

La formación para la investigación educativa en los posgrados: condiciones institucionales

Research training in educational postgraduate programs: Institutional conditions

CÉSAR GARCÍA GARCÍA • ALMA DELIA TORQUEMADA GONZÁLEZ • MARÍA DE LOURDES OROZCO RAMÍREZ

César García García. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Es Profesor-Investigador del área académica de Ciencias de la Educación, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu). Cuenta con estudios de Doctorado en Pedagogía por la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel 1) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Su publicación más reciente es "Gobierno, políticas educativas y educación superior. Análisis y formación de opinión pública". Correo electrónico: cesar_garcia@uaeh.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7136-8959>.

Alma Delia Torquemada González. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Es Profesora-Investigadora del área académica de Ciencias de la Educación, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu). Cuenta con estudios de Doctorado Interinstitucional en Educación por la Universidad Iberoamericana. Miembro fundador de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED) y de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RedMet). Líder del Grupo de Investigación: Procesos de formación, enseñanza y aprendizaje para la investigación educativa y la profesionalización docente. Correo electrónico: almatorquemada@yahoo.com.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2569-1787>.

María de Lourdes Orozco Ramírez. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Es Profesora-Investigadora del área académica de Ciencias de la Educación, Instituto de Ciencias Sociales y Humani-

Resumen

La formación en investigación educativa es un área temática clave del COMIE. En este trabajo se examina la formación en investigación educativa como un proceso complejo de desarrollo personal que articula elementos individuales, factores y condiciones institucionales. Con este marco se analiza la formación en investigación educativa y las condiciones institucionales de los programas de posgrado en educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), una universidad pública mexicana que busca su internacionalización. Para el estudio se utiliza la teoría de la formación aplicada a la investigación educativa, y se construyen tres categorías y cinco niveles analíticos. Los resultados preliminares indican que los programas de posgrado de la UAEH cuentan con documentos institucionales para conocer la formación en investigación educativa de los aspirantes, pero únicamente como requisitos administrativos y con una pérdida de experiencia en conocer de manera gradual la formación para la investigación educativa.

Palabras clave: Formación de investigadores, investigación, educación superior, posgrado en educación, universidades.

Abstract

Research training in education is a key thematic area of COMIE. This study examines research training in education as a complex personal development process that integrates individual elements, factors, and institutional conditions. Within this framework, the research focuses on analyzing research training and institutional conditions in postgraduate education programs at the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), a Mexican public university striving for internationalization. The study applies the theory of training to educational research, constructing three categories and five analytical levels. Preliminary

dades (ICSHu). Cuenta con estudios de Maestría en Ciencias de la Educación por la UAEH. Es miembro de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RedMet) y del Grupo de Investigación: Procesos de formación, enseñanza y aprendizaje para la investigación educativa y la profesionalización docente. Correo electrónico: orozcor@uaeh.edu.mx. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1745-301X>.

results indicate that UAEH's postgraduate programs have institutional documents to assess the research training of applicants. However, these documents primarily serve as administrative requirements, resulting in a missed opportunity to gradually explore and enhance research training in education.

Keywords: Research training, research, higher education, postgraduate education, universities.

INTRODUCCIÓN

La formación para la investigación educativa ha sido un área temática de larga trayectoria por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa –COMIE–, tiene cuando menos 40 años, considerando que las preocupaciones sobre la formación en investigación educativa se dan desde los años 80, sin embargo, son varios los problemas y retos actuales sobre esta temática. El *Estado del conocimiento –EC–* actual (2012-2022) aún no ha sido publicado, y parece que nuevamente no se tendrá un diagnóstico estatal e institucional de la investigación educativa para el estado de Hidalgo.

