

**INVESTIGACIONES
SOBRE LA
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA
2002-2011**



ASOCIACIÓN NACIONAL DE
UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR

Enrique Fernández Fasschnat
Secretario General Ejecutivo

Iris Santacruz Fabila
Directora General Académica

Guillermo Hernández Duque Delgadillo
Director General de Relaciones Interinstitucionales

José Aguirre Vázquez
Director General de Información y Planeación

Russ Eduardo Galván Vera
Director General de Administración

CONSEJO EDITORIAL
DE PUBLICACIONES

Adrián Acosta Silva
Carlos Muñoz Izquierdo
Germán Álvarez Mendiola
Iris Santacruz Fabila
José Aguirre Vázquez
Mario Saavedra García
Wietse Berend de Vries Meijer

Coordinador de la Colección:
Carlos Muñoz Izquierdo



CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

COMITÉ DIRECTIVO

María Concepción Barrón Tirado
Presidenta

María Soledad Ramírez Montoya
Secretaria General

Luis Felipe Abreu Hernández
Tesorero

Lourdes Margarita Chehaibar Náder
Coordinadora de Relaciones Institucionales

Alma Maldonado Maldonado
Coordinadora de Formación

Guadalupe Ruiz Cuéllar
Coordinadora de Regiones

Carlota Guzmán Gómez
Coordinadora de Admisión

Pedro Alejandro Flores Crespo
Coordinador Editorial

Aurora Guadalupe Loyo Brambila
*Coordinadora de Apoyo a las Áreas
y Redes Temáticas*

INVESTIGACIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2002-2011

Martha López Ruiz
Lya Sañudo Guerra
Rolando Emilio Maggi Yáñez
Coordinadores generales



370.70972
I58

LB1028.25.M6
I58

Investigaciones sobre la investigación educativa : 2002-2011
Martha López Ruiz, Lya Sañudo Guerra, Rolando Emilio Maggi
Yáñez, coordinadores generales. -- México, D.F. : ANUIES, Dirección de
Medios Editoriales : Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013.
524 páginas. – (Colección Estados del Conocimiento)

ISBN: 978-607-451-083-6 (ANUIES)

ISBN: 978-607-7923-16-9 (COMIE)

1. Educación-Investigación-México. 2. Teoría del conocimiento. 3. Política educativa-
México. 4. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
(México). 5. Educación superior-Investigación. I. López Ruiz, Martha, coordinador. II.
Sañudo Guerra, Lya, coordinador. III. Maggi Yáñez, Rolando Emilio coordinador. IV. Serie.

Coordinación editorial
Mario Saavedra García

Portada
Virginia Ramírez Moreno

Corrección de estilo
Concepción Madrigal Mexia

Formación
María Guadalupe Cárdenas Pérez

Cuidado de edición
Eduardo Mendoza Tello

Primera edición, 2013
© 2013, ANUIES
Tenayuca 200,
Col. Santa Cruz Atoyac,
C.P. 03310, México, D.F.
ISBN: 978-607-451-083-6 (ANUIES)

Primera edición, 2013
© 2013, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Francisco P. Miranda, Edificio C 20 Int. 32
Col. Lomas de Plateros
Delegación Álvaro Obregón
C.P. 01480, México D.F.
ISBN: 978-607-7923-16-9 (COMIE)

Impreso en México

CONTENIDO

Presentación

Enrique Fernández Fassnacht 15

Prólogo

*Carlos Muñoz Izquierdo, Ma. Concepción Barrón Tirado
y Teresa Bracho González* 17

Introducción

Martha López Ruiz, Lya Sañudo Guerra y Rolando Emilio Maggi Yáñez 21

Antecedentes y planteamiento del problema 21

Objetivos 24

Justificación 25

Forma de trabajo 26

Estructuración de contenidos 31

Principales resultados, conclusiones y recomendaciones 35

Referencias bibliográficas 51

Capítulo 1. Epistemología y métodos de la investigación educativa.	
Estado del conocimiento 2002-2011	
<i>Rigoberto Martínez Escárcega (coordinador)</i>	57
Presentación	
<i>Rigoberto Martínez Escárcega</i>	57
Métodos de la investigación educativa	
<i>Manuel Cacho Alfaro</i>	60
Introducción	60
Producción	61
Conclusiones	66
Reflexiones axiológicas de la investigación educativa	
<i>Juan Carlos Cabrera Fuentes y Leticia Pons Bonals</i>	66
Rasgos de la producción	67
Tendencias que siguen las reflexiones axiológicas de la investigación educativa	69
Proceso de enseñanza–aprendizaje	75
Conclusiones	75
Reflexiones epistemológicas de la investigación educativa	
<i>Leticia Pons Bonals y Juan Carlos Cabrera Fuentes</i>	76
Rasgos de la producción	76
Tendencias que siguen las reflexiones epistemológicas de la investigación educativa	78
Conclusiones	83
Reflexiones sobre el concepto de estado del conocimiento	
<i>Rigoberto Martínez Escárcega</i>	84
Introducción	84
Producción encontrada	85
Conclusiones	92
Elaboración de estados del conocimiento	
<i>Sandra Vega Villarreal</i>	93
Introducción	93
Producción analizada	94
Conclusiones	100

Comentarios finales	
<i>Jorge Mario Flores Osorio</i>	101
Referencias bibliográficas	102
Capítulo 2. Políticas y financiamiento de la investigación educativa.	
Hacia una agenda de investigación	
<i>Rolando Emilio Maggi Yáñez (coordinador)</i>	113
Introducción	113
Marco de referencia	118
El financiamiento de la investigación educativa en el contexto de las políticas de ciencia y tecnología	121
Características de las políticas y el financiamiento a la investigación educativa en las entidades federativas. Estudio de casos	126
El financiamiento de la investigación educativa... ¿existe?	131
Conclusiones y recomendaciones	133
Referencias bibliográficas	134
Capítulo 3. Diagnósticos de la investigación educativa	
<i>David Sandoval Cedillo y Yolanda López Contreras (coordinadores)</i>	139
Introducción	139
El estado del conocimiento de los diagnósticos de investigación educativa producidos en la década 2002-2011	
<i>Rigoberto Martínez Escárcega, David Sandoval Cedillo y Yolanda López Contreras</i>	141
Diagnósticos nacionales de la investigación educativa	141
Diagnósticos regionales de la investigación educativa	142
Diagnósticos estatales de la investigación educativa	142
Diagnósticos institucionales de la investigación educativa	146
Síntesis de los diagnósticos estatales, institucionales y regionales. Un panorama integral del campo de la investigación educativa en México (2002-2011)	
<i>Yolanda López Contreras y David Sandoval Cedillo</i>	151

Estado del conocimiento educativo del estado de Chiapas <i>Juan Carlos Cabrera Fuentes y Leticia Pons Bonals</i> (coordinadores)	156
El campo de la investigación educativa en Chihuahua <i>Rigoberto Martínez Escárcega</i> (coordinador)	160
Diagnóstico de la investigación educativa en Guanajuato 2002-2012 <i>Manuel Cacho Alfaro</i> (coordinador)	163
La investigación educativa en el Estado de México. 2002-2012 <i>David Sandoval Cedillo y Elvia Silva Beltrán</i> (coordinadores)	168
Estado del conocimiento de la investigación educativa en Jalisco 2002-2012 <i>Lya Sañudo Guerra</i> (coordinadora)	172
Diagnóstico de la investigación educativa del estado de Nayarit <i>Gloria Isela Castro Ibarra</i> (coordinadora)	178
Diagnóstico de la investigación educativa del estado de Puebla de 2002 a 2012 <i>María Isabel Royo Sorrosal</i> (coordinadora)	182
La investigación educativa en San Luis Potosí <i>Yolanda López Contreras</i> (coordinadora)	187
Estado del conocimiento de la investigación educativa en Yucatán. 2002-2011 <i>Dora Esperanza Sevilla Santo y Mario José Martín Pavón</i> (coordinadores)	193
Diagnósticos de la investigación educativa: Instituto Politécnico Nacional <i>Esperanza Lozoya Meza</i> (coordinadora)	197
Diagnóstico de la investigación educativa de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco 2002-2011 <i>Pedro Ramón Santiago</i>	199
Estado del conocimiento de la investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 261 del estado de Sonora <i>Alba Luz Frock Granillo y Óscar Jesús San Martín Sicre</i>	202

Estado del conocimiento de la investigación educativa en los institutos tecnológicos del estado de Veracruz <i>Santos Ruiz Hernández (coordinador)</i>	203
Estado del conocimiento de la Universidad Autónoma de Zacatecas <i>Marcelina Rodríguez Robles</i>	206
La investigación educativa en la región metropolitana de la ANUIES. Periodo 2002-2011 <i>Alejandra Romo López</i>	208
Conclusiones	210
Retos en las investigaciones de diagnósticos estatales	214
Referencias bibliográficas	216
Capítulo 4. Condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa en México: 2002-2012 <i>Ruth C. Perales Ponce, Martha López Ruiz y Leonardo García Lozano</i>	223
Introducción	223
Método	229
Resultados	232
Las instituciones	232
La política educativa institucional	247
La vinculación para el desarrollo de la investigación educativa	252
Consideraciones finales	263
Referencias bibliográficas	268
Anexo 1	273
Capítulo 5. El agente investigador. Un acercamiento analítico <i>Lya Sañudo Guerra (coordinadora)</i>	277
Introducción <i>Lya Sañudo Guerra</i>	277

Quién es el agente investigador educativo	279
La constitución del investigador educativo como profesión	279
El reconocimiento de los científicos educativos	288
Quién investiga a los investigadores educativos	303
Los investigadores educativos en México. Sus condiciones en la década 2002-2011	308
Concepciones fundamentales sobre el investigador educativo	
<i>María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel y Raúl Vargas Segura</i>	310
Descripción general por género y edad	
<i>Leticia Velarde Peña</i>	313
Condiciones institucionales de los investigadores educativos	
<i>María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel y Raúl Vargas Segura</i>	316
Las agrupaciones y reconocimiento de los investigadores educativos	
<i>María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel y Raúl Vargas Segura</i>	317
Formación de los investigadores educativos	
<i>María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel y Raúl Vargas Segura</i>	320
Investigaciones generadas por los investigadores educativos	
<i>María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel y Raúl Vargas Segura</i>	323
Distribución de áreas de conocimiento de COMIE por entidades federativas	
<i>María Isabel Sañudo Guerra</i>	324
Hallazgos y recomendaciones	
<i>Lya Sañudo Guerra</i>	327
Referencias bibliográficas	331
Capítulo 6. Formación para la investigación	
<i>Corina Schmelkes del Valle (coordinadora)</i>	337

Introducción	337
Antecedentes y contextualización	337
Objetivo general	341
Objetivos específicos	341
Justificación	341
Preguntas de investigación	342
Fundamento	
<i>Esperanza Lozoya, Elia Olea, Elaine Turena Pérez, Raúl Vargas Segura y Martha López Ruiz</i>	345
Método	
<i>Carmen Julia Aguirre, Guillermo Castillo, Dolores García, Rosa Ma. González, Esperanza Lozoya, Ruth Perales, Marcelina Rodríguez y Santos Ruiz</i>	352
Resultados	356
Libros y capítulos de libros	356
Artículos de revistas	358
Tesis	362
Ponencias	364
Otros resultados	375
Conclusiones	
<i>Patricia Camarena, Guillermo Castillo, Martha López, Marcelina Rodríguez</i>	378
Referencias bibliográficas	385
Capítulo 7. De comunidades académicas especializadas a comunidades epistémicas: estado del conocimiento de las redes que fomentan la producción del conocimiento sobre educación	
<i>Romelia Hinojosa Luján y Jorge Antonio Alfaro Rivera (coordinadores)</i>	393
De la comunidad especializada al surgimiento de redes de investigación	397

En aras de prefigurar esos límites, conformando comunidades epistémicas	401
La influencia de la política estatal mexicana en el establecimiento de redes	405
Las redes en la investigación educativa: un estado del conocimiento	407
Tesis	410
Artículos de revistas	412
Ponencias	415
Libros	423
Un espacio concreto para difundir el tema de redes	425
Las producciones de redes como sistematización de experiencias	427
Las redes como estrategia neoliberal de impulso a la investigación colaborativa	428
Producción teórica en torno a la temática	428
Metaanálisis de las redes	428
Las redes y su presencia en el país	429
A manera de conclusiones	434
Referencias bibliográficas	437
Capítulo 8. Distribución y uso del conocimiento educativo producido en México en la década 2002-2011	
<i>Martha Vergara Fregoso (coordinadora)</i>	445
Introducción	445
Difusión del conocimiento. Producción de la investigación educativa en México	
<i>Martha Vergara Fregoso, Dora Esperanza Sevilla Santo y Luis Jesús Ibarra Manrique</i>	448
La difusión del conocimiento educativo	448
La difusión de la investigación 2002-2011	450
La difusión del conocimiento en México en la década de 2002 a 2011	452

La difusión como objeto de investigación	453
Difusión del conocimiento a través del análisis de revistas indexadas en México de 2002-2011	456
La difusión del conocimiento: un análisis a partir de los diagnósticos de los estados participantes	459
La divulgación del conocimiento que se produce en la investigación educativa	
<i>Martha Vergara Fregoso y Yolanda López Contreras</i>	461
Método seguido	462
Análisis de los eventos académicos	462
Encuentros académicos	471
Los seminarios: una estrategia para la divulgación del conocimiento educativo	
<i>Dimna Silvia González Hernández</i>	476
La diseminación de la investigación educativa desde las tecnologías organizadas en páginas web durante la década de 2002-2011	
<i>Nimia Ruth Flores Santillán</i>	480
Conceptualización de diseminación	481
Uso de la producción del conocimiento educativo	
<i>Lya Sañudo Guerra</i>	486
Uso de la investigación educativa como objeto de análisis en revistas	
<i>Daniela García Moreno</i>	488
Uso de la producción del conocimiento en México	
<i>Lya Sañudo Guerra</i>	495
Referencias bibliográficas	500
Siglas y acrónimos	515

PRESENTACIÓN

Consciente de su misión, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) tiene entre sus objetivos el de impulsar y promover actividades e iniciativas para fortalecer las investigaciones acerca de los más diversos temas y tópicos en torno a la educación superior en nuestro país.

En este sentido, la estrecha y provechosa colaboración de la ANUIES con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha derivado en el intercambio de experiencias y reflexiones acerca de cómo llevar a cabo ese objetivo. Producto de lo anterior fue que durante este 2013 se formalizó un convenio entre ambos organismos para realizar la tercera edición de los estados del conocimiento; se trata de una nutrida y variada colección que muy bien enfatiza el interés común y representa una notable aportación respecto al quehacer científico en materia educativa.

Bajo la coordinación general del doctor Carlos Muñoz Izquierdo y con el arbitrio del COMIE, estos diecisiete volúmenes —con diferentes títulos y producto de una intensa actividad de más de diez años de trabajo académico sostenido y sustentable— constituyen el resultado de un concienzudo análisis llevado a cabo por especialistas en catorce áreas temáticas de la educación superior nacional. De ellos emanan nuevas y originales propuestas de carácter pedagógico, administrativo, económico y sistémico, que deberán aprovecharse por quienes están interesados y desean adentrarse en el siempre complejo y diverso ámbito de la educación superior.

No se trata solamente de una recopilación de tratados, pues un ejercicio académico de esta índole —además de generar ideas analíticas, críticas y propositivas— desarrolla redes de investigación entre las distintas instituciones que de manera directa o indirecta se han involucrado en este proyecto, a la vez que fortalece sus relaciones de colaboración y amplía la difusión de sus resultados a públicos diversos.

Cada ejemplar es una invitación a acercarnos al conocimiento generado por el trabajo especializado de académicos, cuya labor se convierte en soporte que da fuerza a nuestra nación para enfrentar los problemas de la actualidad, y permite esperar con mayor entusiasmo el futuro, confiada en las sólidas bases que le proporcionan sus instituciones de educación superior.

Enrique Fernández Fassnacht
Secretario General Ejecutivo

ANUIES

PRÓLOGO

LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO EN PERSPECTIVA

Tenemos la satisfacción de presentar la tercera edición de los Estados del Conocimiento, que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha venido publicando cada diez años. Los estudios que se presentan en esta ocasión dan cuenta de las investigaciones relacionadas con la educación que fueron realizadas, principalmente, entre los años 2002 y 2011.

Además de proponerse recopilar, analizar, sintetizar y —en algunos casos— valorar los resultados de dichas investigaciones; estos estudios fueron realizados con la finalidad de contribuir a mejorar la eficacia de las políticas educacionales que son implementadas en México, la cual depende, entre otras cosas, de la existencia de una buena y oportuna información y, por supuesto, de la calidad del procesamiento y los análisis que hayan realizado los distintos autores.

Para generar estos estudios fue necesario convocar a más de un centenar de investigadores; los cuales, agrupados en 17 comisiones temáticas, trabajaron durante más de dos años bajo la responsabilidad de sus respectivos coordinadores. La generosidad y calidad del trabajo realizado por este selecto grupo de colaboradores merecen el reconocimiento de toda la comunidad de investigadores dedicados al estudio de la educación nacional. Especial mención merecen también las directivas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que encabezadas en distintos momentos por el doctor Hugo Casanova Cardiel, la doctora Teresa Bracho González y la doctora Ma. Concepción Barrón Tirado, orientaron la realización de este trabajo.

Por otro lado, la edición y publicación de estos estudios fue posible gracias a la generosidad de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Ello se debe, particularmente, a la participación de quien fuera Secretario General Ejecutivo de ese organismo a comienzos de 2012, el doctor en química Rafael López Castañares —quien visionariamente suscribió, con este propósito, un convenio de colaboración con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, ratificado por el actual Secretario General Ejecutivo, doctor Enrique Fernández Fassnacht— así como a la iniciativa y muy eficaz gestión del maestro Rolando Maggi Yáñez, director de Medios Editoriales de la misma ANUIES hasta septiembre de 2013.

Al comparar estos estudios con los que fueron publicados en décadas pasadas, el lector podrá apreciar que las investigaciones más recientes reflejan una creciente diferenciación de los temas abordados; una variedad, cada vez más perceptible, de enfoques teóricos —así como de las metodologías utilizadas—; y, finalmente, distintas maneras de organizar y analizar la información obtenida.

Lo primero obedece, como se podría esperar, a los diferentes grados de madurez que han alcanzado las distintas disciplinas relacionadas con la educación; y lo segundo, a que los integrantes de cada comisión tuvieron que utilizar procedimientos analíticos adecuados a las condiciones en las que fueron difundidas las investigaciones relacionadas con sus respectivos temas. Es probable que, especialmente el segundo de estos factores haya influido en que los estudios que estamos presentando hayan adoptado diferentes enfoques al organizar, analizar y presentar sus resultados.

Como es habitual en los ejercicios académicos, el proceso que se llevó a cabo al elaborar estos estudios permitió obtener diferentes aprendizajes, que eventualmente podrán ser aprovechados por quienes elaboren nuevas versiones de los estados del conocimiento educativo. Algunos de ellos son los siguientes:

Salta a la vista, en primer lugar, la necesidad de mejorar la calidad de las taxonomías que son indispensables para delimitar, con la mayor precisión que sea posible, el alcance de cada investigación; y distinguir si cada una se refiere a una investigación basada en determinada teoría; a un estudio exploratorio o descriptivo; al informe (descriptivo o evaluativo) de algún programa, experimento o ensayo encaminado a resolver determinado problema (señalando el ámbito geográfico e institucional —escuelas, países, provincias, etc.— en el

que ese programa o experimento fue realizado); al reporte (también descriptivo o evaluativo) sobre las acciones generales de alguna dependencia pública (señalando el nivel de gobierno en el que esa dependencia se encuentra) o de algún organismo no gubernamental; o, bien, si se trata de un ensayo, propuesta, o argumentación a favor o en contra de determinada política, programa o acción educativa.

Una vez que las investigaciones hayan sido correctamente clasificadas, será muy útil distinguir, con especial atención, si éstas se refieren fundamentalmente a procesos pedagógicos, administrativos, sociales, culturales, económicos o sistémicos que se desarrollan en las aulas, en una institución que imparte educación de determinado nivel, en una comunidad —o conjunto de las mismas—, en un subsistema educativo o en un sistema nacional. Lo anterior permitirá atraer la atención del público interesado en cada uno de esos campos. Por último, y como es lógico, la síntesis de cada uno de los tipos de investigaciones requiere una determinada especificación metodológica, ya que no se puede seguir el mismo camino para resumir una investigación empírica, un estudio documental, un ensayo o un reporte.

Una segunda medida que será necesario tomar para mejorar la relevancia de los estados del conocimiento refiere a la valoración del alcance de los resultados de cada investigación, debiendo señalarse si ésta procede de un proyecto basado en determinada teoría o de un estudio exploratorio, con independencia de que su autor haya utilizado métodos cuantitativos o cualitativos al realizarlo. Esto implica, como es obvio, determinar mediante el análisis de los procedimientos seguidos al construir y al analizar la información en que se basa el reporte si esos resultados son generalizables, o si sólo se aplican a una situación determinada. En este caso habría que señalar si ese resultado es novedoso, o si siendo similar a otros —por referirse a alguna realidad previamente analizada— es convergente con o divergente de otros que hayan sido divulgados.

Sin duda, los nuevos estados del conocimiento no se limitarán a producir “inventarios comentados” de las investigaciones analizadas, ya que sus productos reunirán las condiciones necesarias para orientar el diseño de nuevas investigaciones, de evaluaciones más amplias en relación con determinadas experiencias, o de implantar algunas intervenciones pedagógicas o administrativas.

A simple vista, el camino a recorrer para que las nuevas ediciones de los estados del conocimiento adquieran estos atributos es todavía muy largo; sin embargo, si las unidades de investigación presentes en las instituciones educativas y el creciente número de programas de posgrado en educación existentes en el país alcanzan los estándares de calidad que son necesarios, será más fácil que el COMIE se acerque en un futuro próximo al escenario que aquí hemos esbozado.

María Concepción Barrón Tirado
Presidenta del COMIE
(junio 2013-diciembre 2015)

Teresa Bracho González
Presidenta del COMIE
(enero 2012-mayo 2013)

Carlos Muñoz Izquierdo
Coordinador general de los estados del conocimiento
México, D.F., septiembre de 2013

INTRODUCCIÓN

Martha López Ruiz, Lya Sañudo Guerra y Rolando Emilio Maggi Yáñez

Antecedentes y planteamiento del problema

Diversos autores y la práctica cotidiana muestran las ventajas que ofrece la realización de investigaciones educativas. Sus productos son fundamentales para identificar los problemas relevantes de su campo, derruir mitos, dimensionar complejidades o conceptualizar de manera diferente una realidad cambiante. Al aportar nuevas visiones y generar un clima diferente para discutir aspectos relevantes de la problemática social, los investigadores de la educación contribuyen a la gestación de un ambiente cultural y un clima político que motiva a un número creciente de personas a participar en la búsqueda de soluciones. La investigación, como actividad caracterizada por la generación de conocimientos, proporciona las bases para el desarrollo de las sociedades, contribuye a la definición de las políticas públicas y acompaña los procesos de modificación de la práctica educativa (Latapí, 1977: 60; Court y Latapí, 1979; Brunner, 1993: 8; Maggi, 2003: 196-197). De ahí, pues, el saber qué es lo que se produce en México, cómo se realiza, en qué condiciones y cuáles son sus repercusiones, es una labor de gran trascendencia social e interés científico.

El Área 11 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *Investigación de la Investigación Educativa*, tiene el encargo de recuperar los productos de investigación referidos a México generados en el periodo 2002-2011, cuyo objeto de estudio es la investigación educativa (IE), su evolución histórico social, su epistemología, métodos y condiciones de producción de conocimiento;

la influencia del contexto en términos de políticas y financiamiento; los diagnósticos y evaluaciones sobre IE; la formación y las características de los investigadores, comunidades y redes de investigación educativa; los usos y la distribución del conocimiento producido. Como resultado, se cuenta con el presente estado del conocimiento, que cuantifica y contextualiza la producción del periodo sobre el tema, resume el conocimiento generado e identifica tendencias sobre los temas abordados y, desde la posición de los autores, perfila cauces de acción que, sin duda, contribuirán al mejoramiento de la actividad investigativa e incidirán positivamente en la educación nacional.

Estas intencionalidades son compartidas por la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie)¹, que fue la instancia operacional elegida por los coordinadores nombrados por el COMIE para llevar a cabo la realización del presente estado del conocimiento.

En muchos estados el grupo conformado por los miembros de la Redmiie es la única expresión visible y productiva de los investigadores educativos, como es el caso de Guanajuato, San Luis Potosí y Chihuahua, donde con el impulso o bajo el alero de la Red se aprecian avances importantes en la organización de investigadores y en la realización de investigaciones sobre investigación de la investigación educativa. Se generan grandes expectativas de lo que puedan lograr investigadores consolidados del COMIE en Jalisco, Chiapas, Nuevo León, Sonora y Yucatán. Sus resultados deberán juzgarse no sólo en términos de cantidad y calidad de los productos de investigación, sino fundamentalmente como experiencia formativa para la investigación en las entidades, al recuperar el conocimiento generado en ellas, darle mayor visibilidad y proyectarlo en el nivel nacional e internacional.

No obstante los avances, también se aprecian grandes vacíos de organización en otras entidades como Veracruz, Estado de México, Distrito Federal,

¹ La Redmiie es una organización horizontal de investigadores que realizan investigación sobre la investigación educativa (IE). Fue creada por miembros del COMIE adscritos al Área 11 e investigadores que participaron en la elaboración del estado del conocimiento 1992-2002 con el fin de dar continuidad a esa labor. Está organizada como un colectivo con alto nivel de colaboración orientado a producir conocimiento, desarrollar y consolidar la investigación de esta área y promover su divulgación, difusión, uso y repercusión. Quienes la integran cuentan con un nombramiento institucional como investigador, reconocimiento del gremio de investigadores o trayectoria de producción en el área de investigación de la investigación educativa. La participación en la Red es personal, no de representación institucional; en ella participan tanto investigadores consolidados como quienes se encuentran en procesos de formación y tienen una producción inicial en el campo de la IE, sea individual o en equipo.

Michoacán, Tabasco, Tlaxcala y Zacatecas; esto dificulta la participación en redes y la consolidación de grupos organizados que compartan y contribuyan a generar avances en la construcción del conocimiento, el cual no es congruente con el número de investigadores y unidades de investigación que supuestamente existen en las instituciones educativas de nivel superior. Por lo anterior, se plantea indagar el estado de la investigación educativa realizada durante el periodo 2002-2011 en las entidades federativas del país, describir el estado del conocimiento en los campos temáticos comprendidos en el Área 11 del COMIE y proponer alternativas para su desarrollo y consolidación.

Siguiendo a Rueda, entendemos estado del conocimiento como el “análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado” (Rueda, 2003: 4), lo que implica en primer lugar generar inventarios de la información disponible sobre investigación de la investigación educativa, para contar con un *corpus* de estudios que, clasificados y sistematizados, ayudarán a provocar modificaciones en la teoría y práctica de la educación. Según sabemos, “la existencia de conocimientos y propuestas previas validadas por la investigación, disponibles cuando las condiciones sociopolíticas, económicas y culturales las demandan, son las que han determinado el éxito de algunas innovaciones educativas. Esto fortalece la importancia concedida a la capacidad explicativa y predictiva de la ciencia y legitima su función social” (Maggi, 2006: 116).

Al no limitarse a listar las investigaciones, sino hacer una valoración crítica de ellas (Aguirre *et al.*, 2007: 34), es posible ir más allá de la recuperación de nuevo conocimiento, para hacer propuestas de política pública. Sin embargo, el desfase en la entrega de los distintos diagnósticos incluidos en este volumen, la diversidad de fuentes consultadas —sin que en todos los casos pudieran tenerse indicadores claros de las condiciones de realización de los estudios y de la metodología utilizada—, sumada a la falta de un sistema nacional de información sobre investigación educativa —ya referido como necesario en los anteriores estados del conocimiento—, dieron lugar a diferencias en algunas de las cifras mencionadas en los distintos capítulos, las cuales únicamente son indicativas de lo que ocurre en los contextos estudiados y dificulta contar con un estado de la investigación más certero.

En el área que nos ocupa, investigación de la investigación educativa, es fundamental comprender:

- ¿Cuáles son las tendencias epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa identificadas en el estado del conocimiento?
- ¿Cuáles son las políticas, el modo y tipo de financiamiento de la investigación educativa y su incidencia en el fomento de la investigación educativa?
- ¿Cuáles son las condiciones en que se gestiona y desarrolla la investigación educativa en las instituciones que la realizan?
- ¿Quiénes son las y los investigadores, qué características presentan y cómo se forman en cada entidad analizada y en el país?
- ¿Cuáles son y cómo se constituyen las comunidades y redes de investigadores educativos?
- ¿Cuáles son las formas en que se distribuye (difunde, divulga, disemina) y usa el conocimiento que produce la investigación educativa, y cómo incide en la mejora educativa?

Para responder a estas y otras preguntas, desarrollamos un programa de investigación que tiene los siguientes objetivos, que se verán reflejados en los ocho capítulos que integran este libro.

Objetivos

1. Determinar los rasgos y tendencias que muestran los estudios sobre epistemología y metodología de la investigación educativa realizada en México durante 2002-2011.
2. Valorar las políticas públicas y las condiciones institucionales relacionadas con el financiamiento de la investigación educativa que afectan su fomento, desarrollo e incidencia.
3. Identificar, cuantificar y señalar tendencias de la producción en investigación educativa en las entidades federativas en donde existen investigadores o grupos de investigación interesados en efectuar diagnósticos institucionales, estatales o regionales.
4. Describir las diversas formas de producir conocimiento que condicionan el desarrollo de la investigación educativa en las instituciones y en las entidades federativas, con base en la información obtenida de fuentes documentales y la opinión de los actores que desarrollan o gestionan la investigación educativa (académicos, directivos e investigadores).

5. Determinar quiénes son los agentes investigadores, cómo se constituye y legitima su profesión y cuáles son las condiciones en que trabajan.
6. Identificar, analizar y valorar las investigaciones realizadas sobre formación para la investigación educativa en el periodo 2002-2011, con vistas a ponderar la continuidad en las sublíneas de investigación, los cambios ocurridos en el campo y ofrecer orientaciones y sugerencias para el desarrollo de futuras investigaciones sobre la formación para la investigación educativa.
7. Describir los hallazgos que posibilitan el tránsito de comunidades académicas especializadas a comunidades epistémicas, con base en el análisis de la información documental sobre redes que fomentan la producción del conocimiento sobre educación.
8. Analizar la distribución y el uso del conocimiento producido por las instituciones y los agentes de la investigación educativa en México durante la década de 2002 a 2011.

Justificación

Este estado del conocimiento permitirá saber con qué contamos, determinará necesidades que pueden ser paliadas por medio de la investigación e identificará vacíos temáticos y probablemente formativos por atender. Adicionalmente, explorar los resultados de los trabajos más relevantes sobre la temática permitirá profundizar en el conocimiento de lo generado en las subáreas comprendidas en el Área Investigación de la Investigación Educativa, y comprender la evolución del campo en cada entidad federativa. Esto, sumado a la obtención de datos básicos sobre los investigadores, los estudios que realizan, los lugares donde lo hacen y las formas en las que divulgan su trabajo, permitirá socializar el conocimiento, evitar duplicidades de acciones y generar redes de comunicación que darán un nuevo impulso a la investigación educativa en el país.

Adicionalmente, el proceso de elaboración del estado del conocimiento recupera la propuesta de Pablo Latapí (2007) de abrir espacios a los investigadores jóvenes, descentralizar la investigación educativa en el país y lograr que las investigaciones sobre la educación de carácter aplicado tengan mayor presencia en la mejora educativa, a partir de, entre otras acciones, la conformación de políticas públicas. Esto implica:

- Aportar insumos para comprender y mejorar la gestión institucional, la formación de investigadores, el trabajo en redes, los usos y la distribución del conocimiento obtenido mediante actividades de investigación educativa.
- Desarrollar metodologías e instrumentos que puedan ser utilizados tanto por otras áreas de COMIE como por los investigadores en general.
- Sugerir lineamientos de políticas y esquemas de financiamiento para el fomento y desarrollo de la investigación educativa en México.
- Proponer alternativas que permitan impulsar el desarrollo de la investigación educativa en las unidades de investigación y en las entidades federativas para incrementar la productividad de sus investigadores y la calidad de su trabajo.
- Proponer acciones que fomenten la generación y utilización del conocimiento educativo.

Forma de trabajo

El programa de investigación del Área 11 contempló cuatro líneas de trabajo en que coinciden el COMIE y la Redmie: El fomento a la constitución de colectivos de investigación; la formación de investigadores en la práctica; la realización de estudios documentales y de campo; la creación de una plataforma informática que facilite la realización de investigaciones; y la difusión de los resultados tanto en la web como en publicaciones especializadas, además de otras acciones que propician el uso e impacto de la investigación educativa. Se plantea como un programa, debido a que para el cumplimiento de cada uno de los ocho objetivos se integró un equipo especializado que desarrollaría el respectivo proyecto de investigación para alcanzarlo. Para asegurar la colaboración entre el COMIE y la Redmie la coordinación estuvo a cargo de investigadores designados por el COMIE, que eran o habían sido coordinadores generales de la Red.

La experiencia de realización de estados del conocimiento nacionales —que culminó con el más reciente en 2003— resultó fundamental para afinar algunos procedimientos, generar categorías y diseñar instrumentos. También permitió identificar algunas debilidades y rezagos, igual que fortalezas y oportunidades. Entre las debilidades, la más notoria es la falta de cobertura en algunas entidades federativas, la escasa experiencia de algunos investigadores participantes en la realización de este tipo de estudios y la necesidad de contar con instrumentos

más incluyentes y rigurosos. En las instituciones existe una sistematización de la información limitada y se carece de una cultura de investigación que facilite la obtención de datos fidedignos.

En forma adicional, se encontró que existen campos temáticos dentro del área investigación de la investigación educativa que son poco atendidos, como es el caso de los estudios sobre políticas de fomento y financiamiento de la investigación educativa e investigadores, redes y comunidades de investigación. Finalmente, se apreciaron dificultades en la integración de equipos que trabajen en forma coordinada, y es frecuente la pérdida o rotación de integrantes, la diferenciación en la formación y experiencia de los participantes.

El diseño de investigación del programa contempló tres etapas: una primera, documental; la segunda de campo y, la tercera de elaboración de textos. La primera etapa implicó:

1. Elaborar un directorio de investigadores que podían aportar materiales relevantes (obviamente con los datos necesarios para su localización).
2. Recopilar los productos de las investigaciones sobre el tema de estudio publicadas entre 2002 y 2011 y, en algunos casos, debido a la extensión de los plazos de entrega, se incluyó 2012. Estos productos debían reunir ciertas características que enunciaremos más adelante.
3. Elaborar fichas y resúmenes analíticos que describieran los materiales e integrar sus contenidos en función de un esquema general de desarrollo de contenidos acordado por el colectivo de investigadores, y afinado por los respectivos grupos de investigación para adecuarlo a las peculiaridades de cada subárea y características de las fuentes de información disponibles y los integrantes del equipo de trabajo.

La etapa documental utilizó la metodología sugerida por la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (Reduc), que parte por identificar la bibliografía existente, luego determina cuál es la más relevante o que satisface los requisitos establecidos por el estudio, y en seguida elaborar fichas o resúmenes analíticos con un formato estandarizado. Este último permite que en una página se sinteticen los aspectos fundamentales de la investigación, como son los datos bibliográficos básicos, sus descriptores temáticos, las fuentes de información utilizadas, una descripción de los objetivos y contenidos fundamentales que se tratan, la metodología empleada y las conclusiones a las que se llegan.

Los criterios de inclusión fueron los mismos que para los demás estados del conocimiento, acordados por los coordinadores de Área del COMIE:

- Se recuperarán investigaciones y productos de la investigación educativa generada o publicada en México durante el periodo 2002-2011, y los resultados de estudios sobre la educación mexicana efectuados en el extranjero durante ese mismo lapso que se localicen en bibliotecas y bases documentales nacionales especializadas en educación.
- En la medida de lo posible se distinguirá entre la investigación generada en México y la realizada en el extranjero.
- Podrá informarse sobre trabajos de investigación anteriores al 2002 que no fueron identificados en estados del conocimiento previos del COMIE, pero no se contabilizarán como parte de la producción nacional del periodo analizado.
- En la búsqueda se priorizará la identificación de trabajos que fueron arbitrados antes de su publicación, las tesis de posgrado y las ponencias presentadas en los Congresos del COMIE y otros eventos de especialistas (Comunicación interna, 2011).

En adición a lo anterior, cada equipo determinaría si tomaba en cuenta artículos o capítulos de divulgación; materiales basados en investigaciones pero elaborados con finalidades docentes; artículos y notas de prensa publicadas dentro del periodo establecido —ya sea en forma impresa o electrónica—, con la condición de que contribuyeran a contextualizar o entender la problemática en estudio.

Los resúmenes analíticos se harían únicamente de los trabajos que aportan a la comprensión de los estudios sobre el campo o son investigaciones terminadas que se visualizan como innovadoras, o hacen aportes al desarrollo de la educación. Los demás trabajos se manejarían únicamente en términos cuantitativos y servirían para inventariar la producción de la institución o estado e identificar los recursos humanos disponibles. El resultado del estudio documental sirvió en varios casos como marco teórico e insumo de la etapa de campo.

La información sobre las instituciones o unidades de investigación se intentó manejar en una base de datos, igual que la referida a los investigadores y sus líneas de investigación, pero dificultades técnicas y operativas hicieron

complicada su utilización, por lo que la información se manejó de manera tradicional o con bases de datos alternativas generadas a propósito. Sin embargo, no se descarta la necesidad de utilizarla, mejorada, en futuros estudios.

Conscientes de que en algunas subáreas no existía información documental suficiente y atendiendo a la finalidad formativa de los estados del conocimiento, en una segunda etapa del trabajo algunos equipos desarrollaron estudios de campo adicionales, antes de entrar a la tercera etapa, de redacción de textos. En todos los casos se contemplaron dos momentos: en el primero se enfatizó el análisis cuantitativo descriptivo, para posteriormente realizar un trabajo cualitativo interpretativo. En esta última se buscó obtener respuesta a las preguntas de investigación esbozadas al comienzo, detectar necesidades de investigación educativa y recuperar propuestas para la sugerencia de lineamientos de política.

Para focalizar los esfuerzos y manejar conceptos comunes, especialmente en lo referido a la elaboración de diagnósticos estatales, era muy importante asegurar que en los instrumentos utilizados para el trabajo de campo se establecieran unos mínimos comunes, que luego permitieran la comparación de resultados. Esto implicó determinar las categorías, características e indicadores básicos que deberían contener los instrumentos, para así posibilitar un análisis posterior de la situación de la investigación educativa en el nivel nacional.

La actividad de elaboración de diagnósticos se inserta en las líneas de trabajo sugeridas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, que impulsa la realización de este tipo de estudios en las entidades federativas con mayor tradición investigativa o donde existan investigadores interesados en el tema. Fue el caso de Baja California, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Puebla, Nuevo León, Sonora, Tlaxcala y Yucatán, estados que en el periodo 1993-2001 generaron diagnósticos publicados por investigadores de las respectivas entidades federativas (Aguirre y Tinajero, 2003; Sandoval *et al.*, 2003; Cacho *et al.*, 2003; Sañudo *et al.*, 2003; Royo, Porras y Castillo, 2003; Ramos, 2003; Osorio y Colina, 2003; y Barrera y Cisneros, 2003), a los que en el último decenio se sumaron los publicados por Vidales y Maggi (2005), la Secretaría de Educación del Estado de Chihuahua (Martínez, 2009, 2011 y 2012) y San Luis Potosí (López *et al.*, 2011).

Los instrumentos que sirvieron de base para los diagnósticos fueron los desarrollados por Vidales y Maggi (2005) en Nuevo León y Sañudo *et al.* (2012),

en Jalisco, en tanto los conceptos básicos utilizados para la redacción del informe final fueron generados por un colectivo de la Redmiie². Estos fueron:

Investigación. Proceso de indagación sistemático e intencionado orientado a la explicación o comprensión o transformación de la realidad en un campo de conocimiento determinado.

Investigación educativa (IE). Proceso de indagación sistemático e intencionado orientado a la explicación o comprensión o transformación de la realidad en el campo de la educación.

La IE es una práctica científica intencionada, social e histórica que tiene como objeto de estudio la educación en su acepción amplia; incluye sujetos, procesos, relaciones, instituciones, situaciones y prácticas para responder a las preguntas qué, cómo, qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué y para qué, a través de la producción, distribución, difusión o divulgación del conocimiento con la finalidad de comprender, explicar y mejorar la educación.

La IE está sujeta a determinadas normas, procesos y procedimientos establecidos por las comunidades académicas que integran su campo de interés en múltiples contextos, medios de formación y territorios en donde se lleva a cabo.

Bajo una mirada epistémica la IE se desarrolla de acuerdo con distintas tradiciones que requieren sistematicidad, creatividad, reflexividad, articulación e intuición heurística, para sustentar el proceso de indagación y vigilar la pertinencia de sus resultados.

Investigador educativo. Persona que realiza actividades metódicas de indagación orientadas a la generación de nuevo conocimiento y al desarrollo del campo educativo. Cuenta con obra publicada y reconocimiento de sus pares en el campo de la investigación educativa o por programas institucionales de fomento a la investigación en cualquiera de sus modalidades o niveles. Realiza actividades metódicas de indagación orientadas a la generación de nuevo conocimiento o al desarrollo del campo educativo, ha participado en al menos dos proyectos de investigación sobre este ámbito publicados en los últimos cinco años

² *Seminario Investigación e investigador. Conceptos y enfoques*, UAN-Redmiie, Tepic, 24 de enero de 2012. Sistematización de: Manuel Cacho, Alba Frock, Carmen Padilla, David Sandoval, Juan Carlos Cabrera, Leticia Pons, Marcelina Rodríguez y Rolando Maggi.

y se visualiza o es identificado como investigador de la educación, en cualquiera de sus modalidades o niveles.

Formación para la investigación educativa. La formación es un proceso colaborativo de adquisición de conocimientos y desarrollo de capacidades, destrezas, actitudes y valores que le permiten a la persona realizar investigación educativa y utilizar sus resultados. Puede lograrse en forma escolarizada o en la práctica.

El proceso formativo puede estar encaminado a:

El ejercicio de una práctica profesional.

Mejorar la profesionalización de las prácticas educativas

Resolver problemas específicos del campo de la educación

Contribuir a la creación y fomento en la sociedad de una cultura científica mediante el uso y distribución de los productos de la investigación educativa (Redmiie, 2012).

Estructuración de contenidos

En la elaboración del presente estado del conocimiento sobre *Investigación de la Investigación Educativa 2002-2011* participaron tres autores coordinadores generales,³ once autores–coordinadores de subáreas,⁴ 43 autores que participaron en la redacción de apartados específicos⁵, y 50 colaboradores⁶, que apoyaron en la obtención y procesamiento de la información.

³ Martha López Ruiz, Lya Sañudo Guerra y Rolando Emilio Maggi Yáñez.

⁴ Jorge Antonio Alfaro Rivera, Romelia Hinojosa Luján, Yolanda López Contreras, Martha López Ruiz, Rolando Emilio Maggi Yáñez, Rigoberto Martínez Escárcega, Ruth C. Perales Ponce, David Sandoval Cedillo, Lya Sañudo Guerra, Corina Schmelkes del Valle y Martha Vergara Fregoso.

⁵ Carmen Julia Aguirre, Juan Carlos Cabrera Fuentes, Manuel Cacho Alfaro, Patricia Camarena Gallardo, Guillermo Castillo Castillo, Gloria Isela Castro Ibarra, Sigifredo Esquivel Marín, Jorge Mario Flores Osorio, Nimia Ruth Flores Santillán, Alba Frock Granillo, Nimia Ruth Flores Santillán, Leonardo García Lozano, Martha Daniela García Moreno, Dolores García Perea, Cassandra Garrido Trejo, Rosa Amalia Gómez Ortiz, Rosa Ma. González Isasi, Dimna Silvia González Hernández, María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel, Luis Jesús Ibarra Manrique, Romelia Hinojosa Luján, María de los Ángeles López Esquivel, Esperanza Lozoya Meza, Flavio Mota Enciso, Elia Olea Deserti, María del Carmen Padilla Rodríguez, Mario José Martín Pavón, Elaine Turena Pérez Baltazar, Leticia Pons Bonals, María Soledad Ramírez Montoya, Pedro Ramón Santiago, Marcelina Rodríguez Robles, Alejandra Romo López, Ma. Isabel Royo Sorrosal, Santos Ruiz Hernández, Óscar Jesús San Martín Sicre, María de los Ángeles Santos Rojas, María Isabel Sañudo Guerra, Dora Esperanza Sevilla Santo, Elvia E. Silva Beltrán, Raúl Vargas Segura, Sandra Vega Villarreal, Leticia Velarde Peña.

⁶ Karina Alejo Ramírez, Cristina Aparicio Ávila, Norma Alicia Arriaga Santos, Juan Francisco Bri-

El estado del conocimiento resultante está estructurado en ocho capítulos, que son:

1. Epistemología y métodos de la investigación educativa
2. Políticas y financiamiento de la investigación educativa
3. Diagnósticos de la investigación educativa
4. Condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa en México
5. El agente investigador. Un acercamiento analítico
6. Formación para la investigación
7. De comunidades académicas especializadas a comunidades epistémicas: estado del conocimiento de las redes que fomentan la producción del conocimiento sobre educación
8. Distribución y uso del conocimiento educativo producido en México en la década 2002-2012

El primero, “Epistemología y métodos de la investigación educativa”, fue coordinado por Rigoberto Martínez Escárcega, de la Universidad Pedagógica Nacional en Hidalgo del Parral, Chihuahua, y actualmente en el Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica en Ciudad Juárez, Chihuahua. En él se exponen los trabajos desarrollados durante la década objeto de estudio en torno a reflexiones axiológicas de la investigación educativa, se hace una valoración de las perspectivas epistemológicas identificadas en estudios sobre la investigación educativa y los métodos propuestos para realizarla, se discuten los conceptos de estado del conocimiento, estado del arte y estado de la investigación, se da cuen-

nes Coronado, Zaid Cárdenas Zúñiga, Antonio Cázares, Ma. Paz Cendejas M., Baltazar Contreras Durán, Juanita Correa Reyes, Raquel Domínguez Mora, Beatriz Echeveste García de Alba, Miguel Eslava Camacho, Candelario Fernández Agraz, Elvira Fuentes Márquez, Martha Leticia Gaeta, Luis Pablo Galicia Vélez, Margarita García Prado, Ana Leticia Gaspar Bojórquez, Javier Guerra Ruiz Esparza, Karim E. Guerra Maldonado, Erica Arlene Gómez Rodríguez, Pedro Hernández Sánchez, Sara A. Jiménez García, Armando Martín Ibarra López, Ma. del Refugio Lárraga García, Ma. de los Ángeles López Esquivel, Martha Patricia Macías Morales, Milagros Manteca Aguirre, Ana Ma. Mata Pérez, Alejandra Medina Lozano, Mónica del Carmen Meza Mejía, Yudith Esmeralda Milán Balderas, Laura Elena Morales Leija, Juan Antonio Moreno Tapia, Gabriela Fernanda Ochoa, Aurora Ojeda Alva, Ma. del Carmen Padilla Rodríguez, Alejandra Paulín Lozano, Francisco Paz Bravo, Evelyn Peña Banda, María Guillermina Rangel Torres, Celia Reyes Anaya, Graciela Romero García, Andrés Vázquez Faustino, Pablo Vázquez Sánchez, Leticia Velarde Peña, Roberto Arturo Verduzco Free, María Guadalupe Veytia Bucheli, Alma Verónica Villanueva González, Ingrid Zavaleta Heredia.

ta de la perspectiva epistemológica y metodológica utilizada en la elaboración de estados del conocimiento en los niveles nacional, estatal e institucional, y se hacen reflexiones acerca de la teoría de campo.

El segundo capítulo, coordinado por Rolando Emilio Maggi Yáñez, consultor independiente radicado en el Distrito Federal y en Metepec, Estado de México, analiza las “Políticas y el financiamiento de la investigación educativa”, apoyado sobre todo en datos de campo, notas y artículos de diverso tipo, ya que la producción sobre el tema es muy escueta. Aún así, fue posible recuperar algunos aspectos relevantes de las discusiones académicas sobre el tema, que permiten obtener conclusiones y hacer propuestas para continuar investigando esta problemática.

En el tercer capítulo, “Diagnósticos de la investigación educativa”, David Sandoval Cedillo, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y Yolanda López Contreras, de la Universidad Pedagógica Nacional 241 en San Luis Potosí, revisaron los diagnósticos nacionales, regionales, estatales e institucionales producidos en la década 2002-2011, y junto con dieciocho autores-coordinadores sintetizaron la situación de la investigación educativa en los estados de Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Estado de México, Jalisco, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí y Yucatán; en el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la Universidad Pedagógica Nacional 261 del estado de Sonora, los Institutos Tecnológicos del estado de Veracruz, la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Región Metropolitana de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Ruth C. Perales Ponce, del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio de la Secretaría de Educación Jalisco, Martha López Ruiz, consultora e investigadora independiente de Querétaro y Leonardo García Lozano, de la Universidad de Guadalajara y el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio en Jalisco, elaboraron el capítulo 4, “Condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa en México: 2002-2012”. Su objetivo fue recuperar desde el punto de vista de quienes viven o desarrollan la gestión de la investigación (académicos, directivos, investigadores) en diversas entidades de la República Mexicana, cuáles y cómo son las condiciones que determinan el desarrollo de la investigación educativa en las instituciones y en las entidades federativas para, a partir de ahí, plantear nuevas discusiones. Los resultados dieron pauta para perfilar las condiciones institucionales de la IE, evidenciar limitaciones en las políticas públicas e institucionales relaciona-

das y mostrar retos y horizontes de acción para la gestión de la IE y el conocimiento que ésta genera.

El quinto capítulo, “El agente investigador. Un acercamiento analítico”, fue coordinado por Lya Sañudo, investigadora de la Secretaría de Educación Jalisco. En él se ve quién es el “agente investigador”, concebido como aquel que produce conocimiento educativo y es, al mismo tiempo, el que tiene la posibilidad de incidir en la mejora de la educación. En él los autores analizan diversas posturas sobre el investigador y la formalización de su actividad como profesión, hacen una revisión documental y muestran el estado de la cuestión sobre los investigadores educativos en los planos nacional e internacional. Destacan quién es el investigador educativo, cómo se constituye su profesión, de qué manera se le reconoce, cómo se organiza, en qué condiciones trabaja y cómo difunde su producción. También sintetizan los resultados de los diagnósticos y estados del conocimiento de la investigación educativa elaborados en las nueve entidades y las cuatro instituciones de educación superior contempladas en el capítulo anterior —sobre diagnósticos—, y completan el estudio con información de las escuelas normales y los investigadores de los Servicios Educativos Integrados del Estado de México (SEIEM).

Corina Schmelkes del Valle, investigadora consultora de Querétaro, fue la encargada de coordinar el grupo que elaboró el capítulo 6, sobre “Formación para la investigación”, entendida como el “quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores necesarios para la realización de la práctica denominada investigación”. La actividad considera no sólo aspectos técnico-instrumentales, sino que “es parte de un estilo de vida y sus alcances no tienen límites espaciales ni temporales; toma en cuenta una trayectoria ontológica-profesional, un trabajo intelectual; tiene un compromiso; concreta productos; produce conocimientos.”

Con base en esta concepción, la revisión y el análisis efectuado contemplan varias aspectos: proceso histórico, contenidos curriculares, epistemología de la investigación sobre formación de investigadores, autores, teorías y construcciones conceptuales, debates en la investigación sobre la formación de investigación, contextos y condiciones institucionales y personales, asesoría y tutoría, evaluación, experiencias exitosas, métodos y estrategias utilizados en las investigaciones sobre formación en investigación educativa y propuestas de formación de investigadores educativos. Estos temas se de-

sarrollan en cinco apartados: 1) Introducción; 2) Fundamento; 3) Método; 4) Resultados y, 5) Conclusiones.

“De comunidades académicas especializadas a comunidades epistémicas: estado del conocimiento de las redes que fomentan la producción del conocimiento sobre educación” es el título del capítulo 7, coordinado por Romelia Hinojosa Luján, del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado y la Secretaría de Educación de ese estado, junto con Jorge Antonio Alfaro Rivera, de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Su estudio es una metainvestigación que hace una valoración de la investigación realizada en México acerca de redes epistémicas que focaliza ciertos aspectos de ellas: los referentes teorizantes utilizados, la metodología a la que se adscribió y los principales hallazgos que se posibilitaron desde estos colectivos, dando cuenta particularmente del proceso seguido para su conformación. A partir de estos aspectos se detecta de qué forma son estudiadas las redes de investigación, las ausencias en temáticas ignoradas o desiertas, así como los principales formatos en que se difunden estas investigaciones.

Por último, en el capítulo 8 Martha Vergara Fregoso, profesora-investigadora en la Universidad de Guadalajara, coordina el informe sobre “Distribución y uso del conocimiento educativo producido en México en la década 2002-2011”. El texto incluye cuatro apartados: los tres primeros tienen el propósito de investigar cómo y mediante qué vías se realiza la difusión de las investigaciones educativas, así como los principales medios para lograrla, como son las revistas de circulación nacional. En ellos se contempla también el análisis de la difusión por medio de eventos académicos (congresos, seminarios y demás foros) y se revisa la disseminación de la investigación mediante la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, fundamentalmente en páginas web. Por último, en la parte final del capítulo se abordan las investigaciones referidas al uso de la investigación educativa durante la década 2002-2011.

Los principales resultados, conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación se describen a continuación.

Principales resultados, conclusiones y recomendaciones

El avance en la consolidación de la investigación educativa y el incremento en número y calidad de los estudios sobre diferentes aspectos de esta actividad son

innegables comparados con las décadas anteriores. Con base en la información recuperada, se hace evidente la diversidad y complejidad de este universo, aún así, en este estado del conocimiento se hacen conceptualizaciones que permiten tener una idea más clara de lo que es la investigación educativa, el agente investigador, su formación, sus agrupaciones, su producción, las condiciones institucionales de producción, los tipos e intensidad de la distribución de sus resultados y sus formas de uso en el país.

