



# Formación y experiencia en investigación de profesores universitarios

PERLA MELÉNDEZ GRIJALVA

**L**a formación de investigadores en educación, es un fenómeno relativamente joven en México y en países latinoamericanos. Si bien, los programas de posgrado tienen sus modelos formativos, algunos centrados en la investigación, otros del tipo profesionalizante, se hace necesario conocer el recorrido que las instituciones de educación superior han vivido para consolidar estos programas, pues en este recorrido va inmersa la formación como investigadores, de quienes han pasado por ellos como estudiantes.

Es importante mencionar que los distintos estudios sobre formación de investigadores, recuperan las experiencias personales y/o colectivas del proceso formativo de egresados de distintos programas de doctorado. Estos estudios promueven la reflexión de los sujetos acerca de temas clave de su formación, los motivos por los que eligieron su tema de investigación, los retos que afrontaron, el acompañamiento que tuvieron por parte de sus tutores y compañeros, la valoración personal que hacen de su trabajo, entre otros (Dietz, 2014).

El presente documento recupera las experiencias de profesores que imparten algún curso en el Doctorado en Educación, ofertado por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, en relación con sus trayectorias en formación y en investigación. Para tal efecto, se entrevistó a nueve asesores de este programa doctoral, en la unidad Chihuahua. En un primer momento, se presenta una descripción sociodemográfica de los sujetos y, en un segundo momento, se hace un análisis interpretativo de la valoración y las vivencias que hacen estos profesores sobre su formación como investigadores y la trayectoria investigativa que han ido consolidando a través de los años. Se identifican dos categorías, Formación como investigador y Trayectoria como investigador.

La primera aborda aspectos relacionados con la pertinencia y suficiencia del programa de doctorado que se estudió para formarse como investigador, así como las experiencias que enriquecieron esta formación. La segunda, recupera la trayectoria que los participantes han recorrido para consolidar

sus habilidades investigativas, como son los proyectos en que han participado, las acreditaciones que tienen ante estancias evaluadoras externas a la institución (Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y Sistema Nacional de Investigadores (SNI)), las publicaciones generadas en diferentes fuentes de divulgación, la participación en eventos académicos como congresos, entre otras.

En cuanto al género de los asesores, tres son hombres y seis mujeres, las edades oscilan entre los 35 y 60 años. Todos con estudios de doctorado afín a la educación o a la pedagogía, habiéndolo cursado, tres en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, dos en la Universidad Pedagógica de Sinaloa, uno en el Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas, uno en la Universidad de Durango campus Chihuahua, uno en la Universidad de Tijuana y uno en el Instituto de Pedagogía Crítica. Cabe mencionar que ninguno de estos programas pertenecían, al momento de ser cursados, al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

En relación con la categoría de Formación como investigadores, se considera importante mencionar algunos elementos sobre cómo surgen y cómo han evolucionado los estudios de doctorado en México, esto ayuda a entender la situación actual y las problemáticas (compartidas) en los distintos programas de posgrado, incluido el que es objeto de estudio en este trabajo.

Desde su nacimiento, los doctorados en educación fueron considerados como programas para la formación de investigadores en educación (Moreno, 2016). El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), Organismo Público Descentralizado del Gobierno Federal, dedicado a promover el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país, tiene entre sus responsabilidades, estimular y apoyar la calidad de los estudios de posgrado que se ofrecen en México. Aquellos programas evaluados por Conacyt satisfactoriamente, son incorporados al PNPC.

En un inicio, uno de los requisitos para ingresar al PNPC, tenía que ver con los productos de investigación generados en los programas educati-

vos, tanto por sus docentes como por los estudiantes, impulsando y privilegiando con ello, los posgrados orientados a la investigación. Sin embargo, para el 2001, se incorporan los programas de maestría con orientación profesional y para el 2013 los de doctorado, lo que abrió ampliamente los perfiles que demandaban ingreso a los doctorados, y con ello, la diversidad de programas que se ofertarían en el país (Moreno, 2016).

Esta situación provoca que existan dos perfiles de doctores, aquellos que se forman para responder a necesidades de los sectores de la sociedad, adquiriendo conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales altamente especializados. Y, el otro perfil, que permite al doctorante una formación para iniciarse en su carrera en la investigación científica, involucrandose con otros investigadores, con el propósito de generar nuevos conocimientos que sean aceptados y validados por sus pares para presentarse en foros o publicarse en revistas o libros (Moreno, 2016).

