expresaron significados relevantes para las personas entrevistadas, los cuales se concentraron en una matriz de consistencia arrojada por el *software*.
- Fase 2. Construcción de sentido a los datos: abarcó el análisis intersubjetivo compuesto por los siguientes pasos: 1) identificación de coincidencias y posibles discrepancias en las unidades de análisis obtenidas en cada categoría pre-teórica; 2) selección de las unidades de análisis que mejor representan las coincidencias y posibles discrepancias detectadas; 3) desarrollo de categorías teóricas (Ruiz-Olabuénaga, 2003) como resultado de la discusión entre las unidades de análisis representativas de las coincidencias y posibles discrepancias, y 4) discusión entre las categorías pre-teóricas y las categorías teóricas, base de las interpretaciones incorporadas en los resultados del estudio.

Tabla 2

Proceso para construir sentido a los datos

	Fase 1			Fase 2			
	Registro, sistematización y análisis de información			Construcción de sentido a datos			
(A) Categoría pre-teórica	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista N	(B) Consistencia de 1 a N (Unidades de análisis representativas por categoría pre-teórica)	(C) Discrepancias de 1 a N (Unidades de análisis representativas por categoría pre-teórica)	(D) Categorías teóricas (discusión entre B y C)	(E) Interpretación (Discusión entre A y D)
1	Unidad de análisis (fragmento)	Unidad de análisis (fragmento)	Unidad de análisis (fragmento)	Ejemplo: Fragmento de entrevista	Ejemplo: Fragmento de entrevista	Preposición conceptual	Dialéctica entre las categorías pre-teóricas y las categorías teóricas
	Identidad onto-epistemológica y generación de conocimiento en profesores investigadores						
2	Unidad de análisis (fragmento)	Unidad de análisis (fragmento)	Unidad de análisis (fragmento)	Ejemplo: Fragmento de entrevista	Ejemplo: Fragmento de entrevista	Preposición conceptual	Dialéctica entre las categorías pre-teóricas y las categorías teóricas
	Identidad onto-epistemológica y generación de conocimiento en profesores investigadores						
3	Unidad de análisis (fragmento)	Unidad de análisis (fragmento)	Unidad de análisis (fragmento)	Ejemplo: Fragmento de entrevista	Ejemplo: Fragmento de entrevista	Preposición conceptual	Dialéctica entre las categorías pre-teóricas y las categorías teóricas
	Identidad onto-epistemológica y generación de conocimiento en profesores investigadores						

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 tiene la intención de mostrar de forma gráfica y en síntesis el proceso de construcción de sentido a los datos que se desarrolló con apoyo del *software* MaxQDA 2020 conforme a las dos fases señaladas previamente. De acuerdo con esta representación, es importante considerar que para la presentación de los hallazgos solo se ocuparon las unidades de análisis que incorporaron de forma irreductible las consistencias identificadas entre las diferentes aportaciones de los estudiantes, por lo que su valor empírico no radica únicamente en su extensión, sino en la representación colectiva de lo que expresaron los entrevistados.

RESULTADOS

En los resultados se presentan las dimensiones constitutivas de la identidad onto-epistemológica de los investigadores educativos en formación, los principales factores que incidieron en su conformación y los dispositivos hermenéuticos que implementaron para desarrollar sus procesos investigativos.

Dimensiones de la identidad onto-epistemológica

Se hallaron tres dimensiones naturales de la identidad onto-epistemológica que permite a los investigadores comprender la relación entre *ser* y *conocer*: ontológica, epistemológica y política. La siguiente unidad de análisis muestra la *dimensión ontológica*:

...en la licenciatura no estaba lista para entender lo que implica hacer investigación, y aunque en la maestría sigo aprendiendo, ahora sé que todo lo que hacemos, como profesoras o como futuros investigadores, todo tiene relación con las personas con las que trabajamos, o en este caso, con las personas que forman parte de nuestra investigación [...] es decir, ahora sé que conocemos nuestro tema en la medida en que logramos conocer cómo lo viven, así que, en lo personal, sería un error aplicar instrumentos sin entender que la investigación es algo más que reunir datos [E8EE-M].