Los estudios sobre la formación “en”, “de” y “para” la investigación educativa se han enfocado en los programas de posgrado, luego en el contexto, y al final en las condiciones institucionales. Desafortunadamente, la subtemática sobre las condiciones institucionales de la investigación educativa solo se ha centrado en la historia, la infraestructura y uno de los actores clave de la investigación (los investigadores), así como la política institucional, pero pasando por alto al sujeto en formación (el estudiante) y el contexto, los cuales son clave en los procesos de formación para la profesionalización de la investigación.

En ese sentido, el presente estudio considera que las condiciones institucionales, su gestión, las políticas de formación de recursos humanos, así como las condiciones internacionales, son factores que definen el rumbo de la formación en investigación educativa. El trabajo parcial sobre la formación para la investigación educativa y los posgrados en educación (especialidad en Docencia, Maestría en Ciencias de la Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo –UAEH– y su propósito de internacionalización, da cuenta precisamente de la compleja relación que existe entre la formación como un proceso de desarrollo individual e intersubjetivo y las condiciones institucionales.

Breve revisión de la literatura

Avanzar en la comprensión de los procesos formativos que tienen lugar en la investigación educativa requiere necesariamente de la reflexión y el diálogo en torno a la labor investigativa (Arzola, 2019). En el país, los estudios en torno a la formación de investigadores en educación tienen poco más de 40 años. Prueba de ello son los tres EC (1982-1992, 1992-2002, 2002-2011) que ha publicado el COMIE y el más reciente EC (2012-2022) que se publicará a finales del 2024.

De acuerdo con Schmelkes (2013), el EC de los años 80 se centró en la formación en investigación tanto en el posgrado como en experiencias investigativas alternas. El EC de los años 90 tuvo un desagregado analítico más consistente centrado en la metodología de trabajo, delimitación del campo problemático, la caracterización global de la producción, reporte de hallazgos, así como consideraciones sobre el desarrollo del campo; mientras que el EC del 2000 se centró en una organización más extensa: preguntas de investigación, aspectos teóricos planteados en la década anterior, tipo de documento (libro, capítulo de libro, artículo, tesis, ponencia), resultados, conclusiones, así como categorías específicas construidas (proceso histórico, contenidos curriculares, epistemología de la investigación sobre formación de formadores, autores-teorías-construcciones conceptuales, debates en la investigación de la formación de investigadores, contextos y condiciones institucionales y personales, asesoría y tutoría, evaluación, métodos y estrategias utilizadas en la investigación sobre formación en investigación educativa, propuestas de formación de investigadores educativos, experiencias exitosas). El EC del 2011-2022 está próximo a ser publicado, cabe suponer que el penúltimo EC del 2002 será retomado y, con base en ello, aquí se recuperan algunos planteamientos para el estudio de la formación para la investigación educativa.

Investigaciones recientes sobre formación para la investigación educativa estatal

Los estudios sobre la formación “en”, “de” y “para” la investigación educativa en el estado de Hidalgo y la UAEH son pocos. En una primera revisión, se identifican menos de diez estudios realizados en la última década sobre el caso de la UAEH. Una parte de los estudios se centra en el nivel licenciatura y la preocupación por la formación “en” investigación educativa considerando tres elementos fundamentales: la tesis profesional, la formación en investigación y las dificultades en la elaboración de la tesis profesional (Torquemada et al., 2022; Calzada y Torquemada, 2015). Posteriormente, otros estudios se enfocan en exponer las líneas de investigación en las cuales se insertan los proyectos de investigación de estudiantes de la Licenciatura en Educación de la UAEH (Torquemada et al., 2017); otros trabajos se dedican a analizar la baja demanda estudiantil por la tesis como una modalidad de titulación en el mismo nivel educativo (Torquemada et al., 2023).

En el nivel de posgrado, la formación en investigación educativa a nivel institucional y tomando como referente la UAEH, se localizan solamente dos trabajos de investigación: un trabajo de investigación en el cual se reflexiona sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes en el posgrado a partir del análisis de los programas orientados a la investigación educativa en la Maestría en Ciencias de la Educación (Torquemada y Hernández, 2016), y, recientemente, una ponencia en la cual se aborda la formación en investigación educativa y las condiciones institucionales de los programas de posgrados de calidad que reconoce el Consejo Nacional de Humani-

dades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) a través del reciente Sistema Nacional de Posgrados (García, 2024).