Aunque como se apunta en cada uno de los apartados que anteceden, hay un avance en cuanto a la comprensión de lo que es un estado del conocimiento, es recurrente que la mayoría de estos estudios asuman como punto de partida la definición hecha por Rueda (2003), para posteriormente realizar construcciones elaboradas por los equipos de investigación. La idea de base implica dar cuenta del estado que guarda la investigación educativa, describiendo los objetos, los sujetos, las tendencias teóricas y metodológicas, así como identificar las problemáticas emergentes.

Este diagnóstico es el insumo para obtener un estado del conocimiento, que implica hacer una interpretación más compleja de las formas, tipos y lógica de la producción de conocimiento educativo, el aporte que la investigación hace a la teoría educativa, su papel en la mejora de la educación, las áreas de oportunidad y la construcción de un futuro deseable. Los alcances logrados en este sentido son diversos e indicativos de la madurez de la trayectoria de los grupos involucrados en la elaboración de los distintos apartados que integran este volumen.

En todos los casos en general el procedimiento metodológico es coincidente: se inicia el proceso con una compilación y análisis de las publicaciones sobre el tema, y en la mayoría se complementan con cuestionarios y entrevistas, instrumentos elaborados a partir de criterios explícitos. La recuperación y el registro de la información se hace en dos planos que se intersectan: por un lado la elaboración de diagnósticos o, en su caso, estados del conocimiento de cada una de las entidades o instituciones y por el otro, instrumentos que analizan de manera transversal cada una de las categorías propuestas para este estado del conocimiento. La principal discrepancia se centra en la perspectiva teórica. En un caso se privilegia la teoría de Bourdieu (1996, 1999, 2000, 2005) y en otros la teoría de la cultura y alfabetización científica, teniendo como referencia a autores como Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1997), en el marco de la perspectiva de la alfabetización y constitución de cultura científica (Albornoz, 2006; Gil Pérez, 2005; Kreimer, 2003; Nuzzaci, 2007, entre otros).

Uno de los aspectos analizados fue el estudio sobre la epistemología y los métodos de la investigación educativa. El grupo de trabajo abocado a esto recuperó las investigaciones que tienen como objetivo indagar sobre las posturas y tendencias epistemológicas de la investigación educativa y describieron cómo están presentes en la producción identificada en el país. Analizaron 132 productos, 33 sobre diagnósticos de la investigación educativa y 20 de elaboración de estados del conocimiento, para concluir que la epistemología de la investigación educativa va concitando el interés de la comunidad académica en México.

La axiología, y especialmente la ética, son rubros del apartado de epistemología que resultan especialmente significativos. La ética es un tema emergente cuando está relacionado con la actividad misma de investigar; ha estado presente de manera significativa en las conferencias magistrales dictadas en los congresos organizados por el COMIE, lo que resalta el interés por la temática. Los trabajos destacan la formación ética de los investigadores y la importancia que tiene el componente axiológico de la investigación educativa, entendido como reflexión crítica sobre los sentidos y valores de ésta.

Uno de los rasgos que le dan particularidad a la reflexión epistemológica realizada en esta década es el interés por parte de los investigadores educativos por encontrar alternativas acordes con los contextos en los que se genera un conocimiento. Esto explicaría por qué la investigación educativa aplicada predomina sobre la investigación básica y el estudio de la teoría en las instituciones estudiadas. Especialmente se reporta que la mayor parte de los métodos empleados en la investigación educativa en el periodo estudiado se encuentran dentro de la perspectiva cualitativa con énfasis en la investigación de la práctica educativa. Y a partir de ahí, la necesidad de producción teórica respecto a la experiencia concreta de la educación mexicana para resolver sus problemas.

En contraste con estas conclusiones más generales, la mayoría de los demás capítulos —la política y financiamiento; las condiciones institucionales de la investigación; los agentes investigadores, la formación para la investigación; las redes y comunidades; y los usos y distribución del conocimiento—, se analizaron considerando como una de sus fuentes los diagnósticos estatales e institucionales. A partir de los resultados de estos trabajos se plantean las siguientes reflexiones:

- *Política y financiamiento.* Derivado del análisis de la bibliografía y los informes estatales, y no obstante su importancia, puede concluirse que la investigación en torno a las políticas y el financiamiento de la investiga-

ción educativa prácticamente no existe, lo que se evidencia en la casi nula existencia de bibliografía sobre el tema.

Se distinguen dos aspectos nodales en las variaciones que se han generado en esta década a partir de la política y de ahí el financiamiento: uno de ellos se relaciona con los programas de reconocimiento como un criterio deseable asociado a la calidad (SNI, Promep, COMIE) y que en algunos casos implican un apoyo financiero. Otra está asociada a las convocatorias de fondos concursables especialmente de los Fondos Mixtos de Conacyt y cada estado, y los Fondos Sectoriales Conacyt–Secretaría de Educación Pública. Como se menciona en el capítulo 2:

El financiamiento asignado para la investigación educativa por el Conacyt y las instituciones de educación superior públicas y privadas es mínimo, y según datos preliminares no validados con un muestreo probabilístico, es de alrededor de 2% en relación con los apoyos económicos asignados a otros tipos de investigación. Estos apoyos, además, se concentran en las instituciones que cuentan con mejores condiciones humanas y materiales para realizar investigación, lo que repercute en la productividad de cada una y provoca un “efecto Mateo”, donde quienes más tienen más reciben.

Las políticas presentes en los planes nacionales de desarrollo de los sexenios correspondientes al periodo que se estudia, en los programas especiales de ciencia y tecnología del Conacyt, en las propuestas de la universidades e instituciones de educación superior, así como en los planes estatales o institucionales sobre investigación educativa, están subsumidas en políticas generales sobre investigación científica y tecnológica, de lo cual resulta que no existe ninguna política específica para el desarrollo, fortalecimiento o apoyo a la investigación educativa, y si éstas existen, no son visibles para el público en general.

En algunas instituciones como los Institutos Tecnológicos, el apoyo proporcionado para proyectos de investigación educativa es mínimo o nulo, a pesar de que la investigación educativa es una herramienta fundamental para el mejoramiento y desarrollo de procesos académicos y administrativos, mientras en otras instituciones la actividad está circunscrita a un reducido centro, departamento o unidad encargada de llevar el control de lo que efectúan profesores o estudiantes en este rubro.

Derivado de lo anterior y de la revisión de planes y programas de gobierno, se infiere que el interés por apoyar a la investigación educativa no es prioritario en la mayoría de las instituciones de educación superior ni está presente en los

programas de desarrollo educativo en los niveles federal y estatal, por lo que en varias entidades federativas esta actividad prácticamente no existe, como puede apreciarse con facilidad al revisar la membresía del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Las instituciones donde se realiza mayor investigación educativa y, por tanto, en las que existe mayor apoyo y acciones orientadas a su fortalecimiento, son aquellas que por su tamaño tienen mayor número de investigadores con nombramiento como tal. En promedio y de manera generalizada, según el diagnóstico de Jalisco, el número de investigadores educativos corresponde a 10% respecto del número total de investigadores, apreciándose la contradicción de que algunas instituciones particulares registran mayor número de proyectos de investigación educativa que las oficiales, siendo que las primeras tienen un cariz eminentemente profesionalizante, y rara vez sus productos son presentados en eventos académicos relevantes.

El apoyo que los investigadores reciben va desde recursos económicos para el desarrollo de investigación, para participación en eventos académicos en su entidad federativa o para viajar a otros estados e inclusive al extranjero. También reciben apoyo con materiales, equipo de cómputo, espacios para trabajar, recursos para publicar, apoyos con alumnos o becarios para su formación como investigadores y colaboración a las investigaciones que realizan los docentes. Sin embargo, la cantidad y calidad de los recursos que reciben los investigadores está determinado, primero y en gran medida, por las políticas institucionales; segundo, por la voluntad e interés por parte de las autoridades por respetar dichos lineamientos; y tercero, por la cantidad de recursos disponibles en la institución para apoyar dicha actividad (Maggi *et al.*, 2013)

- En cuanto al estudio de las *condiciones institucionales de la investigación educativa*, las fuentes de información empleadas ampliaron el universo de instituciones analizadas. En la década anterior se describe el desarrollo de la investigación educativa en diez instituciones y la mayoría de ellas ubicadas en la zona centro del país. En este estudio fue posible recuperar información de 127 instituciones localizadas en las diez regiones que contempla el Conacyt, además de analizar las investigaciones publicadas en la década, a las que se tuvo acceso y que tenían como objeto de estudio las condiciones institucionales que hacen factible la investigación educativa.

Un aspecto reiterado desde 1992 es la falta de información sistemática respecto a las instituciones dedicadas a la investigación educativa y la escasa producción investigativa cuyo objeto de estudio sean las condiciones en las que se desarrolla investigación educativa.

La gestión del conocimiento está determinada por las dos maneras en que los gestores de la investigación educativa catalogan a sus propias instituciones y evidencian el significado que hay de la actividad investigadora. Una de ellas está asociada con el tipo de financiamiento. Conciben y producen investigación a partir de los objetos establecidos en las convocatorias y de acuerdo con sus tiempos; en ellas, las políticas implícitas en las instituciones participantes privilegian la docencia sobre la investigación. En este contexto, se observa que la factibilidad de aplicación de las políticas públicas se vincula con los intereses personales de sus miembros. Los investigadores toman como referente el protocolo general, pero en su configuración y desarrollo siguen su propia iniciativa estableciendo con ello una tradición institucional al respecto.

La segunda manera depende del tipo de organización, donde los recursos no son el motor principal sino los intereses, voluntad y tiempos de los sujetos involucrados. En ambos casos, sin embargo, la clave de la producción está en el agente investigador mismo (querer), que aún en situaciones institucionales óptimas puede no producir; o en el caso contrario, en condiciones muy precarias puede tener una amplia producción e intercambio de investigación.

Las instituciones se presentan como altamente cambiantes, pues están supeditadas a la política vigente y en respuesta a ello, la investigación todavía se encuentra en proceso de institucionalización. En el periodo estudiado se identifican condiciones de organización, normatividad, asignaciones presupuestarias y de infraestructura que se reconocen asociadas al desarrollo del posgrado y a la investigación educativa. El posgrado es el contexto en que se genera gran parte de la investigación educativa y aunque han surgido y siguen surgiendo programas de maestría y doctorado, no se observa el desarrollo de nuevas relaciones con el conocimiento.

En las diferentes entidades federativas de México persisten condiciones institucionales contrastantes, desde situaciones adversas, en las que grupos de investigadores de todas maneras producen de forma constante, hasta aquellas que cuentan con áreas dedicadas a esta actividad, pero en

las que se pierde el sentido del por qué y para qué hacer investigación. En el menor de los casos, cuando la investigación forma parte orgánica de sus funciones, cuentan con “condiciones materiales apropiadas”.

En la mayoría de las instituciones las actividades de investigación son parte de las funciones asignadas, por lo que “cuentan con un acceso restringido a medios de difusión y su participación en programas de formación especializada es muy limitada”; las dedicadas fundamentalmente a la docencia, como las Escuelas Normales, manifiestan no contar con la infraestructura necesaria y la formación especializada para realizar investigación.

- En lo que se refiere al estudio de los *agentes investigadores*, y si bien no es posible afirmar con seguridad cuál es el número de investigadores educativos porque no se cuenta con censos o inventarios que precisen el número en el país, los datos obtenidos indican que el número de ellos se duplicó con respecto a la década pasada, y la cantidad se incrementó en mayor proporción en las entidades federativas que en la zona metropolitana de la ciudad de México. Los estudios identificados utilizan el registro en programas de estímulo (SNI) o redes profesionales (COMIE), lo cual muestra a aquellos que han tenido la voluntad de asociarse o reconocerse en ellas, pero que no son exhaustivos para determinar la cantidad exacta. Para este estado del conocimiento se utiliza y cruza información de acuerdo con los 63 estudios identificados (21 mexicanos), el reporte de las instituciones estudiadas, los diferentes diagnósticos estatales y el registro de los mismos agentes.

En los nueve diagnósticos estatales y seis institucionales, se registraron 1 512 investigadores que realizaron 2 002 investigaciones, es decir, un poco más de una investigación por cada uno en la década (1.3%). De estos, 67.8% se concentra en la zona Centro y en Jalisco; la mayoría se ubican en las universidades. La edad promedio es de 49 años, 55% son mujeres, cuentan con posgrado y dedican entre 10 y 15 horas semanales a la investigación.

Estas ideas fortalecen la constitución de la investigación educativa como profesión con una identidad propia con respecto de otras. El investigador educativo se asume como un profesional que produce conocimiento y a partir de él, fortalece y eventualmente mejora la educación; tiene el poder para pertenecer e incidir en la cultura académica que comparte con sus colegas, y cuenta con las herramientas para legitimarse dentro del campo.

- El concepto de *agente investigador* construido incluye el *saber*, el *poder* y el *querer* de la profesión en términos de una identidad reconocible; el *saber* implica un conocimiento especializado y multidimensional y una naturaleza cultural particular. El profesional *sabe hacer*, es decir cómo generar, distribuir, hacer uso y promover la utilización del conocimiento educativo que produce, como la marca predominante de la actividad del investigador.

El *poder* de la profesión implica la legitimación; incluyen factores como la formación por medio de un posgrado, el nombramiento institucional como investigador y el reconocimiento de los pares, casi siempre mediante la producción escrita. En este sentido, la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores —entre los más importantes—, otorga no sólo en un estímulo económico, sino también representa un símbolo de prestigio y otorga privilegios, creando élites entre los investigadores.

Es importante distinguir dos planos en la legitimación de la actividad investigativa, uno corresponde a la constitución personal y profesional del investigador, y el otro al proceso mediante el cual éste es reconocido y evaluado por organismos colegiados de pares profesionales u organismos gubernamentales.

Es muy probable, dado las diversas conexiones que existen entre ellos, que se encuentren vinculados, pero también es importante reconocer que pueden ser trayectos separados. Existe la tendencia de valorar y privilegiar este proceso de legitimación por encima de la trayectoria y la profesión en sí, de donde resulta fundamental distinguir el reconocimiento de organismos (*poder*), de la producción de conocimiento educativo del investigador (*saber*).

En los diferentes diagnósticos se observa un interés importante por investigar al agente que realiza esta actividad, especialmente en función de su identidad de productor de conocimiento. A partir de los estudios analizados se puede afirmar que la investigación educativa es una profesión consolidada, pero siempre en proceso de construcción. El investigador educativo es un agente que se va constituyendo de manera progresiva como un profesional, aprende inherentemente a la institución donde labora combinada con saberes de docencia, administración y política educativa. Esa profesión en desarrollo permanente tiene todavía cuestiones que resolver como es fortalecer la autonomía y autocontrol sobre el contenido del trabajo, lograr certidumbre laboral y salarios justos por los

servicios prestados, promover el reconocimiento social y tener acceso a un desarrollo profesional de alto nivel.

Igual que con las otras categorías, es patente la preocupación por la escasa investigación existente sobre los agentes investigadores; es fundamental generar conocimiento en esta área por sus repercusiones en la formación de investigadores, la constitución de la identidad y el entendimiento de la cultura propia del gremio.

Según la información obtenida y la producción analizada, una de las actividades primordiales de los investigadores educativos mexicanos consiste en dirigir tesis de maestría y doctorado. Se evidencia una preocupación por la formación para la investigación de los estudiantes con el fin de que desarrollen sus tesis de grado, pero los estudios sólo se enfocan en analizar la participación del estudiante en el proceso.

La afirmación anterior se deriva del resultado del análisis de las tesis sobre formación de investigadores educativos, cuya producción en la década 2002-2011 en promedio fue de 1.3 por año, lo que refleja un aumento de 325% si se compara con la de la década de 1992-2002 en que se produjeron 0.4% por año (Moreno *et al.*, 2003).

Todas las tesis se elaboraron en forma individual en programas de posgrado y las categorías abordadas fueron: a) asesoría y tutoría, b) contextos y condiciones, c) formación para la investigación y d) propuestas para la formación de investigadores.

- A diferencia de la década pasada, en que se registraron 26 ponencias sobre *formación de investigadores educativos*, en esta fueron 77; aun cuando son más estudios, la producción de investigaciones sobre la formación para la investigación sigue siendo pobre y está escasamente desarrollada. En estos trabajos se describen propuestas basadas en didáctica de la investigación, en investigación como base de la enseñanza o en una docencia para la investigación. También se considera la visión de la formación para la investigación como proceso evolutivo, es decir, desde la infancia, hasta la maestría y doctorado.

Los libros analizados plantean enfoques y perspectivas para orientar metodológicamente la formación de formadores teniendo como centro los procesos de investigación. El referente práctico son los procesos, las prácticas y las estrategias de la formación de investigadores en diferentes dependencias de instituciones de educación.

Aparecen instituciones de educación superior que cuentan con espacios que atienden la formación de investigadores como parte de la actividad laboral. En la década pasada esta actividad se le atribuía a las instituciones de mayor antigüedad y prestigio del país, ahora las políticas educativas están abiertas a una participación más plural, aunque siguen siendo escasos los recursos económicos y la calidad de los programas de posgrado y de su producción de investigación educativa es heterogénea (Ibarrola, 2012).

Las nuevas generaciones de investigadores incursionan en este campo a más temprana edad y acceden a trabajar en equipo con más facilidad, lo que posibilita otras formas no escolarizadas de formación o autoformación de investigadores desde la práctica artesanal misma. En contraste, la formación para la investigación institucional y sistematizada implica la intervención de los formadores como mediadores para concretar un quehacer académico consistente en promover y facilitar el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores, que demanda la realización de la investigación. La formación para la investigación no únicamente considera aspectos técnico-instrumentales, sino que es parte de un estilo de vida.

El equipo de trabajo que elaboró el capítulo sobre formación para la investigación afirma que es diferente formar a quien será un profesional de la investigación —tarea que se denomina formación de investigadores—, que formar a quien requiere la investigación como apoyo para mejorar su desempeño profesional o a profesores que utilizarán la investigación como forma de enriquecimiento de su tarea cotidiana. Así, se relaciona la formación *de* investigadores con quienes hacen aportaciones teórico-epistemológicas al campo; formación *en* la investigación, con quienes hacen construcciones reflexivas a partir de los saberes; y formación *para* la investigación-intervención, cuando los agentes basan sus prácticas en la teoría y se orientan a la transformación de las prácticas pedagógicas.

La carencia de conocimiento respecto a posturas epistemológicas, en la formación para la investigación, limita la ubicación de metodologías acordes con la construcción del objeto.

- En cuanto a las *redes y comunidades* de investigadores, se describe que las redes fueron la estrategia de vinculación más referida por los investigadores y se asocian al desarrollo de proyectos interinstitucionales articulados a inte-

reses de producción individual y disciplinarios. Podría decirse que esta relación obedece a dos aspectos de equivalente necesidad; la primera de carácter epistemológico, en la búsqueda de construcción de consensos como parte del proceso de construcción de conocimientos, válidos y pertinentes; la segunda, por la conveniencia de generar espacios de intercambio académicos y de experiencias con un sentido y valor formativo. Se identifica la concreción de los colectivos en redes y sobre todo la producción de gran alcance tecnológico al servicio de los investigadores o formadores de investigadores educativos.

Se encontraron 47 documentos, de los cuales casi la mitad son ponencias. En los últimos tres años de la década se registra 58% de las ponencias. Se identificaron 42 grupos, 2 estatales 18 nacionales y 10 internacionales en los que los objetos y los participantes son muy diversos. Las formas y tipos de agrupaciones, grupos académicos, pertenencia a asociaciones y redes, es el resultado de una política nacional y están articuladas a estímulos económicos y de reconocimiento, sea por medio de los requisitos para el financiamiento de actividades académicas (por ejemplo Promep), fondos de financiamiento de proyectos de investigación (Fondos Mixtos y Sectoriales de Conacyt principalmente) y mediante el financiamiento de redes temáticas. Esto produce un cambio en los modos de producción, del individual al colaborativo, obligando a los investigadores a abandonar el aislamiento y a empezar a articular sus propios intereses y los institucionales, educativos o sociales para elegir el objeto de investigación.

Se destaca aquí el papel relevante que ha desempeñado el COMIE en cuanto a la conformación y consolidación de la comunidad de investigadores en el país, al igual que en la difusión de la producción de la misma. De igual manera, se reconoce por los grupos de las diferentes entidades, la importancia de participar dentro de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie), ya que este espacio ha superado las expectativas, en cuanto no se limita a la realización de diagnósticos sobre la situación de la investigación, sino también desarrolla fuertes lazos de cooperación, apoyo, formación y acompañamiento, resultado de la participación en sus diferentes eventos.

- La difusión, la divulgación y la diseminación del conocimiento son los tres componentes de lo que el equipo de investigación sobre el tema llama *distribución del conocimiento*. Existe poca investigación que aborde la difusión de los resultados de las investigaciones como objeto de estudio en México, ya

que sólo se localizaron 40 documentos. A partir del análisis de estos trabajos, se afirma que los esfuerzos para difundir los resultados de investigación han sido parciales, lo cual se vincula con las políticas vigentes dominantes, las cuales están ligadas a intereses personales, gremiales e institucionales.

Por otro lado, se analizó la difusión del conocimiento por medio de 2 573 textos publicados entre 2002 y 2011, contenidos en 277 números de 16 revistas indexadas. A partir de ello se puede observar una muy ligera predominancia de autoras sobre autores, a pesar de que en el campo educativo la fuerza laboral es mayoritariamente femenina y la calidad de la producción es heterogénea.

En la mayoría de los diagnósticos estatales se consideraron las revistas como una fuente de difusión de los productos de investigación educativa. Aunque el matiz es diverso en general, se trata sin duda del medio con mayor importancia. También es conveniente destacar que las universidades tienen predominancia en tal producción.

Otro aspecto por subrayar es que no todos los diagnósticos describen particularidades de la producción en revistas; como se mencionó anteriormente, algunos de ellos lo hacen en forma general o a partir de su relación con los demás productos.

Todos los estudios consideran en su categorización, en mayor o menor medida, las áreas temáticas del COMIE.

La divulgación del conocimiento que se produce en la investigación educativa, se analizó a través de la participación en los eventos académicos de los cuales sobresalen los congresos. El más relevante es el Congreso Nacional de Investigación Educativa de COMIE, en el cual la participación de ponentes ha ido en aumento, creció 29% entre el congreso VII y el XI.

El análisis de las ponencias presentadas en el campo de atención del Área 11 indica que hay una preferencia por investigar a partir de la intervención y el análisis de la docencia, la investigación está encaminada a realizar mejoras en productos, en procesos del aula y sobre todo, en la práctica. Un número reducido de estudios busca la construcción de nuevos conocimientos. Las dos terceras partes de las investigaciones son de carácter disciplinario y la tercera parte restante corresponde a trabajos inter y transdisciplinarios.

Otra actividad de divulgación de la investigación educativa se hace a través de medios y espacios donde concurren los especialistas del campo

y los usuarios, tales como diálogos informados, seminarios, talleres, congresos, foros, coloquios u otras modalidades de expresión. Se muestra que son altamente productivos, pues permiten al investigador llegar al usuario, evaluar los logros y proyectar tareas en el mediano y largo plazo.

Finalmente se encuentran las páginas web, que funcionan más como almacenaje que como distribución del conocimiento, muchas de ellas son temporales; su uso está circunscrito en su mayoría a las publicaciones electrónicas institucionales y los trabajos de congresos realizados durante la década; no se encontraron investigaciones sobre este tema. Sin embargo, debe reconocerse que la diseminación a través de la Red conlleva un gran paso en la distribución del conocimiento, y empieza a ser utilizada con un lenguaje común por los investigadores.

De todas las posibilidades de distribución del conocimiento, la más utilizada es la difusión a través de revistas y, en segundo término, de libros; las demás se encuentran en un estado incipiente de desarrollo. Parece que los investigadores realizan esta actividad como un requisito final de cierre al término de su investigación y no se plantean la responsabilidad de hacer llegar conocimiento útil a los diferentes usuarios, con la intención de fortalecer los procesos educativos.

El mayor aporte en cuanto al uso de los resultados de la investigación educativa se sitúa en la toma de decisiones y en la incidencia en la agenda y en la política; en segundo lugar en la formulación y diseño de estrategias.

Del análisis de las investigaciones sobre este tema, se identifican tres niveles de uso: teórico, potencial (mínimo y medio) y real. El primer nivel, de mínimo uso potencial, agrupa productos que, además del conocimiento, son o se acompañan de recomendaciones, indicaciones o sugerencias, entre otras, dirigidas a un usuario determinado; un segundo nivel, de uso potencial medio cuando hay diseño de propuestas concretas, como instrumentos, desarrollos, programas, diseños curriculares. El tercer nivel de uso real corresponde a reportes o evidencias concretos de su uso. El porcentaje de investigaciones que dan cuenta del uso disminuye sustancialmente desde el nivel 1 al 3.

La organización de la investigación educativa y la distribución y uso del conocimiento educativo siguen estando subordinadas a instancias generales y centralizadas, incluidas en estructuras en su mayoría verticales que funcionan con la lógica académica interna de la institución. Esto limita

la posibilidad del uso del conocimiento educativo en ámbitos externos a la institución y específicamente en los sectores marginales educativos y sociales. Es claro que este tema es un asunto emergente, el compromiso por el uso de los resultados de las investigaciones no estuvo presente en los estados del conocimiento de las décadas pasadas, fue apenas analizado y recién se esboza en el presente.

- Los *diagnósticos estatales e institucionales* o los estados del conocimiento elaborados por investigadores en las entidades tienen diferentes niveles de profundidad y calidad, dependiendo de la experiencia y trayectoria de los equipos de investigación. Se observa una importante desigualdad en la producción en las entidades; un porcentaje importante de ésta se ubica en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, Jalisco y Chihuahua. La producción más abundante es en la línea temática de Procesos de Formación, información coincidente con los resultados del estado del conocimiento en este eje temático.

De los nueve diagnósticos de las entidades federativas incluidos en este libro (Chiapas, Chihuahua, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Yucatán, más el de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México) y los seis institucionales (Instituto Politécnico Nacional, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Institutos Tecnológicos de Veracruz, Universidad Pedagógica Nacional de Sonora, Universidad Autónoma de Zacatecas y Universidad Pedagógica Nacional Zacatecas) sólo cuatro mencionan un acercamiento a los *usos* de la investigación educativa, aunque tres de ellas hacen énfasis en la relevancia que este punto tiene, y sólo uno presenta resultados concretos.

Estas características y condiciones de la investigación educativa determinan el desarrollo de la actividad del país, que se muestra como consistente y sustancial, pero al mismo tiempo deja al descubierto una serie de debilidades que se convierten en desafíos para los próximos años. De ahí que de manera propositiva se someten a discusión las siguientes recomendaciones:

1. Fortalecer la autonomía y autocontrol sobre el contenido del trabajo investigativo, lograr certidumbre laboral y salarios justos por los servicios prestados, tener acceso a un desarrollo profesional de alto nivel y lograr el reconocimiento social a partir de la gestión y uso del conocimiento que se produce.

2. Establecer criterios de calidad para los diversos productos de la investigación educativa y proponer procedimientos e instrumentos para la recuperación periódica de éstos, con propósitos de elaboración de estados del conocimiento.
3. Fomentar que los proyectos de investigación en las instituciones, en las diversas instancias de ciencia y tecnología estatales y en los diversos esquemas de financiamiento, incluyan el uso evidente de los resultados de investigación en las acciones educativas, con el propósito de articular el proceso de investigación con la mejora educativa y no sólo con la obtención de resultados publicables.
4. Promover el desarrollo de investigación básica y la producción de teoría, especialmente en los programas de doctorado relacionados con la educación.
5. Continuar el diálogo para definir los compromisos que los investigadores educativos tienen que asumir actualmente no sólo a título personal, sino además como comunidad o gremio de profesionistas (Ibarrola, 2009).
6. Participar como individuos y organizaciones en debates, eventos y programas que aporten a la construcción teórica y de nuevos conocimientos acerca de la educación en México.
7. Participar en la revisión de criterios, requisitos y normas para la apertura, operación y evaluación de programas de posgrado en educación orientados a la formación para la investigación educativa, con el propósito de establecer los mínimos académicos y de recursos que aseguren el perfil de formación integral que requiere actualmente un investigador educativo.
8. Incrementar la articulación entre investigadores consolidados, su producción y la formación de nuevos investigadores educativos en México.
9. Promover y apoyar la operación de modelos de trabajo colegiados y participativos, para impulsar el desarrollo equitativo de la investigación educativa en los diversos contextos de México.
10. Reorientar el trabajo de las redes en los estados para que se atienda lo relativo a:
 - La formación, integración y reconocimiento de investigadores educativos.
 - El establecimiento de prioridades de investigación a vincular con los procesos de formación.
 - El desarrollo de proyectos de investigación educativa inter y transdisciplinarios.
 - La producción de conocimiento asociada a procesos de formación para

la investigación y de vinculación con diversos objetivos institucionales y sectores sociales.

- La participación en acciones de promoción e integración de la formación para la investigación en los distintos niveles educativos y de divulgación de su producción, para contribuir a la alfabetización científica de los educadores y la creación de una cultura científica en las comunidades.
11. Incorporar en la práctica de la investigación, el compromiso con la distribución de sus resultados por diversos medios, para contribuir en la gestión social del conocimiento relacionado con la educación y el desarrollo social democrático, equitativo y sustentable (Ruiz, 2010).
 12. Encontrar las estrategias para establecer interacciones de los investigadores y su producción con los diversos grupos de usuarios, dar claridad al ciudadano de los resultados científicos y fomentar con ello una mejora en la tarea educativa.
 13. Indagar el sentido de la investigación educativa, desde sus posibilidades de articulación con tomadores de decisiones, con las IES, con las demandas educativas y sociales, con los agentes de la IE, con los potenciales investigadores y, sobre todo, con la comunidad a la que va dirigida esta investigación.
 14. Crear bases de datos y repositorios de los investigadores educativos y su producción, a cargo de personal especializado que sistematice los datos para tener un acceso expedito y económico al estado de la investigación educativa.
 15. Definir una agenda de investigación educativa acerca de asuntos locales, regionales y nacionales a los que se sugiere asignar prioridad.
 16. Promover que se consideren las condiciones contextuales de investigadores e instituciones en las políticas públicas, los procesos de evaluación y el reconocimiento de organismos y asociaciones relacionadas con la investigación educativa.
 17. Proponer nuevamente (COMIE-PIIES, 1996) “una política integral para el desarrollo de la investigación educativa con equidad —mediante una atención diferenciada de necesidades institucionales y regionales— para dar respuesta a las exigencias de la realidad educativa” (Chavoya, 2003: 662).
 18. Elaborar una nueva propuesta con base en las políticas y procedimientos actuales del Conacyt (Latapí, 2003: 670) y de SEP.
 19. Elaborar y operar un Plan de desarrollo de la investigación educativa a corto, mediano y largo plazos que, capitalizando los recursos, relaciones

y experiencia del COMIE promueva la constitución de un sistema de investigación integrado por regiones, entidades, instituciones y redes con la participación de investigadores, funcionarios, responsables de programas estratégicos, asesores académicos y representantes de los distintos sectores sociales, que acompañen a las políticas educativas y den lugar a líneas y proyectos de investigación relacionados con las necesidades de producción de conocimiento educativo y la formación para la investigación de profesionales de la educación que contribuyan al logro de metas educativas y de desarrollo social.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, Lucía y Guadalupe Tinajero (2003). “La investigación educativa en Baja California. 1993-2001”, en: Weiss, Eduardo (coord.). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México: COMIE (colección La investigación educativa en México, Área 1), pp. 265-301.
- Aguirre, Ma. Silvia; Angélica Ávila y Romelia Hinojosa (2007). “Aportes para el debate sobre el estado del conocimiento en el campo género y educación”, en *Acoyahu*, NÚM. 39, Chihuahua, pp. 26-35.
- Albornoz M. y C. Alfaraz, C. (ed.) (2006). *Redes de conocimiento: construcción, dinámica y gestión*, Madrid: Ricyt / Cyted / UNESCO.
- Barrera Bustillos, María Elena y Edith Juliana Cisneros Chacón (2003). “La investigación educativa en la Universidad Autónoma de Yucatán. 1993-2001”, en: Weiss, Eduardo (coord.). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México: COMIE (colección La investigación educativa en México, Área 1), 2003, pp. 609-638.
- Bourdieu, Pierre (1996). “Los tres estados del capital cultural”, en *Revista Sociológica*, México: UAM-Azcapotzalco, NÚM. 5, pp. 11-17.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*, México: Siglo XXI.
- Brunner, José Joaquín (1993). “¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?”, en *Revista Colombiana de Educación*, NÚM. 27, enero-diciembre, Colombia, pp. 1-7.

- Cacho Alfaro, Manuel *et al.* (2003). “La investigación educativa en Guanajuato. 1993-2001”, en: Weiss, Eduardo (coord.). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México: COMIE (colección: La investigación educativa en México, Área 1), pp. 383-407.
- Chavoya Peña, María Luisa; Cristina Cárdenas Castillo y María Lorena Hernández Yáñez (2003). “La investigación educativa en la Universidad de Guadalajara. 1993-2001”, en Weiss, Eduardo (coord.). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México: COMIE (colección *La investigación educativa en México*, Área 1), pp. 465-511.
- Chavoya, María Luisa y Weiss, Eduardo (2003). Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001, en Weiss, E. (coord.). *El campo de la investigación educativa*, Tomo 1, México: COMIE (Colección La Investigación educativa en México 1992-2002).
- Colina Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid (2003). “Los agentes de la investigación educativa en México”, en: Weiss, Eduardo (coord.). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México: COMIE (colección La investigación educativa en México, Área 1), pp. 97-120.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa-PIIES (1996). “Programa de desarrollo a la investigación educativa. Propuesta conjunta del COMIE y del Piies al Conacyt y a la SEP”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 1, NÚM. 2, julio-diciembre, México: COMIE, pp. 479-499.
- Court, David y Pablo Latapí (1979). “The research process”. Documento preparado para *Educational Research Review and Advisory Group*, Ottawa, Canadá: International Development Research Centre (IDRC), abril, 22 págs.
- De Ibarrola, María (2009). “Los futuros de la educación y los desafíos de la investigación educativa”, en *Conferencias Magistrales del x Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE, pp. 19-51.
- De Ibarrola, María; Sañudo, Lya; María Guadalupe Moreno y María Elena Barrera (coords.) (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. Informe, conclusiones y recomendaciones de los Foros Internacionales de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación Guadalajara, México: Ediciones de la Noche.
- Galván Galván, José Alfredo *et al.* (2004). “Sistema Estatal de Información de Científicos, Tecnólogos e Inventores”, en Consejo de Ciencia Tecnología del estado de Nuevo León. *Un año de actividades. Autoevaluación*, Monterrey, N. L.: Cocyte NL, pp. 11-119.

- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor (colección Educación y conocimiento).
- Gil Pérez et al. (2005). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica?* UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile: Orealc/UNESCO.
- Koyré, Alexandre (2000). *Estudios de historia del pensamiento científico*, México: Siglo XXI.
- Kreimer, Pablo. (2003). *Conocimientos científicos y utilidad social. Ciencia, docencia y tecnología*, (26). (en línea). Disponible en: www.revistacdyt.uner.edu.ar/articulos/descargas/cdt26_kreimer.htm [consulta: 20 de junio de 2012].
- La Tarea (1998). “Panorama de la investigación educativa en Jalisco, una mirada crítica desde los actores”, en *La Tarea*, (Guadalajara, Jal.), NÚM. 10, octubre.
- Latapí, Pablo (1977). “Reflexiones acerca del éxito de la investigación educativa”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos* (México), VOL. VII, NÚM. 4, Mayo-Agosto, pp. 59-68.
- Latapí, Pablo. (2003). “Algunas reflexiones sobre el desarrollo de la investigación educativa”, en Weiss, Eduardo (coord.). *El campo de la investigación educativa, Tomo 1*, México: COMIE (Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002), pp. 669-672.
- Latapí, Pablo (2007). “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre el pasado y el futuro”, en Conferencia de Clausura durante el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: COMIE, 9 de noviembre de 2007.
- Maggi Yáñez, Rolando E. (2003). “Usos e impactos de la investigación educativa”, en: Weiss, Eduardo (coord.). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México: COMIE (colección La investigación educativa en México, Área 1), pp. 193-236.
- Maggi Yáñez, Rolando E. (2006). “Utopías para el logro de la felicidad interna bruta”, en Todd, Luis Eugenio y Víctor Arredondo (coords.), *La educación que México necesita. Visión de expertos*. México: Cecyate, NL-Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, pp. 105-117.
- Martínez Escárcega, Rigoberto (2006). “Los estados de conocimiento de la investigación educativa. Su objeto, su método y su epistemología”, en *Revista Ecos de la educación*, NÚM. 2, Chihuahua, pp. 51-56.
- Martínez Escárcega, Rigoberto (coord.) (2012). *Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua*, Chihuahua: Rediech, Conacyt, Fomix, Gobierno del Estado de Chihuahua.

- Moreno Bayardo, Ma. Guadalupe *et al.* (2003). "Formación para la Investigación", en Patricia Ducoing Watty. *Sujetos, Actores y Procesos de Formación. Tomo I.* México: COMIE (colección La Investigación Educativa en México 1992-2002), pp. 41-111.
- Nuzzaci, Antonella (2007). "For a Community of the European Educational Research" en *Revista Complutense de Educación*, VOL. 18, NÚM. 1, Madrid: Universidad Complutense, pp. 217-232.
- Osorio Madrid, Raúl y Alicia Colina Escalante (2003). "La investigación educativa en Tlaxcala. 1993-2001", en: Weiss, Eduardo (coord.). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México: COMIE (colección La investigación educativa en México, Área 1), pp. 593-608.
- Ramírez, Rosalía y Eduardo Weiss (2004). "Los investigadores educativos en México: una aproximación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, NÚM. 21, VOL. 9, abril-junio, México: COMIE, pp. 501-513.
- Ramos Salas, Juan Enrique (2003). "La investigación educativa en Sonora. 1993-2001", en: Weiss, Eduardo (coord.). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México, COMIE (colección La investigación educativa en México, Área 1), pp. 561-592.
- Royo Sorrosal, María Isabel; Laura Elena Porras Hernández y Alma Yolanda Castillo Rojas (2003). "La investigación educativa en las universidades de Puebla. 1993-2001", en: Weiss, Eduardo (coord.). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México: COMIE (colección La investigación educativa en México, Área 1), pp. 513-560.
- Rueda, Mario (2003). Presentación de la colección *La investigación educativa en México 1992-2002*, México: COMIE.
- Ruiz, Rosaura; Rina Martínez y Liliana Valladares (2010). *Innovación en la educación superior. Hacia las sociedades del conocimiento*, México: FEC-UNAM.
- Sandoval Cedillo, David *et al.* (2003). "La investigación educativa en el Estado de México. 1993-2001", en: Weiss, Eduardo (coord.). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México: COMIE (colección La investigación educativa en México, Área 1), pp. 303-381.
- Sañudo Guerra, Lya Esther (2003). "La investigación educativa en Jalisco. 1993-2001", en Weiss, Eduardo (coord.). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México: COMIE (colección La investigación educativa en México, Área 1), pp. 409-464.
- Sañudo Guerra, Lya (coord.) (2012). *Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa en Jalisco 2002-2011*, México: Secretaría de Educación Jalisco.

- Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa (2001). *La investigación educativa en Sinaloa. Una cultura en construcción. Aportaciones y análisis*, Culiacán, Sin.: H. Ayuntamiento de Culiacán–Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa/Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo de Sinaloa.
- Vidales, Ismael; Rolando Maggi *et al.* (2003). *La investigación educativa en el estado de Nuevo León. Primera parte*, México: Santillana, Cecyte NL–Gobierno de Nuevo León (colección Aula XXI).
- Weiss, Eduardo y Rolando Maggi (Coords.) (1997). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

CAPÍTULO 1

EPISTEMOLOGÍA Y MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. ESTADO DEL CONOCIMIENTO 2002-2011

Rigoberto Martínez Escárcega (*coordinador*), Manuel Cacho Alfaro, Juan Carlos Cabrera Fuentes, Leticia Pons Bonals, Sandra Vega Villarreal y Jorge Mario Flores Osorio¹

Presentación

Rigoberto Martínez Escárcega

El propósito de este capítulo es presentar el estado del conocimiento que guarda la subárea de *Epistemología y métodos de la investigación educativa* en México durante la década 2002–2011. Ésta es la segunda ocasión en la cual, dentro de la colección del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el estado del conocimiento de esta subárea se presenta dentro del área de *Investigación de la investigación educativa*. Anteriormente este campo temático formaba parte del área de *Filosofía, teoría y campo de la educación*.

Este trabajo es producto de la discusión y del análisis colectivo que ha cobrado forma al interior de los equipos de trabajo que conformamos la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie). La mul-

¹ Rigoberto Martínez Escárcega, Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica; Manuel Cacho Alfaro, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León; Juan Carlos Cabrera Fuentes, Universidad Autónoma de Chiapas; Leticia Pons Bonals, Universidad Autónoma de Chiapas; Sandra Vega Villarreal, Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica; y Jorge Mario Flores Osorio, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

tirreferencialidad interpretativa, la relación dialógica y el imaginario de una hermenéutica crítica fueron los basamentos a partir de los cuales emergió el horizonte heurístico para construir una meta-teoría de la investigación educativa.

El equipo de trabajo definió al estado del conocimiento como un acercamiento interpretativo a la producción en un campo temático específico, durante un tiempo y en un espacio determinado. El investigador tiene el compromiso ineludible de hacer explícita la perspectiva teórica de interpretación para acotar su subjetividad. Es un esfuerzo teórico que permite dar cuenta de las implicaciones axiológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación objeto de estudio. El estado del conocimiento es una forma de poner en práctica la vigilancia epistemológica sobre la investigación educativa. Es un procedimiento intelectual que hace visible las implicaciones teóricas de la investigación educativa que son invisibles para el sentido común. Tiene un carácter multirreferencial y colaborativo. El estado del conocimiento es la conciencia incómoda de la razón imperante que le permite al quehacer investigativo seguir caminado y dibujando nuevos horizontes heurísticos.

En cambio, el estado de la investigación se definió como el estudio del campo de la investigación educativa, como un trabajo sistemático que tiene el propósito de dar cuenta de las condiciones en las que se produce la investigación. El estado de la investigación trata de indagar la lógica interna de un campo científico en particular, los agentes, las luchas de poder en torno a la legitimidad científica, las instituciones, los procesos de formación a partir de los cuales se interioriza la violencia simbólica que articula las disputas epistemológicas, los dispositivos de control, las relaciones explícitas e implícitas con el poder del Estado y los medios de comunicación con los cuales se legitiman las hegemonías. El estado de la investigación es un esfuerzo por dar cuenta de los fantasmas que habitan el sótano subrepticio del quehacer científico.

No siempre los estados del conocimiento se reconocen como un acercamiento interpretativo y hermenéutico a la investigación educativa, y con frecuencia degeneran en la simple descripción y el anecdótico. Tampoco siempre los estados de la investigación logran mostrar la lógica que le subyace a un campo científico y, por lo general, se reducen a un diagnóstico de la investigación educativa en el que el dato empírico sustituye a la reflexión crítica. En función de estas discusiones se decidió incorporar al presente capítulo (además de las reflexiones axiológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa) dos apartados en los que se aborda la valoración de los textos que

tratan de definir teóricamente al estado del conocimiento, así como también otro apartado en el que se da cuenta de los estados del conocimiento de la investigación educativa desarrollados en México durante la década objeto de estudio.

El presente capítulo tiene la siguiente organización: en un primer apartado se aborda una valoración sobre los diferentes métodos que se proponen en México para realizar investigación educativa. En un segundo apartado se exponen los trabajos desarrollados durante la década objeto de estudio en torno a reflexiones axiológicas de la investigación educativa, es decir, conferencias, artículos y ponencias que abordan el sentido ético de la investigación educativa en México. En un tercer apartado se valoran los trabajos que tienen como objeto de estudio reflexiones epistemológicas de la investigación educativa, reflexiones en torno a la cientificidad de la investigación educativa y los criterios de verdad. En un cuarto apartado se valoran de forma interpretativa diferentes trabajos en los que se discute en torno al concepto de estado del conocimiento, estado del arte y estado de la investigación. Finalmente en un quinto apartado se estudian una serie de documentos que dan cuenta sobre la realización de estados del conocimiento en los niveles nacional, estatal e institucional.

Sumando la producción de todos los campos temáticos, en total se valoraron 100 productos: 44 ponencias, 8 conferencias, 21 artículos, 13 capítulos de libro, 13 libros y un cuaderno de trabajo. La producción en los diferentes campos temáticos constituidos es heterogénea, mientras que por un lado sólo se encontraron 10 productos sobre reflexiones acerca del concepto de estado del conocimiento, por otro lado se valoraron 30 productos sobre reflexiones epistemológicas de la investigación educativa.

Aunque no se registró ningún documento en el año 2002, también fue contemplado en la década objeto de estudio. Si se tiene como punto de referencia los años en los cuales se realizaron Congresos Nacionales de Investigación Educativa, que es el escenario principal en el nivel nacional para los investigadores del país, se tiene 4 productos para el año 2003; 10 productos para el 2005; 12 productos para el 2007; 23 productos para el 2009, y 28 productos para el 2011. Se dibuja con claridad una alentadora tendencia ascendente en la producción de esta subárea. La epistemología y los métodos de la investigación educativa van ganando el interés de la comunidad académica en México.

Si se toma en cuenta la forma de autoría, se tienen que de los 100 productos, 83 fueron producidos por un autor, 10 por dos autores y 7 por tres autores. El campo temático de elaboración de estados del conocimiento es en el que se

concentran los productos realizados en forma colectiva, en función del carácter colaborativo de los objetos de estudio.

En la década pasada se valoraron 44 trabajos que abordan temas muy semejantes a los investigados en el presente documento: 23 trabajos que tuvieron como objeto de estudio asuntos epistemológicos y metodológicos de la investigación educativa y, 21 trabajos en los que se abordaron estados del conocimiento, panoramas y diagnósticos de la investigación educativa. En esta década se valoran 100 productos, así que celebramos con entusiasmo el fortalecimiento del campo de la meta reflexión de la investigación educativa.

El presente trabajo tuvo un carácter colaborativo. De forma grupal se establecieron criterios para delimitar el objeto de estudio, se indagaron las mismas fuentes de información y los resultados finales, sin lugar a duda, se vieron nutridos por la discusión colectiva. Sin embargo, como el rigor académico lo demanda, cada autor es responsable del texto final.

Métodos de la investigación educativa

Manuel Cacho Alfaro²

Introducción

Las discusiones sobre el método de las ciencias sociales y acerca de la posibilidad de su integración científica son ya muy antiguas. Y como propone Vigotsky (1988), si queremos entender su situación actual, necesitamos partir de su origen y tomar en cuenta su proceso de desarrollo, es decir, su génesis.

El método se encuentra conformado por una serie de lineamientos, con una estructura lógica que orientan el proceso de la investigación educativa, ya sea para explicar, para comprender o para transformar la realidad educativa. En ese sentido sus fundamentos se encuentran en el ámbito de la epistemología y de la ontología.

A lo largo de la historia se han ido configurando fundamentalmente dos tradiciones, una de las cuales se caracteriza por tratar de conocer la realidad desde una óptica cuantitativa, y la otra por concebir la realidad social como una

² Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León.

construcción de los sujetos, y por tanto se requiere abordarla de una manera comprensiva, es decir cualitativa.

De esta manera los métodos que se han ido configurando en el campo de la investigación educativa los podemos ubicar dentro de estas dos tradiciones e igualmente la producción identificada del 2002 al 2011, que encontramos en 19 producciones: 3 libros, 1 capítulo de libro, 2 artículos de revista y 13 ponencias.

Producción

Uno de los enfoques metodológicos abordados es el de la hermenéutica crítica (Weiss, 2005b) en el que se presenta el desarrollo histórico de la hermenéutica, desde sus inicios como el “arte de interpretación de textos” bíblicos y el redescubrimiento de la literatura clásica griega y romana, pasando en los siglos XVIII y XIX como auxiliar indispensable de la jurisprudencia, la historiografía y la filología, hasta llegar, en el siglo XX, a los planteamientos de la escuela de Frankfurt, Gadamer y Ricoeur. Planteando que su concepto clave es la comprensión y su proceso fundamental es el círculo hermenéutico en el que las partes se comprenden a partir del todo. Asimismo el autor señala: “desde mi punto de vista, la interpretación del significado socio-cultural descansa en la noción de hermenéutica, la fenomenología de Schutz y el interaccionismo de Mead: los tres constituyen los fundamentos imprescindibles de la epistemología cultural actual” (2005b: 8).

Dentro del mismo enfoque metodológico, Valle (2009) propone enfrentarnos a una narración desde la óptica de Ricoeur para comprenderse a uno mismo y mirar de manera diferente nuestro ser “en” y “con” el mundo. Por su parte, Dugua (2005) enfatiza que es importante tomar en cuenta a la hermenéutica como teoría interpretativa y como metodología en la investigación educativa. A su vez, Anzaldúa (2007) plantea lo imaginario como un concepto que puede servir como herramienta para pensar diversos procesos sociales y educativos.

Otro de los enfoques metodológicos abordados es el de las representaciones sociales (Cacho, 2005: 24), que constituyen una modalidad particular de conocimiento, calificada en general como “conocimiento del sentido común” cuya especificidad reside en el carácter social de los procesos que lo producen. Por tanto abarcan el conjunto de creencias, de conocimientos y opiniones producidas y compartidas por los individuos de un mismo grupo, en relación

con un objeto social en particular. La función primera de las representaciones sociales consiste en interpretar la realidad que nos rodea, manteniendo con ella relaciones de simbolización y atribuyéndole significaciones.

El pensamiento social está centrado en la comunicación. Por tanto, la representación correspondiente será el resultado de un conjunto de interacciones internas al grupo. Será de este modo generada colectivamente y compartida por los integrantes de ese grupo, al menos sus componentes esenciales. Esta función constitutiva de la realidad social se vuelve posible mediante dos procesos complementarios: la objetivación y el anclaje.

La objetivación es un proceso mediante el cual el grupo “naturaliza” un concepto abstracto, es decir, le aplica ciertas transformaciones para volverlo concreto. El anclaje permite que la representación enraíce en el sistema de pensamiento preexistente. A su vez, la estructura de los contenidos, se configura en tres dimensiones: la información, la actitud y el campo de representación.

Por su parte, Piña (2010) agrega que la teoría de las representaciones sociales, planteada originalmente por Serge Moscovici (1961), pone el acento en la comprensión del conocimiento del individuo o grupo con respecto del mundo que le rodea y de cómo ambos son capaces de desarrollar una forma de pensar y situarse en el mundo. “Las *representaciones sociales* son un conjunto de conocimientos organizados sobre algo o alguien; actividad psíquica que *preparan para la acción*, no sólo porque la guían, sino porque remodela y reorganiza los elementos del medio a través del cual los individuos o grupos hacen evidente la realidad física y social en el intercambio de las relaciones cotidianas” (Piña, 2010: 18).

Existen diferentes caminos para indagar sobre representaciones sociales, entre ellos podemos encontrar una metodología cualitativo-interpretativa que permita comprender las diversas representaciones que los sujetos conforman sobre los distintos ámbitos de la realidad y en la que las entrevistas a profundidad son importantes. Otro camino posible es el uso de cartas asociativas, que consisten en la producción de asociaciones libres a partir de un término inductor o una serie de términos inductores, lo cual permite acercarse a los sujetos y recuperar su visión de la realidad. Un tercer camino puede ser el de analizar el contenido de las oraciones y proposiciones de los sujetos a partir del sentido que adquieren las palabras, los gestos, el tono de voz y las distancias corporales.

Rockwell (2009) nos presenta a la etnografía como “cierta manera de mirar lo que sucede en los pequeños —pero enormes— mundos que se encuentran en, y alrededor de, los espacios educativos... [que] desemboca, en una manera

de estudiar tanto el presente como el pasado que integra el rigor del análisis documental con la agudeza de la mirada etnográfica para describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación”.

Posteriormente señala que es un campo que ha cobrado legitimidad y relevancia frente a otros paradigmas de investigación. “La investigación antropológica en educación ha forjado una mirada profunda, reflexiva y certera de lo que ocurre en los procesos educativos. Ha demostrado su capacidad de desentrañar la compleja red de interacciones y de revelar la heterogeneidad de experiencias vividas en las escuelas. Ha develado los avatares cotidianos de las políticas educativas nacionales e internacionales. No pocos investigadores con otros enfoques acuden a estudios etnográficos para explicar las relaciones y anomalías que encuentran en sus resultados. No obstante, la apropiación irreflexiva de la etnografía ha conducido también a mucha confusión y la ha expuesto a críticas válidas” (Rockwell, 2009: 14). De esta manera, la etnografía se ha configurado como una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor, que permite estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías.

La perspectiva del análisis político del discurso postulada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, es desarrollada y promovida en México por Rosa Nidia Buenfil Burgos por medio de una colección de libros titulada *Investigación Social y Análisis Político de Discurso* en los que se ofrece una nueva manera de leer, analizar y escribir sobre la educación (Buenfil y Navarrete, 2011). Esta perspectiva parte de que “la investigación es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica [...]. Uno de estos cánones alude a un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica que debe caracterizar el conocimiento ‘científico’ [...] a diferencia de otro tipo de conocimientos” (2011: 13).

En esta perspectiva, la metodología es entendida como la articulación de tres ámbitos:

- a) Una dimensión teórica que involucra la búsqueda de consistencia entre al menos tres ámbitos: el de los principios ontológicos y epistemológicos, el concerniente al armado de un cuerpo conceptual de apoyo y el que alude a una apoyatura en lógicas de intelección.
- b) El referente empírico documentado que puede estar compuesto de diversos soportes materiales (impresos, pictóricos, videograbaciones, etc.) y en

códigos variados (lingüísticos, icónicos, etc.) y que involucra tanto el proceso que se analizará como las condiciones en que se produjo.

- c) Las preguntas del investigador que involucran además un mínimo conocimiento del campo problemático y lo que se ha investigado al respecto (2011: 13).