Lo anterior ha generado otras situaciones. Los aspirantes a estudiar un doctorado, llegan a desconocer estas diferencias y, en ocasiones, eligen un programa sin plantearse los objetivos académicos que sean más pertinentes a sus necesidades y a su trayectoria. Incluso, los motivos para obtener el grado de doctor, en ocasiones, no va de la mano con la generación y aplicación de conocimientos, sino más bien por la búsqueda de la credencialización y las ventajas y el reconocimiento que ésta puede traer, ocasionando que algunos demandantes prioricen los criterios de menos exigencia en tiempos y rigor académico al momento de elegir un programa de posgrado. Por otro lado, las mismas instituciones, en su afán por elevar y conservar la matrícula, reducen las exigencias en la selección de aspirantes, así como en los requisitos para el ingreso y la permanencia, volviéndose más atractivas para los interesados, aún y cuando la calidad puede ser menor.

De lo anterior se puede esperar que, quienes cursaron un doctorado con mayor rigidez y exigencia académica, han consolidado sus habilidades investigativas a diferencia de quienes egresaron de uno con mayor flexibilidad. Sin embargo, las

trayectorias de los estudiantes de doctorado también dependen de otros factores, algunos propios del estudiante y otros, externos a él. Además, este proceso se vive, asimila e incorpora desde la individualidad, acentuándose las diferencias tanto en la formación como en el desempeño profesional y personal al término de sus estudios.

Entonces, hablar de la calidad de un programa de doctorado, no solo dependerá de las evaluaciones por parte de organismos externos, como el Conacyt, ni de las exigencias para el ingreso y permanencia de la institución y el programa mismo. También es importante considerar las experiencias de los propios estudiantes y egresados. Tal es el caso de los profesores participantes en este estudio. Quienes, al cuestionárseles si fueron suficientes sus estudios en el doctorado para formarse como investigadores, se encontró que de los nueve participantes, cinco afirman que el tiempo que permanecieron en el doctorado sí fue suficiente debido a que tuvieron la oportunidad, desde el inicio, de llevar a cabo un proyecto de investigación bajo un sustento teórico y metodológico, sin embargo, cuatro de ellos mencionan que no fue suficiente, pues el doctorado sólo es el inicio de la formación en investigación y siempre se está en constante aprendizaje y desarrollo. Cabe señalar que la formación previa, tanto en licenciatura como en maestría, así como las características particulares de cada sujeto y sus habilidades cognitivas, favorecen o no esta consolidación como investigadores (Moreno, 2016).

Respecto a los contenidos curriculares de los programas de doctorado que cursaron los nueve participantes, cinco de ellos afirman que los contenidos fueron suficientes ya que las asignaturas que se estudiaron en cada semestre, abonaban al abordaje del objeto de estudio, desde la epistemología, la sociología y la metodología; además, la condición institucional ofreció esta formación, así como la organización del trabajo académico y el acompañamiento de otros investigadores con experiencia. También se promovió la participación y asistencia a diversos eventos académicos, la cual consideran como experiencia enriquecedora de formación.

Para cuatro de los entrevistados, los contenidos no fueron suficientes, pues no permitieron

profundizar al no desarrollarse con suficiencia por distintos factores, además, consideran que la formación no termina con un programa de estudios, se sigue aprendiendo en la práctica profesional. Aún y cuando hubo discrepancia en la suficiencia de contenidos, sí hubo coincidencia en que fueron pertinentes para formarse como investigadores, pues conformaron una plataforma inicial para el desarrollo del trabajo de investigación, tanto teórica como metodológicamente.

Considerando lo anterior, se precisa que el propio proceso de formación depende de múltiples condiciones. Que un aprendizaje sea significativo o no, no sólo concierne a la institución y al diseño curricular del programa, también el propio sujeto, a partir de la experiencia y el contexto en que se desenvuelve, puede convertirlo en algo significativo o simplemente verlo como una tarea a realizar a fin de avanzar en su recorrido académico. En la medida en que el estudiante interioriza y articula lo que aprende en el doctorado, con su vida personal, laboral y profesional, irá construyendo sus competencias investigativas, aunado a esto, el acompañamiento de investigadores con más experiencia, es una mediación fundamental en la formación para la investigación, como dice Moreno (2003) la tutoría o asesoría es el proceso pedagógico idóneo en la formación de los programas de posgrado.