Hasta aquí, pueden verse dos vetas de estudio: la primera encaminada a la profundización sobre la formación “en”, “de” y “para” la investigación educativa en el estado de Hidalgo y la UAEH, y la segunda, la profundización en estudios sobre los procesos de formación para la investigación educativa considerando los programas de posgrado en educación que ofrece la UAEH.

EL MARCO CONCEPTUAL

La comprensión y análisis de la formación para la investigación educativa toma como referencia las investigaciones de los años 90. El EC de los años noventa identificó los trabajos pioneros de Ferry (1996, 1997) y Filloux (1996).

Ferry (1996) y Filloux (1996) consideran la formación como un proceso de desarrollo personal, tarea o trabajo consigo mismo en el que intervienen diversos dispositivos, mediaciones o relaciones intersubjetivas. La formación, desde este marco, siempre va a ser una tarea individual a la que denomina “la tarea de formarse”. “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Filloux, 1996, p. 43).

Bajo esta misma línea de reflexión, Ferry (1997) desestructura la formación en dos acepciones: como dispositivo o condición de la formación (acepción 1); y como dinámica de desarrollo personal (acepción 2). Para Ferry (1997, p. 55), “uno se forma a sí mismo, pero se forma sólo por mediación”. Las mediaciones o dispositivos de formación son diversas, es decir “los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orienta el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo” (Ferry, 1997, p. 55).

Sumado a lo anterior, existe otro componente fundamental: las condiciones para que la formación tenga lugar. Al respecto, Ferry (1997) señala tres condiciones: de lugar, tiempo y de relación con la realidad:

1. Lugar. Las instituciones escolares, universitarias, el trabajo, son lugares de formación, siempre y cuando se dé un balance reflexivo. “Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento hay formación” (p. 56).
2. Tiempo. “Solo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo” (p. 56), el cual es distinto al ejercicio profesional de un trabajo.
3. Relación con la realidad. Aquí “cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones” (p. 56) de la realidad para saber cómo actuar, jugar un rol social, insertarse y actuar en ella.

En suma, la formación difiere de la creencia de que un sujeto (el maestro) forma a un estudiante o de la creencia de que el sujeto en formación (el estudiante) puede formarse a sí mismo sin ninguna mediación. Por ende, la formación será un proceso de desarrollo personal que resulta del trabajo del sujeto consigo mismo, en el que intervienen los dispositivos de formación, así como determinadas condiciones como el lugar, el tiempo y la relación con la realidad. Considerando estas medicaciones de la formación es que se piensa y se revisa la formación “en”, “de” y “para” la investigación educativa que plantea Moreno Bayardo (2007) y que se pueden sintetizar en la Tabla 1.

Tabla 1

Formación en, de y para la investigación educativa

Formación en investigación	Formación de la investigación	Formación para la investigación
<ul style="list-style-type: none"> • Se relaciona con una preparación para la práctica de la investigación de tipo tecno-instrumental • Hablamos de saberes teórico-metodológicos y técnicas investigativas dados dentro de un ambiente formal o informal del trabajo intelectual • Existen labores de tutoría y asesoría a quien se forma en investigación (alumno o estudiante) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera como un proceso dialéctico • Se vincula la teoría y la realidad concreta por medio de una práctica organizada e instrumentada correctamente, es decir, el trabajo científico • Tiene una formación metodológica, pero también una ética científica • Se trata de una formación integral que se proporciona tanto en las universidades como en la vida profesional, familiar y social 	<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a la práctica, función o profesional que habrá de desempeñar el sujeto en formación • Tiene relación con las estrategias institucionales que se implementan para favorecer la formación de investigadores, la generación de didácticas específicas para la enseñanza y el aprendizaje de la metodología y la investigación como campo formativo en las universidades • Se busca la incidencia social a partir de la responsabilidad que asumen las universidades en la generación de cuadros profesionales con saberes científicos

Fuente: Elaboración propia con información de Schmelkes (2013).