Estos tres aspectos son la base para la construcción del objeto de estudio. En este sentido permite el uso creativo de herramientas analíticas, es dependiente del contexto, en tanto que se inserta en diversas superficies discursivas, permite desplegar los diversos significados que un momento histórico involucra, no pretende una sola verdad universal, sino develar las diferentes verdades locales, “con el fin de cuestionar los horizontes ideológicos totalitarios que niegan la negatividad, es decir, el conflicto y antagonismo inherentes a los procesos sociales (Torfing, en Buenfil y Navarrete, 2011: 68). Dentro de la misma perspectiva del análisis político del discurso, Buenfil (2009) propone superar la visión peyorativa que comúnmente se tiene de la retórica, y recuperar sus usos: argumentativo y figural en el proceso analítico del discurso.

Martínez Delgado (2009), recupera a Foucault a partir del supuesto de que “para entender quiénes somos como docentes, se requiere entrecruzar las vivencias personales con las experiencias escolares; y que esto se puede hacer mediante un ejercicio autobiográfico” (2009: 38), de esta manera la escritura autobiográfica permite un proceso de reconocimiento del ser humano como ser social y de éste como ser docente o investigador. A su vez, Argüello (2009), propone vincular la fenomenografía y la perspectiva biográfica como una manera de enriquecer la investigación educativa dentro de las posturas centradas en el sujeto. Y González García (2007) muestra cómo a partir de narraciones se puede llevar a cabo el análisis de la construcción conjunta del conocimiento.

Fragoso (2011), presenta a la investigación acción como herramienta para la autoformación del docente a partir de su práctica educativa, y muestra una versión en el nivel descriptivo de la implementación de un programa de formación de valores en una escuela primaria. Ramírez, Jiménez y Angón (2007), plantean que desde la investigación acción se puede ir construyendo un razonamiento colectivo “para la creación de una cultura profesional zapoteca que se perfila a la construcción del posgrado zapoteco del Istmo” (2007: 24).

Pontón (2011) señala que “dentro del campo de la educación, las propuestas de la investigación interpretativa han tenido un auge significativo desde la década de los ochenta [...]. La visión interpretativa pone énfasis en entender la perspectiva de los actores, sujetos o participantes en las interacciones educativas, con el intento de descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y cultural se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social” (2011: 132). La investigación interpretativa exige que el investigador sea especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores.

En varias ponencias presentadas en los distintos Congresos Nacionales de Investigación Educativa, se proponen distintos procesos analíticos; Bartolucci (2011), desde la perspectiva weberiana la cual sostiene que la realidad social no tiene sentido propio fuera del que le dan los sujetos que la producen y reproducen, propone una manera de observar y analizar sociológicamente los fenómenos educativos con un enfoque cualitativo. No como un conjunto de procedimientos para obtener datos que adquieren identidad en oposición a lo cuantitativo, sino extraer la tonalidad cualitativa de los fenómenos sociales.

A partir de la teoría sociocultural y de dos de sus elementos esenciales: los mediadores y el método funcional de doble estimulación, Méndez (2009) propone una manera de analizar las dificultades que experimentan los niños de educación primaria al momento de resolver problemas que impliquen el uso de las fracciones.

Por su parte Martínez, Espinoza y Balmori (2009), desde un enfoque cuantitativo y en un estudio descriptivo pretenden determinar los factores críticos de éxito que se pueden asegurar mediante la intervención docente del desarrollo de habilidades investigativas dado el diagnóstico realizado y empleando el método de casos como estrategia.

Desde la misma óptica, Hero (2007) afirma que con el empleo de un enfoque longitudinal, no sólo conocemos el resultado del problema (la deserción escolar), también podemos conocer el proceso del mismo, aproximarnos a identificar los factores que lo van generando e intensificando y el o los factores que lo determinan.

Conclusiones

La revisión de la producción sobre los métodos empleados en la investigación educativa a lo largo de la década estudiada, permite observar que los más abordados son los cualitativos (hermenéutico, etnográfico, representaciones sociales, análisis político del discurso, biográfico, investigación acción), pues de los diecinueve textos encontrados, diecisiete se encuentra en esta óptica y únicamente dos se ubican en la perspectiva cuantitativa (enfoque descriptivo o longitudinal).

Con respecto al momento de mayor interés sobre el desarrollo de los métodos que los investigadores consideraron más relevante es el relacionado con el proceso de análisis, en el que se proponen distintas estrategias (la interpretación, la narración, la autobiografía) o términos (lo imaginario, la retórica).

También es importante señalar que buena parte de los métodos van encaminados a la investigación de la práctica docente y que probablemente tenga relación con los programas de maestría orientados a la profesionalización. Una revaloración de los enfoques metodológicos no puede tener un carácter “reparador” ni debe significar una concesión a modas de importación, así como tampoco una concesión al estado de cosas actual. Debe ser una obra de reexamen teórico que profundice en la tradición de ayer y en la de hoy y ofrezca instrumentos e instituciones capaces de favorecer su fermentación y el recambio crítico en la línea esencial que, en el fondo, ha motivado y determinado su origen. Si hubiera que elegir, para ratificar una conclusión general, una definición del objeto de las ciencias sociales recuperaría el planteamiento de Wright Mills (1961): “el presente como historia y el futuro como responsabilidad”.

Reflexiones axiológicas de la investigación educativa

Juan Carlos Cabrera Fuentes y Leticia Pons Bonals³

El propósito de este apartado es destacar los rasgos que presenta la producción, así como las tendencias que asumen las reflexiones axiológicas de la investigación educativa realizadas en México, durante la década 2002-2011. El criterio de selección de los productos que permiten realizar este ejercicio hermenéutico contempló el que hayan sido producidos y publicados, en revistas especializa-

³ Universidad Autónoma de Chiapas.

das⁴, así como aparecido en las memorias (sean de conferencias o de ponencias) de los congresos nacionales organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2003, 2005, 2007, 2009 y 2011), o como capítulos de libros durante el periodo mencionado.

Antes de pasar a los rasgos de la producción es conveniente señalar que se ha considerado en este apartado el análisis de aquellos textos que enfatizan la reflexión sobre el sentido de una práctica sociocultural histórica y situada en un contexto, la investigación educativa realizada en México durante la década 2002-2011, así como el para qué de sus resultados y los valores presentes en los procesos de formación de los investigadores educativos. Los textos que se han incluido en este ejercicio interpretativo se consideran como reflexiones axiológicas en tanto expresan juicios de valor en torno a la investigación educativa y sus resultados, así como sobre los valores que orientan la formación de los investigadores educativos.

Rasgos de la producción

Respecto al referente empírico utilizado para este trabajo se seleccionaron y revisaron 21 productos, cuatro de los cuales corresponden a autorías colectivas (tres escritos por dos autores y uno escrito por tres autores) y 17 de autoría individual. En conjunto el ejercicio hermenéutico que aquí se realiza toma en cuenta reflexiones axiológicas realizadas por 20 autores durante la década en cuestión. Resalta entre la producción el trabajo realizado por tres autores que publican dos o más trabajos durante el periodo analizado: con dos publicaciones Tedesco (2003, 2005), con tres publicaciones Latapí (2008a, 2008b, 2009) y con cuatro publicaciones Moreles (2004, 2010a, 2010b y 2011).

⁴ Se revisaron las siguientes publicaciones especializadas: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); *Perfiles Educativos*, revista del Instituto de Investigaciones sobre la Educación y la Universidad (IISUE-UNAM); *Revista de la Educación Superior*, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); *Sinéctica*, del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California; *Devenir, revista chiapaneca de investigación educativa*, de la Universidad Autónoma de Chiapas, así como producción realizada por investigadores mexicanos en la *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa* de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

De los 21 productos, cinco son ponencias y cinco conferencias magistrales publicadas en las memorias de los congresos de investigación educativa organizados por el COMIE, diez son artículos publicados en revistas especializadas y uno es un capítulo de libro. Haciendo un análisis de la producción a lo largo de la década se observa que es en el año 2009 en el que se concentra el mayor número de trabajos (cuatro conferencias magistrales y una ponencia), seguido de los años 2007 (en el que se identificaron un artículo de revista y tres ponencias) y 2011 (en el que se identificaron dos artículos de revista, un capítulo de libro y una ponencia). En 2010 se consideran tres artículos publicados en revistas especializadas, en 2008 dos artículos más, mientras que en los años 2003, 2004 y 2005 se consideró un producto para cada uno de ellos (artículo de revista en los dos primeros y conferencia magistral en el tercero). Acerca de la fecha de publicación de los trabajos que se han considerado como referente empírico, se observa que de 2007 en adelante la reflexión acerca del valor que tiene la investigación educativa cobra importancia, si se toma en cuenta el parámetro de número de producciones; se observa además que en el referente empírico predominan artículos publicados en revistas especializadas en la investigación educativa, y que ha sido un asunto importante abordado en las conferencias magistrales dictadas en los congresos nacionales organizados por el COMIE (2005 y 2009).

Las conferencias magistrales en las que se identifican reflexiones axiológicas sobre la investigación educativa fueron publicadas en 2005 (Tedesco) y 2009 (Latapí, De Ibarrola, Brunner y Ortega).

En el referente empírico se encuentra un conjunto de nueve ponencias expuestas en los congresos nacionales organizados por el COMIE. Tres ponencias en el congreso de 2007; dos ponencias en el congreso de 2005 y dos más en el de 2012; mientras que en los congresos de 2009 y 2011 se presenta una ponencia en cada uno.

Por otra parte, los diez artículos publicados en revistas especializadas en los que se identifica como propósito la reflexión acerca del valor que tiene la investigación educativa se presentan a lo largo de la década analizada de la siguiente manera: en 2003, 2004 y 2007 un artículo por cada año, dos en 2008, tres en 2010 y dos más en 2011.

Finalmente, se encuentra en el referente empírico seleccionado en este apartado para destacar las reflexiones axiológicas de la investigación educativa un capítulo de libro publicado en 2011.

Tendencias que siguen las reflexiones axiológicas de la investigación educativa

La interpretación realizada sobre el referente empírico seleccionado en este apartado distingue tres orientaciones que ha seguido la búsqueda de sentido y los valores que asume la investigación educativa durante el periodo seleccionado.

La primera tendencia (la axiología sobre la investigación educativa) incluye trabajos en los que se reflexiona acerca del valor de la investigación educativa al proponer opciones para afrontar los retos que enfrenta en la sociedad actual. Esta primera tendencia aparece en las reflexiones realizadas en las cinco conferencias magistrales dictadas en los congresos organizados por el COMIE y dos artículos de revistas.

La segunda tendencia (la axiología en la investigación) conjunta cinco artículos de revistas que reflexionan acerca del para qué de sus resultados y se suman a estos trabajos una ponencia en la que se realiza una reflexión axiológica sobre las miradas de los investigadores y un artículo de revista en el que se hace un análisis de los valores que prevalecen en los productos de investigación educativa que aparecen publicados en revistas especializadas.

La tercera tendencia (la axiología en la formación de investigadores) agrupa los trabajos en los que se reflexiona sobre el sentido y los valores presentes y ausentes en la formación de investigadores educativos. Las reflexiones axiológicas realizadas acerca del sentido o deber ser de la formación recupera las posiciones de estudiantes, profesores y coordinadores académicos. Se estudian aquí siete trabajos (cuatro ponencias, dos artículos de revistas y un capítulo de libro).

A continuación, se aborda el contenido de los trabajos producidos en la década considerada (2002-2011) que han sido integrados en las tendencias señaladas, aclarando que su ubicación respondió al tipo de reflexión que realizan los autores. En la primera tendencia se trata de reflexiones sobre el sentido filosófico, histórico y social de la investigación educativa, responden al cuestionamiento ¿para qué?; la segunda tendencia incluye reflexiones que guían el posible uso de los resultados de las investigaciones educativas y responden a la pregunta ¿a quién sirven?; la tercera tendencia incluye reflexiones axiológicas dirigidas a los procesos de formación de los investigadores educativos y responden a la pregunta ¿cómo debe ser la dimensión ética de esta formación?

La axiología sobre la investigación educativa

Juan Carlos Tedesco dicta la conferencia “Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social” en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el COMIE en 2003, el mismo trabajo es publicado dos años después en las Conferencias por este consejo en las memorias de conferencias. De acuerdo con este autor (2003 y 2005), la sociedad del conocimiento obliga a la investigación educativa a reflexionar sobre la necesidad de abandonar explicaciones deterministas y recuperar la dimensión subjetiva de las acciones educativas, lo que lleva al cuestionamiento de la práctica científica proponiendo un regreso a la filosofía social. Se pregunta cómo puede la investigación educativa “contribuir a la construcción de un orden social justo” (2003: 4; 2005: 17). Ante la emergencia de nuevas formas de desigualdad social y ante los nuevos retos que enfrentarán los ciudadanos en un futuro no basta el conocimiento sino el desarrollo ético y moral, no basta la ciencia (que ha fragmentado el conocimiento en disciplinas y tiende a ofrecer respuestas tecnocráticas signadas por la inmediatez), se requiere de los planteamientos de la filosofía social. La investigación educativa se presenta aquí como la posibilidad para construir un orden social justo.

Pablo Latapí Sarre (2008b y 2009) dictó la conferencia de clausura del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa en 2007 bajo el título “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre el pasado y el futuro”, la cual fue incluida un año después en las memorias de conferencias publicadas por el COMIE, así como en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, número 36. Bajo este sugerente título, y después de realizar un interesante recorrido que muestra el devenir de la investigación educativa en México, este investigador afirma que “se han perdido los horizontes de utopía en los que creíamos” (2008b: 295; 2009: 72). Propone a los investigadores educativos recuperar la esperanza y renovar la educación nacional.

Entre las recomendaciones de Latapí (2008b y 2009) se plantean las siguientes: abrir espacios a los investigadores jóvenes, descentralizar la investigación educativa en el país, preferir proyectos que rompan con lo establecido, ser consecuentes con las convicciones éticas en favor de la justicia (revitalizar el compromiso de la investigación con la equidad social), procurar influir en las políticas públicas y ampliar espacios de divulgación de resultados en los medios de comunicación.

María de Ibarrola (2009) resalta en su conferencia “Dilemas y compromisos del investigador educativo en México. Compromiso de los individuos, compromiso de las comunidades”, los avances realizados por integrantes del COMIE para discutir sobre la naturaleza y los límites de la investigación en el campo de la educación al que reconocen como multidisciplinario, complejo, político en su intencionalidad y voluntarista en su quehacer, ético y normativo, heterogéneo y diverso, asimétrico, impregnado por las consideraciones ideológicas de la sociedad y “profundamente contaminado por el conocimiento directo y los juicios de valor que cualquiera puede hacer sobre la educación” (2009: 330).

Para De Ibarrola, los dilemas que enfrenta el campo de la investigación educativa son, en primer lugar, aquellos derivados de la naturaleza y calidad del conocimiento que es resultado de la investigación educativa; en segundo lugar, los que se derivan de quiénes son, cuántos y cómo se forman los investigadores de este campo; en tercer lugar, los que se derivan de la responsabilidad social, cultural y política de los investigadores. Propone abrir el diálogo para definir los compromisos que los investigadores educativos tienen que asumir actualmente no sólo a título personal sino además como comunidad o gremio de profesionistas.

José Joaquín Brunner (2009) en su conferencia magistral intitulada “América Latina: el futuro de la educación y los desafíos de la investigación educacional”, hace un llamado a los investigadores educativos de América Latina para reconocer los problemas que aquejan a esta región y establecer un compromiso de trabajo que abone en su solución. Coloca a México, Argentina, Chile y Brasil como países latinoamericanos que, a pesar de presentar altos índices de desigualdad social son capaces de emprender procesos escolarizados que los acercan a los que obtienen países desarrollados.

Brunner afirma “tenemos por delante el enorme desafío de hacer algo bastante inédito, que es movernos desde condiciones de enorme desigualdad hacia rendimientos relativamente altos [...] porque eso significa que esos sistemas tienen la capacidad de hacer simultáneamente dos cosas: compensar las desigualdades de la cuna [...] y mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos. Eso es lo que uno podría llamar un sistema efectivo de educación” (2009: 38-39). La investigación educativa tiene mucho que hacer para reconocer lo que pasa en las aulas y ofrecer opciones que fortalezcan la labor de enseñanza, también analizar los gastos educativos y las políticas, pero para eso es necesario consolidar la labor de investigación.

Pedro Ortega (2009) expone en la conferencia magistral “La dimensión ética y política del discurso educativo”, en la que inicia afirmando que todo hecho educativo es un acontecimiento situado y contextualizado por lo que todo sujeto de la educación es un ser histórico. Ante esto el discurso pedagógico prescribe, busca que “cambien situaciones, en algún sentido, éticamente no deseables [...] (hacia) una mejora de la situación actual” (2009: 174). Los presupuestos éticos están presentes en todo discurso educativo, lo que abarca la investigación educativa.

La axiología en la investigación

Esta tendencia se propone a partir de la interpretación de seis artículos de revistas y una ponencia producidos en la década considerada, en los que se realizan reflexiones sobre el traslado de los resultados de la investigación, a los ámbitos de toma de decisiones.

El artículo escrito por Pablo Latapí (2008a) “¿Pueden los investigadores influir en la política educativa?”, recuenta su experiencia como funcionario de alto nivel para concluir que la investigación educativa influye en la política educativa pero esta influencia está condicionada por las coyunturas y la dinámica política. La investigación “para ser eficaz, tiene que ubicarse en el contexto político real [...] conocer la viabilidad política de lo que proponemos e inclusive que, si de verdad nos interesa influir en la política educativa, no nos debe ser ajeno el cabildeo ante los funcionarios o los legisladores” (2008a: 6).

Jaime Moreles escribió durante la década analizada cuatro artículos de revista que aluden a los usos de los resultados de la investigación educativa. En “Uso de la investigación social y educativa. Recomendaciones para la agenda de investigación”, propone que en cada investigación se identifique la noción de uso que orientará la distribución de los resultados (Moreles, 2004). En “El uso o influencia de la investigación en la política. El caso de la evaluación de la educación superior en México” devela algunas relaciones establecidos entre investigadores y usos políticos de sus resultados tomando como base el tema de evaluación de la educación superior (Moreles, 2010a). En “Científicos y políticos. Aproximación a las experiencias de investigadores educativos en la toma de decisiones políticas”, se profundiza la relación investigación-política abordando las experiencias de expertos que participan como funcionarios o asesores de

funcionarios (Moreles, 2010b). Y, en “El uso de la investigación en la reforma de la educación preescolar en México. Un caso de evidencia basada en la política” se explica el papel de la investigación educativa en la Reforma de la educación preescolar en México (Moreles, 2011). En todos los casos está presente la reflexión acerca de la conveniencia o no de los usos de la investigación por parte de los políticos, lo que coloca a estos trabajos como parte de las reflexiones axiológicas de la investigación educativa.

Lya Esther Sañudo Guerra (2007) resalta en una ponencia la importancia que tiene el componente ético de la investigación educativa. Se pregunta “¿cómo se constituye la ética de la investigación educativa en la práctica de los investigadores?” (2007: 27) y busca respuestas a partir de 15 entrevistas abiertas realizadas a investigadores de instituciones mexicanas y españolas.

Finalmente se encuentra el artículo de Víctor San Martín, quien se propone indagar la presencia de temas éticos y valores morales en algunos productos de investigación educativa publicados en siete revistas especializadas (*Revista de Investigaciones en Educación, American Journal on Mental Retardation Information, Cuadernos en Pedagogía, Educational Studies, Revista de Investigación Educativa, Educational Psychologist y Journal of Learning Disabilities*), para ello distingue entre “estudios educativos con implicaciones ético-valóricas y la ética como tema de investigación en sí mismo (2007: 1291).

La axiología en la formación de investigadores

Se incluyen aquí las reflexiones axiológicas relacionadas con los procesos de formación de los investigadores en las que se destacan los valores ético-profesionales presentes y ausentes. Un capítulo de libro recupera la mirada de los coordinadores de posgrado, un artículo de revista y una ponencia recuperan las miradas de los docentes; del mismo modo, un artículo de revista y una ponencia recuperan las miradas de los estudiantes y dos ponencias reflexionan sobre orientaciones axiológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Coordinadores de posgrado.* Ana Hirsch Adler (2011) aborda en las “Funciones sociales de la investigación y desafíos que la sociedad plantea a la universidad de acuerdo con los coordinadores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en este trabajo expone los resultados

obtenidos de una investigación sobre ética profesional realizada a partir de 2003 en la cual se incluyó una muestra de 1 086 estudiantes y 719 profesores de esta institución. La última fase, que se reseña en este capítulo de libro, se refiere a las valoraciones realizadas por los coordinadores de los programas de posgrado investigados. Acerca del para qué de los posgrados, se descubren las siguientes funciones sociales: crear nuevo conocimiento, formar recursos de alto nivel, ofrecer soluciones útiles a la sociedad, difundir los saberes y contribuir a una cultura científica en el país.

- *Docentes.* En el primer sentido María Eugenia Alvarado y Fernando Flores Camacho (2010) indagan las percepciones y supuestos presentes en la enseñanza de las ciencias en el nivel universitario, por medio de entrevistas realizadas a 20 docentes e investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México. Consideran que desde un enfoque constructivista los docentes deberían tomar en cuenta las interpretaciones, creencias y actitudes presentes en los contextos de aprendizaje. Sin embargo, descubren que los docentes han puesto poca atención en el cómo se enseña y aprende la ciencia desvalorizando la investigación educativa.
- Ofelia Morales (2007) realiza un trabajo similar entrevistando a profesores de epistemología en tres instituciones del estado de Jalisco que ofrecen posgrados en educación. En este caso el cuestionamiento es acerca de ¿cuál es el fin de la epistemología en los posgrados en educación? “Guiar la investigación científica, [...], vigilar las formas de producción de conocimiento [...], determinar los procesos de investigación que le dan carácter científico al discurso sobre la educación”, son algunos de los aspectos encontrados en esta investigación.
- *Estudiantes.* José Jiménez y Verónica Ortiz (2011) investigan, desde una perspectiva fenomenológica, los significados construidos por estudiantes de tres programas doctorales acerca de las prácticas y procesos presentes en su formación que los han llevado a construir una cultura académica particular. Entre los aspectos valorados por los estudiantes destacan la importancia de la teoría para la apropiación del discurso de la investigación educativa y social, el rigor como componente necesario del trabajo del investigador, la guía del profesor en su aprendizaje, adquisición de competencias cognitivas y de carácter social, así como la actitud de búsqueda de respuestas.
- Rodrigo López y Martha Lorena Solís (2009) abordan la “Ética profesional en la formación sociomoral de investigadores”, a partir de los resultados

obtenidos de la aplicación de un cuestionario basada en una escala Lickert con 55 proposiciones a 192 estudiantes de 18 programas de posgrado. En las conclusiones afirman que los estudiantes consideran que la ética no es prioritaria en la configuración de su estructura axiológica como profesional de lo que se deriva una débil identidad ética de los profesionales con su campo y durante el ejercicio de su profesión.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

Cabrera , Chacón y Pons (2011) proponen reflexionar acerca de los componentes éticos de los procesos de formación de investigadores ante la acentuación que ha tenido el enfoque técnico científico y el desplazamiento de la formación en valores ligados al ejercicio profesional.

Juan García Cortés (2007) se propone destacar los rasgos y actitudes presentes en la formación filosófica de los docentes y estudiantes en la maestría en Pedagogía de la FES-UNAM. Para ello propone en esta ponencia resignificar las categorías filosóficas de razón, racionalidad y verdad, así como las categorías epistemológicas de realidad, cultura, objetividad y conocimiento.

Conclusiones

Los trabajos expuestos aquí destacan la importancia que tiene el componente axiológico de la investigación educativa, entendido como reflexión crítica sobre los sentidos y valores asignados a esta práctica sociocultural.

Las reflexiones axiológicas de la investigación educativa están presentes a lo largo de la década 2002-2011 en diferentes tipos de productos (ponencias, conferencias magistrales, artículos de revista, capítulos de libro). Llama la atención el hecho de que estas reflexiones hayan tenido una presencia significativa en las conferencias magistrales dictadas en los congresos de investigación educativa organizados por el COMIE, específicamente en el VII congreso (2003), en el IX (2007) y en el X (2009), lo que resalta el interés por la temática a lo largo de la década.

En las reflexiones axiológicas revisadas está presente el debate acerca del sentido de la investigación educativa, a quién sirven sus resultados y el para qué y cómo formar investigadores en un contexto socio histórico en el que prevale-

ce la exclusión y desigualdad social, en el marco de principios economicistas y eficientistas que dominan los proyectos de política educativa.

El examen de los trabajos seleccionados como reflexiones axiológicas de la investigación educativa, escritas en México durante la década 2002-2011, evidencia la preocupación de los investigadores por voltear la mirada hacia la dimensión ética de la formación y realizar un examen minucioso de los valores asociados a la práctica de la investigación educativa, además de refrendar el valor que ésta tiene para diseñar propuestas formativas alternativas orientadas hacia la conformación de una sociedad en la cual prevalezca la equidad, la tolerancia y la solidaridad, así como la toma de decisiones que promuevan procesos educativos incluyentes y democráticos.

Destaca la preocupación por la formación y práctica ética de los investigadores y contraria a los valores que preconizan la formación técnica e instrumental, se propone una formación que tome en cuenta la filosofía social, los valores morales y la ética profesional.

Reflexiones epistemológicas de la investigación educativa

Leticia Pons Bonals y Juan Carlos Cabrera Fuentes⁵

El propósito de este apartado es destacar los rasgos que presenta la producción, así como las tendencias que asumen las reflexiones epistemológicas de la investigación educativa realizadas en México durante la década 2002-2011. El criterio de selección de los productos que permiten realizar este ejercicio hermenéutico contempló el que hayan sido producidos y publicados, en revistas especializadas (se citan en la nota 4), así como aparecido en las memorias (sean de conferencias o de ponencias) de los congresos nacionales organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2003, 2005, 2007, 2009 y 2011), o como capítulos de libros durante el periodo mencionado.

Rasgos de la producción

Respecto al referente empírico utilizado para este trabajo se seleccionaron y revisaron 30 productos, 28 de los cuales son escritos individuales y dos de ellos son

⁵ Universidad Autónoma de Chiapas.

colectivos. Sobre estos últimos resalta el hecho que ambos fueron escritos por los mismos autores (Cabrera y Pons, 2003 y 2011); así mismo que de los 28 escritos individuales, tres autores publicaron en dos ocasiones durante la década señalada (Martínez Escárcega, 2009 y 2011a; Martínez Sánchez, 2011a y 2011b; y Nava, 2009a y 2009b). En conjunto el ejercicio hermenéutico que aquí se realiza toma en cuenta reflexiones epistemológicas realizadas por 27 autores durante la década en cuestión.

De los 30 productos, 13 son ponencias y dos conferencias magistrales publicadas en las memorias de los congresos de investigación educativa organizados por el COMIE, ocho son capítulos de libros y siete son artículos publicados en revistas especializadas. Haciendo un análisis de la producción a lo largo de la década se observa que es en el año 2011 en el que se concentra el mayor número de trabajos (dos ponencias, cinco artículos de revista y siete capítulos de libro), seguido del año 2009 (en el que se encuentran siete ponencias y un capítulo de libro). En contraste, durante los años 2008 y 2010 no se encontró producción. Cabe hacer algunas aclaraciones al respecto.

La presencia de reflexiones epistemológicas de la investigación educativa que asumen la forma de ponencias expuestas en los congresos nacionales organizados por el COMIE se concentra en el año 2009 (en el que se presentan siete de las 13 ponencias que integran el corpus interpretado aquí), mientras que para 2011 y para 2005 se identificaron dos ponencias en cada caso y en los congresos de 2003 y 2007 sólo una ponencia en cada caso. A pesar de la disparidad numérica es posible encontrar en todos los congresos organizados por el COMIE a lo largo de la década la presencia de reflexiones epistemológicas, sobre todo en los últimos años de la misma.

Las conferencias magistrales presentadas en los mismos congresos, son publicadas con posterioridad por el COMIE. Para el caso de la temática que aquí se aborda (reflexiones epistemológicas) se tomaron en cuenta dos conferencias magistrales (Murillo, 2006 y Peters, 2006) presentadas en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en Hermosillo. Estos dos trabajos publicados constituyen la producción identificada en el año 2006.

Por otra parte se identificaron siete artículos publicados en revistas especializadas en los que se identifica como propósito la reflexión epistemológica. En 2011 se publicaron cinco de los siete artículos de revistas considerados en este trabajo. Los otros dos fueron publicados en 2004 y en 2005.

Finalmente, se encuentran ocho capítulos de libros. Uno publicado en 2009 y los demás forman parte del libro *Paisajes epistemológicos de la inves-*

tigación educativa, coordinado por Martínez Escárcega, publicado en 2011, y en el que colaboran investigadores que han venido trabajando en la subárea *Investigación educativa, su epistemología y sus métodos*, de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie).

Tendencias que siguen las reflexiones epistemológicas de la investigación educativa

Tomamos en este apartado una definición amplia de la epistemología como disciplina que se ocupa de las formas en que se concibe y valida el conocimiento, en este caso el producido al interior del campo de la investigación educativa. Por ello, la producción descrita en el apartado anterior se interpreta, de acuerdo con la afinidad encontrada en su contenido, en cinco rubros que se explican a continuación y que presentan diversos acercamientos a la epistemología, que van desde reflexiones sobre la historia del conocimiento científico, las fronteras conceptuales y la emergencia de la epistemología crítica hasta propuestas epistemológicas que surgen del abordaje de un tema en particular, de la obra de un autor o que se ubican en una tradición particular.

Historia del conocimiento científico

Cinco trabajos (dos ponencias, dos artículos de revistas especializadas y una conferencia magistral) se ubican como reflexiones epistemológicas realizadas en torno a la historia del conocimiento científico.

Rita Angulo (2009) narra una experiencia docente en la que se pidió a estudiantes de geología rastrear los documentos e identificar, a partir de su análisis, los cambios del objeto de estudio de esta disciplina a lo largo de su historia. Para ello realiza un estudio arqueológico a la manera de Foucault. Este análisis efectuado sobre la historia de una disciplina. Por su parte, María Marcela González (2011), recuperando también los planteamientos de Foucault, aborda la relación entre racionalidad científica y género, identificando los acontecimientos geopolíticos e históricos que han promovido la incursión de las mujeres en los debates del campo de la investigación educativa.

En su conferencia magistral, Michael A. Peters (2006) hace un breve recuento histórico y reflexiona el futuro de los conocimientos, para lo cual re-examina las orientaciones tradicionales y busca nuevas direcciones éticas y políticas a partir de la lectura de los filósofos a los que llama “profetas de la posmodernidad” (Nietzsche, Heidegger y Wittgenstein), así como de Vattimo y Lyotard, de cuyos planteamientos deriva la posibilidad de reevaluar los fines de la investigación en la sociedad actual. Para Peters nos encontramos ante la “búsqueda de una respuesta positiva al nihilismo, una manera que sugiere que mientras que no puede haber un fundamento para los valores, la ética o el conocimiento, esto no significa que el conocimiento no es posible...” (2006: 319); se trata más bien de establecer una nueva epistemología que reconozca el valor de la práctica y se comprometa, a la vez, con la contingencia y el proceso civilizatorio.

Dos trabajos cierran este rubro sobre la historia del conocimientos científico. Julieta Espinosa (2005), quien estudia el Seminario Real de Minería, desde su inauguración en 1792 hasta su desarrollo a lo largo del siglo XIX, como una organización generadora y transmisora de conocimiento. En su trabajo devela las relaciones que guardan las instituciones y los procesos de producción científica con los intereses sociales, económicos y políticos que prevalecen en la sociedad. Por su parte, Luis Antonio Monzón (2011) presenta un estado del arte acerca del papel que ha jugado la argumentación en los procesos de producción de conocimiento científico concluyendo su necesaria incorporación en los procesos de formación de investigadores, por considerar que es un componente de la ciencia que ha tendido a ser abandonado.

Fronteras conceptuales

Cinco trabajos (dos ponencias y tres capítulos de libros) centran sus reflexiones epistemológicas en la definición de conceptos. Ofelia Morales (2005) se preocupa por definir la epistemología y la epistemología de la educación, a partir de una investigación realizada con tres profesores de epistemología de nivel posgrado. Mientras que la primera alude a la “reflexión sistemática sobre el origen, alcance y el sentido de las distintas formas de conocimiento humano y sus modos de producción” (2005: s/p), la segunda se refiere a “las explicaciones sobre

la estructura formal de los actos del conocer humano y los modos de producir conocimiento educativo” (2005: s/p).

José Nava (2009b) precisa los componentes de la orientación epistemológica entre los que incluye presupuestos filosóficos, fundamentos teóricos, procedimientos metodológicos, estrategias técnicas e instrumentos. Flores Osorio (2011) aclara en qué consisten los horizontes desde los que se mira la ciencia: historia de la ciencia, gnoseología, filosofía de la ciencia, teoría del conocimiento, metodología, método y epistemología, para concluir acerca de la función que tiene esta última en la investigación educativa: “permite conocer el fundamento filosófico y cultural de las teorías y las disciplinas, busca las consistencias e inconsistencias de la producción científica [...], analiza el sustento de una teoría y su potencial para hacer inteligible lo real” (2011: 112).

Rigoberto Martínez Escárcega se propone “dilucidar la delimitación teórica entre la investigación *sobre* la educación y la investigación *de* la educación” (2011b: 51) reconociendo el núcleo político que, desde las teorías críticas, es consustancial a todo hecho educativo; a partir de este posicionamiento identifica la investigación *sobre* la educación con enfoques funcionalistas, mientras que a la investigación *de* la educación la identifica con enfoques críticos.

Cierra este rubro el trabajo de Sandra Vega Villareal (2011) en el que destaca la vigilancia que desde la epistemología hace posible que el investigador construya su objeto de estudio, hace conscientes las nociones teóricas desde las cuales mira la realidad y cuestiona los datos que recaba.

En los cinco trabajos expuestos destaca la preocupación de sus autores por precisar los conceptos relacionados con la epistemología de la investigación educativa.

Epistemología crítica

Cuatro trabajos (una ponencia y tres capítulos de libros) se ubican en este rubro al presentarse como posiciones críticas. Pablo Flores (2005) sostiene que es necesario repensar la relación epistemología–metodología desde una posición contraria a la pospositivista y afirma “una versión no analítica de la epistemología, la definiría como toda indagación racional que hacemos sobre los problemas que enfrentamos en nuestras experiencias con nuestro mundo [...] no tiene que ver con la verdad, sino también con el significado [...] (incluye) creencias, saber y conocimientos” (2005: s/p).

Los otros tres trabajos que se integran en este rubro forman parte de una producción colectiva. Manuel Cacho (2011) ejerce la crítica sobre dos conceptos claves de ciencia moderna: la racionalidad y la objetividad. Propone repensar la objetividad científica más allá de la epistemología clásica para lo cual introduce los criterios de “argumentación racional dialógica [...] y compromiso práctico fundado de los productores de conocimiento sistemático” (2011: 90). Sigifredo Esquivel propone reflexionar el fortalecimiento de los procesos innovadores de producción de conocimiento en América Latina a partir de la “construcción de espacios y redes regionales que sean capaces de retroalimentarse poniendo en juego la interacción y sinergia de (la) sociedad, estado, universidad, mercado y una ciudadanía más crítica” (2011: 149). Por su parte, Donaldo Macedo (2011), quien escribe el prólogo de esta obra destaca la necesidad de asumir posiciones epistemológicas críticas que enfrenten el cientificismo (mecanización del trabajo intelectual) que domina en la producción científica.

El asunto de reflexión

En este primer rubro, las reflexiones epistemológicas de la investigación educativa, nueve trabajos producidos durante la década (cinco ponencias, dos artículos de revistas, una conferencia magistral y un capítulo de libro) presentan reflexiones epistemológicas realizadas en torno a las formas en que se produce y valida el conocimiento en un asunto particular de la investigación educativa. Este asunto puede referirse a una temática, un programa educativo desde el que se investiga, un debate sobre la constitución del campo de la investigación educativa o la producción de una entidad.

Entre los autores que destacan temáticas específicas se encuentra Jesús Aguilar (2009) quien examina las perspectivas epistemológicas que entre 1970 y 2008 han marcado las investigaciones sobre desigualdad escolar, y Liliana Valladares (2011) quien analiza la perspectiva epistemológica dominante en las reformas educativas mexicanas basadas en el enfoque de educación por competencias, desde lo que denomina el pragmatismo epistemológico. En un ejercicio similar Betsy Soto (2009) se preocupa por el psicoanálisis y resalta los atributos de éste en la constitución del sujeto que aprende, al cual denomina como sujeto epistémico. En el mismo sentido, Javier Murillo (2006) toma como asunto de reflexión la innovación educativa a la cual considera una posibilidad para cam-

biar el enfoque de la investigación educativa que se encuentra en crisis, por no impactar en la práctica educativa; el cambio propuesto por este autor busca dotar a la investigación educativa de un sentido práctico que redunde en la mejora de la eficacia escolar.

En estos trabajos los autores reflexionan acerca de la epistemología desde un tema particular de investigación, la desigualdad escolar, el enfoque por competencias, el aprendizaje y la innovación educativa.

Juan Carlos Cabrera y Leticia Pons (2011), por otra parte, realizan un recorrido sobre los posicionamientos epistemológicos que están presentes en procesos de investigación educativa de corte regional, tomando como base los programas educativos en los que colaboran como docentes del área de investigación educativa. En un caso similar, José Nava (2009a) reflexiona sobre los elementos que definen la epistemología de la investigación que se realiza desde las ciencias de la educación, tomando como base el plan de estudios de la maestría en ciencias de la educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Las reflexiones epistemológicas de la investigación educativa se realizan también sobre la constitución misma del campo. Así, Renato Huarte (2007) se propone recuperar los aportes de la epistemología contemporánea (debate realismo–antirrealismo, empirismo contemporáneo, constructivismo y giro practicista) para abordar el tema de la demarcación entre pedagogía y ciencias de la educación el cual ha estado presente desde décadas atrás; Rosa Nidia Buenfil (2004) reflexiona acerca de la dificultad que ha implicado el establecimiento de fronteras entre las diversas áreas temáticas que el COMIE ha establecido. Esto vale particularmente para el caso del que se ocupa dicha autora (área de Filosofía, teoría y campo de la educación) y sus vínculos con la subárea “Investigación educativa, su epistemología y sus métodos” que forma parte del área de *Investigación de la investigación educativa*. Recuerda que “en 2002 hubo una reunión del COMIE para la preparación del VII congreso. Ahí se decidió que la convocatoria debía unificar la comisión de Filosofía, teoría y campo de la educación con la de Investigación de la investigación educativa en un mismo campo (como había sido una década atrás y en algún momento se había escindido). Para 2003, el estado del conocimiento de cada uno de éstos y sus respectivas presentaciones fueron, sin embargo, programadas en forma separada, con comentaristas distintos y en libros desvinculados” (Buenfil, 2004: 1021).

Una ponencia de Rigoberto Martínez Escárcega (2009) cierra los trabajos de este primer bloque en el cual se contemplan las reflexiones epistemológicas en torno a un asunto particular de reflexión. En este caso se trata de las orientaciones epistemológicas que sigue la investigación educativa en un contexto estatal, como es el caso de la producción de este campo en Chihuahua.

Autores y tradiciones epistemológicas

En siete trabajos se presentan las formas de conocer “las formas de producir o construir el conocimiento”⁶ que proponen enriquecer la investigación educativa, aludiendo a la obra de autores particulares, como el caso del trabajo presentado por Juan Carlos Cabrera y Leticia Pons (2003) sobre Bourdieu en el que se analiza la producción de conocimientos como un proceso estructural-constructivista que se configura a lo largo de la obra de este autor. O aludiendo a los posicionamientos epistemológicos prevaletentes en las tradiciones hermenéutica (Trejo, 2009; Martínez Sánchez, 2011a y 2011b) o interpretativa (Pérez Sántiz, 2011), etnográfica (Peralta 2009), sociocultural (Lara, 2011).

Conclusiones

En la producción analizada es posible identificar cinco líneas desde las cuales se han desarrollado las reflexiones epistemológicas de la investigación educativa publicadas entre 2002-2011. La línea que concentra el mayor número de producciones es la que permite a los autores reflexionar epistemológicamente acerca de algún asunto que compete al campo de la investigación educativa. Puede ser alrededor de un tema particular (como es la desigualdad o las competencias), así como alrededor de las disciplinas o áreas temáticas que conforman este campo, o la orientación epistemológica en procesos de formación profesional, así como la reflexión epistemológica sobre la producción de una entidad federativa.

⁶ No es un trabalenguas. “De las formas de conocer ‘las formas de producir o construir el conocimiento’ es la tarea de la epistemología en tanto que las posturas teórico conceptuales se refiere a “las formas de producir conocimiento de la realidad en particular”.

Una segunda línea de reflexión epistemológica se lleva a cabo sobre las tradiciones que prevalecen en la investigación educativa (por ejemplo, hermenéutica o interpretativa o sociocultural). Una tercera línea se desarrolla en torno a aspectos que caracterizan el desarrollo histórico del conocimiento científico. La cuarta línea alude a la necesidad de establecer definiciones sobre conceptos relacionados con la epistemología y los procesos de generación de conocimientos.

La quinta línea de trabajo descubre un interés por parte de los investigadores educativos por encontrar alternativas epistemológicas acordes con los contextos en los que se genera un conocimiento. La emergencia de estos enfoques que se autodenominan como críticos es quizá uno de los rasgos que le dan cierta particularidad a la reflexión epistemológica realizada en la década de 2002-2011 aunque se observa que, en general, las reflexiones epistemológicas de la investigación educativa evidencian el fortalecimiento de la subárea *Investigación educativa, su epistemología y sus métodos*.

Reflexiones sobre el concepto de estado del conocimiento

Rigoberto Martínez Escárcega

Introducción

A partir de la publicación de los estados del conocimiento de la investigación educativa para el periodo 1992-2002, llevada a cabo por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, se generaron una serie de reflexiones en torno a la delimitación conceptual del estado del conocimiento. Por tanto, a manera de meta teoría, en este apartado me propongo realizar una valoración de estas reflexiones que puedan dar cuenta acerca de los puntos de encuentro y desencuentro, así como hacer explícitos algunos de los supuestos epistemológicos y axiológicos de los autores.

Es importante señalar que el presente trabajo de investigación se inscribe en un paradigma interpretativo, por tanto es un compromiso ético ineludible hacer explícita la perspectiva teórica desde la cual se valoran los trabajos que incursionan en este campo temático. Se parte de concebir al conocimiento científico como producto de una ruptura epistemológica con el conocimiento de sentido común, como un esfuerzo intelectual que hace visible las relaciones

de las que se compone el mundo circundante, invisibles en los datos de la experiencia inmediata. Como afirma Bourdieu: “el acto de descubrir que conduce a la solución de un problema sensorio-motor o abstracto debe romper las relaciones más aparentes, que son las más familiares, para hacer surgir el nuevo sistema de relaciones entre los elementos” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1996: 29). El conocimiento científico se concibe como un sistema teórico, compuesto por conceptos que forman una totalidad compleja de pensamiento, en los que los conceptos adquieren sentido en función de la totalidad teórica de la que forman parte, que permite dar cuenta de las relaciones invisibles que establecen los elementos que componen en determinado objeto de estudio. Esta noción de conocimiento científico está enfrentada a la postura empirista que sostiene que la sistematización de los datos de la experiencia inmediata hace posible la representación auténtica del mundo real. También se distancia de una posición epistemológica relativista que niega la posibilidad de un acercamiento científico sobre el mundo real. Por tanto, el estado del conocimiento se concibe como un trabajo científico que tienen como propósito central hacer visible los supuestos teóricos e ideológicos de la investigación.

Para la década 2002-2011 se localizaron diez trabajos: tres capítulos de libro (Rueda, 2003; López y Mota, 2003; Martínez Escárcega, 2010), dos artículos de revista (Martínez Escárcega, 2006; Aguirre Lares, Ávila Reyes e Hinojosa Luján, 2007), tres ponencias (Gómez Sollano, 2006; Orozco Fuentes, 2007; Ramos Salas, 2005), una conferencia (Weiss, 2005a) y un cuaderno de trabajo (Martínez Escárcega, 2011a).

Es evidente que durante la década estudiada se presentaron más reflexiones entre la comunidad académica en México sobre el concepto de estado del conocimiento, material del cual no se tuvo acceso. Sin embargo, la omisión no tuvo sesgos ni malas intenciones.

Producción encontrada

Mario Rueda (2003), en su calidad de coordinador nacional, hace explícita una definición de estado del conocimiento en la presentación de la colección de la Investigación Educativa en México (1992-2002), publicada por el COMIE. De forma textual se plantea que el estado del conocimiento es:

El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, así como su impacto y condiciones de producción (Rueda, 2003: 5).

Aunque esta definición fue el punto de partida para la construcción de los estados del conocimiento de la investigación educativa en la década pasada, ha generado una serie de reflexiones sobre el mismo asunto en la actual década objeto de estudio. Por tanto, es importante señalarlo como antecedente indispensable en una valoración sobre este campo temático.

Ángel D. López y Mota (2003), en el prólogo de los estados del conocimiento del área temática *Saberes científico, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*, le destina un pequeño apartado a la definición de estado del conocimiento. Menciona que en el equipo de trabajo en el que participa tomaron como referencia la definición del COMIE, pero también realizaron una delimitación sobre el estado de la investigación. El estado del conocimiento se centra en la valoración y el estado de la investigación en las condiciones en las que se produce investigación. “En esencia, el estado del conocimiento enfatiza el análisis sistemático y la valoración de los productos de investigación. En cambio, el estado de investigación al que se le abre la puerta, consiste en dar cuenta de la distribución de los grupos que la realizan, las condiciones de trabajo de la misma, la formación de investigadores, la existencia de programas de posgrado, entre otros aspectos” (2003: 25-26).

Eduardo Weiss (2005a) imparte una conferencia en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, en la que hace un balance acerca del campo de la investigación educativa en México mediante los estados del conocimiento elaborados para el periodo 1992–2002. En esta conferencia se destina un pequeño apartado para delimitar teóricamente el objeto de estudio de un estado del arte, un estado del conocimiento y un estado de la práctica. Se realiza un recuento histórico sobre cómo se acordó en el COMIE el nombre de estado del conocimiento para dar cuenta de la producción en el periodo 1991–1993. Se comenta que se dejó de lado el concepto de estado del arte porque es un término anglosajón y porque sólo enfatiza lo más avanzado y destacado sobre un tema. En cambio un estado del conocimiento se trata de realizar un balance equili-

brado entre todo lo producido sobre el tema, respetando la pluralidad teórica y metodológica. Además se trata de dar cuenta de lo producido en términos tanto cuantitativos como cualitativos, así como de los temas investigados, las concepciones, los métodos y su evolución.

Se hace mención de algunos criterios generales que se establecieron para la elaboración de los estados del conocimiento: cada grupo/campo define los criterios acerca de los tipos de investigación y conocimientos por incluir; no es sólo una recopilación, sino que se analiza desde una serie de categorías y marcos de referencia, y requiere de un aparato conceptual y crítico; incluye problemas y perspectivas abiertas y agendas en marcha. Los estados del conocimiento son incluyentes en cuanto a grupos, instituciones y metodologías. Se inscriben en el contexto nacional e internacional. También pueden incluirse las condiciones en las que se produce la investigación educativa.

En esta conferencia también se señala, tomando como referencia las reflexiones de López y Mota (2003), la diferencia entre un estado del conocimiento y un estado de la investigación. Se plantea que un estado de la investigación consiste en dar cuenta de la distribución de grupos que realizan investigación educativa, las condiciones de producción, la formación de investigadores, la existencia de programas de posgrado, un mayor análisis de los tipos de productos, modalidades de edición y de los medios utilizados para su comunicación, así como de los usos e impactos de la investigación.

Finalmente se señala que en los estados del conocimiento valorados se incluyen muchos trabajos de intervención, diseños curriculares y propuestas educativas, por lo que queda pendiente realizar en el futuro un estado de las prácticas educativas.

Marcela Gómez Sollano (2006), en un simposio organizado en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, hace una intervención sobre la deconstrucción e intelección del concepto de estado del conocimiento. Desarrolla tres dimensiones sobre la noción de estado del conocimiento: una primera dimensión sobre el uso implícito en los procesos de investigación, una segunda dimensión acerca del uso y construcción en tanto objeto y una tercera dimensión sobre su uso en la singularidad de un campo.

En la primera dimensión sobre el uso implícito, la autora señala que ha encontrado, a partir de un análisis de las tesis producidas sobre educación en diversas instituciones de educación superior, que los autores usan o ponen en acto la lógica de estado del conocimiento para situar su estudio en el contexto de

producción de un campo o ámbito de conocimiento específico. Señala que esta lógica no se interroga sobre la operación epistemológica y metodológica que le subyace a este ejercicio y que tampoco resaltan los significados sobre el uso, las condiciones y los sentidos en los cuales se produce el conocimiento. Sostiene que en este proceso la noción de estado del conocimiento se desenvuelve en la tensión entre necesidad y paradoja: necesidad porque es un mandato para las personas que elaboran una tesis, señalar los límites y las posibilidades del contexto teórico en el cual se inscribe su investigación, y paradoja porque se intenta marcar un límite a la investigación y al mismo tiempo se le exige originalidad.

La segunda dimensión emerge cuando el estado del conocimiento se configura como un objeto mismo de la investigación. Gómez Sollano (2006) señala que esta lógica ha cobrado forma a partir de los esfuerzos realizados por el COMIE en las tres últimas décadas para dar cuenta sobre la producción de la investigación educativa en México. Tomando como punto de partida la definición que realiza Rueda (2003), la autora expone su propia definición:

La construcción de un horizonte de intelección que posibilite hacer visibles ciertos segmentos de la realidad, así como la valoración que una determinada comunidad hace de la investigación y producción que personas, grupos e instituciones generaron en un espacio-tiempo determinado para encarar, desde el conocimiento, tópicos concretos de lo educativo, así como las elaboraciones y herramientas de carácter teórico, epistemológico, conceptual y metodológico generadas (Gómez Sollano, 2006: 16).

A partir de esta definición, Gómez Sollano (2006) señala algunas implicaciones intelectuales que le subyace a esta forma de concebir al estado del conocimiento: constituye una exigencia particular y constante de construcción para los académicos del COMIE; muestra las implicaciones epistemológicas, metodológicas y axiológicas de la investigación; hace explícito los alcances y los límites del conocimiento producido; y es un detonante para la movilización del capital intelectual de los académicos de todo el país.

La tercera dimensión señala algunos de los retos que plantea el estado del conocimiento en el uso de la singularidad de un campo: sistematizar información, analizar los hallazgos y hacer valoraciones asumiendo la responsabilidad epistemológica y ética que este proceso implica; encarar un objeto en su relación con otros del mismo campo; enfrentar el peso teórico como herramientas

de inteligibilidad que tiene; desplegar una vigilancia epistemológica haciendo visibles segmentos concretos de la realidad; recuperar las diferentes lógicas sobre el análisis del discurso (la deconstrucción, la genealogía entre otras más); y recuperar las nociones de lo genérico, lo subordinado y lo regional.

Rigoberto Martínez Escárcega (2006), en un pequeño artículo expone algunas reflexiones sobre el objeto, el método y la epistemología de los estados del conocimiento. En un primer momento se desarrolla una visión histórica sobre la construcción de los estados del conocimiento de la investigación educativa en México, en la que se concluye con una delimitación entre estado de conocimiento, estado del arte y estado de la investigación. “Los estados del arte circunscriben el campo de la investigación a los trabajos publicados y difundidos en los niveles nacional e internacional. Además, tienen un fuerte carácter delimitativo y crítico, a partir de un acercamiento problemático a un determinado objeto de estudio. Es decir, constituyen el antecedente teórico indispensable para justificar la pertinencia y la relevancia de un problema de investigación” (2006: 5). En cambio en los estados del conocimiento: “Se aborda de forma dialéctica lo local, lo nacional, lo regional y lo internacional. Además exige una mirada crítica y valorativa de la investigación, más que restringirse a una simple recopilación y clasificación de información. Propicia una reflexión ontológica sobre el objeto de estudio, un posicionamiento multirreferencial de sus supuestos conceptuales y un acercamiento epistemológico de sus sustentos metodológicos. También, hace posible la construcción de un referente teórico sobre la pertinencia, relevancia y originalidad de la investigación producida [...]. En cambio el estado de la investigación, es un estudio sistemático y valorativo, en un espacio y tiempo determinado, de las condiciones en las que se produce investigación” (2006: 6).

En un segundo momento se caracteriza a la investigación interpretativa y a los diferentes enfoques de la hermenéutica, como condiciones metodológicas fundamentales para realizar estados del conocimiento. En un tercer momento se exponen algunas reflexiones epistemológicas que le subyacen a la construcción de un estado del conocimiento.

Bertha Orozco Fuentes (2007) presenta una ponencia en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa en la que realiza una reflexión sobre la descripción analítica. En esta ponencia se aborda de forma tangencial, el papel de la descripción en un estado del conocimiento. Sostiene que la descripción es una etapa necesaria en una investigación tipo estado del conocimiento, que

tienen como propósito un acercamiento comprensivo a un campo temático en particular. Para Orozco Fuentes (2007) la descripción ocupa el papel central en la elaboración de un estado del conocimiento. Sostiene que un estado de conocimiento es un andamio para posteriores construcciones, como por ejemplo, para construir hipótesis, para identificar tendencias o para mostrar indicadores sobre el status de un campo científico. La autora termina su ponencia sosteniendo la necesidad de la complementariedad entre los métodos cualitativos y cuantitativos en la fase de descripción.

María Silvia Aguirre Lares, Argelia Antonia Ávila Reyes y Romelia Hinojosa Luján (2007), publican en un artículo los resultados de un estado del conocimiento en el campo de género y educación realizado en el estado de Chihuahua. En este artículo se destina un apartado a definir el estado del conocimiento. Se retoma el concepto del COMIE pero se agregan un par de observaciones. Se comenta que los estados del conocimiento abordan el ámbito local, nacional e internacional. También enfatizan que los estados del conocimiento implican una valoración de la investigación desde perspectivas teóricas previamente delimitadas, superando la simple descripción de trabajos. “El propósito de elaborar los estados del conocimiento rebasa la elaboración de ficheros o catálogos de investigación, la idea es generar conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo” (Aguirre Lares *et al.*, 2007: 34).