En relación con lo recién planteado, durante el proceso de formación en investigación de los nueve entrevistados, estos afirman que se compartieron experiencias con investigadores expertos como son la colaboración en el estudio que realizaban, revisiones y retroalimentación de los avances y, en dos de los casos, publicaciones en conjunto. Otra de las experiencias que tuvieron con investigadores expertos son los eventos académicos organizados por la institución formadora (se puede agregar que faltó la participación en eventos académicos organizados por otras instituciones). Lo anterior, manifiestan los entrevistados, fue un aspecto relevante en el desarrollo de sus habilidades en investigación, como lo señalan Castro, Guilles y Madueño (2007, en Peña, 2009), la interacción entre tutor y alumnos, permite a los segundos apropiarse de herramientas teóricas y metodológicas

que le ayuden en su práctica como investigador. Asimismo, mucho de lo que los estudiantes hacen o dejan de hacer, depende de la tutoría, cuando ésta se da de manera oportuna, a través de la escucha y en un ambiente de empatía, se generan expectativas positivas en los doctorantes y su desempeño es más favorable (Moreno, 2003).

Finalmente, como cierre de esta categoría, los desafíos para la formación de investigadores, implica, por un lado, una revisión de las políticas educativas que guían el diseño y la oferta de programas doctorales, y por otro, una reflexión desde la propia experiencia de quien vive este proceso formativo, pues son éstos quienes forman parte de los problemas o necesidades que se viven en los contextos educativos y, es su función, como investigador en formación o consolidado, dar una atención pertinente, con una intervención teórica y metodológicamente sustentada y que considere la multiplicidad de factores asociados como lo económico, político, social, ideológico y cultural. Entonces, en la formación como investigador, según Rincón (2004), deben estar presentes los principios pedagógicos, filosóficos, sociológicos y psicológicos que le permitan al investigador ser capaz de identificar problemas, abordarlos críticamente y presentar una solución.

Respecto a la categoría de Trayectoria como investigador, se identificaron algunos elementos que ayudan a comprender cómo ha sido el camino de estos profesores en su tarea como investigadores. Sobre el tiempo y experiencia que tienen haciendo investigación, tres de los entrevistados mencionan tener 20 años o más trabajando en esta función, otros tres tienen 15 años y, tres más, entre cinco y siete años. Sin embargo, cinco de ellos lo han hecho por periodos y con fines de titulación; los otros cuatro han participado eventualmente en dos o tres proyectos. Actualmente, cinco se encuentran participando en uno. Se observa que no existe una trayectoria investigativa sistemática y constante en la mayoría de los doctores entrevistados.

Al respecto, aún y cuando las políticas internacionales y nacionales han apuntado hacia la importancia del uso extensivo del conocimiento y la información en los procesos de producción, con-

virtiéndolo en el factor más importante, no se ha visto reflejado en términos de productividad ni de calidad educativa (Lloyd, 2018).

Las causas relacionadas con la poca producción del conocimiento en las universidades, problema que no es exclusivo de la Universidad donde se hace este estudio, son variadas y atienden a múltiples factores. En México hay 0.85 investigadores por cada cien mil personas económicamente activas (Ricyt, 2017-2018). Esta situación se debe en gran medida a la poca inversión para la ciencia y tecnología, tanto de gobierno como de la iniciativa privada (entre el 0.38 y 0.5% del PIB); asimismo, la sobreburocratización de los procesos de evaluación, que en muchas ocasiones propicia la simulación por parte de los investigadores; la falta de políticas de equidad y género; la alta concentración de investigadores en algunos estados e instituciones; las condiciones laborales de las instituciones públicas, que no permiten tiempos, recursos y espacios adecuados para realizar proyectos de investigación; la “fuga de cerebros” de becarios de maestrías y doctorados que estudian en el extranjero, donde cerca del 5% ya no vuelven al país; los altos niveles de estrés de los investigadores debido a la cultura “publicar o morir” y a las exigencias del Estado evaluador, entre otras (Lloyd, 2018).

Otro aspecto abordado con los sujetos participantes, son las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) en que desarrollan sus proyectos, destacando la formación de profesores, currículum y docencia, currículum e innovación educativa, evaluación curricular e investigación de la investigación. Estas líneas se definen como “una serie de actividades, con un conjunto de objetivos y metas de carácter académico, en temas disciplinares o multidisciplinarios, donde se agrupan trabajos con temáticas afines, permite aplicar el conocimiento de forma innovadora y desarrollar el trabajo en equipo” (Juárez, 2012, p. 49).