Con base en la discusión que se estableció décadas atrás, se logró una precisión conceptual sobre lo que se puede entender como *formación para la investigación educativa*. Como dice Moreno Bayardo (citada en Schmelkes, 2013), la fase de la formación para la investigación se refiere a un proceso en el cual están actores diversos, escenarios, programas académicos, experiencias con investigadores, prácticas de investigación encaminadas a una actividad intelectual y profesional y la elaboración de productos formales. En este sentido, recuperar información sobre los aportes de la investigación, hechos significativos y figuras clave contribuye a la identificación de los retos de la investigación educativa, delineando los fines y acciones institucionales que deben implementarse para favorecer la formación para la investigación (Hernández et al., 2019).

Derivado de lo anterior, aquí se entiende la formación para la investigación educativa como un proceso individual, estructural y complejo en el cual interviene una diversidad de actores educativos y sociales (familia, profesores, estudiantes) y factores (psicológicos, sociales, culturales, políticos y económicos). Este es el punto de partida del trabajo que se plantea para la discusión en torno a la formación para la investigación educativa en los programas de posgrado en educación de la UAEH.

Preguntas de investigación y categorías analíticas

El EC 2001-2011 planteaba un conjunto de 31 preguntas de las cuales se definieron las categorías específicas. No todas las preguntas van encaminadas a la subárea temática de la formación para la investigación educativa, por ello, solo se retomaron aquellas preguntas orientadas a las condiciones institucionales que contribuyen a la formación “de”, “en” y “para” la investigación educativa. De esta manera, las preguntas base para la generación de los ejes analíticos fueron las siguientes:

1. ¿Qué investigaciones existen sobre los programas de posgrado que apoyan específicamente a la formación de investigadores educativos?
2. ¿Qué investigación hay sobre instituciones y redes que han contribuido a la formación de investigadores?
3. ¿Cuáles son los apoyos con los que cuentan las instituciones de educación superior para la investigación sobre la formación de investigadores?

Del análisis de Schmelkes (2013) surgieron dos categorías en torno a la formación para la investigación educativa: 1) contextos y condiciones institucionales y 2) propuestas de formación de investigadores educativos. Posteriormente se integraron tres categorías más: 3) estudiantes en formación, 4) políticas institucionales, e 5) internacionalización.

Cabe señalar que la categoría “estudiantes en formación” se plantea porque en investigaciones pasadas solo ha estado presente un actor de la formación (el investigador), pero no el estudiante como punto central, ni su historia, ni las múltiples relaciones que establece con sus colegas-pares ni con sus profesores, muchos de los cuales son investigadores. Entonces, la categoría “estudiantes en formación” permite entender su perfil de ingreso (historia personal, trayectoria y sus valores profesionales), y su relación con los profesores-investigadores, lo cual da cuenta de la construcción de productos académicos y científicos, así como también de su actitud hacia la investigación como campo de acción profesional.

En esta categoría analítica se pueden integrar las competencias investigativas del estudiante, es decir, el desarrollo de una serie de conocimientos básicos y especializados de teorías y métodos de investigación educativa, habilidades de búsqueda y escritura, competencias éticas hacia el uso y cuidado de la investigación, así como el desarrollo de habilidades tecnológicas aplicadas a la investigación del campo.

La categoría “políticas institucionales” refiere a la toma de decisiones, a la gestión de recursos, a los cambios que realiza la institución con relación a sus propósitos institucionales, las políticas educativas y las tendencias nacionales o mundiales. El estudio de las políticas institucionales de las universidades sobre la formación para la investigación ha estado fuera del interés científico. Su estudio requiere entender y engarzar las políticas educativas nacionales con las respuestas y lo que sucede al interior de las universidades.