Juan Enrique Ramos Salas (2005) presenta una ponencia en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa en la que desarrolla, a manera de introducción, algunas consideraciones teóricas sobre la delimitación del estado del conocimiento. Sostiene que una manera de realizar estados del conocimiento de la investigación educativa en las entidades federativas, es recopilar las referencias bibliográficas de los productos generados durante un tiempo determinado, para lo cual se debe solicitar a los agentes activos en el campo acceso a su producción. También se debe agregar información sobre las ponencias presentadas en congresos estatales y nacionales de investigación educativa. Plantea que el propósito de los estados del conocimiento es identificar a los agentes activos en el campo, las áreas temáticas a las que se adscriben sus investigaciones, las instituciones a las que pertenecen y los medios por los cuales difunden su producción.

Rigoberto Martínez Escárcega (2010) elabora un estado del conocimiento sobre la producción encontrada en el campo de epistemología y métodos de la

investigación educativa en Chihuahua hasta el año 2008. En este documento se construye un apartado para dar cuenta sobre las reflexiones producidas en torno al concepto de estado del conocimiento. Se valoran cuatro trabajos publicados en revistas locales (Martínez Escárcega, 2006; Orozco Fuentes, 2007; Gómez Sollano, 2006; Aguirre Lares, Ávila Reyes e Hinojosa Luján, 2007) mismos que son objeto de estudio de la presente investigación. Es importante señalar que se hace un análisis comparativo resaltando las coincidencias y las divergencias de los autores.

Rigoberto Martínez Escárcega (2011a), en un cuaderno de trabajo que tiene como objeto de estudio la exposición de unos mínimos teóricos en la construcción de estados del conocimiento, desarrolla de forma explícita una delimitación teórica entre un estado del conocimiento, un estado de arte y un estado de la investigación. De forma inicial se contrasta la opinión de varios autores en torno al objeto de estudio de un estado de conocimiento. Sostiene: “La construcción de estados del conocimiento se inscribe en un paradigma epistemológico interpretativo, donde la subjetividad del investigador se convierte en una herramienta heurística que permite dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio investigado” (Martínez Escárcega, 2011a: 36). También señala que los estados del conocimiento brindan la oportunidad para desentrañar las implicaciones epistemológicas, metodológicas y axiológicas que le subyacen a los trabajos de investigación objeto de estudio. Concluye argumentando que los estados del conocimiento “implica realizar un trabajo colectivo, en donde la pluralidad de perspectivas teóricas de interpretación, la discusión grupal y la dinámica colaborativa se impone sobre la producción individual y unirreferencial” (Martínez Escárcega, 2011a: 37). Con relación al estado del arte, Martínez Escárcega (2011a) señala que tiene por objeto justificar de forma crítica la relevancia de un problema de investigación, así como sus alcances y limitaciones a partir de la producción científica más sobresaliente del campo científico en el que se incursiona. El estado de arte es la revisión bibliográfica a la que está obligado todo trabajo de investigación para justificar la originalidad del problema que se pretende plantear. Por último se argumenta que un estado de la investigación es un estudio sistemático y valorativo, en un tiempo y en un espacio determinado, sobre las condiciones en las que se produce investigación.

Conclusiones

Todas las reflexiones generadas durante la década objeto de estudio en torno al concepto de estado del conocimiento, toman como punto de partida la definición elaborada por el COMIE.

Algunos autores (Gómez Sollano, 2006; Martínez Escárcega, 2011a; Aguirre Lares, Ávila Reyes e Hinojosa Luján, 2007) señalan de forma explícita que los estados del conocimiento son un acercamiento interpretativo al objeto de estudio, que implica definir una perspectiva teórica a partir de la cual se valora la producción. Se coincide en señalar que los estados del conocimiento se inscriben bajo un paradigma interpretativo que rebasa el ámbito de la pura descripción.

Orozco Fuentes (2007) es la única autora que enfatiza la etapa descriptiva en la elaboración de un estado del conocimiento, incluso sostiene que en esta tarea debe haber complementariedad metodológica entre lo cuantitativo y lo cualitativo. La autora se adscribe de forma implícita a un posicionamiento epistemológico continuista, en el que se sostiene que la sistematización de los datos que proporciona la experiencia inmediata constituye el conocimiento científico.

Gómez Sollano (2006) y Martínez Escárcega (2011a) coinciden en señalar que la elaboración del estado del conocimiento es un esfuerzo teórico que permite dar cuenta de las implicaciones epistemológicas, metodológicas y axiológicas de la producción investigada. Incluso señalan que el estado del conocimiento es una forma de poner en práctica una vigilancia epistemológica sobre la investigación, hace visible lo invisible en todo trabajo intelectual. Estos autores se adscriben a una epistemología rupturista, en la que el conocimiento científico es producto de una ruptura con el conocimiento de sentido común.

Con relación al estado del arte Weiss (2005a) y Martínez Escárcega (2011a), coinciden en señalar que su objeto de estudio se circunscribe a la producción más sobresaliente en un determinado campo temático.

Gómez Sollano (2006) asocia el trabajo propio del estado del arte a una dimensión sobre el uso implícito del estado del conocimiento en el trabajo de una investigación. Sostiene que tiene un carácter delimitativo para justificar la originalidad de un problema de investigación y que generalmente se usa de forma obligada en los trabajos de tesis. Esta autora confunde el objeto de estudio de un estado del arte con el objeto de estudio de un estado del conocimiento.

Sobre la delimitación teórica del estado de la investigación Weiss (2005a), López y Mota (2003) y Martínez Escárcega (2011a) coinciden en señalar que su

objeto de estudio tiene como propósito central dar cuenta sobre las condiciones personales e institucionales en las que se produce la investigación educativa.

Ramos Salas (2005) desarrolla algunas consideraciones teóricas y metodológicas para dar cuenta de las condiciones en las que se produce investigación educativa en el estado de Sonora, haciendo referencia al concepto de estado del conocimiento y no al estado de la investigación.

Se puede concluir que el estado del conocimiento es una valoración de la producción generada en un determinado campo temático, delimitado temporal y espacialmente, que tiene como principio ético ineludible delimitar la perspectiva teórica de interpretación para acotar la subjetividad del investigador. Es un esfuerzo teórico para desentrañar las implicaciones epistemológicas, metodológicas y axiológicas en la producción investigada. Abarca el mayor número de trabajos posible. Tiene un carácter mutirreferencial y colaborativo.

En cambio el estado del arte tiene como objeto de estudio dar cuenta de la producción más sobresaliente de un campo temático, con el propósito de justificar la originalidad de un problema de investigación.

Finalmente el estado de la investigación se centra en dar cuenta de las condiciones en las que se produce la investigación educativa.

Elaboración de estados del conocimiento

Sandra Vega Villarreal⁷

Introducción

La elaboración de estados del conocimiento constituye un importante insumo para conocer los objetos de estudio, las tendencias teóricas y metodológicas que predominan en el campo de la investigación educativa. Muestra las ausencias o vacíos en la producción de conocimiento, lo cual, constituye un potencial para la generación de conocimiento novedoso y pertinente a las demandas de la sociedad. De ahí el interés de investigadores educativos en el desarrollo de esta tarea.

⁷ Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica y Universidad Pedagógica Nacional, estado de Chihuahua.

Un estado del conocimiento implica una valoración de la producción investigativa realizada en un campo temático durante un periodo determinado, tal como expone el capítulo anterior. De ahí que el corpus empírico analizado en este apartado esté compuesto por trabajos realizados durante la década 2002–2011 cuyo objetivo fue juzgar la producción generada en diversas áreas de conocimiento. Las fuentes de información encontradas fueron artículos, ponencias, libros y capítulos de libros.

El contenido de los veinte productos analizados permitió categorizarlos a partir de la cobertura geográfica alcanzada con los estudios. Bajo esta mirada, se analizaron algunos intentos de estados del conocimiento nacionales, cuya pretensión era juzgar la investigación del país en áreas de conocimiento específicas, pero que por sus alcances sólo lograron conjuntar esfuerzos en algunos estados sin concretar un panorama nacional. Se produjeron también, estados del conocimiento estatales que proyectan un espectro de la investigación en entidades federativas en diversas áreas temáticas. Se trata de esfuerzos importantes que impulsan los investigadores para la recuperación de la producción desde su área geográfica de influencia, pero que en su conjunto permiten acceder a una visión regional de la producción investigativa. En menor medida, se encontraron esfuerzos por sistematizar la producción al interior de instituciones específicas. De ahí que la organización de este capítulo se enmarque en una perspectiva regional, que permite esbozar algunas conclusiones analíticas sobre los estudios que juzgan la investigación educativa en distintos ámbitos y regiones geográficas del país.

Producción analizada

Los estados del conocimiento producidos en la década 2002-2011 se encontraron en 20 productos de investigación, de cuyo análisis se desprende que se realizaron 2 intentos de estado del conocimiento nacional en campos de estudio específicos, 13 estados del conocimiento estatales en diversas áreas temáticas y 5 estados del conocimiento institucionales. Una característica sobresaliente de los estados del conocimiento nacionales es que fueron construidos en la segunda mitad de la década, que abarca del 2005 al 2011, mientras que en su mayoría, los estados del conocimiento en los niveles estatal e institucional fueron elaborados entre 2010 y 2011.

Estados del conocimiento nacionales

Al revisar los estados del conocimiento producidos en la década 2002-2011, se encontraron dos estudios con pretensiones de cobertura nacional, pero que sólo concentran información de algunos estados del país, localizados en zonas geográficas accesibles a los miembros del equipo de trabajo.

El estudio más amplio de acuerdo con su cobertura geográfica, fue el realizado por Ramírez (2009) quien presenta un estado del conocimiento de las investigaciones sobre los procesos de enseñanza–aprendizaje de lenguas extranjeras realizadas entre los años 2000 y 2007, reconociendo la participación de instituciones de educación superior pertenecientes a 25 estados de la República Mexicana y al Distrito Federal. A partir de un análisis estadístico descriptivo el autor encuentra que en la producción existente predominan las tesis de licenciatura sobre el estudio del idioma inglés, centrado en la formación docente, y que bajo marcos conceptuales y metodológicos difusos, eligen como sujetos de estudio a estudiantes y profesores de educación superior. Al reflexionar sobre el campo, concluye que son muy pocos los grupos de investigación o redes interesados en las lenguas extranjeras, por lo que puede considerarse un campo incipiente en el que incursionan, sobre todo, investigadores con poca experiencia, cuyos marcos de referencia están adscritos principalmente a la lingüística aplicada. En su balance final resalta las áreas de oportunidad que se están generando por medio de la convergencia de distintas disciplinas en este campo.

Un segundo estado del conocimiento fue realizado por Jiménez y Saldivar (2007), que realizan una revisión de la producción investigativa generada sobre la integración educativa de niños con Necesidades Educativas Especiales a la escuela regular, que se da en el marco de las políticas oficiales. El estudio analizó nueve productos de investigación encontrados en escuelas de cinco estados de la República Mexicana regionalizados en el norte, centro y sur del país. Según los autores, a partir de un análisis documental sobre los productos de investigación concluyen que éstos centran su atención en los diversos ámbitos de intervención educativa para lograr la integración y puntualizan algunas necesidades que se viven al interior de este campo de conocimiento.

Estados del conocimiento estatales

El grueso de los estudios analizados se encuentra en esta categoría. Sin embargo se circunscriben a tres entidades federativas: Sonora, Chihuahua y Nuevo León. Desde la perspectiva regional, este dato devela un gran avance en el norte del país por juzgar la producción investigativa, lo cual, posibilita identificar las áreas de oportunidad para el desarrollo de investigación novedosa que atienda la problemática específica de la región.

Una experiencia interesante es el estudio presentado por Juan Enrique Ramos Salas (2011), quien elabora una aproximación al estado del conocimiento de la investigación educativa (IE) en Sonora hasta el 2009. Reporta un estudio descriptivo realizado a partir de las participaciones de los sonorenses en cuatro congresos del COMIE. Señala la prevalencia de estudios sobre educación superior y encuentra que las áreas temáticas más estudiadas son aprendizaje y desarrollo humano, y sujetos de la educación. Al hacer un balance concluye que “La IE en Sonora ha crecido sustancialmente durante los últimos años en número de ponencias, de posgrados, de personas que se dedican o interesan en ella; sin embargo, sigue siendo una actividad marginal, sin apoyos estratégicos, realizada de manera individual, para resolver problemas de los investigadores y no de las instituciones” (Ramos, 2011). No obstante, en su balance final identifica que existen una serie de oportunidades en el estado para realizar investigación educativa y hace un recuento de los programas, instituciones e investigadores que pudieran realizar ese quehacer y finalmente presenta una breve reseña sobre las actividades de los investigadores más reconocidos en la entidad por su labor en la investigación educativa.

En Chihuahua se presenta una serie de estados del conocimiento cuya elaboración fue coordinada por la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado. Estos trabajos aglutinan a 16 investigadores provenientes de diversas instituciones de educación superior que realizan un estudio interpretativo sobre diez áreas temáticas.

En el área de prácticas educativas en espacios escolares, García, Martínez y Valle (2010) juzgan la producción investigativa desde un posicionamiento sociológico crítico que concibe a la prácticas educativas como un entramado complejo de relaciones conflictivas, en las que cobra forma el enfrentamiento entre enseñar y aprender. Por tanto, su categoría central de análisis son las relaciones de poder. Entre sus hallazgos, los autores enuncian la predominancia de estudios acerca de las características de la práctica educativa y las interacciones

que establecen los actores educativos en el espacio escolar, desde abordajes conductistas y en menor medida de análisis constructivistas. Concluyen que este campo es una beta de investigación por explorar.

Madrigal (2010) realiza un análisis interpretativo que se plantea como ejes rectores conocer las características de la producción en el campo de aprendizaje y procesos psicológicos, generada en el estado de Chihuahua durante el periodo 1988-2007. Concluye que la mayoría de los productos son tesis para obtener el grado de maestría que cuentan con debilidades metodológicas y que teóricamente se pueden ubicar en una corriente psicológica que denomina cognitiva organicista estructuralista, por lo que considera que el aprendizaje es reducido a un asunto tangencial de procesos macro-sociales.

En el campo de crianza y desarrollo humanos, Lara (2010) presenta un trabajo que autodenomina un estado del conocimiento. Sin embargo, el estudio no emite juicios valorativos sobre la producción en este campo temático, sólo describe ocho documentos realizados por estudiantes de posgrado de una institución sobre la afectividad infantil.

Desde la perspectiva teórica comunicativa que concibe a la lengua como producto de una construcción cognitiva y social del individuo, Vega (2010) juzga la producción investigativa en el campo de lenguas. Encuentra que la producción juzgada está compuesta en su mayoría por tesis de posgrado cuya temática gira en torno a procesos de enseñanza y aprendizaje del español y lenguas extranjeras, que tienen debilidades metodológicas y que en ellas prevalece un posicionamiento teórico gramatical. No encuentra grupos consolidados de investigadores que se reconozcan y debatan entre ellos, por lo concluye, que no existe un campo temático propiamente dicho.

Sandoval (2010) analiza la producción sobre sujetos de la educación del periodo 1995-2008. Encuentra que los objetos de estudio predominantes son identidades individuales y colectivas de los profesores, así como el modelo pedagógico que le subyace a sus prácticas. Demarcan como ausencias en el campo los imaginarios socialmente contruidos respecto al profesor y su papel en la educación.

Con un acercamiento metodológico que define como interpretativo, hermenéutico, Martínez (2010) valora reflexiones sobre la investigación educativa, su epistemología y sus métodos. Define su posicionamiento epistemológico como un esfuerzo intelectual por romper con el sentido común. Fundamentándose en Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1996), concluye que en la dis-

cusión epistemológica predomina una visión positivista de la ciencia, que gira en torno a sistematizar datos de la experiencia. En lo metodológico encuentra que los paradigmas cuantitativo y cualitativo se presentan como posiciones antagónicas e irreconciliables y sólo de manera tangencial se desarrollan algunas propuestas para abordar los problemas educativos.

Con respecto a la producción sobre género, Hinojosa (2010) juzga un corpus empírico compuesto por artículos, ponencias, libros y capítulos de libros producidos durante el periodo 1994-2008. Clasifica los productos en tres tipos: de corte histórico, estudios sobre identidades y, otros sobre género y prácticas educativas. Devela la ausencia de los estudios de género desde los ámbitos, político, social y cultural. Asimismo critica la ausencia de la teoría de género en los productos de investigación, considera que en escasos estudios se retoma como un apartado teórico aislado que no se visualiza en la interpretación de la realidad empírica.

En el área temática de currículo se encuentran dos estados del conocimiento. El primero llevado a cabo por Ramos y Tamayo (2009) en el que juzga la producción de tesis encontrada en los posgrados y, otro estudio realizado por Maldonado (2010), que complementa el análisis del documento anterior extendiendo el objeto de estudio a todo tipo de productos de investigación. Ambos documentos concuerdan en que en el campo de formación profesional generalmente se encuentran propuestas curriculares para escuelas normales y diagnósticos de algunas carreras universitarias. En práctica docente se analiza la implementación práctica del currículo. Encontraron que la evaluación curricular está centrada en evaluación de la docencia, evaluación institucional y evaluación de los aprendizajes.

Jurado (2010), a partir de un posicionamiento crítico, realiza un análisis de la producción sobre política educativa en el Estado, concluyendo que la mayoría de los productos de investigación se insertan en posiciones de legitimación de las políticas oficiales derivadas de un orden social neoliberal.

Hernández (2010) realiza un estado del conocimiento sobre historiografía de la educación. Encuentra que es el área con más producción en el estado, que tiene una diversidad de objetos de estudio sobre la historia de la educación y la mayoría de las investigaciones se realizan en la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Se encontró que Nuevo León es otra entidad de la región norte que cuenta con esfuerzos en la elaboración de estados del conocimiento estatales. En un estudio realizado por Maggi y Vidales (2005) se identifican las principales instituciones y dependencias que realizan investigación educativa, así como los problemas que se aprecian en ésta. Encuentran que el interés de los investigadores se concentra en educación superior y en las áreas temáticas de didácticas especiales y medios, y prácticas educativas. Concluyen que existe un desarrollo temático desigual en las áreas de conocimiento, que privan los estudios prácticos por sobre los teóricos y que éstos se desarrollan en espacios académicos reservados a las universidades.

Estados del conocimiento institucionales

En este rubro se encontraron estados del conocimiento cuyo interés es hacer una valoración de la producción institucional con el fin de identificar las problemáticas que se estudian al interior de las universidades o instituciones de educación superior, que desarrollan la investigación educativa dentro de sus facultades o institutos. Algunos trabajos dan cuenta del estado que guarda la producción institucional, mientras que otros presentan un inventario para realizar esta tarea posteriormente.

Dentro de los estudios institucionales sobre la investigación educativa se encuentra el que realizan Chavoya y Cárdenas (2005) sobre la Universidad de Guadalajara, en el que dan cuenta del número de investigadores con que cuenta la universidad, las áreas temáticas en las que incursionan, las redes académicas y las problemáticas emergentes sobre la universidad.

En esta década se registraron otro tipo de estudios, Ruiz (2011), Lozoya, Olea y Badillo (2011), Silva y Morales (2011), Santiago, Landero y Hernández (2011), que se autonombran estados del conocimiento, sin embargo son estudios de tipo descriptivo que en su interior ofrecen un inventario de facultades o institutos que desarrollan investigación educativa, líneas de investigación con que cuentan las instituciones, tipo de productos, formas de difusión y niveles educativos abordados. Estos estudios ofrecen elementos que pudieran considerarse insumos para una posterior construcción de estados del conocimiento.

Conclusiones

La construcción de estados del conocimiento, independientemente de su cobertura contiene de manera intrínseca el interés por dar cuenta del estado que guarda la investigación educativa a partir de su producción, las tendencias teóricas, metodológicas, así como identificar las problemáticas emergentes. Es recurrente que en la mayoría de estos estudios asuman como eje rector la definición de Weiss (2003) sobre estados del conocimiento, aunque difieran en la metodología utilizada.

Al juzgar los estados del conocimiento nacionales, se puede señalar, en primera instancia, que se autonombran de esta manera porque trascienden los límites territoriales de un estado, sin embargo son estudios que se circunscriben a la participación de algunas instituciones distribuidas geográficamente en diferentes entidades. En última instancia se está hablando de estudios interinstitucionales de diferentes regiones del país, pues no se juzga la producción del país en un área de conocimiento, sino que se comparte la producción de algunas instituciones.

La construcción de estados del conocimiento estatales se generaron en la región norte del país. Al comparar su estructura y experiencia de construcción, se evidencia que son esfuerzos de magnitudes muy diferentes. Mientras que en Sonora y Nuevo León son únicamente uno y dos investigadores quienes de manera sistemática y por iniciativa propia dan seguimiento a la producción estatal, en Chihuahua es un grupo numeroso de investigadores dedicados a esta tarea, pero que además cuentan con el respaldo oficial del gobierno estatal, lo que facilita en gran medida el trabajo.

Los estudios autodenominados estados del conocimiento institucionales, se pueden delimitar como esfuerzos por recuperar la producción investigativa de una universidad, facultad o institución específica. Se pueden traducir en inventarios de investigación más que estados del conocimiento propiamente dichos. Aunque se delimitan temporalmente no representan una valoración de la producción en un bajo posicionamiento teórico definido con antelación.

La aportación central del presente capítulo es que brinda un panorama general de cómo los investigadores recuperan, clasifican y juzgan la producción sobre investigación educativa en diferentes regiones del país. Da cuenta de los hallazgos sobre las presencias y ausencias de objetos de estudio, así como las tendencias teóricas y metodológicas que predominan en las diferentes áreas temáticas.

Comentarios finales

Jorge Mario Flores Osorio⁸

Es interesante observar que las publicaciones, conferencias y ponencias elaboradas en el contexto de la investigación realizada en el campo educativo para analizar o interpretar los resultados obtenidos está centrada en perspectivas eurocéntricas (Bourdieu, Laclau, Foucault, Gadamer, Ricoeur, Bachelard, Passeron, G.H. Mead o Schutz); lo cual implica, que si se asume la tesis epistemológica de que las teorías y sus respectivas categorías, así como los instrumentos desarrollados refieren a un espacio sociocultural concreto y por consecuencia son útiles para hacer inteligibles esos espacios; entonces tendremos que aceptar que, en lo general, no son útiles para explicar el espacio educativo mexicano. A ello agregamos que las teorías eurocéntricas explican o interpretan la educación y las políticas se corresponden con espacios que en su base tienen un nivel de desarrollo económico opuesto al que corresponde a la sociedad mexicana; aparte de no estar constituidos históricamente como países multiculturales tal como es el caso de México.

Las visiones que refieren a la moral, los valores, las creencias y a la ética se corresponden con la ética discursiva de eurocentrismo y en ningún momento a las visiones desarrolladas en América Latina por intelectuales como Franz Hinkelammert, Enrique Dussel que postulan una ética de la vida y no la que corresponde a códigos que suponen normar las conductas aceptadas a pesar de que no permitan explicar las razones de tales comportamientos.

En relación con las tradiciones en investigación sobre la educación se observa la referencia a la hermenéutica; pero sin el rigor que las mismas tradiciones demandan (Ricoeur, Gadamer, Apel y Habermas) y también con la consideración del pensamiento vigotskiano bajo la definición de teoría sociocultural que en esencia no responde a lo que Vigotsky buscaba y que, en concreto, se traduce en fundamento de lo que Luria desarrollará como neuropsicología y que en el autor se postularía como una teoría del sujeto y de la construcción de lo psicológico.

En relación con la noción de epistemología es importante señalar que su utilización es en un ámbito muy general y en ocasiones sin las bases filosófico-científicas y culturales que demandaría el trabajo en tal ámbito y que cuando se

⁸ Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

refiere al conocimiento su análisis está orientado a explicar el proceso de construcción del conocimiento traducido en teoría, la cual se constituye en perspectiva para hacer inteligible lo que se considere como realidad.

En otro ángulo se observa el posicionamiento a partir de lo que podría constituir epistemológicamente un falso problema y es la dicotomía cuantitativo/cualitativo o la perspectiva del socioconstruccionismo que pensaría la realidad como una construcción social que supondría una visión que entiende la interpretación como base fundamental de la comprensión, la cual se encontraría sustentada en principio en Heidegger; también pensando el conocimiento de la vida cotidiana a partir de la interpretación que Schutz hace de la fenomenología husserliana o bien partiendo de la propuesta de interaccionismo simbólico de G. Herbert Mead.

En general se puede ver que el método postulado por la investigación antropológica (etnografía); también la propuesta de Moscovici (1961), con relación a las representaciones sociales como opción alterna a la psicología social de las actitudes, el análisis crítico del discurso; todas estrategias desarrolladas en el pensamiento hegemónico estadounidense o europeo.

Salvo la noción de estado del conocimiento, todas las categorías y nociones; así como las estrategias metodológicas se corresponden con realidades que además de no corresponder con la mexicana, fueron desarrolladas en la primera y la segunda parte del siglo xx, bajo condiciones totalmente diferentes a las que se puedan vivir en el siglo xxi y en la historia particular de países como México.

Para cerrar estos comentarios es importante señalar que en la medida que no se construya teoría a partir de la experiencia concreta de la educación mexicana, los problemas que se manifiesten quedarán sin ser resueltos; además de sostener que la magnificación del método en cualquiera de sus expresiones se convierte en un obstáculo epistemológico.

Referencias bibliográficas

Corpus analizado

Aguilar Nery, Jesús (2009). "Perspectivas epistemológicas de la investigación sobre desigualdad en el campo educativo en el México actual", ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.

- Aguirre Lares, María Silvia, Argelia Antonia Ávila Reyes y Romelia Hinojosa Luján (2007). “Aportes para el debate sobre el estado de conocimiento en el campo de género y educación”, en *Acoyauh*, NÚM 39, pp. 26-35.
- Alvarado Rodríguez, María Eugenia y Fernando Flores Camacho (2010). “Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. Las concepciones de los investigadores Universitarios”, en *Revista Perfiles Educativos*, VOL. XXXII, NÚM 128, pp. 10-26.
- Angulo Villanueva, Rita (2009). “Nicolás Steno, la geología y la formación del objeto científico. Una mirada arqueológica”, ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2007). “Lo imaginario en la investigación educativa”, ponencia en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida: COMIE.
- Argüello Parra, Andrés (2009). “Fenomenografía y perspectiva biográfica en la investigación educativa. Aproximaciones epistemológicas”, ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Bartolucci, Jorge (2011). “El análisis cualitativo aplicado a la investigación cualitativa”, ponencia, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Brunner, José Joaquín (2009). “El futuro de la educación y los desafíos de la investigación educacional”, en *Conferencias Magistrales del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE, pp. 19-51.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2004). “Estrategias intersticiales. Filosofía y teoría de la educación en México en los noventas”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 1005-1032.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2009). “Retórica: una herramienta para el análisis del discurso educativo”, ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia y Zaira Navarrete Cazales (2011). *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso*, México: Plaza y Valdés.
- Cabrera Fuentes, Juan Carlos y Leticia Pons Bonals (2003). “Aportes de Bourdieu a la investigación educativa”, ponencia, en *Memoria del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara: COMIE.
- Cabrera Fuentes, Juan Carlos y Leticia Pons Bonals (2011). “Epistemología e investigación educativa regional”, en Martínez Escárcega, Rigoberto. *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*, Chihuahua: Redmiee-Rediech, pp. 117-148.

- Cabrera Fuentes, Juan Carlos; Karla Jeanette Chacón Reynosa y Leticia Pons Bonals (2011). “Ética profesional y formación de investigadores en México”, ponencia, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Cacho Alfaro, Manuel (2005). “Las representaciones sociales: una perspectiva para la investigación educativa”, en *Paideia Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidades 111 de Guanajuato, 112 de Celaya y 113 de León*, pp. 23-28.
- Cacho Alfaro, Manuel (2011). “Repensar la racionalidad y la objetividad de las ciencias sociales”, en Martínez Escárcega, Rigoberto. *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*. Chihuahua: Redmiie-Rediech, pp. 75-92.
- Chavoya Peña, María Luisa y Cristina Cárdenas Castillo (2005). “Producción de conocimiento sobre la Universidad de Guadalajara”, ponencia, en *Memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo: COMIE.
- De Ibarrola, María (2009). “Los futuros de la educación y los desafíos de la investigación educativa”, en *Conferencias Magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE. 19-51.
- Dugua Chatange, Collete Marie (2005). “La cultura y el aprendizaje escolar. Una contribución de la hermenéutica a la investigación educativa”, ponencia, en *Memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo: COMIE.
- Espinosa, Julieta (2005). “Orden y uso del conocimiento: su emergencia en el campo educativo”, en *Revista de la Educación Superior*, VOL. XXXIV (3), NÚM. 135, julio-septiembre, pp. 13-39.
- Esquivel Marín, Sigifredo (2011). “Sobre el conocimiento y la creación desde América Latina”, en Martínez Escárcega, Rigoberto. *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*, Chihuahua: Redmiie-Rediech, pp. 149-187.
- Flores del Rosario, Pablo (2005). “El papel de la epistemología en el campo de la investigación educativa”, ponencia, en *Memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo: COMIE.
- Flores Osorio, Jorge Mario (2011). “La ciencia y la investigación: una interpretación epistemológica”, en Martínez Escárcega, Rigoberto. *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*, Chihuahua: Redmiie-Rediech, pp. 93-116.
- Fragoso Fernández, Esther (2011). “La Investigación Acción, metodología de formación de investigadores en la práctica educativa”, ponencia en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- García Cortés, Juan (2007). “Epistemología y ontología en la formación de investigadores en educación”, ponencia, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.

- García Sánchez, Rafael, Rigoberto Martínez Escárcega y Rosa Asteria Valle Bejarano (2010). *Prácticas educativas en espacios escolares*, Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Gómez Sollano, Marcela (2006). “Sobre el concepto de estado de conocimiento. Decostrucción e intelección”, en *Acoyauh*, NÚM. 37, pp. 14-19.
- González Arenas, María Marcela (2011). “Razón, sin-razón y transgresión. Tras las huellas de la incursión de investigadoras mexicanas en el debate epistemológico en su relación con lo educativo”, ponencia, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- González García, Javier (2007). “Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones”, ponencia en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.
- Hernández, Guillermo (2010). *Historiografía de la educación*, Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Hero Rondeni, Martín (2007). “El uso de modelos longitudinales como aproximación al cálculo de la deserción escolar en la educación básica”, ponencia en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.
- Hinojosa Luján, Romelia (2010). *Miradas a la educación desde el género*, Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Hirsch Adler, Ana (2011). “Funciones sociales de la investigación y desafíos que la sociedad mexicana plantea a la universidad de acuerdo con los coordinadores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Ética profesional. Construcción de conocimiento interdisciplinario*, México: Gernika, pp. 47-68.
- Huarte Cuéllar, Renato (2007). “Aportes de la epistemología contemporánea a la discusión sobre el problema de la demarcación en pedagogía-ciencias de la educación”, ponencia en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.
- Jiménez Guillén, Raúl y Andrea Saldivar Reyes (2007). “Estado del conocimiento sobre la integración educativa en México”, ponencia, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.
- Jiménez Mora, José y Verónica Ortiz Lefort (2011). “Cultura de los estudiantes de investigación en programas de doctorado en educación: reflejos de un campo en definición”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. XVI, NÚM. 50, julio-septiembre, pp. 919-933.
- Jurado Campusano, Norma (2010). *Política educativa: un estado de conocimiento*. Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.

- Lara, Fernando (2011). “Del paradigma sociocultural y su uso en los contextos escolares”, en *Devenir, revista chiapaneca de investigación educativa*, VOL. 4, pp. 23-26.
- Lara, Yolanda (2010). *Crianza y desarrollo humanos*, Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Latapí Sarre, Pablo (2008a). “¿Pueden los investigadores influir en la política educativa?” (en línea), en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, VOL. 19, NÚM. 1 Disponible en: redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/187 [consulta: 7 de octubre de 2013].
- Latapí Sarre, Pablo (2008b). “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre el pasado y el futuro”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, NÚM. 36, vol. XIII, enero-marzo, pp. 283-297.
- Latapí Sarre, Pablo (2009). “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro”, en *Conferencias Magistrales del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida: COMIE, pp. 55-72.
- López y Mota, Ángel D. (2003). *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*. México: COMIE.
- López Zabala, Rodrigo y Martha Lorena Solís Aragón (2009). “Ética profesional en la formación sociomoral de investigadores”, ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Lozoya Meza, Esperanza, Elia Olea Deserti y Manuela Badillo Gaona (2011). “La investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional rumbo a los estados del conocimiento”, ponencia en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Macedo, Donald (2011). “Matando ideológicamente la ideología en la investigación educativa”, en Martínez Escárcega, Rigoberto. *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*, Chihuahua: Redmie-Rediech, pp. 7-28.
- Madrigal Luna, Josefina (2010). *Aprendizaje y procesos psicológicos asociados*, Chihuahua: Gobierno del Estado.
- Maggi Yáñez, Rolando e Ismael Vidales Delgado (2005). “La investigación educativa en el estado de nuevo León. situación e hipótesis para incrementar su productividad”, ponencia, en *Memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo: COMIE.
- Maldonado, Juan Carlos (2010). *El currículo: un estado de conocimiento*, Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Martínez Delgado, Manuel (2009). “La autobiografía y genealogía: una perspectiva foucaultiana”, ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.

- Martínez Escárcega, Rigoberto (2006). “El estado de conocimiento de la investigación educativa: su objeto, su método y su epistemología”, en *Ecos de la educación*, NÚM. 2, pp. 51-56.
- Martínez Escárcega, Rigoberto (2009). “Reflexiones sobre la investigación educativa, su epistemología y sus métodos en el estado de Chihuahua”, ponencia en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Martínez Escárcega, Rigoberto (2010). *La Investigación Educativa. Su epistemología y sus métodos*, Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Martínez Escárcega, Rigoberto (2011a). *Mínimos teóricos en la construcción de estados de conocimiento*, México: Doble Hélice.
- Martínez Escárcega, Rigoberto (2011b). “Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica”, en Martínez Escárcega, Rigoberto. *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*. Chihuahua: Redmie-Rediech. 29-74.
- Martínez Núñez, Teresa de Jesús, Edgar Espinoza Cuello y Elsa Esther Rocío Balmori Méndez (2009). “El método de casos, como estrategia para el desarrollo de habilidades en investigación en el alumno de posgrado”, ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Martínez Sánchez, Rigoberto (2011a). “La hermenéutica y las bases epistemológicas de la investigación educativa”, ponencia en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Martínez Sánchez, Rigoberto (2011b). “Notas sobre la hermenéutica y las bases epistemológicas de la investigación educativa”, en *Devenir, revista chiapaneca de la investigación educativa*, VOL. 4, pp. 43-50.
- Méndez Ávila, Victoria (2009). “El método funcional de doble estimulación: una alternativa para el análisis de los procesos de resolución de problemas”. ponencia en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Monzón Laurencio, Luis Antonio (2011). “Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México”, (en línea), en *Revista electrónica de investigación educativa*, VOL. 13, NÚM. 2. Disponible en: redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/282 [consulta: 7 de octubre de 2013]
- Morales Ortiz, Ofelia (2005). “La epistemología, una reflexión sobre el conocimiento y sus modos de producción”, ponencia, en *Memoria del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo: COMIE.
- Morales Ortiz, Ofelia (2007). “Propósitos educativos de la epistemología”, ponencia, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.

- Moreles Vázquez, Jaime (2004). "Uso de la investigación social y educativa. Recomendaciones para la agenda de investigación", en *Revista de Perfiles Educativos*, VOL. XXXI, NÚM. 124, pp. 93-106.
- Moreles Vázquez, Jaime (2010a). "Científicos y políticos. Aproximación a las experiencias de investigadores educativos en la toma de decisiones políticas", en *Revista de la Educación Superior*, México, pp. 43-58.
- Moreles Vázquez, Jaime (2010b). "El uso o influencia de la investigación en la política. El caso de la evaluación de la educación superior en México" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 15, NÚM. 46, pp. 685-712.
- Moreles Vázquez, Jaime (2011). "El uso de la investigación en la reforma de la educación preescolar en México. Un caso de evidencia basada en la política", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), pp. 725-750. Disponible en: www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03=SBB&criterio=ART50003 [consulta: 7 de octubre de 2013]
- Murillo Torrecillas, Javier (2006). "Aportaciones de la innovación educativa a la investigación. La mejora de la eficacia escolar", en *Conferencias Magistrales del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo: COMIE, pp. 23-48.
- Nava Bedolla, José (2009a). "Elementos para definir la orientación epistemológica de la investigación que se realiza desde las ciencias de la educación", ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Nava Bedolla, José (2009b). "La orientación epistemológica de la investigación educativa", ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Orozco Fuentes, Bertha (2007). "La descripción analítica: criterios metodológicos", ponencia, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.
- Ortega Ruiz, Pedro (2009). "La dimensión ética y política del discurso educativo", en *Conferencias Magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE, pp. 165-193.
- Peralta Díaz, Silvana (2009). "Reflexiones epistemológicas sobre la investigación etnográfica en el campo de la educación", ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Pérez Sántiz, Roberto (2011). "Un bosquejo del objeto de estudio y su tratamiento desde el paradigma interpretativo", en *Devenir, revista chiapaneca de investigación educativa*, México, pp. 27-35.

- Peters, Michael (2006). "El futuro de los conocimientos, el fundacionalismo y la cuestión del valor", en *Conferencias Magistrales del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo: COMIE, pp. 305-329.
- Piña Osorio, Juan Manuel (2010). *Diversas perspectivas metodológicas en educación. El cristal con que se mira*, México: Díaz de Santos.
- Pontón, Claudia B. (2011). "La influencia de la metodología cualitativa en el campo de investigación educativa en México", en Ducoing W., Patricia. *Pensamiento crítico en educación*, México: IISUE-UNAM-AFIRSE, pp. 127-149.
- Ramírez Bentanzos, Raúl, Juana Jiménez Contreras e Miguel Ángel Angón Martínez (2007). "Construyendo el razonamiento de las acciones del programa de investigación acción, en el colectivo zapoteca", ponencia, en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.
- Ramírez Romero, José Luis (2009). "Estado del conocimiento de las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México de 2000 a 2005 (informe final)", ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Ramos Salas, Juan Enrique (2005). "Para la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa en México 1992 - 2002", en *Conferencias Magistrales del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo: COMIE.
- Ramos Salas, Juan Enrique (2011). "La aproximación al estado del conocimiento de la investigación educativa en Sonora, México, hacia mediados del 2009", ponencia, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Ramos Serrano, Rosalva y María de los Angeles Tamayo Lozano (2009). "La investigación curricular en el estado de Chihuahua", ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, México: Paidós.
- Rueda, Mario (2003). *Presentación de la colección: La investigación educativa en México 1992-2002*, México: COMIE.
- Ruiz Hernández, Santos (2011). "El estado del conocimiento de la investigación educativa en los Intitutos Tecnológicos del Estado de Veracruz", ponencia en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- San Martín Ramírez, Víctor (2007). "Presencia implícita y explícita de temas éticos en investigaciones y ensayos educativos actuales. Selección y revisión bibliográfica", en *Revista Mexica de Investigación Educativa*, VOL. 12, NÚM. 35 pp. 1289-1308.

- Sandoval Aldana, Jorge (2010). *Sujetos de la educación: un estado de conocimiento*, Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Santiago, Pedro Ramón, Juana May Landero e Astrid Hernández Rebolledo (2011). “Estado del conocimiento de la investigación educativa en las instituciones de educación superior de Tabasco (1999-2009). Resultados preliminares”, ponencia, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Sañudo Guerra, Lya Esther (2007). “La ética en la investigación educativa. Una mirada desde sus agentes”, ponencia en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida: COMIE.
- Silva Beltrán, Elvia Enriqueta e Ignacio Morales Hernández (2011). “Apuntes para un estado de conocimiento de la investigación educativa en la Universidad Autónoma del Estado de México”, ponencia, en *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.
- Soto Pérez, Betsy (2009). “Génesis del sujeto epistémico. Aportaciones psicoanalíticas”, ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Tedesco, Juan Carlos (2003). “Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social”, (en línea), en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm 2. Disponible en: redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/86 [consulta: 7 de octubre de 2013].
- Tedesco, Juan Carlos (2005). “Investigación educativa: de la ciencia a la filosofía social”, en *Conferencias Magistrales del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo: COMIE, pp. 11-30.
- Trejo Villalobos, Raúl (2009). “Ideas en torno a la educación desde la perspectiva de la hermenéutica analógica”, en *Intenciones educativas y resultados en escuelas de nivel superior, medio superior y preescolar*, Chiapas: UNACH. 207-216.
- Valladares, Liliana (2011). “Las competencias en la educación científica. Tensiones desde el pragmatismo epistemológico”, en *Revista Perfiles Educativos*, pp. 158-182.
- Valle Vázquez, Ana María (2009). “Hermenéutica y educación: frente al relato homérico, un ejercicio de autocomprensión”, en ponencia, en *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz: COMIE.
- Vega Villarreal, Sandra (2010). *El campo lenguas en la investigación educativa*. Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Vega Villarreal, Sandra (2011). “Hacia la construcción del objeto de estudio: reflexión epistemológica desde la investigación educativa”, en Martínez Escárcega, Rigo-

berto. *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*, Chihuahua: Redmiie-Rediech, pp. 173-187.

Weiss, Eduardo (2005a). “El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento”, en *Conferencias Magistrales del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Hermosillo: COMIE.

Weiss, Eduardo (2005b). “Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica.” En *Paideia, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional Unidades 111 de Guanajuato, 112 de Celaya y 113 de León* (2005), pp. 7-15.

Bibliografía referenciada

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1996). *El oficio de sociólogo*, México: Siglo Veintiuno.

Mills, Wright (1961). *La imaginación sociológica*, México: Fondo de Cultura Económica.

Moscovici, Sege (1988). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.

Vygotsky, Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Weiss, Eduardo (2003). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, México: COMIE.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS Y FINANCIAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. HACIA UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN

Rolando Emilio Maggi Yáñez¹ (*Coordinador*),
Cassandra Garrido Trejo² y Rosa Amalia Gómez Ortiz³

Introducción

La política y el financiamiento de la investigación educativa han sido temas recurrentes de los estados del conocimiento de lo que hoy es el COMIE. Desde los primeros trabajos al respecto registrados en el Cuaderno 30 (Galán *et al.*, 1973) hasta los incluidos en la sistematización del periodo 1992-2002 los autores han intentado comprender las razones que orientan los grandes cursos de política y la forma en que se financia la investigación educativa. Sin embargo, no se ha logrado generar un estado de la investigación sobre el tema, ya que su especificidad se pierde dentro del campo de los estudios sobre política educativa en general (Zorrilla, 2003); políticas científicas y tecnológicas (Casas, Luna y Gutiérrez, 2003); políticas educativas y científicas (Loyo y Luna, 1996); o la educación superior en particular (Arredondo, 2003). Los trabajos con un acercamiento más específico (Malo *et al.*, 1990; Martínez, Wuest, Casas y Gómez, 1997) se refieren a políticas de hace más de 20 años, y los estudios más recientes

¹ Investigador consultor, Distrito Federal.

² Investigadora, Universidad Autónoma del Estado de México.

³ Investigadora Instituto Politécnico Nacional / Escuela Superior de Comercio y Administración.

informan únicamente sobre aspectos parciales de la problemática (Gutiérrez, 2007; Peña y Gómez, 2011; Peña, 2012), lo cual impide contar con un verdadero estado del conocimiento acerca de la política y el financiamiento de la investigación educativa.

Ante la carencia de investigaciones y la necesidad de contar con información sobre un aspecto que resulta fundamental para la definición de las políticas públicas y el acompañamiento de los procesos de modificación de la práctica educativa (Maggi, 2006), la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie) constituyó en noviembre de 2009 una subárea encargada de “Valorar las políticas públicas y las condiciones institucionales relacionadas con el financiamiento de la investigación educativa que afectan su fomento, desarrollo e incidencia” (Redmiie, 2009), que sería fundamental para alimentar el estado del conocimiento encargado por el COMIE en septiembre de 2010.

Este capítulo da cuenta de ese objetivo, lo cual implicó revisar no sólo lo investigado sobre el tema en el periodo 2002-2011, sino también indagar directamente la manera en que se expresa la política pública sobre la investigación educativa y las formas particulares en que opera el financiamiento para esta actividad en instituciones y entidades federativas específicas, ya que “el financiamiento es uno de los elementos que permite ponderar las prioridades dentro del proyecto general de nación y ver cómo se hacen efectivas las políticas a través de la asignación de recursos” (Zorrilla, 2003: 71). Esto permitió conocer las diferentes visiones y prioridades que se tienen acerca de la investigación educativa, develar las principales políticas de asignación de recursos para esta actividad y compartir con otros investigadores las formas más efectivas de obtener financiamiento para proyectos de investigación en educación.

Para integrar el equipo de trabajo la Redmiie y el Área 11 del COMIE emitieron convocatorias a investigadores y estudiantes, y se organizaron seis reuniones académicas nacionales en las que los participantes compartieron información y bibliografía, dieron a conocer sus puntos de vista, acordaron mecanismos de participación e hicieron compromisos. La intención fue integrar un grupo especializado en el tema, que al trabajar en red se conociera y formara en la práctica investigativa. Por desgracia, la diversidad de intereses, el término de comisiones institucionales, la inasistencia a reuniones efectuadas en lugares geográficamente distantes, el incumplimiento de tareas y la imposibilidad de trabajar más de una cuestión al mismo tiempo (varios interesados participaban también en otras subáreas, que se reunían en paralelo) dificultó la formación

de una comunidad humana productiva y comprometió el logro de los objetivos, por lo que fue necesario exhortar a los interesados a definirse y comprometerse. Finalmente, de un total de veintitrés personas que asistieron al menos a una reunión, sólo tres concluyeron el encargo.

Con todo, las primeras reuniones fueron útiles para identificar áreas problemáticas y cuestiones medulares del campo de investigación, efectuar la delimitación del tema, establecer una metodología de trabajo y definir los conceptos centrales del estudio. Así, se definió a las *políticas de investigación educativa* como los “lineamientos estratégicos establecidos por los estamentos del estado, las instituciones educativas, las organizaciones no gubernamentales, las asociaciones gremiales o de profesionales y los organismos internacionales para promover, desarrollar y divulgar la investigación educativa, expresados en forma expresa o por omisión”, en tanto el *financiamiento* de esta actividad se concibe como “el conjunto de recursos económicos y materiales destinados de manera directa o indirecta al fomento, desarrollo y divulgación de la investigación educativa, incluyendo presupuestos y erogaciones destinados a la construcción de infraestructura, al equipamiento y, en general, a todo apoyo monetario orientado a generar condiciones para la realización y difusión de la investigación, incluidos gastos, estímulos y reconocimientos a los investigadores y sus equipos de apoyo”.

Al grupo inicial⁴ le preocupaba averiguar quién define las prioridades de investigación: ¿Las comunidades académicas? ¿El gobierno? ¿El Poder Legislativo? ¿Cuáles son las fuentes de recursos de la investigación educativa y qué condiciones deben reunirse para obtenerlos y ejercerlos? ¿Qué actores intervienen en la asignación o distribución de fondos y recursos? ¿Qué determina su obtención? ¿Cómo operan las becas-comisión y cuáles son los resultados de los años sabáticos? ¿Qué normatividad regula la actividad de investigación en los distintos

⁴ Del grupo inicial, hicieron contribuciones o asistieron al menos a dos reuniones: Angélica Macías Morales, Universidad de Guadalajara; Catalina Olga Maya, Dirección General y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal; Leticia Santacruz Oros, Universidad de Guanajuato; Margarita García Prado, Servicios Educativos Integrados al Estado de México; Martha Vergara Fregoso, CFAD/Secretaría de Educación Jalisco; Milagros Manteca Aguirre, Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato; N. Minoa Reséndiz García, CFIE/Instituto Politécnico Nacional; Pedro Tovar Rodríguez, Escuela Normal de San Luis Potosí; Rolando Emilio Maggi Yáñez, consultor e investigador independiente, Rosa Amalia Gómez Ortiz, Escuela Superior de Comercio y Administración/Instituto Politécnico Nacional; Casandra Garrido Trejo, Universidad Autónoma del Estado de México. Erica Arlene Gómez Rodríguez, Luis Pablo Galicia Vélez y Evelyn Peña Banda colaboraron en la elaboración de resúmenes analíticos.

subsistemas y modalidades educativas o en dependencias específicas? ¿Cuánto ganan los investigadores? ¿Cómo afrontar el burocratismo, la malversación de recursos y la falta de productividad?

En general, se manifestaron inquietudes acerca del desconocimiento de lo producido sobre el tema en los últimos años, la necesidad de identificar las propuestas al respecto incluidas en documentos normativos, la importancia de conocer las condiciones de producción de la investigación educativa (plazas existentes, tipo de nombramientos, salarios, sistemas de estímulos y reconocimiento, formas o procedimientos utilizados para hacer nombramientos como investigador y características de estos, monto de los recursos e insumos destinados a esta actividad y dificultades para ejercerlos, etcétera)

Como se aprecia, varias interrogantes se relacionan con las condiciones institucionales de realización de la investigación educativa, que dentro del Área II sería estudiada por otro grupo, aunque en la práctica resulta difícil revisar una política de financiamiento sin tomar en cuenta las condiciones institucionales y los subterfugios, candados y obstáculos que se aprecian en las políticas de estado; por ejemplo, cuando el presupuesto para las instituciones no ingresa directamente sino por medio de los gobiernos de las entidades federativas, lo que ocasiona retrasos y sospechas sobre su forma de operación.

En general, se tiene la impresión de que las políticas actuales se caracterizan por un excesivo centralismo, en donde los documentos normativos establecen obligaciones, pero no condiciones. Y es que las políticas de financiamiento no se circunscriben únicamente a lo económico, también se relacionan con los procesos, con la forma en que se estructura una racionalidad instrumentalista, con la existencia o ausencia de mecanismos de transparencia y rendición de cuentas, y de una cultura que, en la carencia de pronunciamientos específicos sobre cómo fomentar y desarrollar la investigación educativa, expresa la falta de interés por esta actividad fundamental que es la investigación en educación.

Ante esta problemática, se pretendió elaborar un estado del conocimiento que diera respuesta a las interrogantes planteadas y atendiera el objetivo de “Valorar las políticas públicas y las condiciones institucionales relacionadas con el financiamiento de la investigación educativa que afectan su fomento, desarrollo e incidencia”, sin embargo, pronto resultó claro que la información requerida no estaba disponible y las investigaciones sobre el tema eran escasas e insuficientes, por lo que se decidió trabajar en dos frentes, uno documental y otro

de indagación directa, con apoyo de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie).

El primero, documental, haría acopio de la información existente, la cual se trabajaría de acuerdo con la ruta Reduc (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación), que consiste en identificar fuentes potencialmente ricas en información, en ellas reconocer la bibliografía sobre el tema, posteriormente seleccionar los documentos más relevantes y hacer resúmenes analíticos de ellos, siguiendo los formatos Reduc-COMIE, para posteriormente organizar la información recabada y redactar un informe preliminar.

Los acervos en que se privilegió la búsqueda fueron los estados del conocimiento editados por el COMIE y las ponencias presentadas en sus congresos durante el periodo de estudio (2002-2011), las revistas especializadas en educación incorporadas al Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, los índices y repositorios de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Iresie), los informes presidenciales y los planes de desarrollo educativo en el nivel federal y estatal. También se efectuaron búsquedas en el Centro de Información y Documentación sobre Educación Superior de la ANUIES, se revisaron las páginas web de las principales instituciones de educación superior y se hicieron búsquedas sobre descriptores relacionados en Internet.

La segunda línea de indagación, directa, recuperó la información proporcionada por los 15 equipos de investigación (nueve estatales y seis institucionales), que contemplaron el tema Políticas y financiamiento como uno de sus ámbitos de estudios. Si bien los datos no siempre fueron precisos, debido a que se trabajó con informantes calificados, pero sin representación muestral, permitieron contar con aproximaciones cercanas a la realidad que se vive en las unidades de investigación de una porción significativa del universo nacional.

Como resultado, se cuenta con un marco de referencia que da pistas acerca de los ejes teóricos en torno a los cuales se efectúan las discusiones académicas sobre la política y el financiamiento de la investigación educativa, las características y peculiaridades que determinan la problemática en las entidades federativas, especialmente en las unidades de estudio consideradas y, con ello, podemos adelantar algunas explicaciones tentativas sobre el tema en el ámbito nacional. Sobre esto versan los apartados siguientes.

Marco de referencia

Si bien el financiamiento es fundamental para realizar investigaciones de gran alcance que indaguen sobre las causas de los fenómenos e identifiquen regularidades que puedan generalizarse para lograr modificaciones en la teoría o práctica de la educación, y las políticas determinan la asignación de los recursos, las investigaciones sobre políticas y financiamiento de la investigación educativa son casi nulas, lo que ha llevado a investigadores como Flores Crespo (2011a) a calificar a la vinculación entre investigación educativa y políticas públicas en México como una “relación amorfa y elusiva”, en tanto el financiamiento de la investigación educativa flota y se confunde en el mar de los Sargazos de la investigación científica y la educación superior, sin posibilidades de hacer indagaciones profundas de su situación. En la práctica, y como resultado del esfuerzo por elaborar el estado del conocimiento sobre el tema, sólo se localizaron tres investigaciones (Gutiérrez, 2007; Peña y Gómez, 2011; Peña 2012) y un estado del conocimiento sobre el tema (Arredondo, 2003), aunque existen otros trabajos que tocan la cuestión de forma parcial al efectuar diagnósticos sobre la situación de la investigación educativa (Sañudo, 2012; Sandoval y López, 2012), analizar la política educativa o comentar aspectos particulares relacionados con las condiciones institucionales de realización de la investigación (Perales, López y García, 2012)⁵. En el apartado siguiente informaremos al respecto.

A fines de la década de 1950 y comienzo de la década de 1960, el análisis de los procesos de industrialización en los países subdesarrollados y su impacto negativo en la agricultura condujo a investigadores de la economía a proponer alternativas de políticas que centraron su atención en la educación como inversión potenciadora de las habilidades y capacidades de los trabajadores, la cual, sumada al capital y el trabajo, sería un tercer factor que determinaría el incremento del ingreso nacional.