De acuerdo con Ojeda y Sifuentes (2014), se observa que los estudiantes entrevistados comprenden que su labor se relaciona con seres humanos situados en un tiempo y lugar, por lo que, al potenciar su condición de hermeneutas, colocan el horizonte histórico y cultural de las personas que forman parte de su estudio, así como el suyo, como la base para construir sentido a la realidad. Además, conforme a la naturaleza ontológica planteada por Alvira et al. (2010), se reconocen a sí mismos como investigadores que, aún en su etapa formativa, ejercen actividades consistentes con la esencia de quienes desarrollan esta labor, mismas que, de acuerdo con Posada (2006), les permiten examinar entes ontológicos (personas) mediante juicios epistemológicos objetivos y subjetivos que, en tanto esencia y acto designado, objetivan su ser investigativo, permitiéndoles trascender todo reduccionismo instrumental.

En cuanto a la *dimensión epistemológica*, las personas entrevistadas expresaron que durante sus estudios de licenciatura conocieron nociones de epistemología, pero fue hasta el posgrado cuando comprendieron su trascendencia para posicionar intenciones de generación de conocimiento. Léase la siguiente unidad de análisis:

...tenía idea de las cuestiones epistemológicas, en la universidad llevamos un poco de racionalismo, empirismo, positivismo, incluso vi otras escuelas, pero la verdad no las consideré en profundidad y ahora veo su importancia, y aunque tenía predisposición a lo cuantitativo, me ha costado colocar un método, sin embargo, ahora entiendo más sus fundamentos, sus bases, entiendo que investigar y producir conocimiento tiene que ver con una epistemología antes que con la metodología [E1EE-M].

Conforme a la unidad de análisis E1EE-M, en el posgrado, el estudiante comprendió que para investigar es necesario identificarse con las escuelas epistemológicas que sustentan la noción de conocimiento que pretenden producir; se trata de la fase declarativa de la dimensión epistemológica, conforme a la cual, argumentan la naturaleza del conocimiento que generan en el campo educativo mediante juicios epistémicos objetivos y subjetivos. La otra fase es de orden instrumental y concierne a la declaración del paradigma metodológico apropiado para generar el tipo de conocimiento consistente con la escuela epistemológica seleccionada. En la unidad

de análisis se observa que el estudiante comprende que, en su labor, la metodología seleccionada no se traza al margen de la dimensión epistemológica, sino dentro de esta, con lo que su labor investigativa escapa a todo reduccionismo metodológico. Así, conforme a Páramo y Otálvaro (2006), asume que el uso de técnicas para recoger y construir sentido a los datos se construye dentro del horizonte ontológico y epistemológico que adoptó para posicionar sus intenciones de generación de conocimiento.

La *dimensión política* se relaciona con la tesis de Sánchez (1993), conforme a la cual, en la investigación no existe neutralidad ideológica, por lo que los investigadores asumen un posicionamiento ideológico para desarrollar su estudio y con sus hallazgos se esfuerzan para incidir en la transformación de la realidad educativa que indagan. Tómese como referente esta unidad de análisis:

...ser docente tiene relación con formas de pensamiento que, aunque no son pedagógicas, vemos como teorías, neoliberalismo, capitalismo, entre otras, eso te lo enseñan y, a veces de forma directa y otras no, te dicen cuál es la que deberías trabajar, así que lo hacemos y en el mejor de los casos cuestionamos y decidimos por qué corriente orientarnos, y eso mismo pasa en la investigación, trabajamos apegados a la teoría o ideología que nos permite tener una idea de lo que debe ser la educación [...] no todo es diseñar y aplicar instrumentos y en mi caso no pienso a la educación ni trabajo mi investigación desde el capitalismo, y aunque quizás mi aportación sea mínima, me esfuerzo para que ayude a entender y cambiar los problemas que analizo [E14ES-H].

De acuerdo con Sánchez (1993), los investigadores en formación se posicionan ideológicamente para desarrollar su proceso investigativo, sin embargo, la unidad de análisis E14ES-H también permite observar que reconocen una base metodológica que, en conjunto con la ideológica, objetiva su proceso de investigación situándolo más allá de todo reduccionismo. En el mismo sentido, la dimensión política se relaciona con la posibilidad de incidir en la realidad, lo cual se muestra en el momento en que el entrevistado afirma su intención de contribuir a transformar el contexto que estudia, lo que, como investigador y como hermeneuta, refleja su legítima aspiración de trascender los fines de credencialización que De Ibarrola y Anderson (2015) cuestionaron respecto a las pretensiones de formación de un gran sector de estudiantes de posgrado. En consecuencia, al situar el valor de su formación y el resultado de esta como factores de incidencia social, posiciona a la dimensión ontológica como la base de alteridad desde la cual concibe a la investigación como el eje articulador de toda praxis educativa.