Por su parte, la categoría “internacionalización”, en el ámbito de la educación superior, implica referirse a ella como una respuesta a la globalización (García, 2015).

Las formas en que se registra la internacionalización pasan por la influencia de los *rankings* mundiales, la movilidad estudiantil y académica al extranjero (en diversas modalidades), modificación de planes y programas de estudio, así como las permanentes acreditaciones y certificaciones de los programas académicos.

MÉTODO

Para la generación de las categorías de análisis que permiten comprender la formación para la investigación educativa, se partió de la investigación documental. Así, se revisaron documentos institucionales como informes anuales, datos estadísticos, planes de trabajo e investigación y reglamentos de posgrado. La información sirvió para analizar el referente empírico, la UAEH y sus programas de posgrado en educación, tomando como marco conceptual la formación para la investigación educativa. A partir de ello se construyeron cinco categorías clasificadas en tres niveles analíticos (ver Tabla 2).

Tabla 2

Niveles y categorías analíticas

Nivel 1 (Micro)	Nivel 2 (Meso)	Nivel 3 (Macro)
<ul style="list-style-type: none">• Estudiantes en formación	<ul style="list-style-type: none">• Propuestas de formación de investigadores educativos• Políticas institucionales	<ul style="list-style-type: none">• Contextos y condiciones institucionales• Internacionalización

Fuente: Elaboración propia.

El primer nivel analítico es micro, se sitúa en el plano de los actores educativos. En este nivel se encuentra la categoría del estudiante en formación, con relación a su historia personal, su trayectoria profesional, su perfil de ingreso, sus primeros productos académicos y científicos (por ejemplo, la tesis de grado) que se dan individual o colaborativamente con el profesor-investigador. Se considera también el desarrollo de una serie de competencias investigativas: conocimientos básicos y especializados de teorías y métodos, habilidades de búsqueda, escritura y tecnológicas, además de las dinámicas de trabajo académico y estudiantil durante la formación en los posgrados. Es importante señalar también las experiencias significativas sobre la formación, obtenidas a partir de la relación con profesores-investigadores de nivel nacional o internacional.

El segundo nivel analítico es meso, se sitúa en el plano institucional, considera preponderantemente la política institucional de fomento a la investigación y los programas de posgrado; en este caso, la especialidad en Docencia, la Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación. Importa aquí conocer la historia de los programas, matrícula estudiantil, perfil de la planta docente orientada a la investigación. En este punto pueden situarse las políticas de formación de recursos humanos del Conahcyt y las modificaciones que ha planteado el paso del Programa Nacional de Posgrados en Educación al Sistema Nacional de Posgrados entre los años 2022-2023. También se pueden registrar los programas y apoyos para la formación de nuevos investigado-

res que impulsa la UAEH. Bajo esta óptica, se pueden identificar las distintas clases de apoyos (económicos, de asesoría, personal, de información), la conformación de cuerpos de investigación y convenios institucionales.

En el tercer nivel se ubica el contexto y las condiciones institucionales, lo que implica conocer la realidad de la investigación educativa a nivel estatal y nacional. En este punto el análisis se centra en los factores sociales, culturales, económicos y políticos que influyen en la formación “de”, “en” y “para” la investigación educativa. De manera específica, se pone énfasis en las políticas educativas que aplican para el sistema educativo nacional y especialmente aquellas enfocadas a la formación de recursos humanos altamente calificados, en las que juegan un papel clave la SEP y el Conahcyt.

También en este nivel se integra la internacionalización como una tendencia que han seguido las universidades. Especialmente se consideran elementos de la movilidad estudiantil y académica al extranjero (en diversas modalidades), modificación de planes y programas de estudio, así como las acreditaciones y certificaciones de los programas académicos tanto en el nivel de licenciatura como en los posgrados. Estos procesos tienen una fuerte presencia en las universidades públicas.