El vínculo entre educación y crecimiento económico dio origen a la teoría del capital humano, propuesta originalmente por Theodore Schultz, en la Universidad de Chicago, y desarrollada luego por Gary Becker y Jacob Mincer, la cual fue asumida por grupos de la sociedad civil, congregaciones religiosas y

⁵ Debido al paralelismo con que se realizaron los estudios y esta revisión, algunos de esos trabajos no se encontraban publicados al momento de redactar este informe. Las referencias pueden consultarse al final del capítulo.

organismos financieros internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM), quienes se dieron a la tarea de sistematizar los conocimientos adquiridos sobre esa relación, enriquecerlos y distribuirlos entre la comunidad internacional. Como consecuencia, la educación en general y la investigación educativa en particular adquirieron mayor relevancia, lo cual se aprecia en el surgimiento de centros de investigación especializados en todos los países del continente y la apertura a esta actividad en otros que tenían como propósito fundamental realizar trabajos sobre tecnología educativa.

Este enfoque teórico, si bien cuestionado posteriormente, sigue permeando las políticas educativas que conciben a la educación como inversión y orientan la investigación educativa, según se aprecia en documentos normativos (IPN, 2002), reportan los investigadores de Jalisco (Sañudo, 2012: 15) y Guanajuato (Cacho, 2012: 5-7), y puede apreciarse en el Plan Nacional de Desarrollo tanto de Vicente Fox como de Felipe Calderón. El primero señalaba entre sus objetivos que “La columna vertebral del desarrollo será la educación” (Poder Ejecutivo Federal, 2001); en tanto el segundo centró su estrategia en la promoción de la productividad y la competitividad, para lo cual planteaba “Profundizar y facilitar los procesos de investigación científica, adopción e innovación tecnológica, para incrementar la productividad de la economía nacional.” (Poder Ejecutivo Federal, 2007).

Al concebir a la eficiencia como valor y a la planeación como medio para lograr congruencia y efectividad en las políticas públicas (Loyo y Luna, 1996: 20), las orientaciones tecnocráticas hegemónicas desde hace varios sexenios permean las asignaciones presupuestarias y hacen de la evaluación de insumos y productos el instrumento privilegiado para la asignación de recursos. Con base en una lógica de mercado, se privilegia la excelencia y la productividad (Martínez, West, Casas y Gómez, 1997: 78), lo cual induce a apoyar a las instituciones caracterizadas por una alta disponibilidad de recursos, a los posgrados con reconocimientos de calidad y a los investigadores consolidados, lo cual deja escaso margen de disponibilidad presupuestaria para la mayoría de los investigadores de la educación, que no gozan de esos privilegios.

Si bien en el contexto educativo se discute poco la influencia de las teorías y recomendaciones de los organismos internacionales como el Banco Mundial o la OCDE, de acuerdo con los resultados de los diagnósticos estatales, en la práctica estas orientaciones permean, crean, impulsan y consolidan la política

educativa nacional y sus proyecciones derivadas en la educación superior y la investigación educativa, cuando ésta es explícita, lo que ocurre en raras ocasiones. En general, la principal preocupación de las instancias a cargo de la investigación educativa en las instituciones consultadas es cumplir con la política establecida y obtener financiamiento, lo que propicia desatender temáticas y adecuar la investigación a la realidad nacional. El fracaso de muchas políticas y el escaso financiamiento otorgado a la investigación educativa radicaría en el desconocimiento o aislamiento de la problemática nacional, lo que en el marco de la libertad académica obstaculiza abordar investigaciones sobre cómo lograr que la educación sea una palanca fundamental para el éxito de los individuos y la sociedad.

De cualquier modo, el desequilibrio, desigualdad y en algunos casos la precariedad de la investigación educativa mostrada por los diagnósticos estales es el reflejo de nuestra sociedad, que muestra similares características. Existe una analogía entre los resultados presentados y la realidad mexicana, con lo cual se evidencia que si bien el desarrollo de una sociedad va más allá del crecimiento económico y depende del desarrollo de la educación —teoría del capital humano—, esta debe estar vinculada con otro tipo de transformaciones sociales justas para producir resultados equitativos. El crecimiento con responsabilidad y equidad social es una demanda específica de las instituciones de educación superior (IES), como se asienta en la última propuesta de política educativa para este nivel que hicieron 175 universidades, institutos y centros integrados en la ANUIES. A diferencia de las políticas que privilegian el mercado, la nueva propuesta de desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación pretende fortalecer la soberanía nacional, favorecer el desarrollo humano, posibilitar una mayor justicia social, consolidar la democracia y la paz, para hacer del conocimiento y la innovación una palanca fundamental para el crecimiento económico sustentable de México (ANUIES, 2012: 26).

Al incluir el elemento ético como un componente de la planeación, la política da un salto cualitativo en términos de desarrollo humano, con una economía orientada a incrementar los niveles de bienestar de la población y un crecimiento en armonía con el ambiente, cuyo desarrollo demanda la integración de polos regionales y redes de investigación y desarrollo tecnológico de competencia internacional (2012: 26).

El documento de la ANUIES es generoso en datos que dan cuenta de los avances en la normatividad, que permiten agilizar la gestión de la actividad

científica al desectorizar al Conacyt de la SEP, tener leyes estatales y crear Consejos Estatales de Ciencia y Tecnología en todas las entidades federativas. Desde 2002 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología es el principal beneficiario y cabeza del Ramo 38, con una partida específica en el presupuesto federal⁶ y, desde 2006 se otorgó más autonomía a sus centros públicos de investigación.

El crecimiento del sector es innegable, y se aprecia en los 18 000 investigadores reconocidos y estimulados por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de un total de 46,000 en todo el país, las 40,000 becas de posgrado que permitirán contar con personas mejor calificadas para efectuar investigación —aunque el número de graduados de los programas de doctorado (3,000) todavía es reducido en relación con los países avanzados y sólo un tercio de los becados se incorpora a la actividad científica—, en promedio, en los últimos 10 años la planta investigativa se ha multiplicado 2.5 veces y la productividad, medida en número de artículos científicos producidos, en 45% (ANUIES, 2012: 112-115).

No obstante los avances, la contribución de México al conocimiento mundial es reducida (0.8%, frente a 2.8% de Brasil y 28% de Estados Unidos de América), y a pesar de las intenciones declaradas de canalizar más recursos a la educación, ésta se mantiene en 3.8% del producto interno bruto (PIB), en tanto el gasto real en el Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación tuvo un crecimiento de 17.8% en 2012 en relación con el año anterior (4,253 millones de pesos más que los 17,619 millones asignados en 2011. ANUIES, 2011). Este incremento representa apenas 5 centésimas porcentuales del PIB, lo que muestra la magnitud de la brecha por cubrir si se pretende alcanzar 1.5% del PIB para Ciencia, Tecnología e Innovación.

El financiamiento de la investigación educativa en el contexto de las políticas de ciencia y tecnología

Como vimos al comienzo de este capítulo, el interés y la conciencia de la importancia del tema existe, pero los trabajos que arrojen luces sobre él son pocos, la

⁶ El Conacyt no es la única entidad que recibe recursos para ciencia y tecnología. Si bien su presupuesto es mayoritario, también es posible identificar presupuestos para esta actividad en los Ramos 12 (Salud), 11 (Educación) y 10 (Economía).

mayoría de las veces forman parte de otros temas, y las menciones a la política y el financiamiento son escasas. El informe de Arredondo (2003), por ejemplo, indica que en el periodo 1993-2002 se ubicaron trece artículos alusivos, pero no todos corresponden a investigaciones y las menciones al financiamiento son muy tangenciales o basadas en opiniones. La mayoría se refiere a las políticas de la investigación científica y se ubicó sólo una ponencia (Arredondo, 2003: 239).

Al comienzo de la década analizada en este estado del conocimiento se cifraban grandes expectativas en la nueva Ley de Ciencia y Tecnología y la Ley Orgánica del Conacyt, que le daría mayor autonomía, pero esas expectativas no se cumplieron, ya que la presencia de la educación sigue siendo marginal dentro de las políticas científicas federales sexenales, como lo evidencia el hecho de que en 2011 sólo dos de los 91 dictaminadores del Sistema Nacional de Investigadores eran del área educativa, y la mayoría de los recursos disponibles no están etiquetados para la investigación educativa.

Uno de los pocos que fomentaban la investigación educativa eran los Fondos Sectoriales SEP/SEB-Conacyt, que “atienden a demandas específicas establecidas para el sector y que han sido aprobados en las convocatorias emitidas por la Subsecretaría de Educación Básica en coordinación con Conacyt”, según informaba Gutiérrez (2007). Este Fondo apoyó 102 proyectos de un total de 534 que respondieron a las convocatorias emitidas en 2003, 2004 y 2006. La mayoría de ellos expresaba un alto compromiso o relevancia social, involucraba a dos o más actores e intentaron explicar o solucionar problemáticas socioeducativas en marcos locales (2007).

No obstante la importancia de Fondos como el anterior para la generación de conocimientos y la definición de políticas públicas, estos tienden a desaparecer. De los 10 que otorgaron recursos extraordinarios a las instituciones de educación superior en 2010, ninguno de ellos concede apoyos directos a la investigación⁷.

El gasto educativo federal como porcentaje del gasto público y del producto interno bruto se ha mantenido estacionario en los últimos años, o ha

⁷ U2000. *Crónica de la Educación Superior* (2009). “Podrán seguir operando los diez Fondos que otorgan recursos extraordinarios a las IES”, 30 de noviembre, pág. 3. La educación básica también es castigada en los programas presupuestarios relacionados más directamente con la generación y difusión de conocimiento. Según el *Panorama del gasto educativo en México 2012*, de 2011 a 2012 el programa Producción y edición de libros, materiales educativos y culturales bajaría 3.4%; el presupuesto asignado a Desarrollo, evaluación y seguimiento al uso pedagógico de los materiales educativos disminuiría 11.1%; y el de Diseño y aplicación de política educativa decrecería 24.5% (Serdán, 2011: 16).

tenido pequeños decrementos. Por ejemplo, el porcentaje de gasto educativo respecto al gasto neto total bajó de 15.6% en 2011 a 15.4% en 2012; el gasto educativo respecto al gasto programable bajó de 20.5% a 19.9% y el gasto federal educativo con respecto al PIB se mantuvo en 3.8% en ese mismo periodo (ANUIES, 2011: 11). Sin embargo, se lograron avances en los indicadores de Gasto Federal en Educación Superior, Ciencia y Tecnología, y muy en particular en el gasto en Programa de Ciencia y Tecnología e Innovación (recursos fiscales y propios), que se incrementaron en 7,751 millones de 2011 a 2012. Es una cantidad significativa, pues representa 17.1% de incremento sobre una base de 48,713 millones en 2011, pero significa pasar de apenas 0.34% a 0.39% del Gasto en Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación como porcentaje del PIB (ANUIES, 2011: 13), lo que indica la magnitud del desafío que implica comprometerse con metas poco realistas de asignación de porcentajes fijos del PIB a educación o ciencia y tecnología en el corto plazo⁸ cuando también existen muchas otras carencias, lo que obliga a repensar a qué se asigna el gasto⁹.

El Conacyt usa 40% de su presupuesto para becas en el extranjero, cada doctor le cuesta 200 mil dólares, pero sólo 700 mexicanos habían regresado al país después de concluir su doctorado o los estudios de posdoctorado¹⁰, según datos del Consejo presentados en el Seminario Internacional Fuga de Cerebros, Movilidad Académica y Redes Científicas, realizado en mayo de 2009.

El capítulo de libro de Arredondo (2003), las ponencias de Gutiérrez (2007) y de Peña y Gómez (2011), junto con la tesis de maestría de Peña (2012) son los únicos trabajos de investigación sobre el tema recuperados del periodo 2002-2012. Este último identificó los apoyos a la investigación educativa que proporcionan nueve instituciones de educación superior (IES) del Distrito Federal afi-

⁸ Para llegar en 2018 a 1% del PIB, se necesita que el Gasto en Investigación y Desarrollo Experimental gubernamental pase de 39 mil 500 millones en 2012 a poco más de 50 mil millones en 2013, y que la inversión privada casi se triplique, de 26 mil millones en la actualidad a 77 mil millones para 2018 (De la Peña, 2012: 4-5).

⁹ Como parámetro de comparación, este año la UNAM cuenta con un presupuesto de 33 mil 719 millones 513 mil 991 pesos. De ese total, ocho mil 478 millones ocho mil 145 pesos, el 25.1 por ciento del total, se destinarán a investigación. (*Gaceta UNAM* núm. 4485, 28 de enero de 2013: 6). En 2011, 3 mil 583 de sus investigadores pertenecían al Sistema Nacional de Investigadores, poco más de 20% del total nacional (Rojas, 2011).

¹⁰ Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en 2009 México tenía 1.2 investigadores por cada 1,000 empleos, frente a 1.3 de Brasil en 2006; 6 de España en 2006; 8.2 de Canadá en 2009; 9.7 de Estados Unidos de América en 2006; 11 de Japón y 15.6 en Finlandia, en 2007 (OCDE, *Main Science and Technology Indicators*, París, 2009).

liadas a la ANUIES que realizan investigación educativa. Sus datos indican que el Instituto Politécnico Nacional tiene menos de 6% de investigadores en esta área y la Universidad Autónoma Metropolitana 2%, que es también el promedio de financiamiento que se asigna a la investigación educativa en las instituciones analizadas (Peña, 2012: 76 y 80). Este financiamiento proviene fundamentalmente de partidas específicas dentro del presupuesto de las IES, que en algunos casos apoyan a la investigación educativa al incorporar a alumnos de servicio social a los proyectos, apoyar la asistencia a eventos académicos y, ocasionalmente, al aportar recursos para la publicación de libros.

Un problema detectado en las propuestas de política pública para el sector educativo es que carecen de una filosofía orientadora del rumbo y de diagnósticos que fundamenten los programas, se peca de un excesivo pragmatismo y no se atienden temas fundamentales, como la atención al rezago educativo, la formación inicial de docentes y el financiamiento (Schmelkes, 2008). Por lo regular, éste último es un tema oscuro, con pocos indicadores que permitan responder a preguntas como cuánto ganan los investigadores, cómo se logrará que haya “tiraje de la chimenea”, para que los investigadores de más edad dejen espacios a los jóvenes con formación de alto nivel, y cuánto costaría lograrlo.

Manuel Gil, en un artículo periodístico reciente (“En educación superior ¿más de lo mismo?”, *El Universal*, 5 de enero de 2013) cuestiona la actual política de incentivos, que convierte a los académicos en trabajadores a destajo. Ejemplifica con un Dr. Equis, ubicado en el máximo nivel del tabulador y perteneciente al nivel III del Sistema Nacional de Investigadores. Es parte de la aristocracia académica integrada por poco más de 3 000 personas. Percibe, netos, incluyendo salario, antigüedad y prestaciones, 33 mil pesos. Sin embargo, con bonos y estímulos llega a ganar 105 mil pesos, lo que hace que 70 centavos de cada peso provengan de mecanismos fuera de la relación contractual. Sin embargo, al jubilarse perdería casi todas sus prestaciones y, de acuerdo con las nuevas leyes laborales, recibiría sólo 18 mil pesos. Peligros del pago por méritos.

María de Ibarrola, ex presidenta del COMIE, en el Foro Reflexiones en torno al Sistema Nacional de Investigadores, organizado por la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana en mayo de 2012 afirmaba que el SNI logró la profesionalización plena y el prestigio generalizado, pero el método vigente de ingreso, evaluación y estímulos ha provocado reduccionismos, tensiones y contradicciones difíciles de resolver.

Los programas de estímulos lograron remover las actitudes pasivas en el profesorado, pero preocupa la simulación de tareas y el advenimiento de una era de cumplimiento de reglas a cambio de dinero (Comas y Lastra, 2010: 93), en desmedro de una cultura académica con mayor claridad sobre el compromiso social que implica formar a nuevas generaciones y crear conocimiento útil para el desarrollo democrático, la justicia y el crecimiento con equidad.

El cuestionamiento al Sistema Nacional de Investigadores también lo hizo la Auditoría Superior de la Federación (ASF), que al auditarlo indicó:

El SNI no ha logrado promover la consolidación de los investigadores, ya que de los 15 565 vigentes en 2009, 16.9% (2,631) siguió una trayectoria desde que el programa inició, por tanto, de cada seis investigadores que ingresaron, uno logró consolidarse; para 2009 6.1% (953) de los investigadores se localizó en entidades federativas que registraron un porcentaje de pobreza de 60% a 80%, por lo que la concentración de dichos investigadores estuvo en entidades federativas que no presentaban este tipo de rezago (ASF, 2011: 16).

El dictamen de la ASF es negativo debido a que el SNI no logró promover y fortalecer la calidad de la investigación científica y tecnológica, ni contribuir a la consolidación de investigadores del más alto nivel, las acciones para promover el bienestar social mediante la investigación científica y tecnológica fueron limitadas y se patentaron muy pocos productos:

En cuanto a la productividad de los investigadores durante los 25 años de operación del SNI, se constató que de los siete diferentes tipos de productos que deben desarrollar, 99.1% (777,635) se dirigió a la publicación de libros, capítulos de libros y artículos, y 0.9% (6,846) a patentes, sin que existan productos relacionados con desarrollos tecnológicos, innovaciones y transferencias tecnológicas, los cuales deben ser promovidas por el propio sistema (ASF, 2011: 17).

Esta crítica de la Auditoría Superior de la Federación al factor de impacto de las publicaciones podría hacerse extensiva a algunos integrantes del gremio de los investigadores de la educación, cuando en sus convocatorias excluyen las propuestas de desarrollo educativo y privilegian exclusivamente los productos de investigación tradicional, olvidando que también deben ponderarse aspectos

cualitativos en los trabajos de investigación, como son “la trascendencia de la investigación realizada, la originalidad, la calidad interpretativa, su repercusión, así como el prestigio de las revistas o las editoriales en que hayan aparecido los trabajos” (Conacyt, 2012: 8).

En general, existe una creciente insatisfacción acerca de la forma en que las políticas educativas atienden el desarrollo educativo nacional. Flores Crespo lo sintetiza de esta manera:

La evidencia mostrada en estudios e investigaciones, así como los reportes de las agencias de evaluación nacionales e internacionales indica que las políticas educativas que se han diseñado e implementado en los últimos años están lejos de producir los cambios y transformaciones que las diversas teorías filosóficas, económicas, sociológicas y políticas le han conferido al aprendizaje y a la educación. La salida a esta problemática podría comenzar mediante la formulación de análisis profundos, sistemáticos y multidisciplinarios que arrojen luz sobre porqué, pese a los esfuerzos de la sociedad y el gobierno, las políticas educativas de México siguen careciendo de efectividad (Flores Crespo, 2011b: 328).

En el siguiente apartado se entregan elementos que pretenden contribuir a ese análisis mediante evidencia empírica.

Características de las políticas y el financiamiento a la investigación educativa en las entidades federativas. Estudio de casos

Ante la carencia de información completa y exhaustiva sobre la investigación educativa en las entidades federativas, desde 2007 la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa impulsó la realización de diagnósticos que permitieran paliar este vacío. Como resultado, se obtuvieron informes de la situación de esta actividad en Chiapas, Chihuahua, Distrito Federal, Guanajuato, Nayarit, Jalisco, Puebla, San Luis Potosí y Yucatán, además de informes institucionales sobre la investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional y en otras instituciones de la Región Metropolitana de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en los Institutos Tecnológicos de Veracruz, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la Univer-

sidad Autónoma de Nayarit, la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261 de Sonora, la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321 de Zacatecas. Un cuestionario desarrollado por un equipo de la Secretaría de Educación Jalisco arrojó información específica proporcionada por los responsables de las áreas de investigación en 10 de las instituciones participantes en la Redmie, la cual complementa y precisa la incluida en los diagnósticos estatales¹¹.

Si bien esta información es parcial y no permite hacer afirmaciones concluyentes, sí aporta pistas para entender lo que ocurre en subáreas de conocimiento específico, como es la referida a la política y el financiamiento de la investigación educativa.

Al respecto, el primer dato que aflora es la importancia de que la unidad organizacional cuente con un presupuesto interno predefinido, que es de 91% a 100% en Chihuahua y Puebla; de 81% a 90% en Zacatecas; y de entre 41% y 50% en Yucatán. También resalta el aporte de las instancias públicas para la realización de investigaciones, que alcanza de 71% a 80% en Guanajuato y Tamaulipas, y de 51% a 60% en Yucatán.

En general, los criterios para la asignación de fondos están explícitos en las convocatorias de seis de las diez unidades analizadas (Chiapas, Guanajuato, Estado de México, Puebla, Yucatán y Zacatecas), y aunque en casi todas se revisa la viabilidad del proyecto para asignar los recursos, sólo en dos de ellas se menciona que esos fondos son dictaminados por un comité (Puebla y Yucatán).

Destaca también la baja preparación y reconocimiento de quienes realizan la investigación educativa, ya que sólo en tres de los organismos consultados se identificaron investigadores incorporados al Sistema Nacional de Investigadores, el cual establece como requisitos básicos una formación de doctorado y publicación de resultados en revistas especializadas: diez en Chiapas, ocho en Yucatán y tres en Zacatecas. Coincidentemente, estas unidades, junto con el Distrito Federal, Jalisco, Nuevo León y Puebla, son también las entidades en las que se registra una mayor presencia de investigadores reconocidos y las normas que regulan su actividad son explícitas y están registradas en documentos institucionales. Entre estas normas, destacan las proporcionadas por el Conacyt, por el Programa de Mejoramiento del Magisterio (Promep) de la Secretaría de Educación Pública, por el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX) y

¹¹ La sistematización de esta parte de la investigación estuvo a cargo de Ruth C. Perales Ponce.

por los programas internos de las dependencias institucionales vinculadas con la actividad académica.

Lo anterior permite acceder a financiamientos del Sistema Nacional de Investigadores y del Sistema Estatal de Investigadores, en los casos en que los profesores cuentan con el perfil deseable establecido ya sea por el Promep o por los sistemas encargados de apoyar el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el nivel nacional o estatal. Éstos se suman a los sistemas institucionales de estímulos al desempeño docente que manejan las instituciones de educación superior y, en algunos casos, como Puebla, al financiamiento otorgado para la publicación de resultados que enriquezcan los fondos editoriales.

Exceptuando Guanajuato, que no proporcionó información alusiva, en las demás unidades organizacionales es posible identificar líneas explícitas de trabajo, formalización de la actividad investigativa mediante el registro de proyectos y, en algunos casos, lineamientos acerca del tipo de investigación privilegiada, como es la situación de la Universidad Autónoma de Yucatán, en donde explícitamente se indica que sus actividades deberán satisfacer las demandas sociales del contexto y los proyectos estarán vinculados con los programas de posgrado de sus facultades.

Una situación similar se aprecia en Puebla, en donde el tipo de programas de investigación educativa está destinado a apoyar la docencia, se realiza por los propios profesores y tiene, entre otros propósitos, el de contribuir a la actualización permanente de los contenidos de los cursos ofrecidos. De igual manera, se menciona que la investigación humanística y social tendrá especial atención cuando se refiera a temas de índole regional o nacional y cuando los resultados esperados beneficien de manera directa o indirecta a la comunidad.

Como resultado de este análisis y de las observaciones efectuadas en otras instituciones de educación superior en las que trabajan los equipos de investigación de la Redmiie, es posible sostener que los principales agentes que desarrollan la investigación educativa son profesores adscritos a grupos departamentales, interdepartamentales e incluso individuales, que tienen una normatividad institucional clara —expresada en modelos educativos, programas académicos o reglamentos internos—, en tanto que los estudiantes —sobre todo de posgrado— son motivados a participar en proyectos de investigación desarrollados por los profesores o asesorados por ellos. En general, pero con algunas excepciones, el tipo de programas de investigación educativa está destinado a apoyar la docencia y tiene, entre otros propósitos, el de contribuir a la actualización

permanente de los contenidos de los cursos y programas formativos ofrecidos por la institución.

Según se informa en los diagnósticos estatales, el desequilibrio económico y social de las entidades federativas ha derivado en análogos resultados, tanto en la conformación de la política para la investigación en general, como para la investigación educativa y su financiamiento en particular, ya que es notoria la diferencia de la conformación de las políticas y su financiamiento entre estados vecinos, como es el caso de Jalisco y Nayarit, donde se evidencia la mayor brecha. Así, mientras en Jalisco es posible identificar más de quince programas y aproximadamente 80 millones de pesos para financiar investigaciones, publicaciones y eventos académicos en el lapso 2002-2011 y se aprecia una destacada presencia de investigadores de la educación en el Sistema Nacional de Investigadores, en el caso de Nayarit, donde las tesis son la forma privilegiada de hacer investigación educativa, “...de las 77 tesis registradas en el periodo 2006-2011, 63 son financiadas por el investigador o el tesista.” (Castro, 2012: 24).

Otra diferencia es que, mientras el diagnóstico de Jalisco menciona una política educativa subyacente en la vasta bibliografía de índole legal que sustenta y apoya la investigación —incluyendo la investigación educativa, ejemplo de lo cual es la línea 4 del documento Desarrollo Social del Plan Estatal de Desarrollo, la Ley Orgánica del Gobierno del Estado de Jalisco y la Ley Estatal de Educación, entre otras (Sañudo, 2012: 13)—, en Guanajuato existe una base legal para el sustento de la investigación, expresada en la Ley de Fomento a la Investigación Científica y a la Investigación para el Estado de Guanajuato, en el Plan de Ciencia y Tecnología y en el Programa de Ciencia y Tecnología 2030, el documento de Nayarit sólo menciona etapas de conformación de organismos vinculados con otros para apoyar la investigación nacional, pero no destaca etapas concretas o acciones atentas a una política educativa que se preocupe por la producción del conocimiento ni su financiamiento.

Al respecto, debe hacerse notar que ésta es una situación generalizada en la mayoría de las entidades federativas, en cuyos programas estatales de desarrollo educativo la investigación en general y la investigación educativa en particular están prácticamente ausentes. Lo mismo puede decirse de casi todas las instituciones de educación superior que, si bien incluyen a la investigación como actividad sustantiva y presupuestos específicos para desarrollarla, en sus documentos oficiales la investigación educativa está ausente.

Una importante repercusión en el rubro que nos ocupa es la escasa visibilidad de los proyectos de investigación registrados, ya que a excepción de Jalisco, en la mayoría de la documentación pública disponible no se señala en qué línea o disciplina científica se ubican. Esto se refleja en un financiamiento escaso e inestabilidad de la labor investigativa, ya que por lo regular quienes efectúan la investigación educativa son profesores de asignatura y sólo un exiguo porcentaje es profesor de tiempo completo, y menos aún son investigadores con nombramiento como tales. Al no estar institucionalizada su labor, les resulta difícil obtener descargas académicas para investigar, asistir a eventos académicos y obtener apoyos para investigar.

Ejemplo de lo anterior es el número de investigaciones declaradas en el diagnóstico del periodo 2001-2011 de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, donde la tendencia no sólo es al declive, sino también, en algunos años, al desequilibrio. Los porcentajes son los siguientes:

TABLA 2.1. Evolución del número de proyectos sobre investigación educativa en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Año	Porcentaje
2002	1.1%
2003	-7.2%
2004	13.0%
2005	-3.8%
2006	-100.0%
2007	1.0%
2008	5.6%
2009	0.0%
2010	-3.6%
2011	5.5%

Fuente: Diagnóstico de la investigación educativa en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco 2001-2011: 34.

La situación de inestabilidad, escaso financiamiento y carencia de políticas de investigación claras y consensuadas en el campo de la educación ponen en riesgo la producción, desarrollo, crecimiento y circulación del saber humano en el país, en tanto las políticas orientadas a dar más a los que más tienen —supuestamente, porque garantizan un mejor retorno de la inversión— conducen

a la concentración del conocimiento, un “efecto perverso” de la sociedad del conocimiento, y a una permanente dependencia del país con el exterior, al no estarse generando en México las condiciones para que los profesionales con mayor preparación y vocación investigadora cuenten con los espacios, las plazas y las condiciones para desarrollarse, ni hay una política intencionada de forjar amantes de la ciencia desde la niñez.

El financiamiento de la investigación educativa..., ¿existe?

La política educativa nacional de los últimos años se ha basado en tres principios clave que se comparten con prácticamente todas las áreas de gobierno: calidad, evaluación y racionalización de recursos (véase Poder Ejecutivo Nacional, Plan Nacional de Desarrollo). Estos principios se traspasan a las actividades relacionadas con la producción y difusión del conocimiento y permean los procedimientos para asignar financiamiento, gran parte de cual proviene de fondos específicos con ejercicio anual. Así, y en contraposición con lo afirmado por la mayoría de los entrevistados, que se quejan de la falta de apoyo a la investigación¹², todas las entidades federativas reciben recursos de organismos federales como el Conacyt y la Secretaría de Educación Pública, que asignan presupuestos específicos para el desarrollo de proyectos que responden a lineamientos bien delimitados, pero con un control laxo de los resultados. Estos recursos son complementados con aportes provenientes de los estados, las instituciones de educación superior, fundaciones sin fines de lucro, empresas, e incluso particulares interesados en el desarrollo de temas específicos o búsqueda de soluciones a problemas particulares, generalmente con un cariz social. Los nombres de organismos, dependencias e instituciones que más se repiten en los diagnósticos estatales son:

¹² En el caso concreto del diagnóstico del estado de Sonora se cita: En su reporte de 2003 la OCDE afirma: “Los Estados tienen la misión de reforzar la investigación educativa dentro de su área administrativa” y agrega que “tales acciones deben llevarse a cabo especialmente en las universidades. Los decretos de creación del Cepas inicialmente y del Ifodes actualmente, establecen que las instituciones deben: coordinar, promover y propiciar las actividades de investigación en el área educativa en sus distintos tipos y modalidades...En lo que respecta a la unidad UPN 261, tales recomendaciones o normatividades son ignoradas.” (Frock y San Martín, “Estado de conocimiento de la investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 261 del Estado de Sonora”, 2002: 37).

- En el nivel nacional
 - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)
 - Secretaría de Educación Pública (SEP)
 - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)
 - Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)
 - Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol)
 - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)
- *En las entidades federativas*
 - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)
 - Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (Reniecyt)
 - Fondos Mixtos Conacyt (Fomix)¹³
 - Fondo Institucional de Fomento Regional para el Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación (Fordecyt)
 - Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
 - Universidades Públicas Estatales
 - Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav)
- En Puebla
 - IBOPE
 - Fundación Espinoza Rugarcía
 - Fundación Produce
- En Jalisco:
 - Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología Jalisco (Coecytjal)
 - Secretaría de Educación Jalisco (SEJ)
 - Programa Vinculación Universidad–Empresas (Provemus)
 - Sistema Estatal de Investigadores (SEI)

El financiamiento a la investigación existe, pero está condicionado a la posesión de requisitos, méritos y credenciales que la mayoría de los investigadores de la educación carecen, por lo que les resulta muy difícil obtenerlo.

¹³ El Fomix es un instrumento de apoyo para el desarrollo científico y tecnológico de los estados, mediante un Fideicomiso constituido con aportaciones del Gobierno del Estado y el Gobierno Federal por medio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Conclusiones y recomendaciones

Derivado del análisis de la bibliografía y los informes estatales, y no obstante su importancia, puede concluirse que la investigación en torno a las políticas y el financiamiento de la investigación educativa prácticamente no existe, lo que se evidencia en la casi nula existencia de bibliografía sobre el tema.

El financiamiento asignado para la investigación educativa por el Conacyt y las instituciones de educación superior públicas y privadas es mínimo, y según datos preliminares no validados con un muestreo probabilístico, es de alrededor de 2% con relación a los apoyos económicos asignados a otros tipos de investigación. Estos apoyos, además, se concentran en las instituciones que cuentan con mejores condiciones humanas y materiales para realizar investigación, lo que repercute en la productividad de cada una y provoca un “efecto Mateo”, donde quienes más tienen más reciben: *Pedir y se os concederá*.

Las políticas presentes en los planes nacionales de desarrollo de los sexenios correspondientes al periodo que se estudió —en los programas especiales de ciencia y tecnología del Conacyt, en las propuestas de la universidades e instituciones de educación superior, así como en los planes estatales o institucionales sobre investigación educativa—, están subsumidas en políticas generales sobre investigación científica y tecnológica, de donde resulta que no existe ninguna política específica para el desarrollo, fortalecimiento o apoyo a la investigación educativa, y si éstas existen, no son visibles para el público en general.

En algunas instituciones como los Institutos Tecnológicos —se ejemplificó con el caso del de Sonora—, el apoyo proporcionado para proyectos de investigación es nulo, a pesar de que la investigación educativa es una herramienta fundamental para el mejoramiento y desarrollo de procesos académicos y administrativos, o en otros la actividad está circunscrita a un reducido centro, departamento o unidad encargada de llevar el control de lo que efectúan profesores o estudiantes en este rubro.

Derivado de lo anterior y de la revisión de planes y programas de gobierno, se infiere que el interés por apoyar a la investigación educativa no es prioritario en la mayoría de las instituciones de educación superior ni está presente en los programas de desarrollo educativo en el nivel federal y estatal, por lo que en varias entidades federativas esta actividad prácticamente no existe, como puede apreciarse con facilidad al revisar la membresía del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Las instituciones donde se realiza mayor investigación educativa y, por tanto donde existe mayor apoyo y acciones orientadas a su fortalecimiento, son aquellas que por su tamaño tienen mayor número de investigadores con nombramiento como tal. En promedio y de manera generalizada, según el diagnóstico de Jalisco, el número de investigadores educativos corresponde a 10% respecto del número total de investigadores, apreciándose la contradicción de que algunas instituciones particulares registran mayor número de proyectos de investigación educativa que las oficiales, siendo que las primeras tienen un cariz eminentemente profesionalizante, y rara vez sus productos son presentados en eventos académicos relevantes.

El apoyo que los investigadores reciben va desde recursos económicos para el desarrollo de investigación, para participación en eventos académicos en su entidad federativa o para viajar a otros estados e inclusive al extranjero. También reciben apoyo con materiales, equipo de cómputo, espacios para trabajar, recursos para publicar, apoyos con alumnos o becarios para su formación como investigadores y colaboración a las investigaciones que realizan los docentes. Sin embargo, la cantidad y calidad de los recursos que reciben los investigadores está determinado, primero y en gran medida, por las políticas institucionales; segundo, por la voluntad e interés por parte de las autoridades por respetar dichos lineamientos; y tercero, por la cantidad de recursos disponibles en la institución para apoyar dicha actividad.

Referencias bibliográficas

- Arredondo, Martiniano (2003). "Políticas de apoyo y financiamiento de la investigación educativa", en Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México, Consejo Mexicano de Investigación educativa, pp. 237-248.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, México, ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2011). *Presupuesto para las Instituciones de Educación Superior, programas y fondos de financiamiento correspondiente al ejercicio fiscal 2012*, noviembre, México: ANUIES.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior*, México, ANUIES.
- Auditoría Superior de la Federación (2011). *Auditoría de Desempeño: 09-1-3890X-07-0187 III.9.1.1.1. al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Sistema Nacional de Investigadores*, México.
- Casas, Rosalba; Matilde Luna y Georgina Gutiérrez (2003). “Estudios sociales de la ciencia y la tecnología”, en Reynaga Obregón, Sonia. *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*, México, COMIE-SEP-UNAM/CESU, pp. 113-195.
- Comas Rodríguez, Óscar Jorge y Rosalía Susana Lastra Barrios (2010). “Institucionalización y programas de estímulo económico a profesores universitarios en México: un análisis por intersticios, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIX (3), núm. 155, julio-septiembre, pp. 81-97, México, ANUIES.
- Conacyt/SNI (2012). “Área IV: Humanidades y Ciencias de la Conducta. Criterios Internos de Evaluación” (en línea). Disponible en: www.conacyt.gob.mx/SIN/SIN.../CriteriosInterno_AREAIV.pdf [consulta: 20 de agosto de 2012].
- De la Peña, Héctor (2012). “Trazar alternativas para mejorar inversión en CTI”, en *Investigación y Desarrollo ID* (Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A. C.) núm. 301, año XXI, diciembre, pp. 4-5, México.
- Flores-Crespo, Pedro (2011a). “Análisis de política educativa. Un nuevo impulso”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 16, NÚM. 50, julio-septiembre, pp. 687-698.
- Flores-Crespo, Pedro (2011b). “Convocatoria. Tema: Análisis de política educativa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 16, NÚM. 50, julio-septiembre, pp. 328-329.
- Galán Giral, María Isabel *et al.* (1993). “Las políticas de apoyo a la investigación educativa”, en Galán *et al.* (1993). *Estudios sobre la investigación educativa*, México, Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México, COMIE-SNTE, pp. 13-17 (Estados del Conocimiento. Cuaderno 30).
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (2007). “Fondo sectorial SEP/SEB-Conacyt para la investigación en educación básica. Investigadores atendiendo situaciones en contexto”, (en línea). Disponible en: www.comie.or.mx/congreso/memoria/electronica/.../PRE11789117685p [consulta: 20 de agosto de 2012].
- Instituto Politécnico Nacional (2002). “El financiamiento de la educación superior en México”, en *Educación 2001*, NÚM. 90, México, pp. 41-46.

- Izquierdo, Isabel (2010). “Las científicas y los científicos extranjeros que llegaron a México a través del Subprograma de Cátedras Patrimoniales del Conacyt”, en *Revista de la Educación Superior*, VOL. XXXIX (3), NÚM. 155, julio–septiembre, México: ANUIES, pp. 61-79.
- Loyo, Aurora y Matilde Luna (1996). “El contexto de las políticas educativas y científicas en la década 1982-1992”, en Loyo, Aurora y Jorge Padua (coords.). *Economía y políticas en la educación*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 17-28.
- Maggi Yáñez, Rolando E. (2006). “Utopías para el logro de la felicidad interna bruta”, en Todd, Luis Eugenio y Víctor Arredondo (coords.). *La educación que México necesita. Visión de expertos*, México: Cecyte, NL-Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, pp. 105-117.
- Malo Álvarez, Salvador *et al.* (1990). “Políticas para el fomento de la investigación educativa”, en *Ciencia*, vol. 41, núm. 1, México, pp. 3-19.
- Martínez, Sergio; Teresa Wuest; Rosabla Casas y Marcela Gómez (1997). “Políticas de financiamiento y coordinación profesional de la investigación educativa”, en Weiss, Eduardo y Rolando Maggi (coords.). *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992)*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 75-82.
- México/Poder Ejecutivo Federal (2001). “Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006”, en *Gaceta Parlamentaria*, México: Cámara de Diputados.
- México/Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México: Presidencia de la República.
- Peña Banda, Evelyn (2012). “*Financiamiento de la investigación educativa en instituciones de educación superior del Distrito Federal*”, Tesis para obtener el grado de Maestra en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación, México, Instituto Politécnico Nacional/Escuela Superior de Comercio y Administración.
- Peña Banda, Evelyn y Rosa Amalia Gómez Ortiz (2011). “Financiamiento a la Investigación Educativa, Realidad o Ficción”, en *Segundo Congreso Internacional. La Investigación en el Posgrado*, Aguascalientes, México, Unidad de Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, 20 y 21 de octubre.
- Rojas, Héctor (2011). “*Las 10 universidades públicas más productivas*”, (en línea), 22 de diciembre de 2011. Disponible en: educacionadebate.org/2011/12/22/las-10-universidades-mas-productivas-de-mexico [consulta: 20 de octubre de 2012].
- Sañudo Guerra, Lya (2012). *Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa en Jalisco 2002-2011*, México, Secretaría de Educación Jalisco.

- Schemelkes, Silvy (2008). “Programa sectorial de educación 2007-2012”, (en línea). Disponible en: noticias.universia.net.mx/ciencia-nn-tt/noticia/2008/01/24/35555/programa-sectorial.educacion-2007-2012.html [consulta: 2 de febrero de 2013].
- Serdán Rosales, Alberto (2012). “Panorama del gasto educativo en México 2012”, (en línea), México, Coalición Ciudadana por la Educación. Disponible en: www.por-laeducacion.mx [consulta: 2 de febrero de 2013].
- Sol Anguiano, Giovanna (2009). “Sobrevivieron presupuestalmente los fondos de apoyo a la educación superior”, en *U2000 de la educación superior*, año XXI, NÚM. 662, México, 30 de noviembre de 2009.
- Zorrilla Fierro, Margarita (2003). “Estudios orientados a las políticas educativas”, en Zorrilla Fierro, Margarita y Lorenza Villa Lever (coords.) (2003). *Políticas Educativas*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 71-78 (colección Estados del conocimiento núm. 9).
- Zorrilla Fierro, Margarita y Lorenza Villa Lever (coords.) (2003). *Políticas Educativas*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (colección Estados del conocimiento núm. 9).

Referencias sobre diagnósticos estatales Redmiie 2002-2012

- Cacho Alfaro, Manuel (coord.) (2012). “Diagnóstico de la Investigación Educativa en Guanajuato 2003-2012”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Calderón López Velarde, Jaime (2012). “La Investigación Educativa en la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional (1992- 2011)”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Castro Ibarra, Gloria Isela *et al.* (2012). “Diagnóstico de la Investigación Educativa, en el estado de Nayarit, 2002-2011”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Frock Granillo, Alba Luz y Oscar Jesús San Martín Sicre (2012). “Estado de conocimiento de la investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 261 del estado de Sonora”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- López Contreras, Yolanda y Javier Guerra Ruiz Esparza (coords.) (2012). “La Investigación Educativa en San Luis Potosí”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Lozoya Meza, Esperanza (2012). “Diagnóstico de la investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Martínez Escárcega, Rigoberto (coord.) (2012). “El campo de la investigación educativa en Chihuahua 2000-2011”, México, Redmiie (documento de trabajo).

- Perales Ponce, Ruth C.; Martha López Ruíz y Leonardo García Lozano (2012). “Condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa en México: 2002-2012”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Pons Bonals, Leticia; Juan Carlos Cabrera Fuentes y Nancy Leticia Hernández Reyes (coords.) (2013). “Estado del Conocimiento Educativo del estado de Chiapas”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Ramón Santiago, Pedro (coord.) (2012). “Diagnóstico de la investigación educativa de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2001-2011)”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Rodríguez Robles, Marcelina (2012). “Diagnóstico del estado del conocimiento de la Investigación educativa en la Universidad Autónoma de Zacatecas 2002-2011”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Romo López, Alejandra (2012). “La investigación educativa en la región metropolitana de la ANUIES. Periodo 2000-2011”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Royo Sorrosal, Ma. Isabel (2012). “Diagnóstico de la investigación educativa en el estado de Puebla de 2002 a 2011”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Ruiz Hernández, Santos (coord.) (2013). “Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en los Institutos Tecnológicos del Estado de Veracruz”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Ruiz G., Rosaura (2009). “El financiamiento público para Ciencia y Tecnología en el presupuesto de egresos de la Federación para 2009. Balance, implicaciones, perspectivas” (en línea), México, Academia Mexicana de Ciencias, diciembre. Disponible en www.comunicacion.amc.edu.mx/comunicacion/docs/amc-rrg-051208-pres2009.pdf [consulta: 12 de febrero 2012].
- Sandoval Cedillo, David y Yolanda López Contreras (coords.) (2012). “Diagnósticos de la investigación educativa”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Sañudo Guerra, Lya (2012). “Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa en Jalisco 2002-2011”, México, Redmiie (documento de trabajo).
- Sevilla Santo, Dora Esperanza y Mario José Martín Pavón (2013). “Estado del conocimiento de la investigación educativa en Yucatán. 2002-2012”, México, Redmiie (documento de trabajo).

CAPÍTULO 3

DIAGNÓSTICOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

David Sandoval Cedillo¹ y Yolanda López Contreras² (*Coordinadores*)

Rigoberto Martínez Escárcega³

Introducción

Los diagnósticos de la investigación educativa son uno de los productos tradicionales de la investigación nacional, con raíces en la década de 1970, cuando se hicieron diversos inventarios en el país (Latapí, 1994). Desde entonces los grandes aspectos a considerar para la realización de los diagnósticos no ha cambiado mucho: las instituciones, los investigadores, las condiciones institucionales, la producción, difusión y uso de la investigación educativa, entre los más importantes. Lo que puede haber cambiado es lo referente a los propósitos y usos de los diagnósticos.

En la década 2002-2011 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie) impulsaron la realización de estos trabajos, ahora articulados con diversos propósitos, uno de los cuales es la organización de la investigación educativa en las entidades federativas, objetivo fundamental de ambas organizaciones. En la década estudiada, 80% de los diagnósticos de la investigación

¹ Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

² Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

³ Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua.

educativa identificados fueron generados por investigadores asociados a ellas, de donde resulta que los diagnósticos son una de las aportaciones más importantes que hacen al desarrollo de la investigación educativa en el país.

La realización de los diagnósticos es sólo uno de los aspectos trabajados en red por los investigadores, ya que está articulado con un conjunto de actividades y objetos de estudio —como condiciones para la investigación educativa, redes y comunidades de investigación—, que en su conjunto tienen el propósito de fomentar la investigación educativa a partir de la conformación de grupos, redes y comunidades de investigación. En este capítulo se concentran los resultados del accionar de una de estas comunidades, que suman 15 diagnósticos de investigación educativa.

Cabe mencionar a investigadores en las entidades federativas de Coahuila, Morelos y Tamaulipas, que por diversas circunstancias no pudieron concluir sus trabajos para esta publicación, pero que tienen avances parciales que se han difundido en diversos medios. Al mismo tiempo es de celebrar los trabajos de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación publicados en Chihuahua (Martínez, 2012) y en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Zacatecas (Calderón, 2012).

Desde 2007 a la fecha la Redmie ha impulsado la discusión y búsqueda de acuerdos sobre aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos involucrados en la realización de los diagnósticos de investigación educativa. Las diferentes perspectivas analizadas contribuyen a generar fundamentos sólidos que posibilitan dar cuenta de lo que es la investigación educativa en el país, al mismo tiempo que facilitan el desarrollo de las comunidades, redes y grupos de investigación educativa.

La coordinación de este capítulo es responsabilidad de David Sandoval y de Yolanda López, sin embargo, es necesario reconocer el trabajo de los colegas que participan o participaron en este esfuerzo colectivo, de manera especial de Enrique Ramos Salas, quien fue uno de los pioneros en la realización de diagnósticos de investigación educativa en Red.

El capítulo está estructurado en dos apartados: 1) El estado del conocimiento de los diagnósticos de investigación educativa producidos en la década 2002-2011, y 2) Una breve síntesis de los diagnósticos estatales, institucionales y regionales, que sintetizan trabajos más extensos que se publicarán posteriormente en un libro.

El estado del conocimiento de los diagnósticos de investigación educativa producidos en la década 2002-2011⁴

El objeto de este apartado es valorar los diagnósticos o los estados de la investigación educativa realizados en los niveles nacional, regional, estatal e institucional publicados en la década de 2002 a 2011. En este periodo se localizaron 6 libros en los que colaboraron diversos autores, uno es de cobertura nacional, otro es de alcance regional (Chiapas, Guerrero y Oaxaca) y 4 son estudios estatales, con referencias específicas a instituciones ubicadas en la respectiva entidad federativa; de estos se registró uno en Nuevo León, 2 en San Luis Potosí y uno en Puebla. También se localizaron 28 ponencias presentadas en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa que organizó el COMIE durante la década analizada. Una de estas ponencias tiene como objeto de estudio la investigación educativa en el nivel nacional, 11 ponencias son con cobertura estatal y 16 ponencias estudian a la investigación educativa en el nivel institucional.

En total se valoraron 34 productos (6 libros y 28 ponencias). Los productos se dividen por ámbito de estudio, dos diagnósticos nacionales, un diagnóstico regional, 12 diagnósticos estatales y 19 diagnósticos institucionales.

Diagnósticos nacionales de la investigación educativa

En 2006, Mario Rueda publicó un estudio sobre la investigación educativa en el país a partir de las seis regiones geográficas de ANUIES. Fue un trabajo realizado por iniciativa del COMIE, que pretendió identificar la producción de la investigación educativa en cada uno de los niveles escolares y asociarla con los académicos que la producen, esto para establecer una agenda de investigación educativa por niveles y región, así como evaluar lo que se investiga en función de los problemas de las regiones del país. Lo interesante de este estudio es la propuesta metodológica, ya que en su diseño de investigación contempla la participación de un coordinador por región y el involucramiento de docentes y funcionarios de la educación regionales. Ellos participaron en un seminario-taller presentando diagnósticos de investigación educativa, problemáticas educativas de la región y agendas deseables de investigación.

⁴ Autores: Rigoberto Martínez Escárcega, David Sandoval Cedillo y Yolanda López Contreras.

En varios casos es la primera ocasión en que se reporta por escrito un panorama de la investigación educativa de las entidades federativas. El estudio es relevante ya que prácticamente no existen trabajos que aborden a la investigación educativa en México, la estrategia metodológica utilizada es una posibilidad de realizar diagnósticos nacionales de investigación educativa a partir de las regiones del país involucrando a diversos actores de la educación. Juan Enrique Ramos Salas (2011b), presentó una ponencia en donde desarrolla una panorámica de la investigación educativa en el país, a partir de las ponencias presentadas en los congresos organizados por el COMIE. Se toma como referente de interpretación el concepto de fractal y se expone una propuesta para realizar diagnósticos de investigación educativa en las distintas entidades federativas del país.

Diagnósticos regionales de la investigación educativa

En este periodo sólo se publicó un libro de investigación educativa regional (Angulo, Cabrera, Pons y Santiago, 2007), que incluye a los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca, en el que se realiza un diagnóstico y un estado del conocimiento desde la perspectiva de la filosofía, la teoría y el campo de la educación, que es una de las áreas del COMIE. Se parte de la premisa epistemológica de que la investigación educativa y el sujeto que la produce retoman los sustentos filosóficos, epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos de la educación, premisas que se adaptan al contexto regional. Desde este horizonte se presenta la producción de los investigadores y la forma en que conciben a la investigación educativa en esta región. Es uno de los pocos estudios publicados en el país que presenta una postura epistemológica explícita que permite la interpretación de lo que sucede en esa región en términos de investigación educativa en relación con su producción, con la participación de quienes realizan la investigación, el contexto que los rodea, y el horizonte que les da posibilidades de seguir existiendo como investigadores educativos o como sujetos de la educación.

Diagnósticos estatales de la investigación educativa

En el periodo se encontraron 12 productos que tienen como objeto de estudio un diagnóstico estatal de la investigación educativa.

El primero de estos fue coordinado por Ismael Vidales Delgado y Rolando Emilio Maggi Yáñez (2005), quienes realizaron un diagnóstico de la investigación educativa en el estado de Nuevo León. Este trabajo es una herramienta útil para el diseño de proyectos similares, ya que incluye una estrategia metodológica y categorías para el levantamiento y acopio de la información. Cabe destacar el diseño de investigación, fácilmente replicable, la coherencia en el proceso indagativo y una estrategia sencilla de instrumentación, que contempla fases que van desde la identificación de los informantes en las instituciones, pasando por la producción generada y la realización de inventarios de los recursos humanos activos y potenciales de que se dispone. En la última fase los autores plantean involucrar a los investigadores profesionales en este diagnóstico para que retroalimenten la información y participen en la difusión del estudio.

Para fundamentar su trabajo los autores revisaron los ocho diagnósticos estatales publicados por el COMIE en la década anterior desde una perspectiva comparativa. De estos trabajos se analiza su proceso de investigación, así como de las principales categorías presentes en los diagnósticos, adelantando respuestas sobre qué es investigación educativa, quién es el investigador educativo, sobre las comunidades, grupos y redes de investigación y la formación de investigadores. También se hace referencia a la institucionalización de la investigación, a las condiciones institucionales, los trabajos de investigación en su difusión y uso, y a las políticas de apoyo a esta actividad intelectual. La revisión crítica que se hace de estos trabajos permite contar con una síntesis de los aspectos conceptuales y metodológicos para realizar diagnósticos de la investigación educativa en el nivel operacional.

Dos ponencias investigan el estado de Chiapas (Morales, 2011a; Barrera, 2011b); una ponencia el estado de Chihuahua (Martínez y Vega, 2011); una ponencia el estado de Guerrero (Angulo, 2007); una ponencia el estado de Guanajuato (Rojo y Ramírez, 2007); una ponencia el estado de Nuevo León (Maggi y Vidales, 2005); una ponencia el estado de San Luis Potosí (López, López y Guerra, 2005); tres ponencia el estado de Sonora (Ramos, 2005; Ramos y Frock, 2007; Ramos, 2011a) y una ponencia el estado de Tabasco (Ramón, May y Hernández, 2011).

Magda Concepción Morales Barrera (2011a; 2011b), presenta dos ponencias en donde desarrolla una panorámica de la investigación educativa en el estado de Chiapas. En la primera ponencia se estudian las condiciones institucionales, las posibilidades de interlocución, el financiamiento, las líneas y los

proyectos de investigación educativa desarrollados en el estado. Se concluye con algunos trazos sobre los diversos posicionamientos de los agentes frente a la investigación educativa (Morales, 2011a). En la segunda ponencia se propone una lectura sobre las marcas del contexto histórico y socio cultural en la configuración de tramas de la investigación educativa en Chiapas, tomando como referencia la noción de cronotopo desarrollada por Bajtin. Se encuentra que en Chiapas están emergiendo nuevos actores de la investigación educativa, fuera del contexto académico y universitario, que potencian la generación de conocimiento con sentido social (Morales, 2011b).

Un diagnóstico de la investigación educativa del estado de Chihuahua es presentado en una ponencia por Rigoberto Martínez y Sandra Vega (2011). Es el caso del diagnóstico de una entidad, que tiene como una de sus principales fuentes de información los estados del conocimiento estatales ya publicados. El diagnóstico comprende un enfoque interpretativo complementado con datos estadísticos de orden descriptivo, que fueron producto de la aplicación de un instrumento. La postura epistemológica analiza al objeto de estudio desde una “perspectiva holística, como totalidad ecológica, compleja y contradictoria”. Pero también posibilita la visión intersubjetiva del quehacer científico, donde el investigador es sensible a los efectos que provoca en la interpretación del objeto de estudio. Estos postulados epistemológicos sirven para organizar el proceso de investigación en el diagnóstico de la entidad.

Una ponencia de Rita Angulo Villanueva (2007) indaga sobre la “dispersión temática” de la producción escrita de investigación educativa en el estado de Guerrero, por lo cual habría que detectar las tendencias a partir del contexto, las formas en las que se utilizan las categorías, los tipos de investigación, y considera la necesidad epistemológica de producir categorías de investigación contextualizadas, esto es, las que surgen de los objetos de investigación y sus características y no necesariamente de una disciplina científica. La perspectiva metodológica es un análisis del discurso a partir de Foucault, Derrida, Laclau, y para el análisis del contexto retoma a Bourdieu.