En general, las unidades de análisis presentadas permitieron conceptualizar a la identidad onto-epistemológica como el posicionamiento que los investigadores declaran para sí mismos y como parte de una comunidad académica para orientar sus intenciones de generación de conocimiento. Aborda tres dimensiones:

1. Ontológica: corresponde a los principios nodales de lo humano, es decir, los que sitúan a las personas que participan en el estudio, investigadores e investigados, como entes humanos, y que por tanto describen sus tareas partiendo

del supuesto ontológico de que su existencia solo es posible *siendo* en la cultura y en la historia. En un sentido amplio, muestra la forma que el investigador tiene de ver la realidad.

2. Epistemológica: abarca la discusión del concepto de conocimiento que orienta su quehacer investigativo, así como la afirmación de las escuelas epistemológicas de orden objetivo y subjetivo que lo fundamentan. También abarca la metodología adecuada para generar el tipo de conocimiento argumentado.
3. Política: declaración de la naturaleza histórica y cultural de su quehacer investigativo, conforme a la cual, el conocimiento que se genera no solo abona a la teorización de la realidad sino también a su transformación soportada en la comprensión de las circunstancias de las personas que la construyen. El investigador asume un posicionamiento ideológico para desarrollar su investigación con irreductible sentido ético, objetividad metodológica y enfoque sociohistórico.

Factores que inciden en la identidad onto-epistemológica

Se identificaron cuatro factores que incidieron en la conformación de la identidad onto-epistemológica de los investigadores educativos en formación: creencias epistemológicas, formación docente, contexto laboral e identidad institucional del posgrado que cursaron.

Creencias epistemológicas

Las epistemologías personales son las creencias que las personas tienen acerca de la naturaleza del conocimiento y de la manera en que se genera (Pecharromán et al., 2009). El modelo de teorías epistemológicas personales de Hofer y Pintrich (1997) permite su estudio mediante la revisión de dos áreas compuestas por dos dimensiones: Área 1.- Naturaleza del conocimiento: dimensión de certeza del conocimiento y dimensión de simplicidad del conocimiento. Área 2.- Proceso de conocimiento: dimensión de fuente del conocimiento y dimensión de justificación del conocimiento. En cada dimensión las creencias epistemológicas se ubican entre los extremos simple-ingenuo y complejo-sofisticado. En el primer extremo se asume que el conocimiento es absoluto, consiste en la acumulación de hechos aislados y está dado solo por autoridades en la materia. En el segundo extremo, el conocimiento está en construcción, interconectado, contextual y justificado de manera reflexiva.

Se halló que los estudiantes ingresaron al posgrado con creencias sobre la investigación situadas principalmente en el extremo simple y transitaron gradualmente hacia el extremo complejo. Léanse las siguientes unidades de análisis:

...mis padres fueron comerciantes y desde niño empecé a darme cuenta de que para tener un negocio exitoso usaban, claro, en un estado básico, lo que ahora denominamos competencias de

investigación, por ejemplo, observar, comparar, interpretar [...] Al cerrar el año nos enseñaban a preguntarnos qué avanzamos como hijos, como estudiantes, qué iniciamos y no terminamos en nuestros diferentes roles [...] nos enseñaron que si no hacíamos un balance no podíamos saber si avanzamos [...] eso fue una constante que ha estado presente en mi formación [E4EG-H].

...pensaba que esta parte de la investigación solo era para la élite y ahora veo que aunque uno sea docente frente a grupo, como es mi caso, estudiar la maestría y hacer investigación me ha permitido transformarme [...] me ha permitido escribir, ya puedo hablar con fundamentos académicos, antes hablaba desde la emoción, desde lo que yo creía, ahora ya tengo cierta capacidad de análisis, una visión crítica y sustentada [E7EP-M].

La unidad de análisis E4EG-H se relaciona con las dimensiones concernientes a la naturaleza y estructura del conocimiento (Hofer y Pintrich, 1997). El estudiante destaca que su infancia transcurrió en un entorno laboral en el que halló sus primeras experiencias vinculadas a la investigación. Se trata de una primera aproximación en la que el conocimiento y habilidades, además de soportarse en una construcción concreta y empírica de la realidad, se vincularon *de facto* a condiciones de éxito o fracaso laboral, por lo que, en esa primera instancia, la teoría no constituyó un referente medular tal como sí lo fueron los niveles de creencias y saberes (Villoro, 1996) que anteceden al conocimiento de orden epistemológico.