RESULTADOS PRELIMINARES

Para este estudio se tomaron como documentos institucionales los distintos formatos que tienen lugar en el proceso de selección de aspirantes a los posgrados, entre ellos los relativos al registro y el formato de entrevista de ingreso, el cual permite conocer el perfil de los aspirantes a los programas de posgrado en educación. De este primer análisis documental (micro) las categorías analíticas fueron: experiencia individual y profesional, historia personal y productos académicos. A continuación se presentan los primeros hallazgos.

Experiencia individual y profesional, componente base de la formación

La trayectoria de formación comienza técnicamente a definirse con el registro del aspirante al proceso de selección en alguno de los programas de posgrado en educación de la UAEH y de manera específica durante el registro de aquellas evidencias relativas a la formación profesional y la experiencia laboral. Para cada programa de posgrado existe una solicitud de registro con una estructura específica de valoración. La solicitud de registro tiene como uno de sus propósitos conocer el perfil del aspirante, y como parte de ello, la trayectoria de formación “para” la investigación educativa.

En la especialidad en Docencia, por ejemplo, el elemento que da cuenta de la formación “en” investigación educativa está en la identificación de la experiencia laboral, donde se indaga sobre los proyectos y/o ensayos de investigación y artículos en los que ha participado. En la Maestría en Ciencias de la Educación se explora el desarrollo de proyectos, libros, artículos, ensayos sobre educación; esto da cuenta

del interés por conocer la formación en investigación educativa. En el Doctorado en Ciencias de la Educación la estructura de registro es prácticamente la misma que opera para la especialidad en Docencia. Un aspecto relevante radica en que no existe un proceso diferenciado por tipo de posgrado sobre el nivel de experiencia y/o conocimiento sobre investigación educativa que deben cubrir los aspirantes a cada posgrado.

Historia personal, componente fundamental de la formación

La entrevista de ingreso, que realiza cada programa de posgrado, tiene como uno de sus propósitos ahondar en la formación para la investigación educativa y la formación del aspirante, así como indagar sobre sus intereses profesionales y las motivaciones que lo llevan a estudiar un posgrado. En el caso de la especialidad en Docencia se contempla una sección que recupera las experiencias de la práctica docente, en donde la participación en programas, proyectos de investigación o intervención, congresos y eventos académicos constituye un elemento determinante en el proceso de selección. Adicionalmente se considera la situación personal y familiar, pero solo desde un enfoque económico y de responsabilidad con el programa, es decir, saber si el aspirante está en condiciones de concluir exitosamente o no.

En cuanto al programa de Maestría en Ciencias de la Educación, la entrevista de selección presenta un apartado sobre la trayectoria académica, donde se busca identificar su participación en proyectos de investigación, especializaciones y estudios adicionales, así como su experiencia en la publicación académica. En el mismo sentido, existe una sección sobre competencias de investigación orientada a identificar su nivel de dominio en problemas educativos, el conocimiento de metodologías de investigación y, especialmente, el interés por un problema educativo con fines de investigación. Se hace énfasis en el conocimiento de las líneas de investigación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación –CINCIDE–, además de las posibilidades de movilidad estudiantil. Finalmente, un criterio general se refiere a las expectativas y permanencia en el programa. En términos generales, se puede apreciar que en ambos programas se enfatiza el nivel de conocimiento sobre una temática específica y la experiencia en investigación educativa con que cuentan los aspirantes a los posgrados.