En su mayoría, los proyectos en los que han participado se desarrollan de manera colectiva y con recursos propios, sólo uno con apoyo del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Asimismo, tres pertenecen a un cuerpo académico, dos con la función de coordinador

y uno como miembro asociado. Se destaca que, dentro de las estrategias políticas para contribuir al fortalecimiento de la investigación científica para dar solución a diversas necesidades inherentes al desarrollo social, económico y político en México, tanto la Secretaría de Educación Pública (SEP) como el Conacyt, han alentado a las instituciones educativas a formar parte de diferentes programas que impulsan la calidad educativa como el PNP y el PRODEP. Este último, otorga un reconocimiento a aquellos profesores con estudios de doctorado que se dedican de manera equilibrada a la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión y favorece la participación de profesores en proyectos de investigación, su inserción en cuerpos académicos y consolidarse dentro de una Línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) (Bastiani, López, Orantes y Bastiani, 2018).

Sin embargo, son pocos los profesores que adquieren este perfil deseable. Los factores que lo obstaculizan son variados, desde intereses personales hasta barreras de tipo administrativas y condiciones laborales, pero no es objeto de este análisis entrar en detalle. Solo se señala que, dentro de los sujetos que participan en este estudio, tres de ellos cuentan con el perfil PRODEP y dos son miembros de cuerpos académicos.

Sobre las publicaciones, cinco de los nueve tienen publicaciones y los que no, expresan que es porque no han tenido la oportunidad de escribir o no han buscado la participación en algún proyecto. Respecto a publicaciones en revistas arbitradas e indexadas, seis han publicado de uno a cuatro artículos. Cuatro han publicado libros como autores o coautores, dos de ellos cuatro y cinco libros respectivamente y los otros dos, uno.

Seis entrevistados participan como editor o revisor en revistas estatales, nacionales e internacionales. Entre las revistas donde participan están la REDIECH, Revista Actualidades Investigativas en Educación y Perfiles educativos, REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa Universidad Autónoma de Baja California, Ra Ximhai Universidad Autónoma Indígena de México, IJLTER Revista Internacional de Aprendizaje, Enseñanza e Investigación Educativa, Revista de Psicología de

Antioquía, Revista Hacia la promoción de la salud Universidad de Caldas Revista virtual de la Universidad Católica del Norte.

En relación con la participación en congresos, cuatro han sido conferencistas magistrales, siete han impartido conferencias temáticas, siete como ponentes en eventos internacionales y ocho en nacionales.

Respecto a nombramientos por instancias externas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se encontró que cinco entrevistados han participado en las convocatorias para incorporarse en él, ya que les interesa enriquecer su curriculum en el área de la investigación, dos de ellos si han logrado ingresar, uno como candidato y otro en nivel 1. Sobre el SNI, éste fue creado por acuerdo presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación en 1984, con el propósito de reconocer la producción del conocimiento científico para promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, teniendo en sus inicios un registro de 1396 investigadores, mismo que para el 2017 ascendió a 27186 (Landeros, 2018).

Es importante agregar que ser miembro del SNI es indicador de reconocimiento institucional y prestigio académico que permite acceder a otros apoyos y beneficios, tanto económicos como profesionales. Esto ha llevado a que cada vez más profesores universitarios incursionan en trabajos de investigación de alto nivel, igualando o priorizando esta función sobre la docencia. Este deseo de superación para pasar de profesor universitario a profesor-investigador, es un recorrido que demanda altos estándares de calidad que son evaluados a través de indicadores, por ejemplo, la dirección de tesis de licenciatura y posgrado, formar parte de núcleos académicos y de investigación para el desarrollo de LGCA, la producción de artículos científicos publicados en revistas de alto impacto, entre otros.

También es necesario tener presente otras condiciones que pueden volverse un obstáculo más que un aliciente, tal es el caso de los recursos destinados a la investigación, en muchos casos son los investigadores quienes deben buscar apoyos o fi-

nanciar ellos mismos los proyectos; otro problema son los nombramientos (situación laboral) de los profesores. Aquellos por contrato o maestros de asignatura, tienen todas sus horas frente a grupo, por lo que, si desean hacer investigación, sería con recursos y tiempos personales, pues las universidades ven como un problema institucional el tener que gestionar recursos y capital humano para cumplir con los estándares de educación superior que sugieren organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como es la realización de investigación (Santos, 2017).