En la unidad de análisis E7EP-M la naturaleza del conocimiento también se relacionó directamente con un referente de autoridad. Sin embargo, en ambos casos, además de mostrar que sus nociones recientes de investigación tienen fundamento en instancias de largo alcance, también se reveló el *continuum* que, conforme a las teorías epistemológicas personales, trazó la transición gradual de su pensamiento del extremo simple-ingenuo hacia una forma compleja de justificar la naturaleza y estructura de la investigación que solo es posible en sus estudios de posgrado. Además, en un sentido ontológico, en ambos casos y en ambos extremos del *continuum* se expuso la forma que los estudiantes tienen de concebir la realidad social y en particular la realidad educativa, con lo que se afirma la tesis de que las epistemologías personales influyen en la forma en que las personas perciben y obtienen gradualmente el conocimiento (Hofer y Pintrich, 1997), cuya naturaleza se afirma y declara desde su posicionamiento onto-epistemológico.

Formación docente

En el orden institucional se ha tratado de aprovechar la simbiosis entre investigación y docencia mediante la incorporación de competencias investigativas en la formación de los profesores, no obstante, lo declarado por los entrevistados indica niveles de logro limitados bajo el argumento de que fueron preparados para enseñar y no para investigar:

...no hay investigadores que verdaderamente te enseñen, no aprendes de investigación, te enseñan lo que corresponde a tu desempeño profesional y, en todo caso, llevas trabajo recepcional pero no una investigación de verdad, por eso cuando entré a la maestría me sentía carente [E2EP-M].

...no creí que la investigación abarcara todo un proceso de pasos y que existieran otros paradigmas además del cuantitativo; en realidad, pienso que no tenía idea de qué era la investigación pese a que consultaba textos, conocía fuentes y llevaba a cabo procesos que pensaba que eran investigación, incluso en la [escuela] Normal hacíamos estudios de caso, pero no tenían fundamentos [...] no me enseñaron investigación, solo unas cuestiones básicas para la tesis [E13ES-M].

La preparación para la enseñanza constituyó la razón de ser de su formación docente y su escasa habilitación investigativa fue deficiente, irrelevante y regularmente vinculada a la elaboración de trabajos para la obtención de grados que fueron dirigidos por personal que no contaba con perfil de investigadores. Por eso se infiere que la tesis del profesor como investigador encuentra limitantes relacionadas con el alcance de los modelos y recursos de formación docente (Medrano y Ramos, 2019) y con los niveles de habilitación académica que construye durante el ejercicio de su profesión, por lo que, aunque conforme a Patterson et al. (2002), en cierta forma se puede deducir que todos los profesores son investigadores en tanto desarrollan recursos que se encuentran implícitos en la investigación, en realidad solo los profesores que desarrollan esos recursos con rigor teórico, metodológico y compromiso ético-profesional, es decir, los buenos profesores, se encuentran próximos a la legítima condición de investigadores.

Lo aportado por las personas entrevistadas también muestra que la investigación siempre constituyó una labor en potencia dado que, aunque durante su fase formativa de pregrado no hayan comprendido la relación simbiótica que existe entre docencia e investigación, esta segunda ya se encontraba presente en su trayecto formativo, en consecuencia, todo acto docente que emprendieron y que conllevó la transformación de su quehacer didáctico –por ejemplo, reflexionar respecto de los niveles de aprendizaje alcanzados por sus estudiantes–, además de constituir una veta de acceso a la buena docencia, también mostró el potencial de la investigación como eje articulador de su labor. En este sentido, aunque la razón de ser de las instituciones formadoras de educadores radica en la habilitación para la enseñanza, no se puede obviar que los profesores que egresan de sus programas educativos, al ejercer su profesión conforme a principios pedagógicos rigurosos, en forma implícita contribuyen a la construcción positiva de su perfil de egreso institucional, dentro del cual docencia e investigación forman parte de un mismo cuerpo epistemológico, teórico y metodológico que, al ingresar al posgrado, incide en la formación de su identidad onto-epistemológica.