Se localizó una ponencia sobre las condiciones institucionales en las que se desarrolla la investigación educativa en el estado de Guanajuato (Rojo y Ramírez, 2007). En ella se exponen los resultados de un estudio realizado a partir de recabar las necesidades de las instituciones educativas y organizaciones no gubernamentales potencialmente usuarias de la investigación educativa. Luego se caracterizan los recursos humanos y las condiciones académicas de las

instituciones que producen investigación educativa. Este estudio carece de un referente teórico de interpretación.

Otra ponencia reporta resultados parciales sobre un estudio del campo de la investigación educativa en San Luis Potosí (López, López y Guerra, 2005). El trabajo se inscribe en una perspectiva interpretativa, en donde se toma como referente de interpretación la teoría campo científico de Pierre Bourdieu. Se identifican las instituciones, los agentes y los productos que dan forma al campo de la investigación educativa en la entidad. Se valora las trayectorias de formación de los agentes y las condiciones instituciones en las que se realiza investigación educativa, así como las autopercepciones, los proyectos y las expectativas de los agentes que conforman el campo de la investigación educativa en la entidad. La relevancia y la originalidad de este proyecto, radica en que es producto de un esfuerzo interinstitucional para impulsar a la investigación educativa.

Para dar cuenta de la investigación educativa en el estado de Sonora se encontraron tres ponencias (Ramos, 2005; Ramos y Frock, 2007; Ramos, 2011a). En la primera ponencia se da cuenta de la investigación educativa en la entidad en el periodo 2004 al 2005. Se toman en cuenta cuatro fuentes de información: entrevistas a nueve investigadores sobresalientes, entrevistas a cuatro coordinadores de programas de maestría, lista de propuestas entregadas al Fomix y las ponencias de sonorenses enviadas al VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Se analiza la producción por temas abordados, condiciones institucionales y perspectivas de interpretación. Se encuentra que la mayor parte de los posgrados en educación de la entidad le dan poca importancia a la investigación educativa (Ramos, 2005).

En la segunda ponencia se expone un reporte del estado de la investigación educativa en Sonora durante el periodo de mayo de 2005 a abril de 2007. Para recabar la información se emplearon varias fuentes: se solicitó información sobre su producción a los investigadores sonorenses que participaron en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, se pidió al Conacyt información acerca de los proyectos de investigación educativa apoyados y, se contactó a los coordinadores de los posgrados en educación para solicitar información sobre tesis de maestría y doctorado. La información se clasificó por campo temático, tipo de producto, nivel educativo investigado, identificando condiciones de producción, condiciones de difusión y políticas gubernamentales de apoyo. Se encontró que si bien no existe un campo consolidado de investigación educativa en Sonora, sí se ha impulsado de forma importante

esta actividad, con una productividad en aumento permanente, la realización de un Congreso Nacional de Investigación Educativa en la entidad y la conformación de un grupo independiente de investigadores educativos (Ramos y Frock, 2007).

En la tercera ponencia se desarrolla una aproximación al estado de la investigación educativa en Sonora hacia mediados de 2009, tomando como referencia las colaboraciones de los sonorenses enviadas al x Congreso Nacional de Investigación Educativa. Se describe el sexo y el grado académico de los autores, la institución en donde laboran, el nivel educativo que poseen, el área temática, la metodología empleada y el enfoque de la investigación. Se concluye que si bien la investigación educativa en Sonora ha crecido en los últimos años, en número de ponencias, en posgrados educativos y en número de investigadores, sigue siendo una actividad marginal, con pocos apoyos, realizada de manera individual para resolver problemas de investigadores y no de instituciones, sin un ente aglutinador, con una escasa difusión de los resultados y con un número bajo de socios del COMIE (Ramos, 2011a).

Por último se localizó una ponencia que da cuenta del estado de la investigación educativa en Tabasco (Ramón, May y Hernández, 2011). La investigación se propuso inicialmente identificar las causas que inciden en el bajo índice de producción en la entidad. Uno de los productos generados es el estado de la investigación educativa en las instituciones de educación superior, públicas y privadas, durante el periodo 1999-2009. La información recabada se organiza por tipo de institución, tipo de productos generados, modalidad educativa, nivel educativo y sujetos investigados, disciplinas en las que se sustentan las investigaciones, paradigma de investigación, método empleado, área temática y año de producción. Los resultados son eminentemente descriptivos sin hacer explícita la perspectiva teórica de interpretación.

Diagnósticos institucionales de la investigación educativa

Se encontraron 19 productos que tienen como objeto de estudio dar cuenta sobre el estado de la investigación educativa en el nivel institucional. Una ponencia se enmarca en el estado de Baja California (Vázquez, Meza y Cordero, 2011), una ponencia en el estado de Chiapas (Cabrera y Pons, 2005), tres ponencias en el Distrito Federal (Camarena y Lozoya, 2009; Lozoya, Olea y Badillo,

2011; Orozco, 2007), siete ponencias en el Estado de México (Velázquez, Reyes y González, 2011; Marín, Ríos y Hernández, 2009; Silva, Morales y Alvarado, 2007; Silva, Morales y Alvarado, 2009; Silva y Morales, 2011; Pérez y Aguado, 2011; Vargas, Cámara y Pichardo, 2007), una ponencia en el estado de Jalisco (Medina, Velarde y Amador, 2011); un libro en Puebla (Royo, Castillo y Porras, 2010), tres productos en San Luis Potosí (López, 2007; López, 2011; Méndez y Saucedo, 2009), una ponencia en Sonora (Mungarro y Montiel, 2011) y una ponencia en Veracruz (Ruiz, 2011).

En Baja California se realizó un estado de la investigación educativa en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (Vázquez, Meza y Cordero, 2011). Se analizaron las tesis presentadas en la Maestría de Ciencias Educativas en el periodo de 1998 al 2008. La información se organizó tomando en cuenta el año de publicación, el cuerpo académico del director de tesis, las áreas temáticas, el enfoque metodológico, el nivel educativo investigado y el idioma de las fuentes consultadas. Es un estudio descriptivo.

En Chiapas se reportó una ponencia en donde se da cuenta de un auto-diagnóstico sobre la constitución del campo de la investigación educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas (Cabrera y Pons, 2005). La investigación tiene como perspectiva teórica de interpretación la teoría de campo científico de Bourdieu. Se realiza un recorrido histórico sobre el papel de la investigación educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Finalmente se hace un balance sobre la emergencia del campo de la investigación educativa en la actualidad. Es una investigación original no sólo porque tienen como objeto de estudio al campo y no a la investigación educativa, sino porque es el producto de un esfuerzo colectivo por dar cuenta del estado de la investigación en el nivel institucional.

En el Distrito Federal se reportan tres ponencias, dos tienen como objeto de estudio el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y una el Centro de Actualización del Magisterio. En la primera y en la segunda ponencia (Camarena y Lozoya, 2009; Lozoya, Olea y Badillo, 2011) se reportan los resultados parciales de un estado de la investigación educativa en el IPN. Se organizan los resultados en políticas de apoyo y financiamiento, políticas de comunicación, formación de investigadores educativos, redes de investigación, actores y productos de la investigación educativa. Es un estudio descriptivo. En la tercera ponencia (Orozco, 2007) se desarrolla un breve estudio descriptivo acerca del estado de la investigación educativa en el Centro de Actualización del Magisterio. Se hace una

reseña histórica de la institución y una descripción de los recursos humanos y de las condiciones institucionales en las que se produce investigación educativa. Este estudio carece de un referente teórico.

En el Estado de México se localizaron siete ponencias que tienen como objeto de estudio la investigación educativa en el nivel institucional. Tres ponencias estudian a la Universidad Autónoma del Estado de México (Silva, Morales y Alvarado, 2007; Silva, Morales y Alvarado, 2009; Silva y Morales, 2011), dos ponencias estudian a las escuelas normales (Marín, Ríos y Hernández, 2009; Velázquez, Reyes y González, 2011), una ponencia estudia a la Universidad Pedagógica Nacional (Pérez y Aguado, 2011) y una ponencia estudia la situación en la que se encuentra la investigación educativa en los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (Vargas, Cámara y Pichardo, 2007).

En la primera ponencia que estudia a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) se localizó a una comunidad de académicos que realizan investigación educativa en el periodo 2001 al 2007 (Silva, Morales y Alvarado, 2007). Se aplicó un instrumento a los miembros de esta comunidad en donde se indagó sobre los siguientes aspectos: facultad de adscripción, años de experiencia, formación, tipo de contrato laboral, pertenencia a Cuerpos Académicos, proyectos realizados en el periodo, áreas temáticas, financiamiento, colaboradores y comunicación de la investigación educativa. Se reportan resultados parciales. La segunda ponencia sobre la UAEM es complementaria de la anterior, sólo contempla a más agentes de la investigación educativa dentro del objeto de estudio (Silva, Morales y Alvarado, 2009). En la tercera ponencia sobre la UAEM se exponen los resultados de un estado del conocimiento de la investigación educativa que contempla tres momentos: 2004, 2007 y 2011 (Silva y Morales, 2011). Se indaga sobre el número de proyectos acumulados, el número de Cuerpos Académicos relacionados con la investigación educativa y los productos generados. Se adelantan algunos resultados encaminados a ser publicados en los estados del conocimiento del COMIE.

Hay dos ponencias que estudian a las escuelas normales en el Estado de México. La primera hace un recuento histórico y descriptivo sobre la investigación educativa en las instituciones objeto de estudio. Los resultados se centran en dar cuenta de las políticas oficiales sobre la investigación educativa y el número de plazas de investigador. Se deja de lado un análisis acerca de la producción (Marín, Ríos y Hernández, 2009). En la segunda ponencia se hace un estudio de la producción sobre investigación educativa generada por los aca-

démicos de las escuelas normales del Estado de México. Se estudian las condiciones institucionales y las posibilidades de conformar Cuerpos Académicos (Velázquez, Reyes y González, 2011).

Se localizó una ponencia que estudia a la investigación educativa en la unidad 152 de la Universidad Pedagógica Nacional (Pérez y Aguado, 2011). Se hace un recuento histórico de la investigación educativa a partir de la producción generada en el periodo 2002 al 2011. El estudio tuvo como fuente de información la aplicación de un instrumento a 40 investigadores. Es un estudio exploratorio.

Se encontró una ponencia que estudia las condiciones en las que se encuentra la investigación educativa en los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (Vargas, Cámara y Pichardo, 2007). En ella se realiza un estudio interpretativo en tres etapas: conformación de un equipo de trabajo con profesores con beca-comisión, realización de entrevistas a coordinadores de programas de investigación e interpretación de resultados. Este trabajo enfatiza las políticas públicas descuidando el análisis crítico de la producción.

En el estado de Jalisco se localizó una ponencia que tienen como objeto de estudio la investigación educativa generada en el Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta (Medina, Velarde y Amador, 2011). Mediante la aplicación de un instrumento se identificó a los agentes y la producción de la investigación educativa. Es un trabajo meramente descriptivo.

En San Luis Potosí se publicaron dos libros en los que participan distintos investigadores de la entidad y que dan cuenta sobre la investigación educativa de las instituciones en ese estado (López, 2007; López, 2011). En ellos están presentes reflexiones epistemológicas y metodologías para construir los diagnósticos de investigación educativa. También se reporta una ponencia en donde se da cuenta de la situación que guarda la investigación educativa en el Instituto de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (Méndez y Mendoza, 2009).

En el libro que publica Oresta López Pérez (2007) se narra el proceso de investigación seguido en las instituciones participantes y la forma en que fueron conceptualizando las principales categorías. Relata el uso de la investigación participante con diario de observaciones, en un seminario de 15 sesiones entre los investigadores de las principales instituciones, que dialogaban sobre los hallazgos, líneas de investigación y metodologías. Este tipo de investigación, señala la autora, construye otros espacios para la organización, debate y formación de investigadores. En varios diagnósticos se hace referencia a seminarios o

reuniones para realizar los diagnósticos, pero la característica de esta experiencia de San Luis Potosí es la puesta en práctica de una metodología participativa para dar cuenta de este fenómeno.

En el libro que publica Yolanda López Contreras (2011) se reflexiona sobre la investigación educativa integrada por teorías, modelos, sistemas, objetos de estudio y prácticas con relaciones internas y de contexto. Retoma a Bourdieu y expone que la investigación educativa puede ser vista como un campo científico, social y disciplinario. Recupera a Latapí en lo referente a su noción de investigación educativa y a la idea de Edgar Morin del pensamiento complejo para dar coherencia a lo homogéneo y a lo heterogéneo. Es una apuesta a la constitución de una perspectiva epistemológica y metodológica que dé cuenta de la investigación educativa como campo de conocimiento y como parte de una realidad específica, qué es San Luis Potosí con sus instituciones y sus procesos, así como los aportes de esta entidad en la última década. Este libro está compuesto por varios capítulos en donde se realizan diagnósticos de la investigación educativa en diferentes instituciones educativas de San Luis Potosí. Se reporta un diagnóstico en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, así como en el Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí.

También se localizó una ponencia que tienen como objeto de estudio el estado de la investigación educativa en el Instituto de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí durante el periodo 2004-2008 (Méndez y Mendoza, 2009). El estudio se centra en el análisis de la producción de 13 profesores. La información se organiza tomando en cuenta a los agentes y las líneas de investigación, los productos, la comunicación y la difusión de la investigación educativa. Es un estudio descriptivo.

En el estado de Puebla se publica en un libro la experiencia del desarrollo de la investigación educativa (Royo, Castillo y Porras, 2010). En el trabajo se informa acerca de una iniciativa interinstitucional que a partir de 2003, realizan eventos que denominan “Coloquios estatales sobre Investigación Educativa” y se encuentran trabajos con reflexiones sobre la investigación educativa, trabajos de investigadores invitados, diagnósticos institucionales de investigación educativa y trabajos de investigación educativa acerca de diversos objetos de estudio. Las reflexiones epistemológicas y metodológicas giran en torno a presentar la experiencia de investigadores en diversos campos y niveles de investigación educativa y cómo seguir dialogando en este campo. De alguna manera este trabajo es continuación de los diagnósticos estatales presentados en la década pasada.

En el estado de Sonora se localizó una ponencia que informa sobre la investigación educativa generada por los egresados de los programas de posgrado de las Unidades Académicas del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora durante el periodo 2002-2010 (Mungarro y Montiel, 2011). Se estudian 190 tesis y se encontró que los métodos más utilizados son los descriptivos, que las técnicas más socorridas son las encuestas y las entrevistas y que la finalidad predominante de los agentes objeto de estudio es la obtención del grado. El estudio carece de una definición explícita de la perspectiva teórica de interpretación.

Finalmente se reporta una ponencia que da cuenta sobre el estado de la investigación educativa en los institutos tecnológicos del estado de Veracruz (Ruiz, 2011). El trabajo tiene como objeto de estudio a 21 tecnológicos descentralizados, seis tecnológicos federales, tres universidades tecnológicas y una universidad politécnica. Los resultados del estudio permiten identificar la producción generada, los métodos empleados, los sujetos de la investigación, el financiamiento y la comunicación de la investigación educativa. El estudio se restringe a la clasificación y descripción de la información.

Las conclusiones y retos del apartado de exponen al final del capítulo.

Síntesis de los diagnósticos estatales, institucionales y regionales.

Un panorama integral del campo de la investigación educativa en México (2002-2011)⁵

El presente apartado pretende mostrar una versión sintética integral del campo de la investigación educativa (IE)⁶ en el país a partir de los diagnósticos es-

⁵ Autores: Yolanda López y David Sandoval.

⁶ La IE en este estudio es conceptualizada como *una práctica científica intencionada, social e histórica que tiene como objeto de estudio la educación en su acepción amplia; incluye sujetos, procesos, relaciones, instituciones, situaciones y prácticas*. La IE está sujeta a determinadas normas, procesos y procedimientos establecidos por las comunidades académicas que integran su campo de interés en múltiples contextos, medios de formación y territorios en donde se lleva a cabo. Bajo una mirada epistémica la IE se desarrolla de acuerdo con distintas tradiciones que requieren sistematicidad, creatividad, reflexividad, articulación e intuición heurística, para sustentar el proceso de indagación y vigilar la pertinencia de sus resultados.

tatales del periodo (2002-2012) coordinados por un grupo de investigadores⁷ miembros de la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (Redmiie). Los diagnósticos son producto de la participación colegiada de los agentes de la IE y la colaboración interinstitucional entre las IES y las comunidades de investigadores educativos (redes, Cuerpos Académicos, entre otros).

En el contexto de la federalización de la educación el COMIE desde el área 11⁸ asume el esfuerzo, una vez más, por documentar el desarrollo de la investigación educativa en las diferentes entidades de la República mexicana; reconocer su situación, caracterizar a los agentes de la IE, valorar su producción, reconocer el posicionamiento teórico–metodológico desde donde se investiga, dar cuenta de lo procesos de formación de investigadores educativos; sin duda constituye una contribución fundamental para reconstruir la imagen del campo de la IE en el país y con ello develar su prospectiva de desarrollo.

Con el fin de cumplir con el propósito señalado los equipos estatales se plantearon preguntas en torno a la lógica constitutiva de la producción del conocimiento educativo desde un nivel descriptivo, interpretativo y proyectivo; con ello se orientó hacia una indagación nacional coordinada desde la Redmiie⁹ detonándose cuestiones como: ¿Cuál y qué tipo de IE se realiza?, ¿quienes son los agentes de la IE en los estados y cuáles son sus grupos académicos?, ¿cuáles son las condiciones institucionales de la IE?, ¿cuál es el estado que guarda la IE?, ¿cuáles son las condiciones para la difusión de la IE?, ¿cuáles son las tendencias epistemológicas de la IE?, ¿cuáles son los usos y repercusiones de la IE y, cuáles serían las acciones y políticas para el fortalecimiento de la IE?

El procedimiento metodológico es de carácter mixto y se realizó desde dos momentos: 1) la fase de análisis documental y 2) el trabajo de campo. Como referentes documentales se recuperan libros colectivos que reportan estados del conocimiento de periodos anteriores y diagnósticos institucionales, informes

⁷ Rigoberto Martínez Escárcega, Lya Sañudo Guerra, Carmen Julia Aguirre Santana, Guillermo Hernández Orozco, Romelia, Hinojosa Luján, Rigoberto Martínez Escárcega, Sandra Vega Villarreal, Leticia Pons Bonals, Juan Carlos Cabrera Fuentes, Nancy Leticia Hernández Reyes, Yolanda López Contreras, Javier Guerra Ruiz Esparza, Manuel Cacho Alfaro, Ma. Isabel Royo Sorrosal, Gloria Isela Castro Ibarra, Claudia Soraya Castro Ibarra, Marcelina Rodríguez Robles, Santos Ruiz Hernández, Dora Esperanza Sevilla Santo, Mario José Martín Pavón, Jesús Enrique Pinto Sosa, Alejandra Romo López, Pedro Ramón Santiago, Jaime Calderón López Velarde, Esperanza Losoya Meza, Alba Luz Frock Granillo y Óscar Jesús San Martín Sicre.

⁸ Convocatoria en el Boletín 17 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa de la COMIE (2010).

⁹ Coordinación nacional de la Redmiie (Rolando Maggi, Lya Sañudo Guerra y Martha López).

del verano de la ciencia, tesis de posgrado en educación de instituciones tanto públicas como privadas, artículos publicados en revistas de divulgación, memorias de foros y congresos de IE, entre otros. El trabajo de campo se basó en la aplicación de un cuestionario con categorías generales¹⁰ pero contextualizado en cada estado y una entrevista a investigadores de las diversas instituciones educativas. El cuestionario tiene como referente teórico la perspectiva de la alfabetización y constitución de la cultura científica¹¹ (Sañudo, 2011).

Al dar cuenta del desarrollo y la organización de la IE en los diferentes estados; resulta evidente la forma en que la lucha por la legitimación y la hegemonía se ha hecho presente en la investigación educativa en México, lo que hace imprescindible volver a repensar la investigación educativa desde la noción de campo de Bourdieu, sin olvidar la especificidad del quehacer científico (Martínez, 2011). Ello conlleva a asumir un posicionamiento teórico que posibilite el uso de la información recopilada para el estado del conocimiento entendiendo éste como: “un análisis sistemático y la valoración del conocimiento de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado permite identificar los objetos bajo estudio, sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico–metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción” (López y Schmelkes, Redmiie 2011).

En los 15 diagnósticos; nueve estatales¹², cinco institucionales¹³ y uno regional que aquí se sintetizan se da cuenta del posicionamiento epistemológico

¹⁰ Cuestionario 1 (Jalisco) El cuestionario está diseñado con dos categorías: Agente investigador, en dos partes: el perfil propiamente dicho y la producción, que se contestan por cada investigador. La segunda categoría, las condiciones institucionales, está conformada por tres partes del cuestionario: el perfil institucional, el uso y la distribución del conocimiento y, la gestión del conocimiento. Las categorías mencionadas y su conceptualización tienen como sustento teórico la producción del conocimiento de Gibbons, entre otros.

Cuestionario 2 (Chihuahua) contempla las mismas categorías desde el referente de P. Bordieu a partir de su planteamiento sobre las estructuras de distribución de las distintas especies de capitales y su relación con la conformación del campo de la IE.

¹¹ La producción del conocimiento de Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, y Trow (1997), en el marco de la perspectiva de la alfabetización y constitución de cultura científica, Albornoz (2006), Carrión (2007), Gil Pérez (2005), Kreimer (2003), Nowotny (2006), Nuzzaci (2007), Pasquali (1990), Reimers y McGinn (2000), Rey-Rocha y Martín-Sempere (2007), entre otros.

¹² Jalisco, Chihuahua, Chiapas, Guanajuato, San Luis Potosí, Estado de México, Yucatán, Nayarit, Puebla, Veracruz, Zona Metropolitana.

¹³ UAZ (Zacatecas), Tabasco, Institutos Tecnológicos (Veracruz), Instituto Politécnico Nacional y UPN (Sonora).

desde donde se aborda la IE, la vertiente que se privilegia en el análisis del campo educativo y la inserción de tendencias derivadas de la política educativa en la adopción de enfoques teóricos. Al respecto se puede observar que los diagnósticos refieren al uso del constructivismo desde un enfoque sociocultural como un modo privilegiado de hacer investigación educativa en México, planteamiento que se inserta en el modo 2 (Gibbons, 1994). Los diagnósticos muestran el uso del método dialéctico y el paradigma interpretativo simbólico y fenomenológico en congruencia con la perspectiva que se asume para el análisis de la IE.

Con relación a las políticas de financiamiento de la investigación educativa, se expone un panorama general que destaca como financiamiento externo de fuente federal las instancias de Conacyt y la SEP; de éstas se describen programas como: Verano de la Ciencia, Fomix, Fordecyt, PNPIC, Promep, Cuerpos Académicos, SNI, PIFI (en las Universidades), el Programa de Fortalecimiento y Mejora Institucional (Proform en las Unidades de la UPN), el Pefen (en las Normales). Se puede observar la forma en que en cada entidad y en cada institución, esta política ha insertado prácticas de fortalecimiento a la investigación educativa; no obstante, se plantean escenarios que refieren la existencia de obstáculos para el uso de esta política de financiamiento especialmente en la provincia, donde no existen condiciones que lo permitan; tal es el caso del tipo de nombramiento, los grados académicos y el nivel de desarrollo de las instituciones, entre otros. Con relación al financiamiento interno se enuncian mecanismos derivados de políticas formales internas para el reconocimiento y promoción de la actividad investigativa tanto en lo individual, como para los equipos de trabajo; así como la promoción al interior y exterior de la Institución, según la normatividad aplicable en cada institución. Al respecto se refieren entre otros: la existencia de áreas de investigación desde donde se gestionan apoyos para la IE, el caso del FAI (Fondo de Apoyo a la Investigación), el año sabático y la descarga horaria.

Respecto del uso y distribución del conocimiento educativo, se abordan las formas en que se difunde, divulga y disemina el conocimiento resultante de la investigación educativa en los estados donde se realizaron los diagnósticos. La comunicación de los resultados de la IE es considerada, tanto por las instituciones como por los investigadores, como una forma de contribuir a la gestión del conocimiento desde la comunidad académica del campo educativo. Para ello, los equipos de investigación en cada uno de los estados participantes describen aquí cómo y mediante qué medios se lleva a cabo la distribución del conocimiento producido en sus entidades; identifican las temáticas que se abordan,

el tipo de publicaciones, los eventos académicos en que se difunde tales como congresos, seminarios, foros y coloquios.

En el rubro referido a comunidades y redes de investigación educativa, se describen las experiencias y actividades que los investigadores, grupos e instituciones han tenido en relación a su participación dentro de estas instancias. Podría decirse que esta relación obedece a dos aspectos de equivalente necesidad; la primera de carácter epistemológico, en la búsqueda de construcción de consensos como parte del proceso de construcción de conocimientos, válidos y pertinentes; la segunda, por la conveniencia de generar espacios de intercambio académicos y de experiencias con un sentido y valor formativo.

Como se ha comentado en este apartado, la oportunidad de establecer relaciones de colaboración e intercambio académico entre comunidades y redes, depende en buena medida de las condiciones institucionales desde las cuales se realiza la actividad de investigación, sin embargo, lo anterior tampoco anula la posibilidad de que desde lo individual se asuman iniciativas, que derivan también en beneficio de la formación y el fortalecimiento en y para la realización de proyectos.

Se destaca aquí el papel relevante que ha desempeñado el COMIE, en cuanto a la conformación y consolidación de la comunidad de investigadores en el país, igual que en la difusión de la producción de la misma. Asimismo se reconoce, por los grupos de las diferentes entidades, la importancia de participar dentro de la propia Redmie, ya que este espacio ha superado las expectativas, en cuanto a enfocarse únicamente a la realización de diagnósticos sobre la investigación producida, sino también por los fuertes lazos de cooperación, apoyo, formación y acompañamiento que se han producido en los diferentes eventos dentro de la misma.

De igual manera, se describen y documentan diferentes experiencias de colaboración e intercambio académico con diversas asociaciones y redes, que van, desde ámbitos específicos de las diferentes disciplinas que integran el campo de lo educativo, hasta las redes de los posgrados, por mencionar sólo algunas.

Capítulo aparte merecen las consideraciones, sobre las exigencias y desafíos que representan los espacios de trabajo colegiado, establecidos desde la política educativa formal, tales como los Cuerpos Académicos (CA). Sin embargo, estos también han representado una oportunidad no sólo para el acceso a los recursos económicos, sino para lograr un reposicionamiento de los grupos de investigadores, al interior de las propias instituciones a las que pertenecen.

Como se ha mencionado el apartado que aquí se expone concentra el resultado de forma sintética de lo explorado en los diagnósticos que pretenden ser un insumo para el fortalecimiento de la investigación educativa en México, al considerar el análisis de cada uno de los elementos que la integran, tal es el caso del reporte que se hace de los fundamentos epistemológicos que guían esta práctica, así como de las temáticas desde donde se aborda, los agentes que la realizan, los procesos de formación que la definen, las redes que se articulan a partir de las condiciones institucionales y las políticas de financiamiento que la posibilitan y orientan.

Estados del conocimiento educativo del estado de Chiapas¹⁴

Nos proponemos presentar una apretada síntesis que permita, junto con otros estados del conocimiento, construir una imagen de lo que es el campo de la investigación educativa en el país en esta década.

¿Quiénes hacen investigación educativa en Chiapas?

En el periodo 2002-2011 se ubicaron 84 investigadores interesados en algún tema educativo, éstos se ubican en distintas instituciones, de las que sobresalen las instituciones de educación superior (IES), aunque también hay quienes se inscriben en centros de investigación, generalmente de corte social; cabe mencionar que en Chiapas no hay centros o institutos enfocados específica o exclusivamente a la IE.

De las IES, destaca la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), que concentra la mayor parte de los investigadores y las producciones, sólo en la Facultad de Humanidades laboran 60 de los 84 investigadores ubicados para este estado del conocimiento y se han conformado 12 Cuerpos Académicos con por

¹⁴ Coordinadores: Juan Carlos Cabrera Fuentes y Leticia Pons Bonals. Participantes: Nancy Leticia Hernández Reyes, Rosario Guadalupe Chávez Moguel, Magda Concepción Morales Barrera, Rigo-berto Martínez Sánchez, Guillermo Castillo Castillo, Alma Rosa Pérez Trujillo, Perla Shiomara del Carpio, Ángel Gabriel López Arens, Hipólito Hernández Pérez, Reyner Aníbal Ballinas Solís, María Gabriela López Suárez, José Luis Madrigal Frías, Roberto Pérez Sántiz y Carlos Manuel Alcántara Martínez.

lo menos una línea de investigación relacionada con lo educativo. Otras IES en las que se hace IE son la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach), en la que se inscriben cinco investigadores educativos y la Universidad Intercultural del Chiapas (UNICH), en la que hay tres investigadores que trabajan principalmente el área 12. Multiculturalismo y Educación.

Áreas temáticas y enfoques teórico-metodológicos 2002-2011

El campo de la IE en Chiapas no ha logrado todavía un desarrollo aceptable de autonomía con respecto de los espacios dominantes de la investigación, en especial del centro del país, sino que sigue dependiendo de las relaciones establecidas “hacia las instancias oficiales, que demandan resultados para ser aplicados de manera inmediata a la solución de los grandes problemas educativos” (Ángulo *et al.*, 2007, p. 44). Esta aseveración se debe en mucho a la percepción que se tiene sobre los problemas educativos (eficiencia terminal, cobertura, deserción, nivel de atención, formación de los maestros y rezago educativo) que se presentan en Chiapas y que el discurso de la política oficial concentra en los distintos niveles educativos (Santiago, 2010).

Áreas temáticas del COMIE e instituciones

La producción revisada comprende las 17 áreas del COMIE. En el Área 1. Aprendizaje y Desarrollo Humano la producción es de tres capítulos de libro y seis tesis; en el Área 2. *Curriculum*, un libro, tres capítulos de libro, un artículo de revista y ocho tesis; en el Área 3. Educación Ambiental para la Sustentabilidad, una tesis; en el Área 4. Educación Superior, Ciencia y Tecnología, tres capítulos de libro; en el Área 5. Educación y Conocimientos Disciplinarios, cuatro artículos de revista y nueve tesis; en el Área 6. Educación y Valores, una tesis; en el Área 7. Entornos Virtuales de Aprendizaje, un capítulo de libro y una tesis; en el Área 8. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, un capítulo de libro y una compilación; en el Área 9. Historia e Historiografía de la Educación, un artículo de revista; en el Área 10. Educación, Desigualdad Social y Alternativas de Inclusión, tres capítulos de libros; en el Área 11. Investigación de la Investigación Educativa, seis capítulos de libro, dieciocho artículos de revista, tres libros y dos

tesis; en el Área 12. Multiculturalismo y Educación, dos libros, cinco tesis y un artículo de revista; Área 13. Política y Gestión, un artículo de revista, un capítulo de libro y tres tesis; en el Área 14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares, tres capítulos de libro y siete tesis; en el Área 15. Procesos de Formación, un artículo de revista y seis tesis; en el Área 16. Sujetos de la Educación, dos libros, tres capítulos de libro y en el Área 17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas, una tesis.

Autores más citados

Se puede dividir en tres grupos a los autores que más se citan entre todas las áreas: autores locales, autores extranjeros y las instituciones. Cabe apuntar que no señalamos a todos, sino únicamente los que tienen mayor número de referencias de acuerdo con la ficha de análisis, el número que aparece en paréntesis indica el número de veces que fue citado. Dentro de los autores locales estarían: Ambrosio Velasco (2), Carlos Rincón (2); Alicia Colina y Raúl Osorio (coautoría) (2); Teresa Pacheco (2); Rosa N. Buenfil (2); Ángel Díaz (3); Alicia de Alba (2); Ricardo Sánchez (2); Alfredo Andrade (2); Eduardo Weiss (3); Leticia Pons (3); Juan Carlos Cabrera (3); María Bertely (3) y Rita Angulo (3); Por su parte, los autores extranjeros más citados: Anthony Giddens (2); Michel Foucault (2); Michael Gibbons (2); Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (coautoría) (2); Jürgen Habermas (2); Henry Giroux (2); Peter MacLaren (2); Serge Moscovici (3); Thomas Kuhn (3) y Pierre Bourdieu (6). En cuanto a las Instituciones están citadas: la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2); el Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) (2); la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2); la SEP (Secretaría de Educación Pública) (3) y la UNACH (4).

Financiamiento a la Investigación

Las fuentes de financiamiento de la investigación que fueron identificadas en Chiapas en la década son diversas. Predomina aún el financiamiento que los investigadores han denominado “recursos propios”; es decir, mientras la IES otorgan los sueldos de los investigadores, ellos, por su cuenta, aplican recursos para

financiar diversas actividades que realizan al momento de operacionalizar los quehaceres propios de la IE. En segundo lugar encontramos el financiamiento que las IES otorgan de sus recursos propios para la realización de la investigación; en tercer lugar encontramos el financiamiento que el Conacyt por cuenta propia o en asociación con el Consejo Estatal de Investigación (Cocytech) otorgan a la IE; en último lugar encontramos el financiamiento que los denominados Organismos no gubernamentales aportan en Chiapas a la IE.

Programas de posgrado 2002-2011

El surgimiento del posgrado en Chiapas tuvo lugar en 1982 en el seno de la UNACH, “por una creciente necesidad de formación de la planta académica del nivel superior, así como de un incipiente y casi nulo diseño de proyectos de investigación científica y de desarrollo tecnológico” (Hernández, 2008: 38). Desde entonces y hasta la fecha, cada vez han surgido más y más programas de posgrado, sobre todo en educación y ofrecidos por instituciones privadas, que han aparecido a lo largo del tiempo, de tal forma que en 1990 en Chiapas existían 98 alumnos estudiando maestría, en el año 2000 ascendió a 1,639; en 2003 aumentó a 2,118; para 2005 a 2,370 alumnos y, en 2006 se registraron 2,529 alumnos inscritos. En el caso de las maestrías en el área educativa, en 2002, con una oferta educativa de 9 programas, la matrícula era de 704 alumnos; en 2003 se registraron 8 programas con 695 alumnos; mientras que en 2005 se registró una matrícula de 886 alumnos y para 2006 la oferta educativa estaba integrada por 17 programas de maestría que albergaban 1,042 alumnos en una gran diversidad de instituciones de educación superior (IES), entre las cuales, se cuentan tres públicas: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que es de carácter nacional; la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Instituto de Estudios de Posgrado (IEP) perteneciente a la Secretaría de Educación.

El doctorado en educación aparece en el Instituto de Estudios Universitarios (IEU) en 2006 como un programa de formación de investigadores con una duración de cuatro años; le siguió el programa de la Universidad Mesoamericana (UMA) en 2008 con un programa de tres años; también con el propósito de formar investigadores en el campo de la educación, en el 2009 se presenta el *boom* de los doctorados en educación en el estado con la lógica de profesionalizar a los docentes con programas con una duración de un año cuatro meses y sin el reque-

rimiento de la tesis como forma de obtención del grado. Así, las universidades del Sur, de San Marcos y del Sureste ofertan programas de este tipo; mientras la Universidad Salazar oferta un programa de dos años para formar investigadores con presentación de tesis como forma de obtención del grado, ese mismo año, ante las presiones del mercado, en 2010 se remueve el requisito de la tesis. El IEU, también frente a las presiones del mercado reduce su programa a dos años aunque mantiene la defensa de la tesis como única vía de obtención del grado. La universidad Autónoma de Chiapas en 2008 inauguró un programa de doctorado en estudios regionales con un área terminal en investigación educativa y desde el 2009 consiguió la incorporación de este programa a PNPC del Conacyt. En 2011 se graduaron los primeros tres doctores egresados de este programa.

El campo de la investigación educativa en Chihuahua¹⁵

Introducción

El presente documento contiene el resumen de un diagnóstico de la investigación educativa realizado en el estado de Chihuahua, durante el periodo 2002-2011. El diagnóstico es el producto de esfuerzos compartidos y colegiados entre el departamento de Investigación adscrito a la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua, la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (Rediech) y la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie).

Para la realización del presente diagnóstico se utilizaron cuatro fuentes de información: los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); los estados del conocimiento de la investigación educativa elaborados en el estado de Chihuahua hasta el año 2008; las tesis de los posgrados en educación públicos y privados que están ofreciendo sus servicios en la entidad y; el diseño y la aplicación de dos instrumentos destinados a los agentes y a las instituciones que tienen entre sus funciones sustantivas la elaboración de investigación educativa.

¹⁵ Coordinador: Rigoberto Martínez Escárcega (UPNECH). Colaboradores: Carmen Julia Aguirre Santana, Guillermo Hernández Orozco, Romelia Hinojosa Luján, Sandra Vega Villarreal.

Descripción del campo

Se tomaron como objeto de estudio un total de 721 productos. Antes del año 2000 se registran 95 productos, en el periodo 2000-2002 se consignan 37 productos, en el periodo 2003-2005 se encuentran 101 productos, en el periodo 2006-2008 se registran 123 productos y en el periodo 2009-2011 se localizan 365 productos. Estos datos muestran que la investigación educativa en la entidad presenta un crecimiento acelerado en el último periodo.

Se observa el predominio significativo de los métodos cualitativos sobre los cuantitativos (577 productos emplean un método cualitativo, 93 un método cuantitativo y 51 productos un método mixto). Se puede observar que predominan los trabajos realizados en el nivel de educación básica (409 productos), un segundo lugar lo ocupa la educación superior (190 productos). La producción es escasa en el nivel de educación media superior (10 productos) y en otros niveles educativos (4 productos).

La producción también se organizó por objeto investigado. En primer lugar aparecen los sujetos (393 productos), seguidos de los procesos (175 productos), las instituciones (98 productos) y en último lugar el estudio de las ideas (55 productos).

La producción además se organizó por institución. Se contemplaron la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con 268 productos, el Centro de Investigación y Docencia (CID) con 114 trabajos, el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCEP) con 107 productos, la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) con 92 documentos, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) con 49 productos y, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) con 10 trabajos. En la categoría de otras, se incluyeron todas aquellas instituciones con menos de diez productos registrados, dando un total de 81 productos.

Asimismo, la producción se organizó por tipo de producto. Los productos se clasificaron en: libros (52), capítulos de libro (16), artículos (73), ponencias (123), tesis (389), informes de investigación (64) y cuadernos de trabajo (4).

Por último la producción se organizó por la forma de producir los productos. Las formas de producción que se identifican son individuales o grupales. Es claro que predomina la producción individual (595 casos) sobre la grupal (126 casos).

La caracterización de los niveles de consolidación de los agentes en el campo de la investigación educativa se realizó a partir de su producción, de donde

se extrajeron cuatro categorías: potenciales, en desarrollo, en consolidación y consolidados. Un panorama general del campo en Chihuahua a partir de las categorías anteriores muestra que de 646 agentes, 608 son potenciales (no son agentes activos en el campo) y solamente 38 están en el debate de la investigación educativa.

De los 38 agentes activos en el campo dos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y tres al COMIE. Esto evidencia que el reconocimiento social de los agentes que realizan investigación educativa en Chihuahua, está en ciernes en el contexto nacional.

Conclusiones

Los resultados de la investigación muestran de forma clara la emergencia reciente de un campo de la investigación educativa en Chihuahua. El diagnóstico permite ver de forma alarmante que la producción se concentra en los niveles de educación básica y educación superior, quedando prácticamente sin investigar los otros niveles educativos. Esta distribución de la investigación educativa muestra lo poco racionalizado que está el sistema educativo estatal.

Se encuentra que el nivel de producción está relacionado de forma significativa con las instituciones que ofrecen un posgrado en educación. Estos datos son un indicador del bajo nivel de articulación del campo de la investigación educativa, ya que el nivel de autonomía es muy bajo, carece de una dinámica propia, está subordinado a las lógicas y a las necesidades de las instituciones de la entidad.

Se puede observar que las tesis predominan de forma abrumadora. Estos datos muestran que la producción tiene un carácter credencialista, que se produce para obtener un título pero no se tiene contemplado la difusión y la discusión de los resultados con los demás agentes del campo.

En relación con las formas de difusión, las ponencias en congresos es el medio más utilizado por los agentes del campo para dar a conocer su producción. Los artículos en revistas especializadas y arbitradas ocupan un lugar marginal, lo cual es otro indicador del bajo nivel de articulación del campo.

La constitución del campo de la investigación educativa en la entidad se formalizó con el surgimiento de la Rediiech. Los agentes del campo de forma autónoma empiezan a convocar a un espacio de discusión que tiene como cen-

tro de interés el análisis, la reflexión y el debate científico. La discusión científica empieza a imponerse a los intereses políticos.

Diagnóstico de la investigación educativa en Guanajuato 2002-2012¹⁶

Introducción

En el desarrollo de la investigación educativa en Guanajuato podemos identificar cuatro momentos: 1) El primero de ellos lo ubicamos en la década de 1960, con la fundación del Instituto de Investigaciones en Psicología y Pedagogía de la Universidad de Guanajuato, con un equipo reducido de investigadores y que por cerca de dos décadas fue la única institución inmersa en este campo. 2) Un segundo momento lo encontramos a mediados de la década de 1980, cuando se crean unidades de investigación en diversas instituciones: escuelas normales primarias y normales superiores, los tecnológicos regionales. Por otra parte, distintas universidades y otros institutos privados empiezan a ofrecer posgrados en educación. 3) El tercer momento se ubica fundamentalmente en la década de 1990, por una parte, con la operación del programa de los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE) por parte de la Universidad Pedagógica Nacional. Por otra, la Dirección de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) convoca a las distintas instituciones de educación superior a elaborar un Plan Indicativo para la Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (Piieg), lo que da pie a la conformación de una Asociación Civil denominada Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CIIEEG) que, en la actualidad aglutina a todas las instituciones que tienen interés en la investigación educativa y recupera el propósito de elaborar el Piieg. 4) El cuarto momento corresponde a la última década en que la investigación educativa ha tenido un importante repunte, prueba de ello son los constantes coloquios, encuentros, congresos y sobre todo un gran incremento en las publicaciones.

¹⁶ Coordinador: Manuel Cacho Alfaro (UPN 113 León, ILV). Colaboradores: Milagros Manteca Aguirre (BCENOG) y Carlos Sosa Shamán (ENSOG), autores. Beatriz Elena de León Galván, (UPN 113 León), Sergio Antonio Martínez García (UG), Luis Jesús Ibarra Manrique, (DEUG) y Mario Tapia Alba, UPN 113 León.

Políticas y financiamiento de la investigación educativa

No existe en la entidad una política explícita respecto de la generación de conocimiento en el campo educativo. Ninguno de los documentos de planeación estatal aluden a la investigación educativa. Ni los planes de gobierno del estado 2000-2006 y 2007-2012, ni los programas sectoriales respectivos, mencionan la investigación educativa en términos de política, estrategia, objetivo o línea de acción. Por otra parte, en la estructura organizativa de la Secretaría de Educación de Guanajuato, no existe desde 1999, una dependencia que tenga entre sus atribuciones desarrollar, impulsar o coordinar actividades relacionadas con la investigación educativa. Las políticas relacionadas con la investigación educativa en Guanajuato son de índole federal, consecuentemente, se puede hablar la implementación de las políticas nacionales en la entidad, que se desarrollan por medio de diferentes programas federales relacionados con el tema, tales como los operados por medio de Conacyt, así como el Promep y el Promin-Profen.

Condiciones institucionales de la investigación educativa

Identificamos tres tipos de condiciones en las que generalmente se desarrollan programas o proyectos de investigación educativa.

1. *Instituciones en las que la actividad de investigación forma parte orgánica de las principales funciones institucionales.* Cuentan con una planta académica con formación especializada, nombramientos de investigador y condiciones materiales apropiadas, como centros de documentación, acceso a medios de difusión, equipos de cómputo y apoyos de personal auxiliar especializado. Las condiciones de estabilidad institucional permiten tener un ambiente académico muy estimulante, que se traduce en intercambios con otros grupos de académicos, tanto en el nivel nacional como internacional. Las actividades de investigación se combinan con las de docencia y difusión, aunque generalmente el tiempo dedicado a estas actividades ocupa una baja proporción del tiempo total del investigador.
2. *Instituciones en las que las actividades de investigación sólo forman parte parcial de las funciones asignadas.* Los académicos dedican sólo algunas horas de su nombramiento para desarrollar trabajos de investigación y

reciben apoyos específicos para ello. La actividad de investigación compete con las acciones de docencia, difusión y prácticas administrativas. Los temas que se investigan obedecen la mayor parte de las veces a los intereses personales de los académicos, existen pocos o nulos vínculos entre los diferentes proyectos y los resultados de las investigaciones muestran poca repercusión en el ámbito institucional. Se cuenta con un acceso restringido a medios de difusión y la participación en programas de formación especializada es muy limitado.

3. *Instituciones dedicadas fundamentalmente a las actividades de enseñanza en las que la iniciativa personal de los académicos es el motor principal para promover las actividades de investigación educativa.* Generalmente no se cuenta con la infraestructura necesaria y la formación especializada para realizar dicha actividad, que se va logrando a partir de la iniciativa personal. Podríamos decir que la institución no realiza acciones orgánicas que permitan el desarrollo profesional de esta actividad.

En Guanajuato, las condiciones señaladas en el primer apartado son pocas y podríamos decir que excepcionales, son contadas las instituciones que proporcionan la infraestructura y el apoyo necesario para desarrollar labores de investigación, como es el caso del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato (DEUG) y la Universidad Iberoamericana Plantel León. En las condiciones señaladas en el segundo apartado ubicamos a las tres Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en el Estado (Guanajuato, Celaya y León), la Universidad La Salle Bajío y la situación que priva en los Tecnológicos regionales y en las Escuelas Normales corresponden a las señaladas en el tercer apartado.

Agentes investigadores y su producción

En la década estudiada, encontramos un total de 62 investigadores ubicados en 10 instituciones educativas: 21 en la Universidad de Guanajuato con 86 producciones; 11 en la Universidad La Salle Bajío con 13 productos; 10 en las tres unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (Guanajuato, Celaya y León) con 26 producciones; 8 en la Universidad Iberoamericana Plantel León con 86 trabajos; 6 en las Escuelas Normales (Ensog, Bcenog, ENOI) con 13 productos y

6 en el Tecnológico de Celaya con 8 trabajos. Por lo que se deduce que, 43 de los investigadores trabajan en instituciones públicas y 19 en instituciones privadas. En cuanto a la cuestión de género las dos terceras partes son mujeres y la otra tercera parte hombres.

En cuanto a datos personales, no contamos con la información suficiente con respecto del lugar de origen, rango de edad, formación inicial, trayectoria formativa y distribución precisa de su carga laboral. Todos los investigadores realizan actividades docentes y de difusión. En dos de las instituciones: Universidad de Guanajuato y Universidad Iberoamericana Plantel León se prioriza la investigación y en el resto la docencia.

La producción identificada en el periodo comprendido entre 2003 y 2011 es de 223 productos, de los cuales 92 son artículos de revista, 62 ponencias, 36 capítulos de libro, 16 libros, 12 reportes y 5 cuadernos. Podemos observar que predominan los artículos en revistas y en segundo lugar las ponencias. Tomado en cuenta los años de publicación, tenemos que 4 corresponden al año 2003; 17 al 2004; 28 al año 2005; 37 al 2006; 45 al 2007; 17 al año 2008; 33 al 2009; 15 al 2010 y 27 al 2011. Aquí también podemos visualizar que la máxima producción fue en el año de 2007.

Los trabajos señalados se ubican en 16 de las 17 Áreas temáticas que propone el COMIE, en la única en la que no se localizó producción fue en el Área 3. Educación Ambiental para la Sustentabilidad. En las otras áreas la producción encontrada es la siguiente: Área 1. Aprendizaje y Desarrollo Humano, diecisiete productos; Área 2. *Curriculum*, dieciséis productos; Área 4. Educación Superior, Ciencia y Tecnología, cinco trabajos; Área 5. Educación y Conocimientos Disciplinarios, un trabajo Área 6. Educación y Valores, veinticuatro productos; Área 7. Entornos Virtuales del Aprendizaje, trece productos; Área 8. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, siete producciones; Área 9. Historia e Historiografía de la Educación, quince productos; Área 10. Educación, Desigualdad Social y Alternativas de Inclusión, ocho trabajos; Área 11. Investigación de la Investigación Educativa, catorce productos; Área 12. Multiculturalismo y Educación, un producto; Área 13. Política y Gestión, veintitrés productos; Área 14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares, trece trabajos; Área 15. Procesos de Formación, dieciséis producciones; Área 16. Sujetos de la Educación, treinta y cinco productos y, Área 17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas quince trabajos. Podemos observar que las áreas con mayor interés son tres: la 16, la 6 y la 13. Las de interés interme-

dio son 8: la 1, 2, 7, 9, 11, 14, 15 y 17. Por último, las áreas de menor interés son 5: la 4, 5, 8, 10 y 12 (Véase cuadro 3.1).

El proceso formativo de los investigadores en Guanajuato se centra fundamentalmente en el estudio de programas de posgrado, en la participación en redes de investigadores, en seminarios internos en las propias instituciones en las que se labora o en jornadas externas como espacios para diseñar, compartir y evaluar proyectos de investigación.

CUADRO 3.1. **Productos localizados de acuerdo con las áreas temáticas propuestas por el COMIE**

Área	Productos
1. Aprendizaje y Desarrollo Humano	17
2. <i>Curriculum</i>	16
3. Educación Ambiental para la Sustentabilidad	0
4. Educación Superior, Ciencia y Tecnología	5
5. Educación y Conocimientos Disciplinarios	1
6. Educación y Valores	24
7. Entornos Virtuales del Aprendizaje	13
8. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación	7
9. Historia e Historiografía de la Educación	15
10. Educación, Desigualdad Social y Alternativas de Inclusión	8
11. Investigación de la Investigación Educativa	14
12. Multiculturalismo y Educación	1
13. Política y Gestión	23
14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares	13
15. Procesos de Formación	16
16. Sujetos de la Educación	35
17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas	15
Total	223

Fuente: Datos reportados en el estudio.

Conclusiones

Es indudable la necesidad de la investigación educativa para la toma de decisiones en los diferentes niveles del sistema educativo. Desde el aula, donde el maestro con me-

por y mayor conocimiento seguramente logrará resultados más satisfactorios, hasta las dependencias gubernamentales que formulan y ponen en práctica las políticas educativas, para lo que precisan de información suficiente y oportuna sobre lo que se sabe hasta el momento respecto del hecho educativo en todas sus manifestaciones y niveles. Pero estos actores no deben ser sólo consumidores de la investigación que otros realizan; se requiere también que sean capaces de producir conocimiento que responda a las necesidades específicas de su contexto, bajo ciertas condiciones que aseguren su calidad. Para ello se requiere que quienes son responsables de la educación en los estados apoyen y fomenten de manera decidida la investigación.

*La investigación educativa en el Estado de México. 2002-2012*¹⁷

El presente resumen informa sobre la investigación educativa en la última década en el Estado de México, las principales características que han delineado su desarrollo, el cual presenta diversas aristas. La orientación teórico metodológica se ha retomado de la construida por la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y, de los lineamientos que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, elaboró para realizar los estados del conocimiento actuales. De alguna manera se retoma la experiencia de la década de los años noventa para realizar este trabajo y al mismo tiempo tener un parámetro de comparación.

Participó un grupo variable de colegas durante la elaboración del diagnóstico en su conjunto, no fue posible integrar un equipo de trabajo que colaborara en todo el proceso de la investigación.

El Estado de México resulta ser el estado de la federación que tiene el mayor sistema educativo, además del D. F., y en el cual convergen un sinnúmero de instituciones educativas tanto públicas como privadas de todos los niveles educativos. Respecto a las instituciones de educación superior, que son prácticamente quienes en el estado dedican esfuerzos a la investigación educativa podemos limitar el número y el tipo en el siguiente esquema:

¹⁷ Coordinadores: David Sandoval Cedillo y Elvia Silva Beltrán. Colaboradores: Lucía Cristina López Pérez, Arturo Gil Mendoza, María de los Ángeles Santos Rojas, Violeta Iris Hernández Guadarrama.

- Instituciones públicas estatales
 - Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)
 - El Colegio Mexiquense, AC
 - Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)
 - Escuelas Normales
 - Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM)
 - Universidad Pedagógica Nacional
- Instituciones Públicas Nacionales
 - Universidad Nacional Autónoma de México, con cuatro Facultades de Estudios Superiores: Acatlán, Aragón, Cuautitlán e Iztacala.
 - Universidad Autónoma Chapingo (UACH)
 - Colegio de Postgraduados
 - Instituto Tecnológico de Toluca
- Instituciones privadas
 - Universidad Anáhuac

Son prácticamente las mismas instituciones que existían en la década de 1990, los cambios se perciben en los siguientes apartados. En investigadores educativos la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala es la institución que cuenta con el mayor número y con una consolidación de ellos. Fueron registrados 19 investigadores que pertenecen al SNI y 10 al COMIE. Algunos de ellos son líderes nacionales en sus respectivos campos del conocimiento: aprendizaje y aprendizaje en entornos virtuales, estudios sobre académicos, violencia en la escuela, educación para la salud, educación para la integración.

Se registraron 53 académicos que han publicado algún trabajo de investigación educativa, algunos de ellos son estudiantes de posgrado. En su producción se localizan 29 libros, la mayoría escritos en colaboración de varios autores, 44 artículos en revistas arbitradas y 46 ponencias en eventos académicos nacionales o internacionales. Esta producción tiene la característica de manifestar el trabajo colaborativo de los investigadores, en menor número se encuentra la producción individual.

La Facultad de Estudios Superiores Aragón registra a 3 investigadores en el SNI, se encuentran a 27 académicos que publican trabajos: 9 libros, 3 capítulos de libro, 31 ponencias y 4 artículos de revista. En la Facultad de Estudios Superiores Acatlán a uno en el SNI y en COMIE, quien ha coordinado dos publicaciones en el seminario de análisis del discurso educativo. Se localizaron a

5 investigadores y una producción de dos libros, dos capítulos de libro, cuatro artículos de revista y cinco ponencias.