Lo anterior da mayor claridad de la dificultad que enfrentan los profesores investigadores para lograr estas acreditaciones, considerando además que el reconocimiento y aceptación de la élite de investigación puede resultar, en palabras de Bourdieu (1994):

Un espacio de lucha constante por el poder, la autoridad y las facultades para tomar decisiones en materia de ciencia, en el cual usualmente se comprometen las posiciones estratégicas dentro de las estructuras organizacionales. Esta lucha, que también lo es por el prestigio y el reconocimiento, se caracteriza por el hecho de que el reconocimiento y las distinciones los brindan los mismos miembros del campo, que son a la vez sus pares y sus competidores (citado en Castañeda, Fuentes, Pérez e Inguanzo, 2021, p. 58).

Según Collins (1989), la aceptación de estas estructuras organizacionales se han legitimado tanto por quienes participan en la evaluación y dictaminación, como por los que se someten a ellas y, bajo esta lógica, se han generado en el campo científico una gran complejidad de roles y niveles, con base en parámetros credencialistas y meritocráticos (citado por Castañeda, Fuentes, Pérez e Inguanzo, 2021).

De lo anterior y a manera de cierre, fortalecer las trayectorias académicas en investigación de profesores universitarios y mejorar las condiciones para que éstas puedan desarrollarse con calidad, sigue siendo un desafío importante aún, pues se observa un porcentaje bajo en cuanto al número

de docentes investigadores, poca productividad en medios de difusión reconocidos, escasa vinculación entre investigación y docencia, entre otros indicadores que deben ser atendidos tanto por la institución como por el mismo académico. Sin embargo, también es importante resaltar que el trabajo de las y los profesores entrevistados, esta comprometido con la formación de sus estudiantes a través de los cursos y seminarios que les permiten ir construyendo sus habilidades investigativas, lo que significa un aporte de gran trascendencia no sólo para los estudiantes, si no para la educación actual que demanda profesionistas con estas competencias para dar solución a los problemas que enfrentan en su contexto inmediato.

## Referencias

- BASTIANI, J., López, M., Orantes, B. y Bastiani, C. (2018). La calidad en los programas de posgrados en educación en el Estado de Chiapas. Un estudio descriptivo y exploratorio. *Revista Recus*, 3(3), 1-10.
- CASTAÑEDA, X., Fuentes, C., Pérez, R. e Inguanzo, B. (2021). Brecha generacional y condiciones de los académicos para la producción de conocimiento en México. *Revista del IICE*, 50, 55-74. [https://doi: 10.34096/iice.n50.11266](https://doi.org/10.34096/iice.n50.11266)
- DIETZ, G. (2014). La formación de investigadores en educación y la producción de conocimiento. El caso del Doctorado en Educación de la UATx. *Perfiles Educativos* | XXXVI(146), 198-201.
- JUÁREZ, H. (2012). *La integración de cuerpos académicos. Un reto en las escuelas normales*. Ensayo. Escuela Normal de Santiago Tianguistenco.
- LANDEROS, E. (2018). Solicitud al Sistema Nacional de Investigadores: ¿Cómo hacer una postulación con éxito?. *Revista de enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*. Recuperado de [http://revistaenfermeria.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista\\_enfermeria/article/view/478](http://revistaenfermeria.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_enfermeria/article/view/478)

- LLOYD, M. (2018). El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de educación superior*, 47(185). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602018000100001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000100001)
- MORENO, M. G. (2003). La formación para la investigación, en Ducoing Patricia, *Sujetos, actores y procesos de formación*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, D.F.
- MORENO, M. G. (2016). Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble?. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 7(12). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.252>
- PEÑA, M. (2009). *Formación para la investigación educativa. Una primera mirada a la producción investigativa en los congresos del COMIE*. Ponencia en X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- RINCÓN, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 34(2). <https://doi.org/10.35362/rie3422993>
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT) (2017/2018). Recuperado de: <http://www.ricyt.org/indicadores>
- SANTOS, A. (2017). Flashes de emancipación en la actuación docente e investigación universitaria de los miembros del sistema nacional de investigadores (SNI). (Spanish). *Rotreiro*, 42(1), 11-35. <https://doi:10.18593/r.v42i1.11547>

# Andamios

Makóe bilé