Contexto laboral

Entre los hallazgos, conforme a Street (1992), se reconoce que los profesores ejercen su profesión dentro de un marco ideológico y jurídico que se concreta en la realidad escolar bajo la forma de políticas educativas. En primera instancia se presentan como burócratas de nivel operativo, y en un segundo escenario se presentan como hermeneutas que trascienden todo reduccionismo laboral. En ambos casos, como

se planteó teóricamente, las condiciones laborales en las que se encuentran insertos inciden en la forma en que conciben su profesión y por ende en la forma en que ejercen su labor investigativa.

Asumiendo este marco de referencia, los entrevistados plantearon en sus narrativas indicios de laborar dentro de un sistema educativo basado en la tecnocracia y en el que la racionalidad instrumental constituye el referente de gestión escolar, por lo que se infiere que el perfil de docentes y directivos se compone por orientaciones pedagógicas y tecnogerenciales mediante las cuales tratan de responder a las políticas de naturaleza positivista-cuantitativa establecidas en el marco del Estado evaluador (Neave, 2001) que rige al sistema educativo, entre estas, la planeación estratégica, la evaluación y la rendición de cuentas (Trow, 1998), lo que incluso destaca en el momento en el que la persona entrevistada cuestiona la anulación de los procesos de orden cualitativo sobre los cuales debe construirse *de facto* toda noción de formación integral. Tómese como referencia la siguiente unidad de análisis:

...investigamos los problemas de nuestras escuelas porque queremos mejorar con todo eso del humanismo mexicano, el estudiante al centro y participación social [...] pero en los Consejos Técnicos todo lo miden; los directores, supervisores, obvio, nadie quiere que su escuela o grupo tenga malos resultados [...] ¿y lo cualitativo?, ¿el modelo? Todo se mide [E9ES-M].

En este marco, conscientes o no, los profesores externalan rasgos del sistema de pensamiento instituido por el Estado patrón, el cual también incide en su posicionamiento onto-epistemológico como investigadores en formación, por lo tanto enfrentan el reto de acercarse al perfil de hermeneutas para ejercer su rol de docente-investigador, ya sea cercanos a la teoría crítica o a la tecnogerencia, desde orientaciones ontológicas y epistemológicas subjetivas u objetivas, pero conscientes de la falsa neutralidad ideológica que Sánchez (1983) denunció en el quehacer de los investigadores sociales.

Identidad institucional del posgrado

La siguiente unidad de análisis muestra cómo incide la tradición epistemológica de la institución y de su núcleo académico en la configuración de la identidad onto-epistemológica de los investigadores en formación:

[...] hubiera sido superinteresante trabajar la metodología que quería, pero de alguna forma permean las ideas de tus asesores, siempre hay algún sesgo, pero como estudiantes no sé hasta qué punto pudiéramos tener una línea clara para decir “yo quiero trabajar esto” cuando además esa forma de ver la investigación predomina entre los asesores que siguen el modelo de tesis de la escuela [...] pero te llevas aprendizajes y ya cada quién podrá trabajar lo que quiera en su escuela o en donde sea que hagamos investigación [E5EP-M].

Se observa que, en algunos casos, los estudiantes modificaron la arquitectura de sus tesis para adaptarlas a las tradiciones epistemológicas y metodológicas del

dominio de sus formadores, con lo que postergaron con voz paciente sus intereses e incorporaron en su subjetividad el estatus de aprendices que les fue conferido. Sin embargo, aunque en principio tal incidencia fue negativa para la conformación de su identidad onto-epistemológica, su alcance fue transitorio debido a que los estudiantes replantearon sus intereses, estando conscientes de la influencia que recibieron por parte de su institución y formadores.

Por lo tanto, su identidad onto-epistemológica se asume como posibilidad regulada temporalmente por la autoridad académica que los guía, la cual, de acuerdo con el concepto de identidad de Butler (2002), constituye un referente de identificación cuya presencia se anula con su graduación o, si lo deciden, se prolonga definitivamente en los tiempos y espacios en que ontológicamente se reconocen como investigadores.