Por su parte, en el caso del Doctorado en Ciencias de la Educación también se maneja la dimensión de trayectoria académica, donde se busca ahondar en la experiencia en proyectos y trabajos de investigación y publicaciones en los que ha participado el aspirante. Otro factor de interés se centra en identificar los conocimientos de autores y temas educativos, líneas de investigación y habilidades para la investigación. De igual manera se busca conocer sus expectativas sobre el posgrado y nivel de compromiso y permanencia en el mismo. Si bien la dimensión situación personal también es motivo de indagación, esta se aboca a identificar cuestiones familiares desde un enfoque económico y de salud. Sin embargo, al igual que en el programa de maestría, está ausente el enfoque de formación a través de la historia personal del aspirante.

Productos académicos, expresión concreta de la formación

Los productos académicos realizados por los estudiantes en su trayectoria personal y/o laboral al momento de ingresar a un programa de posgrado (o ya dentro de él) dan cuenta de la formación para la investigación educativa, de ahí que en todos los posgrados se indague sobre el tipo de trabajos académicos elaborados durante su trayectoria profesional. Se habla de productos académicos como la tesis y su construcción (asunto que requiere un análisis más profundo), artículos científicos, académicos y ponencias. Desafortunadamente, este trabajo de sistematización aún no se ha realizado a nivel institucional. En este sentido, lo que se encuentra en los informes de gobierno del rector de los últimos años (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [UAEH], 2023, 2024) y del propio instituto donde se encuentran los programas de posgrado en educación (Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades [ICSHU], 2024) es un desglose parcial de estos productos académicos y científicos centrados en los investigadores, pero se carece de información y sistematización de tales productos académicos con relación a los estudiantes y los programas educativos.

Si bien los posgrados analizados hacen énfasis en la relevancia de la experiencia en investigación educativa, así como en la productividad académica como criterios básicos de evaluación para el ingreso, la exploración y análisis de la productividad previa al posgrado no está sujeta a un análisis más minucioso que permita conocer las potencialidades de los aspirantes en materia de investigación.

REFLEXIONES FINALES

Los hallazgos preliminares del estudio demuestran que existen elementos estructurales que aparecen en los documentos institucionales para el ingreso a los posgrados en educación que permiten dar cuenta del interés por conocer la formación en investigación educativa de los aspirantes a cada uno de los programas educativos. Sin embargo, no hay claridad sobre los niveles de conocimiento y dominio de la investigación educativa que se espera de los aspirantes por tipo de posgrado. En los tres programas el objetivo es el mismo, sin considerar los niveles de complejidad de cada posgrado, que deberían apuntar a niveles de competencia en investigación diferenciados.

Hace falta un análisis académico más fino de la información proporcionada en los instrumentos de ingreso, ya que esto permitiría conocer con mayor precisión los procesos de formación sociocultural del aspirante, las expectativas e intereses por una línea temática, así como el nivel de conocimiento y dominio de habilidades en investigación educativa con los que cuentan al inicio del posgrado. Cabe destacar que no hay un proceso de valoración y/o exploración que dé cuenta de los valores profesionales asociados a la labor del investigador.

Lo anterior llevaría a replantear, por un lado, los usos de los instrumentos de selección a los posgrados, los cuales se utilizan con fines administrativos, convir-

tiéndose en registros de información general sobre los aspirantes, y por otro lado el proceso de evaluación de los aspirantes a los posgrados, implementando procesos más rigurosos sobre el análisis de la trayectoria formativa y profesional, definiendo criterios de valoración que permitan identificar las competencias investigativas de los aspirantes. Ambos replanteamientos implican re trabajar los instrumentos de ingreso para que sea posible contar con herramientas valiosas para el diagnóstico de habilidades investigativas en estudiantes de posgrado.

Por lo tanto, una tarea que habrá que asumir será la redefinición de los objetivos y la reestructuración de las secciones y categorías de los instrumentos que operan en los programas de posgrado si lo que se desea es contar con información sólida para conocer y analizar de manera gradual la formación para la investigación educativa. Aunado a esto, es necesario desarrollar un análisis generacional en cada uno de los posgrados, cuyos resultados permitan conocer las fortalezas y debilidades de los diferentes programas educativos. Así, la información derivada de ello permitiría retroalimentar los procesos formativos y la toma de decisiones para mejorar los planes de estudio.