En la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán se localizaron 4 investigadores con producción en educación, cuatro artículos y una ponencia, lo significativo de esta Facultad es que ha impulsado una nueva línea de investigación sobre educación ambiental. Estas cuatro facultades participan en el Doctorado en Pedagogía que ofrece la UNAM en su conjunto. La FES Iztacala tiene un Doctorado en Psicología con líneas de investigación en educación y una maestría en docencia para la educación media superior y en esta facultad la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y la Educación (Uiiyce) ha celebrado su xxx aniversario.

Las facultades de Acatlán y Aragón ofrecen la licenciatura en Pedagogía y Aragón ofrece la maestría en esta disciplina. Lo anterior indica que estas facultades de la UNAM ubicadas en el Estado de México son importantes centros en la formación para la investigación.

La Universidad Autónoma del Estado de México presenta a 24 investigadores que han realizado algún trabajo en investigación educativa y pertenecen al SNI, y se han registrado más de 200 académicos que reportan haber realizado algún trabajo de investigación educativa, aunque no todos ellos se dedican profesionalmente a esta actividad. No hay registros de investigadores pertenecientes al COMIE.

Son alrededor de 30 investigadores educativos los que se han consolidado en este campo. En las publicaciones se localizan a un total de 332 productos, 25 libros, 11 capítulos de libros 71 artículos en revista y 225 ponencias. Los investigadores se localizan en la Facultad de Ciencias de la Conducta, que también imparte una licenciatura y maestría vinculada con la formación en educación. Durante la década de estudio fueron el Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa y el Centro de Estudios de la Universidad, las instituciones donde se congregaban los investigadores educativos.

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México ha logrado posicionar a cuatro investigadores en el SNI y uno en el COMIE, durante la década llegó a tener hasta 6 miembros del SNI. Se registran a 63 investigadores con productos publicados de investigación educativa. La producción de la institución incluye a 19 libros, 21 capítulo de libro, 37 artículos en revistas científicas, 81 ponencias en eventos académicos nacionales, que hacen un total de 158 productos publicados.

Los investigadores de la institución se han ido incorporando a las comunidades y redes de investigadores en el nivel nacional, se han consolidado en historia de la educación, educación de jóvenes y adultos, violencia escolar, práctica educativa y filosofía para niños. Una de las fortalezas de la institución es el apoyo del gobierno del Estado de México para estudios de maestría y doctorado, ya que en cada promoción de 2 años se ha logrado obtener hasta 100 “becas-comisión” para que profesores estatales puedan realizar estudios de maestría y 40 para doctorado.

El Colegio Mexiquense tiene a 3 investigadores educativos que perteneces al SNI y 7 investigadores que participan realizando investigación en ésta década, es el campo de la historia de la educación el más consolidado y con reconocimiento nacional, sólo un investigador tiene filiación al COMIE. Las publicaciones de investigaciones educativas se encuentran en 10 libros, 20 capítulos de libros, 30 artículos de revista y 30 ponencias.

La Universidad Autónoma Chapingo incorpora a 7 investigadores en el SIN, quienes realizan trabajos de investigación educativa, de ellos 2 están afiliados al COMIE. Su producción publicada registra 18 libros, 13 capítulos de libro, 8 artículos de revistas y 41 ponencias, de estas últimas se incluye producción de alumnos de posgrado. Es una institución que se ha planteado el reto de incorporar a la educación agrícola como un campo de conocimiento de la educación, lo cual se refleja en las líneas de investigación de sus posgrados.

El Colegio de Postgraduados es una institución que llega a realizar alguna investigación en educación. Es institución participante en los congresos mundiales sobre el aprendizaje.

En la Universidad Anáhuac se localiza a un investigador educativo en el SNI, 12 investigadores escriben, con una producción de 7 libros, 8 capítulos de libros, 6 artículos en revistas científicas y 43 ponencias. Sus posgrados en educación se han ido consolidando por el prestigio académico que han ido adquiriendo.

Las 36 escuelas normales de la entidad con respecto a la década anterior incrementaron su trabajo en investigación educativa, con el desarrollo de líneas de investigación, incorporación de profesores en Promep y Cuerpos Académicos y en redes de investigación, así como integración de sus profesores en estudios de maestría y doctorado. Se registran 13 libros y 15 ponencias en eventos nacionales. Tienen también producción en los eventos estatales e institucionales que realizan.

Las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en la entidad y los Servicios Educativos Integrados del Estado de México (Seiem) Han incorpora-

do a profesores a estudios de maestría y doctorado con el apoyo de “becas-comisión” y periodo sabático, que son prestaciones para los profesores del gobierno del Estado de México.

En comparación con la década anterior ha mejorado el nivel académico de los investigadores (aumentó el número de maestros y doctores) y algunos llegan a ser miembros del SIN, en la década se registran un total de 62, no todos se dedican exclusivamente a la investigación educativa, su trabajo principal en investigación es en otro campo del conocimiento, pero han llegado a producir en educación algo que articulan con su actividad principal. Gran parte de los investigadores pertenece a redes de investigación o a alguna comunidad de investigación o Cuerpos Académicos, algunos de ellos son líderes en el nivel nacional. Como ocurre en otros lugares del país, por las políticas de financiamiento de la investigación se ha fomentado el trabajo en equipo.

Las instituciones de la entidad se han caracterizado por realizar sus eventos académicos de investigación educativa de manera constante en los niveles institucional, estatal o internacional. La mayoría de las instituciones cuentan con revistas y prácticamente todas se encuentran en forma impresa y digital.

Estado del conocimiento de la investigación educativa en Jalisco 2002-2012¹⁸

Este trabajo resume los resultados de investigación del estado del conocimiento en Jalisco 2002-2011 publicados en cuatro libros. El proyecto fue financiado por Fondos Mixtos y colaboraron 62 investigadores de 14 instituciones, dos de ellos internacionales, 11 becarios del Verano de la Ciencia. Las preguntas de investigación están centradas en conocer a los agentes investigadores, las condi-

¹⁸ Es una síntesis de los textos elaborados por los investigadores participantes: Coordinadora: Lya Sañudo Guerra. Colaboradores: Ruth Perales Ponce, Flavio Mota Enciso, Martha Vergara Fregoso, Aurora Ojeda Alva, Daniela García Moreno, Dimna Silvia González, Nimia Ruth Flores Santillán, Zaid Cárdenas Zúñiga, Martha Patricia Macías Morales, Francisco Paz Bravo, Alejandra Medina Lozano, Leticia Velarde Peña, Elvira Fuentes Márquez, Ana Leticia Gaspar Bojórquez, Beatriz Echeveste García de Alba, Roberto Arturo Verduzco Free, Karina Alejo Ramírez, Ma. Paz Cendejas M, Juanita Correa Reyes, Raquel Domínguez Mora, Candelario Fernández Agraz, Armando Martín Ibarra López, Cristina Aparicio Ávila. Esta lista no es exhaustiva en cuanto a los investigadores que participan en el estudio, sólo se mencionan los autores y coautores de los cuatro libros donde se reportan los resultados de la investigación sobre el Estado de la Cuestión de la Investigación Educativa en Jalisco 2002-2011.

ciones institucionales de producción, la distribución y el uso del conocimiento educativos producido. La metodología es mixta y se utilizaron: un cuestionario en línea, análisis documental y entrevistas. El marco teórico estuvo constituido por las propuestas de Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, y Trow (1997), en el marco de la perspectiva de la alfabetización y constitución de cultura científica (Albornoz, 2006; Carrión, 2007; Gil Pérez, 2005; Kreimer, 2003; Nowotny, 2006; Nuzzaci, 2007; Pasquali, 1990; Reimers y McGinn, 2000; Rey-Rocha y Martín-Sempere, 2007, entre otros).

Normativamente, las instituciones de educación superior que participan en este trabajo se apegan al artículo 68 de la Ley Estatal de Educación del estado de Jalisco con respecto de las funciones que deben realizar las instituciones. El patrocinio de la investigación se genera en las universidades y asociaciones mexicanas, el Conacyt y el Coecytjal (programas de financiamiento estatales y Fondos Mixtos), la SEP (Fondos Sectoriales) y la SEJ, sin embargo sólo 9% reporta haber recibido apoyo económico para la realización de investigaciones, el cual proviene principalmente de fondos institucionales. Lo que implica que la mayor parte de los proyectos se realizan con la voluntad y financiamiento de los mismos investigadores. Aun así, estas y otras estrategias que se han implementado de parte de los diversos organismos públicos mencionados han permitido un avance consistente en el reconocimiento nacional de los investigadores en la entidad y de los resultados obtenidos.

La investigación educativa en el estado no presenta patrones uniformes, sino que parece responder, en parte, a la inclusión parcial de políticas externas y, por otro lado, a dinámicas propias de la cultura que impera en cada institución. La mayoría de ellas consideran la investigación en su misión o visión y con ello, declaran responder a las exigencias normativas o legislativas. Algunas de las perspectivas institucionales están dirigidas a atender demandas específicas o a responder a políticas públicas; en contraste, son pocas las instituciones en las que este interés se ve reflejado en la práctica, por ejemplo, sólo 23 % de las instituciones pertenecen al Reniecyt, pocas reportan que las áreas de investigación se dediquen exclusivamente a esta actividad, o que se realice de manera sistemática y regulada o que existan las condiciones adecuadas para realizarla. Además, son menos los casos en los que se declaran medios para que la investigación que se realiza incida o impacte dentro y fuera de la institución. Una situación alarmante es que algunas instituciones educativas, especialmente las de orientación tecnológica, no consideran prioritaria la investigación en esta área.

Existen otras situaciones de tensión como es el caso de declarar por un lado que el control de la investigación se realiza por medio de estructuras disciplinarias organizadas, y por el otro lado, afirmar que la investigación educativa se origina a partir de los intereses particulares del investigador, y no por líneas de investigación definidas por la institución. El control de calidad de los resultados y de las prácticas investigativas no parece responder a políticas explícitas y socializadas, sino a decisiones unilaterales y jerárquicas. Muchas de estos asuntos y los que se describen enseguida, presentan carencias que impiden a las instituciones educativas implementar procesos completos de gestión de conocimiento, lo cual implica una falta de planeación, procedimientos o mecanismos de registro y documentación de la investigación educativa.

En general, los agentes y las instituciones que realizan investigación educativa se encuentran centralizados en la Zona Metropolitana de Guadalajara, los nombramientos de investigadores son una minoría, la mayoría son docentes-investigadores, aunque muchos con nombramiento de docentes también realizan esta actividad. Sin embargo, en todos los casos, hay una prevalencia de la docencia sobre las otras funciones sustantivas que impide a la investigación erigirse como otra fuerza de cambio e innovación igualmente importante.

Las instituciones reportan que poco más de la mitad de los académicos que hacen investigación son de base. Hay 350 investigadores concentrados en las instituciones de educación superior de Jalisco, la mayoría situados en la Región Centro del estado, tienen un promedio de edad de 46 años y 57.7% son mujeres; 74% cuentan con posgrado, y de ellos, 33% con doctorado; la mayoría tienen formación universitaria en el Área IV de Conacyt: Humanidades y Ciencias de la conducta, en el área de Educación. La dedicación de “tiempo completo” a la investigación es percibida como una situación de privilegio, ya que se puede destinar más tiempo a la investigación. Tal como se mencionó antes, la mayoría de ellos (65%) dedica mucho de su tiempo a la docencia que de acuerdo con lo expresado es una de las razones que les impiden realizar la investigación. De la misma manera, las condiciones contractuales de los agentes que realizan investigación obstaculizan los vínculos necesarios para que los investigadores se adentren en nuevos campos y escenarios de producción colaborativa y en redes.

La producción de conocimiento en las instituciones educativas del estado de Jalisco es endógena, puesto que se realiza predominantemente dentro de las mismas instituciones y por profesores de base. Además, la producción de conocimiento educativo está vinculada a la estructura organizativa que se deter-

mina, en parte, por las relaciones y las interacciones establecidas por el tipo de nombramientos, el nivel de responsabilidad y el tipo de contrato que los agentes tengan en la institución. El conocimiento que se produce se distribuye por medio de revistas y ponencias principalmente y, solamente un caso menciona que la difusión se conduce a los sujetos a quienes va dirigida la investigación.

La producción en Jalisco mantiene un ascenso gradual en la década a la que hacemos referencia, hay 1 250 investigaciones reportadas, 52% trabajos individuales y 42% colectivos. Del total, 60% de los trabajos de investigación tienen un alcance institucional. Se observa una fuerte tendencia a la investigación básica 72%, a investigación aplicada 18% y, a desarrollos tecnológicos 4%. De la producción 69% está dirigida a los docentes como sujetos y 11% a estudiantes.

La distribución del conocimiento sigue el dominio de códigos simbólicos especializados y de forma paralela, los intereses de los usuarios finales de los resultados de la investigación no se ven reflejados en las líneas de investigación y, no permean en la forma como se produce conocimiento. El contexto de aplicación de la investigación y los procesos de producción de conocimiento educativo están disociados en muchas de las instituciones educativas participantes en este estudio.

Sólo 128 investigadores reportaron 289 productos de difusión, divulgación y diseminación. Las ponencias presentadas en congresos de corte educativo son el medio más utilizado por los agentes investigadores educativos de Jalisco, con 227 participaciones. Los investigadores reportan 247 libros y 113 capítulos de libros, editados en el estado, el país e internacionales. Una de las características importantes que define a los investigadores educativos de Jalisco, es su trabajo colaborativo mediante la producción de investigación, pero también la forma de vincularse y relacionarse con otros académicos del país y del extranjero definen su quehacer profesional.

Como acciones de difusión, se identificaron 95 libros editados en el estado, la mayoría en coautoría; 19 revistas con 478 artículos. La UdeG es la institución con mayor producción. En cuanto a la divulgación se reportaron 250 ponencias en congresos, el mayor porcentaje son nacionales o internacionales, por el valor que tienen en los programas de estímulos. Los investigadores poco coinciden en los eventos académicos. Estas condiciones tienen como consecuencia que la producción de los investigadores en estos eventos sólo se distribuye entre las personas que acuden en pequeñas salas de los eventos académicos, donde el beneficio es escaso. En el caso de la diseminación, se identificaron estrategias

concretas a partir de la mitad de la década hacia adelante, por un lado los proyectos de investigación prevén acciones de divulgación con docentes o autoridades educativas. Por otro, eventos que proponen diálogos informados de una o varias investigaciones con diversos usuarios.

Igual que en otros estados del país una acción estratégica para apoyar la formación de investigadores es el Programa Nacional de Posgrados de Calidad, que coordinan la SEP y el Conacyt, sólo en el año 2009 se registran 86 programas de posgrado para la investigación en la entidad, lo que representó un incremento de 28.4% en relación al año anterior. En cuanto a la formación de investigadores, los agentes reportan cuatro funciones específicas: la asesoría, la consultoría, la formación de equipos de investigación, la tutoría de tesis y la docencia exclusiva en investigación. De los libros identificados en la década, tres se refieren a la formación de investigadores, y están publicados por la UdeG. De la investigación se deriva que la formación de investigadores educativos es una tarea no sistematizada, aunque existen criterios recurrentes en cuanto a que es un oficio que se aprende de manera artesanal.

Los investigadores reportan 112 membresías a 65 redes diferentes (20 internacionales), y las instituciones registran su vínculo a 21 redes de colaboración (11 internacionales). Las de mayor cantidad de membresías son las que están dedicadas a la investigación educativa. En general, se observa que los investigadores están dejando el modelo académico aislado, para ir conformando redes epistémicas, aunque todavía es insuficiente ya que se contabilizan 112 membresías de 350 investigadores; esto implica que sólo 32 % de los investigadores es miembro de una red. Es un dato optimista, ya que algunos investigadores pertenecen a más de una asociación o red

Las TIC han sido un factor de gran influencia en los aspectos analizados, tal es el caso de las redes digitales que facilitan las membresías y la comunicación entre los miembros; el acceso, consumo y distribución del conocimiento; los proyectos de investigación conjuntos; el trabajo de campo, la aplicación de instrumentos en línea y el análisis; entre muchos otros. Aun cuando es evidente que en Jalisco este medio está cada vez más presente, a) la información se observa poco ordenada y en ciertos momentos, caótica; los productos obtenidos se concentran en libros publicados en red, videoconferencias, artículos publicados en redes académicas y revistas electrónicas, páginas web, blogs, etcétera; b) una diferencia sustancial es el motor de búsqueda, que en contados casos es rápido y eficiente; c) no hay repositorios o bases de datos consultables sobre las

participaciones de los investigadores, las que se publican no duran en línea lo suficiente para impactar y sólo las menos cuentan con un motor de búsqueda eficiente; d) en las redes de información no se ofrece información útil a los tomadores de decisiones, especialmente porque se utiliza un lenguaje técnico; e) tampoco existen repositorios o bases de datos sobre los agentes investigadores o su producción.

El uso de los resultados de la producción científica en educación empieza a verse de manera más consistente tanto en los proyectos donde se plantean estrategias específicas para propiciarlo, hasta eventos creados para ese fin, utilizando primordialmente los diálogos informados, ya se pueden identificar algunos casos de interacción entre investigadores y funcionarios y que ello contribuye a la comprensión del uso de la investigación.

Se identifican tres niveles de uso del conocimiento que produce la investigación educativa: teórico, potencial (mínimo y medio) y real. El primer nivel, de mínimo uso potencial, agrupa productos que, además del conocimiento, son o se acompañan de recomendaciones, indicaciones o sugerencias, entre otras, dirigidas a un usuario determinado; un segundo nivel, de uso potencial medio cuando hay diseño de propuestas concretas, como instrumentos, desarrollos, programas, diseños curriculares, etcétera. El tercer nivel de uso real son reportes o evidencias concretos de su uso. El porcentaje disminuye sustancialmente del nivel uno al tres.

Los productos que reportan los investigadores se clasifican de acuerdo con la posibilidad de ser incorporados a los procesos educativos. Un primer tipo, el más frecuente, son productos que aportan al conocimiento educativo. Aun cuando este es el requisito propio de la investigación, todavía se observa conocimiento aislado y fragmentado, y son pocos los esfuerzos que existen para organizar estos resultados en cuerpos teóricos consistentes. Un segundo tipo son productos más operativos, derivados de la investigación se diseñan estrategias, diseños curriculares, etcétera. El tercer tipo, el producto, son aplicaciones concretas o investigaciones que en su proceso mejoran algún aspecto educativo, por ejemplo: investigación–acción. Finalmente, el cuarto tipo, son medios tangibles para apoyar los procesos de aprendizaje, como un fichero o un material digital interactivo, implican un artificio o desarrollo tecnológico que pudiera ser llevado hasta una patente, una distribución masiva o comercialización.

Hasta aquí, las categorías analíticas del estado del conocimiento de la investigación educativa en Jalisco en la década de 2002 a 2011 muestran que todavía

falta consolidar la investigación educativa en puntos estratégicos, especialmente debe ser organizada de manera sistemática y formal en las instituciones, centros o instancias administrativas mediante modelos de gestión del conocimiento. Un propósito primordial de las instituciones que se dedican a la investigación educativa, entre otros, es gestionar el conocimiento que se produce, punto clave en la eficacia del manejo de la complejidad del proceso de la producción científica en educación. La gestión de la investigación, entonces, es una herramienta para abordar los problemas del conocimiento en los procesos organizacionales.

Diagnóstico de la investigación educativa del estado de Nayarit¹⁹

En el estado de Nayarit el número de docentes dedicados profesionalmente de tiempo completo a investigar cuestiones educativas es reducido, lo que se ve reflejado en el mínimo número de proyectos que se llevan a cabo, las pocas líneas de investigación consolidadas y las escasas publicaciones. Las aportaciones de la investigación educativa son crecientes, pero no es suficiente frente a la magnitud y la complejidad de los problemas educativos.

En las diversas instituciones de educación superior (IES) de Nayarit, tanto privadas como públicas, se requiere fortalecer la investigación educativa, por lo cual se debe identificar, recuperar y analizar lo que se ha hecho en este campo, lo que se está haciendo y lo que se planea hacer. El Plan Estatal de Desarrollo 2005-2011 insistía en sumar voluntades y esfuerzos para que Nayarit estuviera en posibilidades de responder de manera oportuna a los retos y oportunidades que demanda la modernidad, mediante el establecimiento de objetivos fundamentales y estrategias contundentes que permitieran orientar el rumbo hacia una visión futura deseable.

Este trabajo es un primer acercamiento a la problemática de la investigación educativa en el estado de Nayarit, se pretende recuperar la experiencia de los investigadores que han realizado trabajos en el campo de la investigación de la investigación educativa y aportar insumos para la actualización de la información al respecto.

¹⁹ Coordinadora: Gloria Isela Castro Ibarra. Colaboradores internos: Claudia Soraya Castro Ibarra, Margarita Pérez González, Judith Carrillo Beltrán y Julio Carrillo Beltrán. Colaboradores externos: Flavio Enciso Mota y Ma. Paz Cendejas Mosqueda.

Es triste darse cuenta que el estado de Nayarit adolece de producción en investigación educativa, su difusión es escasa y los investigadores participan poco en redes y grupos de investigadores. El actual director del Cocyten, Daniel Maldonado Félix, menciona que en el estado no se cuenta con una base de datos o registro de investigadores de la educación.

Por tales motivos es de suma importancia el análisis que se hace de la investigación de la investigación educativa en el estado de Nayarit, ya que se podrán proporcionar datos que faciliten la toma de decisiones para mejorar e incrementar la participación de los docentes en instituciones de educación superior en la investigación educativa, así como para estimular la creación de Cuerpos Académicos y equipos de investigación que señalen las principales dificultades para la realización de investigaciones en este campo en la entidad.

El primer acercamiento se realizó a las instituciones de educación superior (IES) que pudieran estar realizando algún tipo de investigación educativa. En Nayarit actualmente se encuentran registradas 70 IES, pero después de un análisis pormenorizado y de buscar un acercamiento en las distintas instituciones, quedaron muy pocas que quisieron participar y colaborar con la información que se les pedía, ya que en la mayoría de ellas se presentó resistencia para brindar lo que se les solicitaba, algunas instituciones ya no existían, en otras ponían muchos obstáculos para poder acceder a la información institucional. Fue de esta manera que se fueron realizando los distintos cortes del listado de IES.

Un segundo acercamiento está enfocado a la identificación y revisión de las publicaciones donde podrían encontrarse resultados de investigaciones educativas realizadas en el estado, revistas reconocidas en el padrón del Conacyt, publicaciones reportadas por las propias instituciones encuestadas y las memorias de eventos sobre investigación educativa. En esta investigación participaron seis docentes, cuatro de la Universidad Autónoma de Nayarit y dos de universidades particulares. Se está utilizando el mismo instrumento que diseñaron los investigadores educativos para el diagnóstico del estado de Jalisco.

Nayarit es un lugar de oportunidades y tiene las puertas abiertas, no sólo para soñar por un futuro mejor, sino para trabajar juntos con empeño y dedicación para que esos sueños se transformen en una realidad. Se necesita intensificar el quehacer en materia educativa, ya que en solo tres instituciones nayaritas se realiza investigación educativa de manera formal, y son las que a continuación se mencionan:

- *Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)*. Es la institución educativa pública más grande del estado de Nayarit; cuenta con extensiones en los municipios de Bahía de Banderas, Ixtlán del Río y Acaponeta, así como catorce preparatorias distribuidas en diversos municipios. La UAN está organizada en catorce unidades académicas; se buscó información en cada una de ellas y se encontraron 48 investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con vigencia del 2009 al 2012, y otros apenas van iniciando en sus investigaciones. Algunos de ellos realizan investigación educativa.

La Universidad Autónoma de Nayarit efectúa congresos sobre investigación educativa en coordinación con otras universidades del país. A los docentes que realizan investigación se les concede el permiso necesario para la realización de sus proyectos, cuando así se requiere, y aunque dejen de impartir clases se les sigue pagando su sueldo normalmente.

En julio de 2011 la UAN contaba con 127 docentes de tiempo completo con el grado académico de doctor y 341 docentes tiene perfil Promep. Los Cuerpos Académicos (CA) registrados son 59, de los cuales 16 pertenecen al área de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, 19 Cuerpos Académicos pertenecen al área de Ciencias Económico-Administrativas y de ellos sólo tres realizan investigaciones en educación. En el área de Ciencias Sociales y Humanidades existen 10 CA, de los cuales tres se enfocan al aspecto educativo. En Ciencias Básicas e Ingenierías se reconocen 3 CA y sólo una realiza investigación en lo educativo. En Ciencias de la Salud hay 11 CA, dos tienen productos relacionados con la educación.

Casi todos los interesados en realizar proyectos que requieren financiamiento tienen que participar en convocatorias como las del Conacyt para obtener recursos.

La UAN, en un esfuerzo por generar espacios de difusión e intercambio de ideas del trabajo investigativo de los académicos, creó la revista electrónica cuatrimestral *Pensar Universidad*, la cual depende de la Coordinación del Programa de Estudios en Educación Superior.

- *Universidad Tecnológica de Nayarit (UT)*. Número de alumnos: 1 287; número de profesores: 150. Cuenta con dos campus, uno en la Sierra y otro en el municipio de Bahía de Banderas. Actualmente en la UT están conformados 12 Cuerpos Académicos registrados ante Promep, de los cuales uno se

dedica a realizar investigaciones en educación: Innovación a la Educación por competencias. Está conformado por tres investigadoras.

La UT no brinda financiamientos para la realización de investigaciones, únicamente descarga horaria, debiendo destinar 120 horas a la investigación, la cual debe estar enfocada a resolver necesidades del estado. Los financiamientos obtenidos provienen de las convocatorias del Conacyt.

- *Universidad Autónoma de Guadalajara, Campus Tepic.* En el 2002 la UAG inició los trámites de autorización ante la Secretaría de Educación del estado de Nayarit para impartir la Maestría en Educación. Esta maestría ya venía funcionando en Guadalajara desde mediados de 1970, producto de un convenio entre la UAG y la Universidad de Houston, con sede en el estado de Texas, EU. En el 2003 inician los primeros grupos de maestría en Nayarit, pero comienzan a titularse hasta el 2006.

La mayor parte de la investigación gira alrededor de los trabajos de titulación de los maestros en educación, aunque un número significativo de las investigaciones realizadas son de carácter institucional. En ellas participan un grupo importante de investigadores con experiencia en el campo y todos tienen grado de doctor en Educación o son candidatos a obtenerlo.

Los profesores-investigadores participan en diferentes redes o comunidades interinstitucionales, entre las que destacan la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie), los grupos de Diagnóstico de la Investigación Educativa en los estados de Jalisco y Nayarit, el Nodo Educación y Trabajo de la Región Centro Occidente de la ANUIES, grupos de trabajo del Consejo Estatal para la Planeación de la Educación Superior (Coepes) de Jalisco y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

La UAG brinda los apoyos necesarios para dirigir y realizar la investigación, que consisten básicamente en ceder tiempo para investigar o para asesorar los trabajos, proporciona materiales y asesoría en la realización de trámites para concursar por fondos para la investigación. En lo que se refiere a la difusión y divulgación de la investigación, la uag cuenta una publicación especializada en el campo educativo, la revista Academia.

*Diagnóstico de la investigación educativa del estado de Puebla de 2002 a 2012*²⁰

Introducción

El primer diagnóstico estatal desarrollado en el contexto de los estados del conocimiento de la investigación educativa fue el de la década de 1990, el cual apareció como capítulo del volumen I de la colección publicada en 2003 por el COMIE. Varias académicas que participaron en ese trabajo continuaron realizando acciones interinstitucionales y uno de sus frutos fue el libro colectivo *La investigación educativa, un horizonte abierto* de Royo, Castillo y Porras (2010).

El presente diagnóstico lo realiza un equipo de académicas de instituciones de educación superior y organizaciones de carácter público y privado. Cada entidad lleva a cabo la investigación en su institución de acuerdo con líneas de acción y acuerdos que se toman conjuntamente en reuniones periódicas.

La invitación para este estudio fue hecha a académicos que habían participado en el diagnóstico de la década pasada y a cuantos estaban interesados. Las instituciones que presentaron información fueron: Contracorriente, A. C., Universidad de las Américas Puebla, Universidad Iberoamericana Puebla, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211 y Universidad Popular Autónoma Estado Puebla.

Los coordinadores del Área 11 del COMIE Investigación de la Investigación Educativa, facilitaron los instrumentos con los que se llevó a cabo la recuperación de la producción para los diagnósticos en las entidades federativas. Se realizaron algunas adaptaciones para el caso de Puebla sin perder los elementos generales que permitirán los análisis comparativos entre las entidades participantes.

La investigación inició con una etapa documental y de campo en la que se recopilaban los materiales impresos o electrónicos de investigación educativa publicada de 2002 a 2011. Los materiales son de dos tipos: las tesis de posgrado defendidas en la institución o realizadas por sus académicos, y la producción

²⁰ Coordinadora: María Isabel Royo Sorrosal, Universidad Iberoamericana, Puebla (UIA Puebla). Colaboradores: Laura Helena Porras Hernández (UDLA, Puebla), Sandra Aguilera Arriaga (Contracorriente, A. C.), Rosa Ma. Barrientos Granda y Ofelia Piedad Cruz Pineda (UPN 211), Martha Leticia Gaeta González y María de Lourdes Reyes Vergara (UPAEP) y Ma. Isabel Royo Sorrosal (UIA Puebla).

publicada que se recuperaron y analizaron de acuerdo a la base de datos del COMIE y los instrumentos elaborados por el equipo nacional.

La etapa cualitativa o interpretativa es sobre los productos, autores, y necesidades de investigaciones, condiciones y políticas institucionales sobre la investigación educativa.

Perspectiva epistemológica y métodos utilizados

El tipo de investigación que se realizó en el estado de Puebla durante la década analizada fue de carácter aplicado y la perspectiva depende del propósito definido ante la problemática en estudio. Hay gran parte de diseños de investigación longitudinales que abarcan varios ciclos, etapas o años en los que se extiende el objeto de estudio. Abundan también los estudios de casos, ya sean de programas, instituciones o personas. Por ello, las investigaciones se realizaron desde las diferentes perspectivas: investigaciones experimentales y de intervención–innovación, interpretativas, evaluativas, etcétera; aunque predominan las investigaciones evaluativas, seguidas de las interpretativas y, finalmente las de corte experimental.

Los métodos utilizados son cualitativos y mixtos, la mayoría de éstos con una etapa cuantitativa seguida de una cualitativa interpretativa. En menor número están las investigaciones que usan sólo métodos cuantitativos, con diseños pre–experimentales y diseños correlacionales, principalmente.

Las técnicas cualitativas más empleadas son las entrevistas y los grupos focales, seguidas de observaciones, análisis de textos, historias de vida y narraciones autobiográficas. Las técnicas cuantitativas preferidas son los cuestionarios de diferentes tipos: preguntas cerradas y abiertas, escalas Likert, etcétera.

Los sujetos estudiados son: alumnos (universitarios y de secundaria, migrantes, indígenas) y docentes principalmente, seguido de administradores y autoridades educativas, padres de familia, promotores, voluntarios. Así como los programas académicos y de carrera magisterial, la política educativa, los libros de texto de historia y el libro de lengua para el docente.

Las investigaciones se han centrado principalmente en los niveles de educación superior —incluyendo las normales—, seguido de educación básica —incluida la telesecundaria—, en bachillerato, educación de adultos y educación continua.

Políticas, normatividad y financiamiento de la investigación educativa

La normatividad institucional que se relaciona directamente con las actividades de investigación se encuentra en distintos documentos: los que rigen la investigación propiamente dicha, y los que regulan el desarrollo de funciones de los profesores de tiempo completo, y academias.

Una de las instituciones tiene un vacío normativo desde sus procesos de descentralización de 1992. En las otras tres, la autoridad responsable de aplicar la normatividad suele ser una, dependiente de vicerrectoría, y para toda la investigación de la institución, no específicamente para la educativa. En el caso de la asociación civil, la máxima autoridad es la responsable.

Las principales políticas institucionales de apoyo a la investigación educativa son: gestión de fondos, formación de investigadores, divulgación de resultados, la integración de los proyectos de investigación en programas multidisciplinarios y en Cuerpos Académicos, la evaluación periódica con evaluadores internos y externos y, favorecer una cultura de investigación.

Las fuentes de financiamiento son internas y externas con mayor peso de estas últimas. Las reportadas son la Fundación Ford, el Sistema Universitario Jesuita, Ibope, Fundación Espinoza Rugarcía, Fundación Produce; así como Conacyt, Sedesol y Unicef.

Condiciones institucionales de la investigación educativa

El tipo de contratación que tienen los investigadores en las universidades es definitiva y de tiempo completo como profesores que lideran algún proyecto de investigación o participan en un equipo. No hay contratación en la asociación civil.

La mayoría tienen nombramiento de profesores, muy pocos lo tienen de investigadores, y ambos tipos suelen ser titulares de proyecto o asociados. En la asociación civil también hay asistentes de investigación.

Los espacios en que se realiza la investigación son los cubículos–oficinas, sala de juntas, aulas, los hogares y espacios en campo. Los tiempos semanales que se dedican a la investigación son muy variables, desde cinco hasta veinte horas a la semana, aunque esto último es minoritario.

El programa institucional de estímulos a la investigación es al desempeño de profesores en su conjunto: docencia, investigación, gestión y vinculación. Hay

apoyo financiero interno para asistir a congresos, foros y pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (las universidades privadas pagan una parte de esta beca). La publicación de libros y la compensación económica es eventual. Además hay una descarga de docencia por investigación y por pertenecer al SNI. Una de las universidades no cuenta con este programa de estímulos.

Agentes investigadores y la producción de investigación educativa en el estado

Los profesores con publicaciones de investigación durante la década 2002-2011 en cada institución oscilan entre 8 y 22 sujetos. En este último caso, por dedicación a la gestión o migración institucional, actualmente son 15 profesores con publicaciones. El porcentaje de hombres y mujeres es equitativo en promedio, aunque una institución sólo tiene 1/3 de mujeres con nombramiento de investigadora educativa.

En la década 2002-2011, el total de los productos publicados más las tesis de posgrado y bases de datos oscila entre los 56 y 187. En las universidades las tesis de posgrado seleccionadas varían entre 23 y 87, mientras que la asociación civil es la única que presenta 20 bases de datos; por lo que las publicaciones por institución están entre los 30 y 100 productos en los diez años. La mayor parte es de artículos en memorias de eventos y en revistas, seguido de capítulos de libro y por último, libros.

Se identifican como necesidades de investigación educativa que falta satisfacer en el estado de Puebla: investigar sujetos educativos e instituciones del nivel medio superior, así como la discriminación de género en todos los niveles; estudiar la formación, capacitación y actualización del profesorado y las instituciones en todos los niveles; coordinación interinstitucional acorde a políticas estatales y nacionales.

La formación de investigadores educativos

Ninguna institución reporta programas de formación para sus propios investigadores y se subraya la formación autodidacta, tutorial, autogestiva, en equipo y mediante la participación en eventos de avances de investigación. Tres reportan programas de posgrado como formación de nuevos investigadores.

Los profesores que investigan realizan formación de investigadores mediante asesorías y tutorías de investigación en programas de doctorado, maestría y en trabajos terminales de licenciatura. También se reportan consultorías y dictámenes.

Participación en redes y comunidades de investigación

Todas las instituciones reportan que los investigadores forman parte de redes de ámbito estatal, nacional o internacional.

Las actividades que se realizan en estas redes son proyectos de investigación conjunta con incidencia social, socialización, trabajos en foros especializados como seminarios, tertulias educativas, congresos, coloquios y estancias posdoctorales. También se realizan talleres de formación, publicaciones interinstitucionales y diplomados en línea.

Usos y distribución de la investigación educativa

La investigación se origina en confluencia de intereses del investigador por titularse o tener producción para su carrera, con algún problema educativo cercano y relevante, regional o nacional, ya que la mayoría de los proyectos están ligados a financiamientos externos que determinan las prioridades de investigación. Aunque también tiene que estar de acuerdo con la Misión universitaria para ofrecer alternativas a los usuarios, y con problemáticas de investigación impulsadas por las universidades. Sólo una institución reporta que se parte de una necesidad contextual y se establecen líneas de investigación en las cuales los investigadores participan de acuerdo con sus intereses y perfiles.

Con la investigación se busca generar conocimientos para comprender mejor el fenómeno y problemática de la educación, y ofrecer innovaciones con mejora educativa en el nivel de gestión, docencia e investigación. La mayoría busca innovar los procesos educativos incorporando el uso de las TIC.

También se reporta que la investigación busca transformar las prácticas docentes, vincular escuela comunidad, atender problemáticas prioritarias en zonas de muy alta marginación social y económica, desatendidas por las instancias gubernamentales y revalorar la cultura y la interculturalidad.

Los usuarios tienen acceso a los resultados de investigación por devolución directa, presentaciones académicas y productos publicados. Falta involucrar más a los usuarios desde el inicio para su beneficio, apropiación y acceso por participación directa.

La difusión escrita de la investigación es mediante tesis de posgrado, libros, capítulos de libro, artículos de revista, artículos en memorias y bases de datos; aunque resaltan los artículos y ponencias en congresos. La divulgación general se da en actos como simposios, seminarios, talleres, jornadas, coloquios, y en radio y videos, aunque éstos en menor medida; también en portales y boletines de investigación de la universidad disponibles vía Web.

Conclusiones

En la década 2002-2011 se constata un avance en el número de instituciones implicadas en la investigación educativa, en su estímulo y en las relaciones interinstitucionales, aunque no resulta suficiente. Siguen los esfuerzos personales de investigadores y todavía son pocos los que están integrados en equipos de trabajo aunque sí están en redes nacionales e internacionales. Las instituciones dan algún apoyo financiero aunque la mayor parte son apoyos externos de entidades públicas y particulares. Los tiempos dedicados a investigación son limitados y falta impactar en la toma de decisiones, en la innovación y solución de necesidades educativas. Los mecanismos de impulso a jóvenes investigadores son pocos y algunos se introducen a posgrados donde inician o refuerzan su formación en investigación.

La investigación educativa en San Luis Potosí²¹

Este trabajo da cuenta de la situación de la investigación educativa generada en el estado de San Luis Potosí en el periodo 2002-2011. Como referentes docu-

²¹ Coordinadora: Yolanda López Contreras (UPN). Colaboradores: Javier Guerra Ruiz Esparza (UASLP), Pedro Hernández Sánchez (UASLP), Pablo Vázquez Sánchez (UPN), Andrés Vázquez Faustino (UPN), Norma Alicia Arriaga Santos (UPN), Rubén Rodríguez Barrón (SEGE), Ma. del Carmen Padilla Rodríguez (IEIPE), Ma. de los Ángeles López Esquivel (IEIPE), María Guillermina Rangel Torres (BECENE),

mentales se recuperan libros colectivos que reportan diagnósticos institucionales, el registro de investigadores en el Verano de la Ciencia, informes de rectoría, publicaciones, memorias de foros y congresos entre otros. El diagnóstico aquí presentado define las condiciones institucionales de la investigación educativa (IE), caracteriza a los investigadores educativos, da cuenta de la producción, las políticas y las comunidades de la IE.

La investigación educativa en San Luís Potosí tiene un surgimiento de convergencia de intereses personales e institucionales que se articulan desde diversos niveles, beneficiada siempre por alianzas estratégicas. Los escenarios identificados como favorables a la investigación educativa, ya que son espacios colectivos de colaboración académica²².

Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa

La IE se desarrolla en cinco diferentes tipos de instituciones²³, aunque en diversos niveles de desarrollo, condiciones y objetos de estudio. En cuanto a las condiciones, se observa una diferencia sustancial entre aquellas instituciones que tienen condiciones necesarias para la práctica investigativa consolidada (Colsan, UASLP), las que se ubican en una fase de formación (UPN, Normales y el DIE) y las de reciente creación (Ieipe, Institutos Tecnológicos, Cinade y Comisión

Ma. del Refugio Lárraga García (BECENE), Alma Vernónica Villanueva González (BECENE), Karim E. Guerra Maldonado (DIE SEER), Elda Ozuna Martínez (UPN), Erica Arlene Gómez Rodríguez (UPN), Yudith Esmeralda Milán Balderas (UPN), Ana Ma. Mata Pérez (Cinade), Juan Francisco Briones Coronado (ENEM), Laura Elena Morales Leija (CREN), Graciela Romero García (CREN), Juan Antonio Moreno Tapia (Cobach), Ma. Guadalupe Veitya Bucheli (Cinade), Ildelfonso Flores Morales (ITMH) y José Arturo Armijo Pedraza (ITMH).

²² Algunos espacios colectivos de colaboración académica creados en San Luis Potosí son: Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO), fundada en 1982. Coordinada por Javier Guerra (UASLP y UPN). La Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación (AMIE), creada en 1987 y coordinada por Javier Guerra (UASLP y UPN). En el periodo 1991-1999 San Luis Potosí cuenta con la presencia de Hugo Zemelman con los Círculos Latinoamericanos de Reflexión en Ciencias Sociales. (UASLP, Colsan y UPN). En 1992 se crearon los Talleres Regionales de IE (TRIE) que fue una estrategia de desarrollo de la IE implementada por la UPN. En 2003 el proyecto Fomix 5301 coordinado por Oresta López del Colsan (UASLP, Colsan y UPN). En el periodo 1997-2005 Jesús Galindo promovió (paquetes técnicos para la IE) Programa de comunicología en UASLP y Colsan.

²³ Centro de Investigación Conacyt (Colsan); instituciones de educación superior públicas: Universidades e Institutos Tecnológicos (UASLP e ITM, ITSSLP, ITSLP); instituciones de educación superior privadas (Cinade); las instituciones de educación superior Formadoras de Docentes de la SEGE (UPN, Normales, Ieipe); y en dos instancias de IE (el DIE del SEER y la Comisión Estatal de IE de la SEGE).

Estatal de IE). Las primeras cuentan con diferentes programas institucionales para el cumplimiento de sus políticas de desarrollo, orientadas a la generación y aplicación de conocimiento, como apoyo externo se tiene acceso al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt); el Programa de Fortalecimiento del Profesorado (Promep); el Verano de la Ciencia: local, regional, nacional e internacional; y como apoyo interno existen incentivos tales como: Fondos de Apoyo a la Investigación (FAI), Premio Nacional a la Investigación socio-humanística, científica y tecnológica, el Programa de Inmersión en la Ciencia, el Premio Universitario a la Investigación Socio-humanística, Científica y Tecnológica, la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología.

En el caso de las instituciones que se ubican en la fase de formación y las de nueva creación, aún las condiciones manifiestan que la actividad de investigación no es considerada una labor relevante, esto se refleja por la ausencia de plazas de investigador, la inequidad en la distribución de carga académica donde se identificó en el mejor de los casos 8% del total de tiempo dedicado a la investigación, hay ausencia de programas internos para el fomento a la IE así como derivado de las deficiencias de las condiciones institucionales se obstaculiza el acceso a los programas externos, además de ello, al interior de las instituciones y sus dependencias prevalecen aún resistencias culturales que generan que la práctica de la IE no se termine de definir y menos de consolidar.

No obstante el fortalecimiento del posgrado y las nuevas demandas derivadas de la política educativa en las Ifads²⁴ se han generado nuevas condiciones, tal es el caso de la mejora de la infraestructura tecnológica, del incremento de los acervos bibliográficos, del acceso a las bases de datos, los intercambios interinstitucionales desde redes de conocimiento, las nuevas formas de relación desde las TIC, la organización académica mediante colegiados y Cuerpos Académicos y la necesidad de construir proyectos colectivos de IE con fines de acreditación y certificación.

Las temáticas que se reportan son: *curriculum* en 18%, investigación de la IE en 16%, historia e historiografía de la educación, aprendizaje y desarrollo en 11%, prácticas educativas en espacios escolares, política y gestión y procesos de formación en 8%, educación, desigualdad social y alternativa de inclusión, entornos virtuales de aprendizaje, multiculturalismo y educación (educación

²⁴ Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal y Programa de Fortalecimiento y Mejora de las Unidades de la UPN.

ambiental y cultura sustentable), en 5% y, educación y conocimientos disciplinares (lengua escrita), sujetos de la educación (tutoría), en 3%.

Los agentes de la IE

Los criterios para identificar a los investigadores educativos en SLP se basaron en los siguientes indicadores: obra publicada, reconocimiento de sus pares o programa en el campo de la IE, proyectos de investigación y actividades orientadas a la IE. Con base en los aspectos anteriores se identificaron 191 investigadores educativos, todos profesores de educación superior (107 mujeres y 84 hombres), distribuidos de la siguiente forma: Becene 24%, UPN 20%, UASLP 18%, ITMH 10%, CREN 8%, ENEM 7%, Ieipe 4%, DIE 3%, Itsslp 3%, Itslp 2%, , Colsan 1%, Comisión Estatal de IE 1%, Cobach 1%.

De acuerdo con la clasificación planteada por Osorio (2008) en el nivel educacional²⁵ se ubican con 62.30%, 119 investigadores, quienes realizan IE a partir de su tesis de posgrado, en el nivel central sólo 27.74%. con 53 investigadores, que son quienes tienen en su trayectoria más de una investigación y cuentan con obra publicada y en el nivel intermedio 9.94 %, con 19 investigadores. Por su ubicación, 53% de los investigadores educacionales se ubican en la UPN y en la Becene, y 77% de los Investigadores del nivel central se ubican en la UASLP, la UPN y la Becene.

Existe una relación entre el perfil profesional del investigador y el nivel de desarrollo de la IE que muestran, dado que los investigadores identificados en el nivel central cuentan con grado de doctor o estudios de doctorado sumando un total de 27 (21.09%) doctores y 42 estudiantes de doctorado (32.81%), y el nivel educacional se centra preferentemente con profesores con grado de maestría 70 (54.68%) y estudiantes de maestría 31 (24.21%), sumando un total de 78.90% contra un 53.90 % con estudios y grado de doctorado. Los investigadores del nivel central realizan actividades orientadas a la formación de investigadores a partir de la distribución de su producción y son quienes detonan en sus instituciones acciones encaminadas al desarrollo de la IE.

²⁵ Nivel educacional (realiza actividades metódicas de indagación orientadas a la generación de nuevo conocimiento y al desarrollo del campo educativo). Nivel central (cuenta con obra publicada y reconocimiento de pares en el campo de la IE o por programas institucionales en fomento a la investigación en cualquiera de sus modalidades o niveles).

Producción y distribución de la IE

Con base en las áreas del COMIE, se hace una caracterización de la producción reportada por los investigadores educativos de San Luis Potosí, de 316 productos de investigación publicados, la más atendida es el Área 15. Procesos de formación, con 60 proyectos que representan 19%; seguido del Área 11. Investigación de la IE, con 51 proyectos que refleja 16%; en tercer lugar el Área 9. Historia e historiografía de la educación, con un total de 47 proyectos que representa 15%; el Área 2. *Curriculum*, donde se reportan 36 proyectos conformando 11%, el Área 13. Política y gestión, con 29 proyectos dando un porcentaje de 9%; el Área 14. Prácticas educativas en espacios escolares, con 18 proyectos representa 6%; el Área 10. Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión, con 15 proyectos en 5%; el Área 16. Sujetos de la educación, con 10 proyectos para dar 3 %; de igual manera el Área 7. Entornos virtuales de aprendizaje; y el Área 12. Multiculturalismo y educación, con 2% y, con siete proyectos cada una de las siguientes áreas: Área 1. Aprendizaje y desarrollo; Área 5. Educación y conocimientos disciplinares y, Área 8. Filosofía, teoría y campo de la educación. Con dos proyectos que corresponde a 1%, el Área 17. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas; el Área 3. Educación ambiental para la sustentabilidad; el Área 4. Educación superior, ciencia y tecnología y el Área 6. Educación y valores.

El resultado del análisis de la producción refleja que el trabajo se concentra en tres áreas del conocimiento en las que los investigadores han sido formados durante el doctorado y que las instituciones en que laboran cuentan con programas de posgrado donde esta línea se desarrolla.

El total de libros publicados es 12, de los cuales cinco son del área de historia, dos de política y gestión, dos de prácticas educativas, dos de procesos de formación y uno de educación y conocimiento disciplinar; además 8 coordinaciones de libros: tres de investigación educativa, uno de filosofía, uno de historia, uno de multiculturalismo, uno de política y gestión y uno de procesos de formación; 67 capítulos de libro, 2 artículos de revista de consulta, 89 artículos de revista de divulgación, 110 ponencias en congresos estatales, regionales, nacionales e internacionales y 28 reportes de investigación.

Comunidades de la IE

En SLP existen dos redes de investigación educativa: la Redieslp A. C.²⁶ la cual está integrada por 43 socios cuyo perfil es psicólogos y profesores normalistas, los intereses de investigación se reparten entre la historia de la educación, la formación docente y las didácticas específicas, 25% son profesores investigadores y un porcentaje similar ocupa cargos directivos y de coordinación de programas. La Redmiie-SLP²⁷ conformada por 14 instituciones de educación superior con 30 miembros; esta red se caracteriza por ser un grupo horizontal que aborda los problemas relativos al campo de la investigación educativa; su epistemología, métodos, procesos de formación, política y financiamiento, el uso y la repercusión de la IE y las comunidades y redes de la IE.

Conclusiones

La IE en SLP se realiza desde instituciones de educación superior con fines de desarrollo profesional específicamente en el posgrado, es realizada por profesores de este nivel, concentrándose en áreas como: procesos de formación, investigación educativa, historia y *curriculum*.

Prevalece el énfasis en la docencia, se observa una tensión entre las nuevas demandas de la IE a partir de la política educativa y la cultura institucional, existe incongruencia entre la formación del investigador, su producción, las líneas de investigación institucionales y las líneas curriculares del posgrado.

Existe un desarrollo desigual de la IE debido a las condiciones institucionales y a la aplicación de las políticas educativas y de apoyo, se carece de políticas para la formación de investigadores, lo cual redundará en un estancamiento del nivel educacional y pocas posibilidades para consolidarse en el nivel central, de ahí que la IE siga estando en manos de un interés personal poco recuperado por las instituciones y son las redes las que están configurando un escenario de colaboración para la sobrevivencia ante la desarticulación y el desdibujamiento institucional.

²⁶ Se coordina desde el Colsan, por la Dra. Oresta López Pérez.

²⁷ Se coordina desde la UPN y la responsabilidad de ésta es anual y rotativa entre sus miembros.

*Estado del conocimiento de la investigación educativa en Yucatán 2002-2011*²⁸

El presente estudio forma parte de un proyecto interinstitucional realizado por investigadores de todo el país, que han hecho incidir sus esfuerzos por conocer el estado del arte de la investigación educativa en México, por medio de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie). Dicho proyecto contempla conocer cómo ha sido el desarrollo de la investigación educativa en cada estado de la República mexicana, teniendo la responsabilidad de efectuar el estudio en Yucatán profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Para ello se contempló llevar a cabo entrevistas con los directores, jefes de departamento, investigadores y personal docente de instituciones del Estado; así como un análisis de contenido de la producción educativa existente del periodo 2002-2011, a fin de conocer líneas de investigación, temáticas y metodologías, para socializarlas, evitar duplicidades y determinar la pertinencia de los resultados con las necesidades educativas de la región.

Se invitó a participar a 30 instituciones de educación superior, centros de investigación y dependencias gubernamentales en las que se desarrolla investigación educativa en Yucatán. Sin embargo, sólo se tuvo respuesta de 19 instituciones, quienes aceptaron a la invitación de participar en el proyecto.

La información que aquí se presenta se obtuvo de las instituciones que realizan algún tipo de investigación educativa en el estado de Yucatán, de las cuales 44.4% son públicas en tanto que 55.6% son privadas, la mayoría ubicadas en las zonas urbanas.

El promedio de antigüedad de las instituciones es de 18 años y el tiempo promedio que llevan dedicándose a la investigación es de 8 años. Esto hace referencia a las áreas de oportunidad que tienen las diferentes instituciones: diversificar las modalidades educativas que ofrecen, apoyándose para ello en el uso de la tecnología (lo cual es la tendencia actual). Por otra parte, los resultados muestran que hace falta un mayor desarrollo e impulso a la actividad de investigación que permita pasar de la “transmisión de conocimientos” a la “generación y aplicación del conocimiento”.

²⁸ Coordinadores: Dora Esperanza Sevilla Santo (UADY) y Mario José Martín Pavón (UADY). Participantes: Jesús Enrique Pinto Sosa (UADY), Rubí Surema Peniche Cetzal (UADY), David Augusto Beltrán Poot (UADY), Cecilia de Jesús Novelo Castilla (UADY), Jorge Alberto Ramírez De Arellano De la Peña (UADY).

En relación con la planeación institucional de la investigación educativa, al cuestionar a los directores sobre las principales políticas que regulan esta actividad en la institución, las respuestas pudieron clasificarse en tres categorías: la primera relacionada con cuestiones de formato, extensión y aspectos éticos, la segunda vinculada con la atención de los problemas o necesidades de la región y la utilidad de los resultados y una tercera relacionada con aspectos normativos tales como modalidades de titulación, nombramiento de los profesores y remuneraciones. Si bien es cierto que existen documentos que regulan la generación y aplicación del conocimiento, los resultados encontrados hasta el momento muestran una limitada vinculación entre lo que las políticas públicas señalan en materia de investigación y lo que se realiza al interior de las instituciones, tendiendo más a atender las áreas de interés de los investigadores, las solicitudes explícitas de diferentes instituciones o colectivos, o bien, las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) propuestas por la misma institución. Esto debe llevar a un proceso de reflexión del trabajo realizado hasta el momento y procurar una mayor vinculación con las necesidades sociales del contexto.

En relación con el tipo de investigación que se efectúa en las instituciones, se encontró que 33.3% realizan investigación básica y un porcentaje similar, hacen investigación aplicada. En cuanto a las fuentes de financiamiento con que cuentan las instituciones para llevar a cabo investigación educativa, la mayoría de los recursos provienen de la propia institución (75%); además, se determinó que el 100% de las instituciones que reciben financiamiento externo lo hacen a través de Fomix.

Respecto al tiempo dedicado a la investigación, se encontró que 33.3% dedica de una a cinco horas a esta tarea; 33.3% dedica de seis a diez horas y, otro 33.3% de once a quince horas a la semana. Como se observa, la distribución de las investigaciones en cuanto al número de horas es uniforme. Cada institución, de acuerdo con sus políticas internas y formas de contratación del personal, asigna diferentes porcentajes de tiempo para la investigación; lo cual da mayor amplitud de acción a algunos investigadores y limita a otros.