En definitiva, las instituciones, legitimadas por su arquitectura jurídica y material, suelen instituir sus propias narrativas en la formación de los investigadores de la educación, sin embargo, este evento no anula la naturaleza de sus intenciones de generación de conocimiento, siempre que, desde su trayecto formativo, se percaten de que solamente se trata de la parte de un proceso dialéctico en el que, de forma crítica, deben aprender a identificar las condiciones de producción-circulación-recepción del discurso institucional dominante (Haidar y Rodríguez, 1996), y en la medida que lo logren, con dispositivos hermenéuticos, discutan para sí mismos y para los demás la naturaleza ontológica y epistemológica de su labor.

Dispositivos hermenéuticos

Las unidades de análisis también permitieron identificar *dispositivos hermenéuticos* que los investigadores en formación implementaron para desarrollar su investigación. La noción de *dispositivos hermenéuticos* se fundamenta en el concepto de *dispositivos de poder* de Foucault (2008) y en su reinterpretación elaborada por Agamben (2007), así como en el círculo hermenéutico de Gadamer (2007). De acuerdo con Hernández (2020), los *dispositivos hermenéuticos* son de tipo permanente y transitorio, y consisten en los diferentes recursos que los investigadores, orientados por las dimensiones ontológica y epistemológica de su identidad investigativa, implementan para construir sentido a sus objetos de estudio, así como para incidir en la mejora del contexto educativo que indagan. En la Tabla 3 se presenta su tipología identificada.

Los hallazgos de esta investigación muestran que los dispositivos hermenéuticos permanentes forman parte de los recursos que los investigadores educativos ocupan durante su trayectoria profesional, investigativa y docente, por lo que se infiere que se encuentran presentes tanto en su fase de investigadores noveles como en su fase de investigadores consolidados, aunque, entre estos, los dispositivos de corte ideológico pueden tener cambios relacionados con la orientación que asumen en las dimensiones ontológica, epistemológica y política de su identidad. Los dispositivos

Tabla 3

Tipología de dispositivos hermenéuticos

Familia de dispositivos	Tipos de dispositivos	Función
Permanentes	Ético-profesional	Permite a los investigadores desarrollar su labor con irreductible apego a los principios ontológicos, epistemológicos y normativos que orientan, en lo particular y en lo colectivo, la conducta científica establecida por las instituciones y grupos académicos que los legitiman, para beneficio de las ciencias y de la sociedad
	Lingüísticos	Sistemas de lenguaje que permiten a los investigadores comunicarse en contextos cotidianos, así como en entornos académicos especializados, facilitando la construcción de sentido a la realidad que indagan, así como la difusión de sus hallazgos en entornos multidisciplinarios impulsados por instancias académicas, políticas y sociales interesadas en la educación
	Hermenéuticos	Permiten comprender e interpretar, es decir, acceder de forma correcta a situaciones cotidianas, aparatos teóricos y aparatos críticos de los objetos de estudio de la educación. Conciernen a actitudes proactivas que permiten su contextualización histórica, cultural y lingüística y abarca la habilidad y disposición para la escucha del otro
	Ideológicos	Posicionamiento desde el cual construyen sentido a la realidad, social y educativa; está situado entre la teoría crítica y la tecno-burocracia
	Pedagógicos	Referente a los principios de corte pedagógico y gestor, así como a su aparato teórico y metodológico y a los saberes didácticos, a través de los cuales movilizan su función directivo-docente. Estos constituyen la base de los objetos de estudio de la educación que investigan con base en las dimensiones ontológica, epistemológica y política de su identidad. Potencian la relación simbiótica entre docencia e investigación situada en un horizonte sociohistórico
Transitorios	Técnicos	Recursos digitales ocupados para el desarrollo de investigaciones desde diferentes tradiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas. Requieren habilidades digitales y la capacidad de análisis para el acceso a fuentes de información, así como la disposición latente a la actualización ante la condición efímera de los avances tecnológicos y de la información. Pueden ser plataformas, bases de datos, <i>software</i> especializado, entre otros recursos
	Resilientes	Actitudes proactivas que permiten enfrentar y superar las condiciones de riesgo y fracaso en las diferentes etapas del proceso de investigación, así como en la intención de incidir sobre la realidad educativa estudiada
	Residuales	Saberes que escapan al lenguaje científico-académico y que se reconocen en la tradición del contexto cotidiano, sin embargo, tienen implícitas formas de acceso a la comprensión, interpretación y transformación de la realidad educativa

Fuente: Adaptado de Hernández (2020).