Para finalizar, en el caso de la producción académica y científica de los estudiantes de posgrado en educación, es indispensable desarrollar a nivel institucional la construcción y sistematización de la información de ingreso, permanencia, egreso y resultados de la productividad investigativa de los estudiantes para cada uno de los programas de posgrados, con el fin de fortalecer la toma de decisiones, desarrollando mejores evaluaciones con fines de retroalimentación, que a su vez facilitarían las certificaciones nacionales e internacionales.

REFERENCIAS

- Arzola, D. (coord.) (2019). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. REDIECH. <https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/book/1>
- Calzada, B., y Torquemada, A. (2015). *Dificultades estudiantiles en la elección de tesis como modalidad de titulación. El caso de la licenciatura en Ciencias de la Educación* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. Chihuahua. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2377.pdf>
- Ferry, G. (1996). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Novedades Educativas.
- García, C. (2024). *La formación en investigación educativa. Pensar la evaluación a los programas de posgrado de calidad* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- García, C. (2015). La política de internacionalización de la educación superior en México, 1990-2012. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (coords.), *Educación comparada internacional y nacional* (pp. 104-113). Sociedad Mexicana de Educación Comparada/Plaza y Valdés.

- Hernández, G., Trujillo, J., y Pérez, F. (2019). La formación de investigadores en Chihuahua: Una mirada histórica. En D. Arzola (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 19-42). REDIECH. <https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/book/1>
- ICSHu [Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades] (2024). *Primer Informe de actividades*. Ivonne Juárez Ramírez, Directora.
- 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. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000200561
- Schmelkes, C. (2013). Capítulo 6. Formación para la investigación. En M. López, L. Sañudo y R. Maggi (coords.), *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* (pp. 337-385). ANUIES-COMIE. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Investigaciones-sobre-la-investigación-educativa.pdf>
- Torquemada, A., y Hernández, J. (2016). *La evaluación de los aprendizajes en investigación educativa en estudiantes de un posgrado en ciencias de la educación* [Ponencia]. Congreso Internacional en Educación. Debates en Evaluación y Currículum. Universidad de Tlaxcala, México. <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2016/A074.pdf>
- Torquemada, A., Jardínez, L., y Viveros, U. (2017). *Un estudio exploratorio sobre las líneas de investigación en proyectos educativos de estudiantes de licenciatura en ciencias de la educación de la UAEH* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. San Luis Potosí. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0952.pdf>
- Torquemada, G. A. D., Moreno, T. J., Quintero, L. I., y Orozco, R. M. L. (2023). *La cancelación de la tesis profesional en el nivel pregrado. Un estudio exploratorio* [Ponencia]. VII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad de la República de Uruguay, CENUR-Litoral Norte, Salto, Uruguay. <http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/viii-elmecs/actas/ponencia-240618121309507699>
- Torquemada, G. A. D., Quintero, L. I., y Moreno, T. J. (2022). La tesis profesional en la formación de estudiantes de licenciatura. Un análisis desde las modalidades de titulación en una universidad mexicana. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (16), 92-105. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1303>
- UAEH [Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo] (2023). *Primer informe. Octavio Castillo Acosta. Rector 2023-2029*. <https://www.uaeh.edu.mx/informe/2023-2029/1/>
- UAEH (2024). *Sexto Informe de la administración universitaria. Octavio Castillo Acosta. Rector 2017-2023*. <https://www.uaeh.edu.mx/informe/2017-2023/6/>

Cómo citar este artículo:

García García, C., Torquemada González, A. D., y Orozco Ramírez, M. d. L. (2024). La formación para la investigación educativa en los posgrados: condiciones institucionales. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 8, e2361. <https://doi.org/10.33010/recie.v8i0.2361>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* 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.