transitorios también son fundamentales para comprender los objetos de estudio y para construir sentido a la realidad educativa que indagan, sin embargo, suelen responder a circunstancias concretas en cada investigación que desarrollan.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten ver que en este momento en el que proliferan formas instrumentales de acercarse a los objetos de estudio de la educación parece evidente la necesidad de formar investigadores que identifiquen las dimensio-

nes y factores que inciden en su identidad onto-epistemológica, que comprendan la investigación educativa desde sus fundamentos ontológicos objetivos y subjetivos, así como las condiciones de producción-circulación-recepción de sus discursos dominantes (Haidar y Rodríguez, 1996) y los transformen de forma positiva, para colocar a los seres humanos como el *ente* que antecede y construye sentido a los aparatos teóricos y críticos de sus procesos de investigación, y que con los nuevos conocimientos que generen o con los nuevos sentidos que construyan al conocimiento existente, es decir, con lo hallado, contribuyan a la transformación de la realidad educativa y social en las múltiples áreas que los ocupan como profesores e investigadores, por ejemplo, desde sus epistemologías personales hasta los escenarios laborales y formativos en los cuales se encuentran insertos.

Sin embargo, para lograrlo, además de comprender las dimensiones y factores identificados, deben aprovechar la relación simbiótica que existe entre docencia e investigación, lo cual será posible si también aprenden a articular su identidad docente y la incorporan como base de su identidad onto-epistemológica. En el contexto analizado, esto constituye una veta que puede desarrollarse en los programas de posgrado en los que se forman los investigadores educativos.

En cuanto a los retos, se reconoce que el referente empírico del estudio consistió en un programa de maestría con enfoque de investigación ubicado en un contexto en el que existen 60 maestrías, de las cuales 46 son de tipo profesionalizante, por esta razón los resultados no pueden generalizarse, lo cual tampoco constituye una pretensión del estudio, sin embargo, ofrecen una perspectiva de los puntos de tensión que deben tomarse en cuenta para formar investigadores y buenos profesores que consideren al ser humano y a la naturaleza del conocimiento como el principio sociohistórico de su labor.

Agradecimiento

Expresamos nuestra gratitud a la maestra Mónica Analín Luna Chti, coordinadora de la Maestría en Calidad de la Educación Básica y Media Superior del Instituto de Profesionalización del Magisterio Poblano, por su irreductible apoyo y autorización otorgados durante su gestión para el desarrollo de esta investigación, así como para la publicación de los resultados.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2007). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Aldana, G. M., y Mora, E. (2012). *El quehacer investigativo: enseñanza, modalidades, presupuestos y evaluación de la investigación*. Centro de Investigación y Desarrollo-Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/561>
- Alvira, T., Clavell, L., y Melendo, T. (2010). *Metafísica*. EUNSA.
- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior] (2022). *Anuario Estadístico de Educación Superior. Ciclo escolar 2021-2022*. <https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

- Barcos, I., Arreaga, G., y Estrella, F. (2021). El déficit de aprendizaje en investigación científica en estudiantes de pregrado. *Revista Conrado*, 17(S1), 357-365. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1791/1760>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Calisto-Alegría, C. (2021). Adquisición de habilidades investigativas de los profesores en formación en Seminario de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 205-215. <https://doi.org/10.5209/rced.68317>
- Cappello, H., y Recio, M. (2011). *La identidad nacional, sus fuentes plurales de construcción*. Plaza y Valdés/Universidad Autónoma de Tamaulipas. <https://libros.uat.edu.mx/index.php/librosuat/catalog/view/46/37/122>
- Cerón-Martínez, A. (2020). La construcción del objeto de estudio. Lecciones epistemológicas a partir de la obra de Pierre Bourdieu. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (67), 75-84. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2020000100075>
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- De Ibarrola, M., y Anderson, L. (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates*. ANUIES. <http://publicaciones.anuies.mx/colecciones/biblioteca-de-la-educacion-superior/211/la-formacion-de-nuevos-investigadores-educativos-dialogos-y-debates>
- De Ibarrola, M., Sañudo, L., Moreno, M., y Barrera, M. (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. IPN/Universidad Autónoma de Yucatán/Red de Posgrados en Educación/REDMIIE/ANEFEP. https://www.academia.edu/45243232/Profesionales_de_la_educacion
- Díaz, A. (2022). Importancia de la investigación en el ámbito de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4(4), 227-237. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0166>
- Finley, M. (2015). *El nacimiento de la política*. Planeta.
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2008). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Verdad y método*. Sígueme.
- García, J. J., y Limón, A. (2016). El problema y el objetivo de la investigación en educación desde la teoría crítica. En P. Ducoing (ed.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp. 353-668). AFIRES/Plaza y Valdés.
- Gorostiaga, J. (2017). La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.001>
- Haidar, J., y Rodríguez, L. (1996). Funcionamiento del poder y la ideología en las prácticas discursivas. *Dimensión Antropológica*, 3(7), 73-110. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/dimension/article/view/10485/11257>
- Hall, S. (2000). ¿Quién necesita la identidad? En R. N. Buenfil (coord.). *En los márgenes de la educación* (pp. 227-254). Plaza y Valdés.
- Hernández, A. (2020). La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en educación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e816. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.816
- Hernández, J., Atilano, P., Pérez, D., y Condés, J. F. (2022). Procesos y momentos de la investigación en los posgrados en educación. *Praxis Educativa*, 26(2), 1-23. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260213>
- Hofer, B., y Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B108.pdf>
- Lawn, M., y Ozga, J. (2004). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Pomares.
- López, C. R., Posada, W. Y., y Franco, A. M. (2025). Los semilleros de investigación y la formación investigativa en una universidad pública de Colombia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(105), 575-598. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000200575&lng=pt&tlng=es

- Lora, J., y Sánchez, J. (2012). *Hacia una metodología de la praxis. La investigación social en gráficas*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Medrano, V., y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México, educación normal*. Universidad Pedagógica Nacional/INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.
- Mendoza, J. (2001). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. CESU/Porrúa.
- Morán, P. (2015). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. IISUE UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/docencia-e-investigacion-en-el-aula-una-relacion-imprescindible>
- Navarrete-Cazales, Z. (2016). Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México. *Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR*, (1), 5-25. <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/6>
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa.
- Ojeda, A., y Sifuentes, M. (2014). Correspondencia entre la postura onto-epistemológica y teleológica del investigador y su método de investigación en el patrimonio. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (51), 156-170. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000300004>
- Orden, A., y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 7-29. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122251>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pacheco, T., y Díaz-Barriga, A. (2009). *El posgrado en educación en México*. IISUE UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-posgrado-en-educacion-en-mexico>
- Páramo, P., y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (25), 1-7. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102501>
- Patterson, L., Minnick, C., Short, K., y Smith, K. (2002). *Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones*. Trillas.
- Paz, C. L., y Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, (e09), 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e09.3937>
- Pecharromán, I., Pozo, J., Mateos, M., y Pérez, M. (2009). Psicólogos ante el espejo: las epistemologías intuitivas de los estudiantes de psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 61-78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79911627005>
- Perines, H., y Murillo, J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>
- Posada, J. (2006). La subjetividad en las ciencias sociales, una cuestión ontológica y no epistemológica. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (25), 8-16. <https://www.moebio.uchile.cl/25/posada.html>
- Ruffini, M. (2017). El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (60), 306-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000300306>
- Ruiz-Olabuénaga, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez, A. (1983). *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*. Océano.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, (61). <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/1993/61>
- Sime, L. (2017). Grupos de investigación en educación: hacia una tipología multirreferencial desde casos representativos. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 97-116. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.002>
- Soto, L. (2020). Las concepciones ontológicas como punto de acceso a las ciencias sociales y sus diversas perspectivas metodológicas. *Revista ABR4*, 40(61), 33-61. <https://doi.org/10.15359/abra.40-61.2>

- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Street, S. (1992). *Maestros en movimiento; transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. CIESAS.
- Tello, C., y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(9). <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n9.2012>
- Trow, M. (1998). Confianza, mercados y rendición de cuentas en la educación superior. *Revista Pensamiento Universitario*, 6(7), 12-27. https://www.pensamientouniversitario.com.ar/wpcontent/uploads/2019/05/pensamiento_universitario_n7.pdf
- Villoro, L. (1996). *Creer, saber, conocer*. Siglo Veintiuno. <https://archive.org/details/villoro-creer-saber-conocer/page/n5/mode/2up>
- Zhizhko, E. A. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación Educativa*, 14(65), 99-113. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000200007
- Zizek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.

Cómo citar este artículo:

Hernández Vélez, A. (2025). Identidad onto-epistemológica de investigadores educativos en formación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2266. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2266



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.