En cuanto al cargo que desempeñan los investigadores en su centro de trabajo, se encontró que 26.9% es coordinador de programa académico, 65.4% es académico y 7.7% es director o administrativo. Se observa que el mayor porcentaje de las personas que realizan investigación educativa, se desempeñan como académicos, cumpliendo con esto la vinculación que se espera

entre docencia e investigación; así como los lineamientos que las políticas públicas están marcando actualmente, al tener que realizar varias funciones simultáneamente.

La mayoría de los entrevistados que manifestaron realizar algún tipo de investigación educativa cuentan con el grado de maestría (69.2%); esto obedeciendo a las políticas nacionales de promover niveles de especialización más altos. Sin embargo, el porcentaje de investigadores con grado de doctorado es reducido (26.9%), esto debe llevar a reflexionar a las IES sobre programas de habilitación para su personal y competitividad académica y acerca de brindar oportunidades y apoyos para el logro del nivel doctoral.

También se determinó que 34.6% pertenece a algún colegio, organismo o asociación científica o profesional. De este porcentaje, 11.1% tiene nivel 1 del SNI, 44.4% pertenece a un colegio de profesionales, y este mismo porcentaje forma parte de algún tipo de asociación o red. Esto aparece como un “foco rojo” para las IES, ya que es necesario fomentar el trabajo colaborativo no sólo al interior de cada institución, sino en la vinculación con otras IES tanto en el nivel local, como nacional e internacional.

Por otra parte, al cuestionar a los investigadores sobre el lugar en que se producen o llevan a cabo las investigaciones, 60% indicó que dentro de la misma institución (universidades, centros de investigación), en tanto que 40% se desarrollan en la comunidad o campo en donde se ubica la población en estudio o los usuarios de los resultados.

Al preguntarles acerca de la manera en que los usuarios tienen acceso a los resultados, 62.5% manifestó que mediante un órgano de difusión, en tanto que 37.5% indicó que de manera directa porque son partícipes de la investigación. Más aún, 7.7% de los entrevistados señaló que la difusión de los resultados está a cargo de un agente intermediario quien traduce los resultados a los usuarios y 92.3% comentó que dicha difusión está a cargo de ellos mismos.

En lo que respecta a los mecanismos de difusión más utilizados se determinó que 48% de los investigadores lo hace mediante memorias o revistas, en tanto que 52% lo hace por otros medios como encuentros y diálogos con otros colegas o usuarios, así como mediante la participación en congresos, siendo la distribución de la población meta de dicha difusión prioritariamente colegas y especialistas (45.8%). Así también, 54.2% de los entrevistados indicó que la difusión de la información se articula a las necesidades e intereses de los grupos o comunidades de investigación. Esto muestra que hay una difusión de los resul-

tados obtenidos, pero no una divulgación de los mismos; es decir, los resultados de los estudios se queda a un nivel de especialistas, pero no llega a los tomadores de decisiones o a los actores que pueden hacer uso de los mismos resultados.

De igual forma se pudo constatar que 68% de los investigadores produce de manera conjunta con otros colegas; asimismo 76.9% de los entrevistados afirmaron adoptar una postura frente a la incidencia del conocimiento que generan que pondera las responsabilidades sociales y éticas.

Se analizaron un total de 158 productos, proporcionados por los investigadores, de los cuales casi 50% la tiene la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. De la producción analizada se pudo apreciar que 50.7% de ésta, son memorias de congresos en las que aparecen los documentos en extenso de las ponencias presentadas por los investigadores, 26.6% corresponde a artículos publicados en revistas indexadas, 6.3% son libros y 16.4% son capítulos de libro o los resultados de algún informe de investigación.

Al analizar las problemáticas estudiadas u objetos de estudio de estos trabajos se constató que de acuerdo con las áreas del COMIE, las tres más citadas son: Aprendizaje y desarrollo humanos (24.7%), Currículo (12.6%) y Entornos virtuales de aprendizaje (11.4%). Esto muestra la diversidad de temáticas atendidas en la investigación educativa.

Con relación a los sujetos de estudio de estos trabajos, 44% correspondió a estudiantes en general, 20.6% a egresados de educación superior, 17 % trabajó con docentes y 12% se dividió en porcentajes inferiores en poblaciones tales como: familiares, tutores, niños con síndrome de Down, alumnos sobresalientes y administradores. Se observó una clara tendencia a tener como sujetos de estudio a los propios estudiantes o egresados de los niveles educativos; si bien es adecuado considerarlos el primer elemento de estudio, es conveniente volver la mirada a los demás actores involucrados en el proceso educativo: profesores, administradores, padres de familia. La mayor parte de los trabajos analizados se desarrollaron en el nivel superior, aspecto a considerar por los investigadores, dado que son las instituciones de educación superior las que realizan investigación, tal parece que se ha centrado la atención en este nivel educativo; sin embargo, todos los demás presentan serias necesidades en áreas curriculares, administrativas y psicológicas que deben ser atendidas.

Al tratar de determinar la corriente teórica en la que se apoyan o bajo la cual se desarrollan los trabajos analizados se encontró que 93% de estos no la manifiestan con claridad o lo hacen desde un marco de referencia genérico y no bien

definido; hecho que pudo determinarse por medio de la revisión completa y minuciosa de los productos y solamente 6% de los trabajos manifestaron estar vinculados con alguna corriente teórica.

Al estudiar las metodologías manifestadas en dichos trabajos se constató que 86.2% de estos se declaran positivistas o cuantitativos, 10.3% refieren ser productos derivados de una investigación documental y 3.5% no especificó. Estos resultados muestran que se continua con una tradición muy arraigada de que los estudios sean de carácter cuantitativo, por lo que será necesario promover otras metodologías.

En cuanto a los programas educativos que se ocupan de la formación de investigadores, se encontró que a pesar de que diferentes IES ofrecen programas enfocados al ámbito educativo; todos estos tienen una marcada orientación a la profesionalización. El único programa que de manera específica tiene una orientación a la formación de investigadores es la Maestría en Investigación Educativa (MIE), de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Diagnósticos de la investigación educativa: Instituto Politécnico Nacional²⁹

Una de las tareas primordiales del Instituto Politécnico Nacional (IPN) es la investigación, la cual es realizada por los docentes adscritos en cualquiera de sus escuelas, centros y unidades de los tres niveles educativos medio superior, superior y posgrado, de ahí que es importante incluir algunas referencias al respecto.

De acuerdo con los datos presentados en “El Informe Anual de Actividades 2011” el IPN cuenta con 17 273 profesores. De esos docentes 29.8% ha realizado estudios de posgrado (especialidad, maestría o doctorado), 62.4% tiene formación profesional y 7.8% posee estudios de bachillerato, nivel técnico superior o similares. De esos 17 273 profesores aproximadamente 2% realizan investigación educativa en las tres áreas del conocimiento que son: ciencias físico matemáticas (CFM); ciencias médico biológicas (CMB) y ciencias sociales y administrativas (CSA).

²⁹ Coordinadora: Esperanza Lozoya Meza, Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales (Ciecas) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Participantes: Elia Olea Desertti y Manuela Badillo Gaona, Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA ST) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Los actores que participan en proyectos de investigación educativa en el Instituto son 49% hombres y 51% mujeres y en su mayoría, como ya se ha venido mencionando son profesores que están principalmente frente a grupo trabajando en el nivel medio superior, superior y posgrado y son, entre otros, ingenieros, arquitectos, contadores, médicos, físicos, matemáticos, sociólogos, economistas, psicólogos, etcétera. La edad promedio es aproximadamente de 52 años.

Para llevar a cabo esta investigación se hicieron las siguientes preguntas: ¿Cuál es la situación en la que se encuentra la investigación educativa en el IPN? ¿Cuáles son las políticas de apoyo y el financiamiento que se le otorgan? ¿Cuáles son las condiciones institucionales en las que se desarrolla? ¿En qué áreas publican principalmente los profesores-investigadores? ¿En dónde se han formado? ¿Existen redes de apoyo a la investigación educativa en el IPN?

Estas y otras preguntas son las que fueron permeando en la investigación. La estrategia metodológica que se siguió, consistió primero en una búsqueda documental para detectar todos aquellos documentos que fueran de utilidad para desarrollar el tema, posteriormente se elaboraron tres instrumentos de acuerdo con los parámetros que se siguieron en las diversas reuniones de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie), estos fueron piloteados y luego aplicados uno, para los profesores que están haciendo investigación educativa en los tres niveles educativos; otro para mandos medios y uno más para autoridades que tienen a su cargo la coordinación de la investigación educativa en el IPN.

Para la redacción se tomaron en consideración, principalmente las variables de: *investigación educativa*; *formación para la investigación educativa e investigador educativo*³⁰ como un proceso holístico e integrador. Llegando a las siguientes conclusiones:

- La situación en la que se encuentra la investigación educativa en el IPN es la que se presenta a lo largo de un documento más extenso, donde se incluye el análisis y las principales gráficas representativas del campo.
- Las políticas de apoyo se dan mediante becas, estímulos, apoyos económicos para la asistencia o participación en coloquios, congresos, seminarios, foros, etcétera, ya sean en el nivel nacional o internacional.

³⁰ Definiciones aprobadas por los integrantes de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie) en la sesión XVII celebrada en la Ciudad de Tepic, Nayarit (22-24 de enero, 2012). Mimeo.

- El financiamiento que se le otorga a la IE va de acuerdo con el tipo de proyecto que se haya aprobado, con base en las convocatorias que emite anualmente la Secretaría de Investigación y Posgrado (SIP).
- Las áreas en las que principalmente publican los profesores investigadores son: *Curriculum*; Educación, valores y entornos virtuales de aprendizaje, de acuerdo con las áreas temáticas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Donde se han formado los profesores investigadores son principalmente en posgrados ya sean internos o externos al Instituto. El Politécnico les ofrece en el campo dos especialidades, seis maestrías y tres doctorados.
- En el IPN existen redes de apoyo a la investigación, pero en el caso de la investigación educativa, ésta solamente la menciona oficialmente la Red de Economía, pero sólo como un subcampo.
- No existe investigación sobre la investigación educativa en el IPN, a excepción de este trabajo y de un libro publicado sobre el tema en 1999.
- A pesar de que se empieza a propiciar el trabajo multidisciplinario que favorece el trabajo colaborativo y en red, todavía hay mucho que hacer en cuanto a la IE para responder a una de las actividades primordiales del IPN que es la investigación.
- Se requiere el desarrollo y fortalecimiento de la IE ya que en nueve años, de los analizados hasta ahora, ésta representa sólo uno por ciento.

*Diagnóstico de la investigación educativa de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco 2002-2011*³¹

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), primera institución de educación superior en la entidad, surgió en 1958. La institucionalización de la investigación se dio en 1983 con la creación de la Dirección de Estudios de Graduados e Investigación (DEGI); en 1994 cambió su denominación a Dirección de Investigación y Posgrado (DIP). Fue en el año 2011 que surgió la Secretaría de Investigación, Posgrado y Vinculación y, con ella, el Departamento de Investigación Educativa.

³¹ Autor: Pedro Ramón Santiago.

La historia es muy reciente, a ello obedece que en Tabasco no se conozcan estudios que den cuenta de la producción en materia de investigación educativa; ése es el motivo del presente diagnóstico, resultado de una ardua revisión de informes, revistas, tesis, libros, archivo histórico, memorias de foros, congresos coloquios, y bases de datos de la UJAT, durante el periodo 2001 al 2011. El documento es un meta-producto del proyecto de investigación: “Causas que inciden en el déficit de investigaciones educativas en las instituciones de educación superior del Estado de Tabasco”, cuya finalidad era determinar las causas administrativas, educativas, sociales, políticas y económicas que inciden en el bajo índice de investigaciones en el campo de la educación, en la entidad.

De 2009 a 2011 —periodo de duración del proyecto— colaboraron siete profesores y 143 estudiantes de las diferentes licenciaturas que imparte la universidad. Cabe destacar que algunos alumnos, se integraron al proyecto realizando servicio social (5), otros para titularse bajo la modalidad de proyectos (3), algunos más elaborando sus tesis (2), en todos los casos tomaron como marco de referencia el presente estudio. Es decir, con esta investigación se empezó a formar el cuadro de investigadores, que fue otra de las metas de la investigación en general.

En otro orden de ideas, para el acceso al campo, se diseñó una base de datos tomando como referente la “ficha analítica y de clasificación de trabajos” empleada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la cual se fue modificando con base en las características de los documentos encontrados y en las limitaciones económicas y de tiempo del equipo de trabajo.

La información empírica obtenida se organizó en seis bloques: 1) Políticas y financiamiento de la investigación educativa; donde se halló que las fuentes financieras para desarrollar investigaciones educativas en la UJAT, son de dos tipos: a) los que la misma institución ofrece, que representan el 68.7% del patrocinio y; b) los recursos que se obtienen por medio de los proyectos concursables que emite, por lo general, el Conacyt y el Promep; 2) Condiciones institucionales de la investigación educativa; aquí se encontró que el tipo de contratación que se emplea en la UJAT para todos los profesores, independientemente del tiempo de dedicación, lleva el denominativo de profesor-investigador; aunque hasta la fecha no existe la categoría de investigador. El surgimiento del Departamento de Investigación Educativa y la propuesta de

creación de un centro de investigación por División Académica (Campus), apunta a un mayor impulso para este tipo de investigación; 3) Agentes investigadores y su producción; el referente considerado para determinar la productividad de los profesores-investigadores fue el Programa de Estímulo al Desempeño Docente (Esdeped) donde pueden participar en promedio 1,170 profesores (por año); sin considerar el año 2011, en los años anteriores no se llega ni a 40% de suscripción de los docentes a este programa; 4) Formación de investigadores; ésta es una categoría prometedora en la UJAT, en razón de que se han implementado cinco líneas estratégicas de acción: a) Formación de cuadros de alto nivel, mediante estudios de posgrados; b) La creación del Departamento de Investigación Educativa; c) Programas de formación de jóvenes investigadores: Verano Científico, Movilidad Estudiantil, Jóvenes a la investigación, Movilidad académica; d) El proyecto “incubadora de los Cuerpos Académicos”, y e) Establecimiento de los premios: Mérito académico y Mérito científico; 5) Comunidades y redes; aquí se halló una escasa participación, sólo 134 profesores participan en una red lo que representa sólo 7.2% del total de docentes en estudio; 6) Uso y distribución del conocimiento educativo. La Universidad cuenta con 9 revistas, de las cuales dos son de divulgación, cuatro son científicas y tres son informativas; en el ámbito de la difusión y divulgación del conocimiento en el periodo de 2004 a 2011 se difundieron 9,450 actividades académicas diversas.

En suma, la necesidad de formar investigadores en la UJAT es imposterable, son muy pocos los proyectos que la institución gana ante las instancias financiadoras externas (6.3%); la productividad académica en general es baja. Aunque se tiene la certeza de que los programas implementados de formación en investigación, empezarán a dar fruto a mediano plazo. Sin embargo, hay mucho terreno que recorrer en el campo de la formación en investigación educativa de alto nivel; la disposición, el interés, la visión y el financiamiento serán elementos fundamentales para impulsar esta medular función sustantiva.

Sólo resta señalar que los resultados que se presentan constituyen una aportación significativa al campo de la investigación educativa en México, al proporcionar información de la producción investigativa en Tabasco, hasta hace poco desconocida y dispersa; la cual queda a disposición de cualquier investigador o académico universitario, interesado en la temática.

*Estado del conocimiento de la investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 261 del estado de Sonora*³²

Se presenta una semblanza de la producción y sus condiciones de realización en la Unidad UPN de Hermosillo, y las subsedes de Puerto Peñasco, San Luis Río Colorado, Caborca y Guaymas, Sonora. La investigación educativa ha sido desarrollada en el estado de Sonora desde 1989 hasta la fecha, de tal manera que hemos dividido por etapas a la producción para analizarla. La primera etapa comprende desde sus inicios (1989) hasta la realización del Primer Encuentro Estatal de Investigación Educativa, (1997) por parte de la Coordinación de Investigación de la Unidad 261 de UPN, y apoyada por el Centro Pedagógico del Estado de Sonora. Pudiéramos llamarle “*la prehistoria de la investigación educativa*” en las UPN de Sonora. Se pudo advertir que en el periodo 1989-1997 hubo una sostenida producción en investigación y se realizó una intensa difusión de los productos de la misma. Esta etapa permite mostrar que en el periodo 1989-1997, en la Unidad UPN 261, lejos del centro del país, se hacía investigación educativa dotada de cierta relevancia y calidad. Esto significa que es posible investigar aun lejos de las facilidades provistas por los centros metropolitanos.

La segunda etapa del desarrollo de la investigación educativa en UPN comprende los años 1997 a 2001, con el surgimiento de más posgrados, dando lugar al inicio de las primeras publicaciones por parte de los egresados de maestría y de los propios docentes. A esta etapa le hemos denominado “*Crisis y adaptación*”.

Aunque en la Unidad UPN 261, la investigación se encontraba “*institucionalizada*”, en la realidad carecía de reconocimiento por parte de las autoridades educativas. En los procesos de evaluación del rendimiento académico, la investigación frecuentemente ha sido incomprendida, menospreciada, ignorada o desalentada.

La tercera etapa comprende desde principios de la década de 2000 hasta el presente; le hemos llamado “*De desarrollo*” ya que el Cepes, ahora Ifodes, se dio a la tarea de ofertar algunos programas de posgrado y con ello fortalecer la producción en IE. En estos últimos años la producción creció significativamente en el estado de Sonora, y la UPN no se quedó atrás, ya que hubo una productividad considerable, debido a la cantidad de egresados de los programas de posgrado. Igualmente los docentes han adquirido nuevos grados académicos.

³² Autores: Alba Luz Frock Granillo y Óscar Jesús San Martín Sicre.

En cuanto a difusión, la Unidad carece de revistas, boletines, periódicos u otros órganos que se encarguen de la difusión de las investigaciones educativas. Para intentar realizar esta función universitaria sustantiva, en el posgrado de la Unidad se emprendió la elaboración de una obra titulada: “Investigación Educativa. Aportes y reflexiones”, cuyo propósito consistió en difundir entre la comunidad educativa los productos de investigación de los profesores de posgrado. El libro se editó en el año 2011, con apoyos del Programa de Fortalecimiento a las Unidades UPN, y continuó este esfuerzo editándose otro volumen: “Investigación Educativa. Búsqueda y resultados” en 2012.

El Instituto de Formación Docente, ha realizado dos eventos estatales en los últimos dos años a manera de formación y difusión en torno a la investigación educativa, en donde se contó con especialistas, se impartieron talleres y se presentaron resultados de investigación educativa. Durante los últimos diez años las autoridades han emprendido acciones y mecanismos de difusión y de formación en investigación educativa en diversas instituciones del estado.

*Estado del conocimiento de la investigación educativa en los institutos tecnológicos del estado de Veracruz*³³

Antecedentes y contextualización

El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT) está conformado por 261 instituciones, de los cuales: 131 son federales y 130 descentralizados (Dgest, 2011). En el estado de Veracruz la educación superior tecnológica está integrada por veintiún Institutos Tecnológicos Superiores, tres Universidades Tecnológicas y una Universidad Politécnica (Martínez Arturo, 2011).

Para efectuar la investigación acerca del estado del conocimiento de la investigación educativa en los Institutos Tecnológicos del estado de Veracruz, se siguió el siguiente proceso:

- *Definición del problema.* La Investigación Educativa (IE) en los Institutos Tecnológicos no ha sido identificada de forma clara y precisa. Bajo esta

³³ Autor: Santos Ruiz Hernández.

perspectiva, se plantea la pregunta: ¿Cuál es el estado del conocimiento de la Investigación Educativa en los Institutos Tecnológicos del SNIT en el estado de Veracruz?

- *Objetivo general.* Realizar un análisis y valoración de las investigaciones realizadas acerca de la Investigación Educativa en los Institutos Tecnológicos del SNIT en el estado de Veracruz, en el periodo 2002-2011.
- *Justificación.* Con la información obtenida se podrá fomentar el desarrollo de la IE, establecer vínculos, difundir su producción y contribuir al proceso de formación como investigadores educativos.

Fundamentos

La educación superior en el estado de Veracruz está integrada por escuelas formadoras de docentes, institutos tecnológicos superiores y universidades (Mota, 2010). La investigación educativa, como cualquier otra disciplina, es necesaria para generar cambios, revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia y la experimentación (Imbermon, Alonso y Aranda, 2007).

Para realizar un estado del conocimiento es necesario discutir las perspectivas teóricas de análisis, temas por abordar, localizar las publicaciones realizadas y analizarlas desde un esquema de clasificación coherente, reseñar los trabajos con aportes, redactar las partes temáticas correspondientes y revisar los escritos producidos de esta manera (Weiss, 2003).

Método

El tipo de estudio es descriptivo en primera instancia y de forma posterior analítico–interpretativo. En este trabajo se recabaron las actividades de la IE de los Institutos Tecnológicos. La descripción incluye aspectos cualitativos y cuantitativos de los fenómenos por investigar como lo indica Moreno (2000).

Resultados

En los ITS la formación académica de los docentes con nivel de licenciatura corresponde a 53.6%, para maestría sin grado 18.0%, docentes con grado de maestría 24.2%, doctores sin grado 1.61% y doctores con grado 2.5%. Los recursos materiales o apoyos institucionales con los que cuentan, son: oficina para 41% de los docentes: tener computadora 58.8% y 82% manifestó acceso al internet. En cuanto al Sistema de Estímulos alcanzado por cada investigador, 70% tiene acceso al Estimulo al Desempeño Docente (EDD).

Actividades académicas realizadas por los investigadores educativos

- *Tesis:* se encontraron doce tesis sobre investigación educativa. De las tesis encontradas, nueve corresponden al área de maestrías y tres a doctorado. Se clasificaron en: dos para el área del aprendizaje de la matemáticas, cuatro para el aprendizaje por computadora, una sobre rendimiento escolar, una de aprendizaje empresarial, una de evaluación educativa, una del estado del conocimiento, una de prospectiva de la educación superior y una sobre planeación educativa.
- *Ponencias:* se encontraron 21 ponencias, en las cuales participaron ocho instituciones, 66 docentes y se clasificaron en once categorías. La clasificación de las categorías fue la siguiente: Aprendizaje de las matemáticas; Titulación; Aprendizaje por computadora; Estado del conocimiento; Tecnología educativa; Financiamiento de la educación; Procesos de aprendizaje; Evaluación educativa; Competencias; Construcción del conocimiento y Eficiencia terminal.
- *Artículos:* los artículos encontrados fueron once, participaron tres instituciones y se clasificaron en seis temas. Los temas de clasificación son: Estado del conocimiento; Cuerpos colegiados; Desempeño académico; Políticas en el proceso de formación; Diseño curricular y Práctica educativa.
- *Libros.* En la búsqueda sobre libros sólo se encontró uno.

Conclusiones

Para este trabajo se revisaron 124 cuestionarios individuales de los investigadores del Sistema. De los trabajos revisados se encontraron 90 de carácter netamente científico y diecisiete de investigación educativa. Las tesis encontradas fueron 12, las ponencias 21, los artículos 11 y sólo un libro, lo que permite suponer que aunque la producción es muy limitada se puede percibir una franca mejoría a partir de los tres últimos años. Tan sólo en el 2011 se desarrollan 16 investigaciones educativas; este tipo de investigación cada vez tiene mayor difusión y aceptación entre los investigadores de las áreas de ingeniería de la educación tecnológica en el estado de Veracruz. Los temas más recurrentes fueron: Aprendizaje por computadora con 10 productos; Competencias con cuatro y Aprendizaje de la matemáticas con tres. La información que aquí se expone permitirá que cada vez se realice mayor investigación educativa sin dejar las áreas de ingeniería que sustentan las instituciones tecnológicas.

Estado del conocimiento de la Universidad Autónoma de Zacatecas³⁴

En la Universidad Autónoma de Zacatecas desde la década de 1980 han existido fuertes intentos de formación de profesores, a partir de ello se ha generado un importante florecimiento de la investigación en educación, la cual a pesar de concebirse como intermitente, asistemática y dispersa en cuanto a temáticas, metodologías y enfoques teóricos y epistemológicos variados, se observa que existe una producción considerable de investigación en educación, pero se trata de esfuerzos aislados, con escaso efecto en la generación de nuevos conocimientos. Aun así, se cuenta con 2,137 profesores-investigadores de los cuales 30.40% tienen licenciatura y 69.60% estudios de posgrado; 423 poseen Perfil Promep y 136 pertenecen al SNI; estos datos confirman el cumplimiento y posibilidades del desarrollo de las actividades de investigación, docencia, vinculación, extensión y difusión.

Aunado a esta información, la planta académica se organiza en 99 Cuerpos Académicos de los cuales 74% están en formación, 16% en consolidación y 10% consolidados. A mediados de la década de 1990 se sistematizó la planeación y organización anual de las jornadas de investigación universitaria donde

³⁴ Autora: Marcelina Rodríguez Robles, Universidad Autónoma de Zacatecas.

los profesores investigadores de la UAZ dieron a conocer los avances de sus proyectos de investigación individuales y colectivos. Estas experiencias fueron una base importante para la publicación de la revista de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la UAZ y la constitución del Departamento Editorial en el que se publican los trabajos de los investigadores destacados de la institución.

Los investigadores toman diversas rutas en su formación, primeramente la que se marca como proceso de formación a partir de los contextos en que se gestan las primeras experiencias, matizadas por lecturas comunes, organización y participación de eventos, círculos de estudio o coincidencias en los intereses temáticos, disciplinarios y las consignas institucionales como la reciente constitución de Cuerpos Académicos.

Ante estas formas de investigar o de formarse como investigadores, es evidente que las instituciones juegan un papel importante en la conformación del habitus del investigador. En el caso de la Unidad Académica de Docencia Superior, ubicada en el Área de Humanidades y Educación, se han creado 14 Cuerpos Académicos, de ellos 8 están en formación, 4 en consolidación y 2 consolidados.

Los programas de la Unidad están diseñados para el estudio del campo educativo y la formación de profesores en posgrado. Las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) relacionadas con Investigación Educativa, no sólo corresponden a los programas de Educación, pues se han encontrado investigaciones de Matemática educativa, Ciencias Sociales, Ciencia Política. Programas que corresponden al Área de Ciencias Básicas, Área de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Administrativas. Entre las LGAC destacan: Educación, política, cultura y artes, Ejes articuladores del desarrollo, Cultura, *curriculum* y procesos institucionales, Estudios de derecho, Instituciones y sociedad hispanoamericana colonial, Políticas educativas.

Las investigaciones se realizan con financiamiento de la institución (pago de salario con carga asignada a la investigación). Los proyectos con financiamiento externo se ubican mayormente en las Áreas de Ciencias Básicas, además de las Ingenierías y Ciencias Agropecuarias, dado que se conciben como áreas prioritarias en la generación de conocimiento en el país. Por otra parte, no se han sistematizado mecanismos para valorar la repercusión de la investigación en el campo educativo y, en la actualidad, no existe un estado de la cuestión completo, sistemático y actualizado acerca de la investigación en educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas y menos aún del estado de Zacatecas.

La investigación educativa en la región metropolitana de la ANUIES.

*Periodo 2002-2011*³⁵

La investigación educativa como actividad formal, organizada y como soporte de la toma de decisiones, debe ser desarrollada de manera sistemática y objetiva. Asimismo debe ofrecer “explicaciones razonables de los hechos o fenómenos estudiados a fin de contribuir a la creación de un cuerpo coherente de conocimientos” (Tejedor, 2004: 63), sin sustraerse de los cambios de los últimos años que obligan a promover nuevas formas y nuevos temas relacionados con la producción de conocimiento.

Históricamente, nuestro país ha fomentado una excesiva concentración en la Región Metropolitana de la Ciudad de México (RMCM), porque alberga a las IES federales con la mayor experiencia en investigación educativa y a un elevado número de académicos doctorados.

En relación con el contexto de la investigación educativa en la RMCM, en el año 2000, casi 49% del total de investigadores (en general) se ubicaba en el D. F. Para 2010, esta proporción bajó a 38%. Solamente UNAM, UAM e IPN concentran a 30% de los miembros del Sistema Nacional de Investigadores, además albergan el 45.6% de artículos científicos producidos en México. En 2012 se reporta un total de 290 expertos en temáticas sobre educación en el país: 56% mujeres y 44% varones; de ellos, 131 (45%) residen en el D. F.

Este documento incluye información de un total de 11, sobre 23 instituciones de educación superior ubicadas en la RMCM³⁶, según la organización regional de la ANUIES³⁷. A esta Región pertenecen varias de las IES que aportan la más significativa producción en materia de investigación educativa. Siete de ellas son de régimen público y 4 están entre las IES particulares. Tan sólo en la UNAM y en la UAM, la atención a la investigación educativa se realiza en varias de sus respectivas unidades académicas. La UNAM es la única que cuenta con un instituto de investigaciones dedicadas a la educación (IISUE).

El tema del personal académico adscrito a actividades de investigación educativa quizá sea la parte más complicada de organizar, por falta de sistema-

³⁵ Autora: Alejandra Romo López. Directora de Investigación Educativa, ANUIES.

³⁶ Cinvestav, CIDE, Colmex, Flacso, UIA, UIC, ULSA, UNAM, UPN, UAM y UAnáhuac. El IPN se trabajó aparte.

³⁷ Art. 21°. La Región Metropolitana está integrada por las instituciones asociadas del Distrito Federal y áreas conurbadas del Estado de México (ANUIES, 2006: 29).

tización y organización de la información, lo que impide profundizar en datos que arrojen un diagnóstico con un perfil más preciso de la planta de investigadores educativos.

La tradición universitaria mexicana y el interés por la investigación educativa permanecen como es habitual: de 331 investigadores educativos en las 11 IES, 91% se ubica en las de carácter público; 70% cuenta con grado de doctor y 18% de maestro; la UNAM alberga a 40% de investigadores educativos de la RMCM; la UAM al 18%, el Cinvestav 15% y la UPN 13%. En la distribución por sexo dominan las investigadoras mujeres, con 60% (198). Pertenecen al SNI 148 investigadores educativos. De entre ellos, 44% se ubican en el nivel 1; 38% en el 2 y sólo 18% en el nivel máximo.

Para el análisis de las líneas que han orientado el trabajo de investigación educativa se tomaron las 17 áreas temáticas del COMIE. Sorprende la concentración (18.4%) en el área de *Política y Gestión*; en *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*; *Prácticas Educativas en Espacios Escolares*, en *Procesos de Formación* con 9.5%, cada uno; y en *Educación, Ciencia y Tecnología*, con 8.2%, aunque son muchos más los temas y problemas que no están recibiendo la atención requerida, como *Educación Ambiental*, con todo y la relevancia que tiene. Otros temas fuera de las prioridades de la investigación educativa son: *Currículo*, *Entornos Virtuales de Aprendizaje*, *Investigación de la Investigación Educativa* y *Educación y Valores*. Temas otrora centrales, como *Aprendizaje y Desarrollo Humanos*, *Sujetos de la Educación*, *Educación y Conocimientos Disciplinarios*, lo mismo que la *Historia e Historiografía de la Educación*, han sucumbido ante perspectivas más pragmáticas. En el área de *Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas* son escasas las líneas de atendidas, lo que refleja que no han sido comprendidas en su justa dimensión.

La RMCM concentra una relevante producción editorial en investigación educativa. Es sede de 3 instituciones: COMIE, ANUIES y Clame³⁸, que editan, respectivamente, tres revistas de enorme prestigio: *Mexicana de Investigación Educativa*, de la *Educación Superior*, y *Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. Además, en la UNAM (IISUE) se edita *Perfiles Educativos*. Las cuatro están incluidas en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt.

³⁸ Comité Latino Americano de Matemática Educativa.

En el balance en torno del estado actual y el futuro de la investigación educativa observamos un fenómeno emergente que exige una mayor atención por los efectos que puede tener esa riqueza. No es razonable mantener una concentración en pocos polos geográficos, aun en la propia RMCM o en pocas entidades académicas, sino que debe extender su influencia a más espacios educativos y atraer el interés de un mayor número de académicos.

En otro sentido, en el curso de este trabajo surgen señalamientos que cuestionan si lo que se hace es realmente investigación educativa. Quizá algunos de los puntos débiles están en repartir el trabajo de investigación con otros compromisos institucionales como los de docencia, gestión, tutoría y asesorías y extensión.

En aspectos más prácticos es urgente dejar de pensar que esta información sólo sirve a la institución que la produce y ver la utilidad de integrarla en un sistema más amplio que rinda un mejor servicio para tomar decisiones más pertinentes. Urge formar nuevos investigadores e incrementar la producción de conocimiento útil; incluir también temas a los que se ha prestado poca atención; crear una agenda de investigación educativa más pertinente, que promueva el desarrollo de nuevo conocimiento y discuta aspectos propios de la organización de una comunidad de investigadores educativos, en relación con perfiles, renovación de las plantas académicas, productividad y medios de divulgación. Una investigación educativa que traspase los límites de su propia Región, con más y mejores interlocutores.

Conclusiones

Del análisis expuesto en los 15 diagnósticos³⁹ se puede decir que la IE se sustenta en una posición epistemológica de carácter constructivista desde donde la realidad es interpretada a partir de la interacción teoría-práctica con la participación activa de los sujetos involucrados en una situación contextual de aplicación (modo 2 de hacer investigación) (Gibbons, 1994); en esta vertiente constructivista se muestra un predominio por el análisis desde el enfoque sociocultural.

³⁹ Jalisco, Chihuahua, Chiapas, Guanajuato, San Luis Potosí, Zacatecas, Tabasco, Yucatán, Nayarit, Puebla, Veracruz, Estado de México, Zona Metropolitana de la Ciudad de México, Instituto Politécnico Nacional y UPN Sonora.

Cabe señalar que se expresaron dificultades para ubicar los enfoques teóricos de la producción dado que se refieren pocos elementos para la identificación de éstos específicamente para la enunciación de la adopción teórica y a cambio, se alude al planteamiento de conceptos (uso teorista de la teoría) (Buenfil, 2007). derivados de las disciplinas que aportan a cierto tipo de análisis entre las que destacan: psicología, sociología, pedagogía, historia, filosofía, historia, entre otras.

El método dialéctico y el paradigma interpretativo simbólico o fenomenológico; fundamentan la parte metodológica, se hace uso de técnicas de corte dialógico reflexivo, tales como el estudio de caso, los grupos de enfoque, la entrevista, la observación participante, los relatos biográficos, entre otros. Cabe destacar la existencia de una tendencia hacia privilegiar los proyectos de intervención con el fin de coadyuvar en la resolución de los problemas educativos vividos en la práctica docente.

Con relación a las políticas y financiamiento se puede concluir que éstas pueden clasificarse de acuerdo con su origen en externas e internas. El financiamiento externo parte de la fuente federal desde dos instancias Conacyt y la SEP). De éstas, los Fondos Mixtos (Fomix) son la fuente que cuenta con mayor participación para el apoyo de la IE. La SEP por medio del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), cuyo propósito es lograr la superación del profesorado, mediante el otorgamiento de diversos apoyos y becas; tiene como parte de su estrategia, el impulso y apoyo a la formación de Cuerpos Académicos (CA), los cuales se organizan en torno a líneas de generación y aplicación del conocimiento, que a su vez integran y articulan los proyectos específicos de los académicos que los integran. De acuerdo al estatus de cada CA: en formación (CAEF), en consolidación (CAEC) y consolidados (CAC); y dependiendo de la capacidad de organización y gestión tanto de sus integrantes como de sus líderes, será también la definición de los montos de financiamiento a los que se hacen acreedores. Cabe destacar que no se encontraron datos que permitan identificar el apoyo, dado que de este rubro en los diagnósticos sólo se refiere la cantidad de CA y el estatus de éstos.

Por otra parte destaca el reconocimiento de Conacyt a cierto perfil del investigador a partir del SNI, por lo que se concluye que desde este estímulo se tiene la ventaja estratégica que ofrece la pertenencia al sistema para la obtención de diversos apoyos, ya que cuando se concursa en alguna convocatoria, el sólo hecho de pertenencia al sistema, en muchas ocasiones, hace que se obvien otros

criterios o procesos de selección. A lo anterior se suma también la circunstancia, de que las Instituciones a las que pertenecen estos investigadores, se ven beneficiadas, en cuanto a el incremento de sus indicadores de calidad, así como en la cuestión de que, en buena medida, la productividad académica del investigador está garantizada. Aunque desde luego, esto último no es una consecuencia necesariamente obligada. Con relación a las fuentes de financiamiento internas las instituciones han creado mecanismos de apoyo a la IE a partir de sus posibilidades entre las que destacan: la asignación de carga académica para esta función, la creación de áreas de IE y su respectivos fondos de apoyo, el uso del año sabático, la beca al desempeño docente, beca comisión para estudiar posgrados, entre otros.

Desde los diagnósticos resulta alarmante la invisibilidad del apoyo de los gobiernos estatales en relación a las políticas y financiamiento sobre investigación educativa, en tanto que no se hacen explícitos sus propósitos al respecto en los documentos pertinentes, ni se expresa mediante líneas de acción consistentes el interés en el desarrollo de este tipo de investigación. Aunado a esta situación los obstáculos identificados para el acceso de las fuentes de financiamiento externas derivadas de Conacyt y la SEP reducen de forma evidente las posibilidades de desarrollo de la IE; tal es el caso del reducido número de profesores de tiempo completo (perfil deseable y miembros del SNI), el tipo de plaza en tanto que quienes hacen investigación educativa no pueden acceder a plazas de tiempo completo, la limitada cantidad de Cuerpos Académicos y su incipiente estatus, los niveles de desarrollo de las instituciones de educación superior para el cumplimiento de los indicadores de las fuentes de financiamiento. De ahí que la IE se ubica en el marco de disyuntivas que plantean el debate entre ser investigador sin las condiciones para serlo o bien, ser una institución donde la investigación es una función sustantiva y no poder contar ni con producción, ni con investigadores consolidados ni en vía de hacerlo.

Ante la ausencia de políticas equitativas de financiamiento la práctica investigativa en el campo educativo ha sobrevivido a partir de la creación de redes y relaciones interinstitucionales que subsanan este vacío sustantivo, lo cual ha generado fuertes lazos académicos que dinamizan desde una lógica distinta la centralidad que hasta hoy a definido a la IE, marcando con ello una pauta de transición del trabajo individual al colegiado, y de éste a la interacción entre grupos de pares, hasta la participación y conformación de redes de colaboración e intercambio académico.

Con relación al rubro de comunidades y redes de investigación educativa, en los diagnósticos se destaca el reporte de la conformación de Cuerpos Académicos los cuales tienen una concentración en las universidades públicas, no obstante que en las instituciones formadoras de docentes se refiere tener aún un estatus inicial con las implicaciones de ser producto de una nueva demanda de la política educativa.

Como se puede observar de manera general las instituciones desde las cuales se realiza la actividad de investigación se pueden clasificar en dos grupos: los que pertenecen a alguna de las IES y los que son organismos descentrados. Siendo los primeros en donde se da una mayor producción tanto de proyectos de IE, como de CA, con líneas de investigación asociados al desarrollo de la misma. En tanto que en el segundo grupo, la IE, se da de manera más marginal o subordinada a proyectos enfocados hacia aspectos sociales y antropológicos. Asimismo se advierte que los Cuerpos Académicos operan mejor en donde ya previamente existían relaciones colaborativas y grupos de trabajo conjunto. No obstante lo anterior, se registra una importante participación de los investigadores en redes nacionales (caso de Chiapas)⁴⁰. En el caso de algunas entidades la coexistencia de diversas redes articula esfuerzos institucionales para la producción colaborativa (el caso de Chihuahua con la producción de estados del conocimiento) y se define desde su creación como generada en comunidad lo que garantiza a los investigadores tener un escenario que favorece la comunicación entre pares y promover como lo refieren algunos estados acciones de formación y difusión.

Las condiciones institucionales que se reportan refieren la existencia de mecanismos para impulsar y dar seguimiento a la investigación educativa.

Otra relación que se observa como generadora del trabajo conjunto en redes son los programas de posgrado, en los que se toman acuerdos respecto a ciertos lineamientos académico-normativos, contenidos curriculares, e incluso van generando los nuevos cuadros en Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento específicas, como es el caso de la red de posgrados en educación, que intercambian y participan en proyectos de investigación.

⁴⁰ Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores; Red de Investigadores y Cuerpos Académicos en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación; Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras, Red Mexicana de Investigación de la Investigación educativa; Red de CA “Estudios sobre políticas de profesionalización Académica en las IES”, Sociedad Académica por el pensamiento complejo, A. C.; Red de Investigadores en Comunicación, entre otras.

Cabe destacar que los 15 diagnósticos que aquí se exponen reportan la existencia de 5 949 investigadores educativos. Es alarmante reconocer desde la información descrita en este rubro que los investigadores consolidados es una reducida cantidad en comparación con los investigadores que aún se encuentran en una fase inicial y en proceso de formación, aspecto que se documenta en los diagnósticos como perfil potencial educacional; como ejemplo presentamos el caso de Chihuahua con 646 investigadores identificados, de los cuales 608 son potenciales y solo 38 se ubican como investigadores en el debate del campo educativo.

Los investigadores educativos en México se caracterizan por ser académicos con formación disciplinaria diferenciada de procedencia normalista y universitaria, un perfil profesional con necesidad de incorporar la construcción de un nuevo habitus de investigador, más en el caso de los normalistas, aunque no privativo; articulado a un contexto institucional en constitución y consolidación de la normatividad pertinente para el desarrollo de la IE.

La IE registrada en estos diagnósticos es realizada en instituciones de educación superior, que en su mayoría persigue fines orientados al desarrollo profesional, específicamente en el posgrado, concentrándose en áreas como: procesos de formación, *curriculum*, investigación educativa, historia y género. Se distinguen cuatro formas de realizar investigación: a) mediante los Cuerpos Académicos; b) por iniciativa propia (tesis de posgrado) y concursando en convocatorias (Conacyt, Fomix); c) investigación solicitada por instancias gubernamentales. d) La investigación diagnóstica para fundamentar propuestas curriculares para estudios de posgrado y procesos de planeación.

Como se mencionó, el resultado de 15 diagnósticos permite brindar un panorama de lo que en esta década ha sido el desarrollo de la investigación educativa en México, al considerar el análisis de las condiciones institucionales, la caracterización de los agentes investigadores, la descripción de la producción y sus espacios de distribución, los escenarios de formación de nuevos investigadores, así como los grupos y las redes que los vinculan.

Retos en las investigaciones de diagnósticos estatales

Incorporar a otros estados del país en la realización de diagnósticos de la investigación educativa es una tarea pendiente para tener un panorama de la investi-

gación educativa en el país. Pero al mismo tiempo, tener el proyecto de realizar investigación diagnóstica en el nivel del país, al no contar con un estudio de esta naturaleza es prioritario desarrollar un trabajo que contribuya a impulsar la investigación educativa en las entidades federativas donde es incipiente este campo del conocimiento e, incentivar otros estudios.

Lo que resalta de la producción valorada es el carácter multidisciplinario de la investigación educativa, cada investigación expone sus propios enfoques teóricos y metodológicos. Se puede percibir cómo coexisten dentro de un mismo campo temático no sólo diferentes ciencias sino también distintas posturas epistemológicas y diversas maneras de abordar un mismo objeto de estudio.

Dentro de los “hallazgos” de la búsqueda de posiciones y desarrollos epistemológicos y metodológicos en la realización de los diagnósticos de investigación educativa, y por la producción publicada, se indica que es incipiente la reflexión, análisis y fundamentación de estos aspectos en la elaboración de los diagnósticos de investigación educativa. Hay más estudios de diagnósticos que en la década anterior, pero es necesario fundamentar estos esfuerzos, darle consistencia teórica al estado de la investigación educativa. Uno de los retos es que de la producción diagnóstica de esta década se desarrollen propuestas fundamentadas para realizar este tipo de investigaciones.

Experiencias de diversos estados del país manifiestan que la realización de diagnósticos de investigación educativa, ha de estar articulada con el impulso de la investigación educativa, el desarrollo y uso de un vagaje teórico metodológico que conceptualice los principales rubros de los diagnósticos, que fomente la investigación en las instituciones y que se articule con las instancias gubernamentales para que la investigación educativa tenga apoyo y al mismo tiempo sea un insumo para la toma de decisiones y colabore en la solución de los problemas educativos.

Desde el punto de vista del campo de la investigación educativa en México uno de los mayores retos de los estudios diagnósticos es que puedan aportar, a partir de realidades específicas a la conceptualización de qué es investigación educativa y quiénes son los investigadores educativos, las diversas concepciones y la heterogeneidad de realidades requieren de una trabajo de análisis y reflexión. Lo anterior junto con las diferentes condiciones institucionales y políticas de la investigación educativa, pueden aportar a esta conceptualización, tan urgente para el desarrollo fundamentado de este campo del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Albornoz M. y Alfaraz, C. (eds.) (2006). *Redes de conocimiento: construcción, dinámica y gestión*, Madrid: Ricyt/Cyted/UNESCO.
- Angulo Villanueva, Rita (2007). "Problemas educativos prioritarios para la investigación educativa en Guerrero. Una categorización", en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Angulo Villanueva, Rita; Juan Carlos Cabrera Fuentes; Leticia Pons Bonals y Rosana Santiago García (2007). *Conocimiento y región. La investigación en filosofía, teoría y campo de la educación en el sur de México (Estado de conocimiento regional 1992-2002)*, México: Plaza y Valdés.
- ANUIES (2006). *Estatuto de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A. C.* Disponible en: www.anui.es.mx/la_anui/es/normatividad/estatuto.php [consulta: 15 ene 2013].
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2007). "Vicisitudes de la teoría: objeciones, supuestos y decisiones", en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cabrera Fuentes, Juan Carlos y Leticia Pons Bonals (2003). "Aportes de Bourdieu a la investigación educativa", en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guadalajara, Jalisco: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cabrera Fuentes, Juan Carlos y Leticia Pons Bonals (2005). "La Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Chiapas", en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cabrera Fuentes, Juan Carlos y Leticia Pons Bonals (2011). "Epistemología e investigación educativa regional", en *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*, Chihuahua: Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa-Red de Investigadores Educativos Chihuahua, pp. 117-148.
- Calderón López Velarde, Jaime (2012). "La investigación educativa en la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional (1952-2011)", en Calderón López Velarde, Jaime (coord.) *Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de la praxis*, Zacatecas: UPN-Zacatecas, Praxis, pp. 89-132.
- Camarena Gallardo, Patricia y Esperanza Lozoya Meza (2009). "Enfoque de la investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) desde el área de Gobierno", en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Carrión Carranza, Carmen (coord) (2007). “La educación en la sociedad del conocimiento”, en *Educación para una Sociedad del Conocimiento*, Comité Regional Norte de Cooperación de Carrión, UNESCO, pp. 22-34.
- Chavoya Peña, María Luisa y Cristina Cárdenas Castillo (2005). “Producción de conocimiento sobre la Universidad de Guadalajara”, en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gibbons, Michael (1994). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Pomares.
- Gibbons, Michael; Camille Limoges; Helga Nowotny; Simon Schwartzman; Peter Scott y Martin Trow. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gil Pérez et al. (2005). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica?* Santiago de Chile: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe Orealc/UNESCO.
- Guadarrama Sánchez, Gloria (2006). *Origen e institucionalización de la investigación educativa en el estado de México*, Zinacantepec: El Colegio Mexiquense (colección Documentos de Investigación 114).
- Kreimer, Pablo. (2003). “Conocimientos científicos y utilidad social. Ciencia, docencia y tecnología”, (en línea) (26). Disponible en: www.revistacdyt.uner.edu.ar/articulos/descargas/cdt26_kreimer.htm [consulta: 13 de junio de 2012].
- Latapí, Pablo (1994). “Diagnóstico de la investigación educativa en México”, en *La investigación educativa en México*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 13-42
- López Contreras, Yolanda (2011). *La investigación educativa en San Luis Potosí*, San Luis Potosí: Universidad Pedagógica Nacional.
- López Pérez, Oresta (2007). *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*, México: Pomares.
- López Pérez, Oresta; Yolanda López Contreras y Javier Guerra Ruiz Esparza (2005). “Diagnóstico de la investigación educativa en San Luis Potosí”, en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Lozoya Meza, Esperanza; Elia Olea Deserti y Manuela Badillo Gaona (2011). “La investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional rumbo a los estados del conocimiento”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Maggi Yáñez, Rolando E. e Ismael Vidales Delgado (2005). “La investigación educativa en el estado de Nuevo León. Situación e hipótesis para incrementar su productividad”, en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Marín Rebollo, Héctor; Claudia Magdalena Ríos Peña y Violeta Iris Hernández Guadarrama (2009). “Investigación sobre la Investigación Educativa en las escuelas Normales del Estado de México”, en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Martínez Escárcega, Rigoberto (2011). *La epistemología rupturista. Reflexiones sobre un psicoanálisis del objeto*, Chihuahua, México: Instituto de Pedagogía Crítica / Plaza y Valdés.
- Martínez Escárcega, Rigoberto (coord.) (2012). *Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua*, Chihuahua: Rediech, Conacyt, Fomix, Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Martínez Escárcega, Rigoberto (2009). “Reflexiones sobre la investigación educativa, su epistemología y sus métodos en el estado de Chihuahua”, en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Martínez Escárcega, Rigoberto y Sandra Vega Villarreal (2011). “Diagnóstico de la investigación educativa en Chihuahua”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Medina Lozano, Alejandra, Leticia Velarde Peña y Carlos Miguel Amador Ortiz (2011). “Tendencias sobre la producción de los actores en la Investigación Educativa en el Estado de Jalisco (caso Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta)”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Méndez Pineda, Juana Ma. y Fernando Mendoza Saucedo (2009). “Situación actual de la investigación educativa en el Instituto de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí”, en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Morales Barrera, Magda C. (2011). “Panoramas de la investigación educativa en Chiapas”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Mungarro Matus, J. E. y L. Montiel De la Rosa (2011). “La investigación educativa en los programas de posgrado del Instituto de Formación Docente del Estado de So-

- nora: periodo 2002-2010”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Nowotny, Helga (2006). “La sociedad en la ciencia: próxima fase de una impetuosa relación”, en *Boletín de la Sociedad Española de Bioquímica y Biología Molecular*, 149, Madrid: Sociedad Española de Bioquímica y Biología Molecular, pp. 6-12.
- Nuzzaci, Antonella. (2007). “For a community of the European educational research”, en *Revista Complutense de Educación*, VOL. 18 NÚM. 1, Madrid: Universidad Complutense, pp. 217-232.
- Orozco Facio, Martha (2007). “Contexto de la investigación educativa en el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (Camdf)”, en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Pasquali, Antonio. (1990). “Comprender la comunicación”, en Reimers, Fernando y Noel McGinn (2000). *Diálogo Informado*, Caracas: Monte Ávila editores. México: CEE/Ausjal, pp. 264.
- Pérez Baltazar, Elaine T. y Manuel Aguado Castaño (2011). “Panorama sobre la producción de conocimiento en la UPN Unidad 153 Ecatepec”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ramón Santiago, Pedro, Juana May Landero y Astrid Hernández Rebolledo (2011). “Estado del conocimiento de la investigación educativa en las instituciones de educación superior de Tabasco (1999-2009). Resultados preliminares”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ramos Salas, Juan E. (2005). “La Investigación Educativa en Sonora: Una Aproximación hacia un Estado de Conocimiento Regional (2004-2005)”, en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ramos Salas, Juan E. (2009). “Para la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa, 2002-2011.” *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ramos Salas, Juan E. (2011a). “*La aproximación al estado del conocimiento de la investigación educativa en Sonora, México, hacia mediados del 2009*”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Ramos Salas, Juan E. (2011b). “Primera panorámica completa, por entidad federativa, de la investigación educativa en México (2009)”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ramos Salas, Juan E., Alba Frock Granillo (2007). “La investigación educativa en Sonora, mayo 2005- abril 2007”, en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rey-Rocha, Juan y M^a José Martín Sempere (2007). “Papel de los científicos en la comunicación de la ciencia y la tecnología a la sociedad: actitudes, aptitudes e implicación” (en línea). Comunidad de Madrid (colección Madrimasd). Disponible en: www.madrimasd.org/revista/revista28/investigacion/proyectos2.asp [consulta 13 de junio de 2011].
- Rojo Pons, F. y P. Ramírez Palacios (2007). “Estudio Sobre Necesidades y Potencialidades de la Investigación Social y Educativa en Guanajuato”, en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Royo Sorosal, María I., A. Y. Castillo Rojas y Laura H. Porras Hernández (2010). *La investigación educativa, un horizonte abierto*, Puebla: Universidad de las Américas Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Popular Autónoma de Puebla, Universidad Pedagógica Nacional, Contracorriente, A. C.
- Rueda, Mario (2006). *Notas para una agenda de investigación educativa regional*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ruiz Hernández, Santos (2011). “El estado del conocimiento de la investigación educativa en los Intitutos Tecnológicos del Estado de Veracruz”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Silva Beltrán, Elvia E. e Ignacio Morales Hernández (2011). “Apuntes para un estado de conocimiento de la investigación educativa en la Universidad Autónoma del Estado de México”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Silva Beltrán, Elvia E.; Ignacio Morales Hernández y Denny Alvarado Guadarrama (2009). “La investigación educativa en la UAEM: sus investigadores” en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Ver.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Silva Beltrán, Elvia E.; Ignacio Morales Hernández y Denny Alvarado Guadarrama (2007). “Comunidad de investigación educativa en la UAEMEX”, en *IX Congreso*

- Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Tejedor, Javier (2004). “Investigación educativa: ¿hacia dónde vamos?”, en Buendía, L. *et al.* (coords.). *Temas fundamentales en la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Vargas Segura, Raúl, Verónica Cámara Castillo y Leticia Pichardo Castillo (2007). “Aproximación al diagnóstico de la situación actual de la investigación educativa en SEIEM”, en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Vázquez Cruz, María del Ángel; Marily Meza Luque y Graciela Cordero Arroyo (2011). “Una década de investigación en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo: análisis bibliométrico de las tesis de Maestría en Ciencias Educativas (1998-2008)”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Velázquez Trujillo, Héctor, Basilio Reyes Mejía y Lucio González Escobar (2011). “Diagnóstico de la producción académica en las escuelas normales del Estado de México. Los investigadores educativos del Valle de Toluca en el marco del PRO-MEP”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Vidales Delgado, Ismael y Rolando E. Maggi Yáñez (2005). *La investigación Educativa en el Estado de Nuevo León. Primera Parte*, Monterrey: Santillana-Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

CAPÍTULO 4

CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA GESTIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO: 2002-2012

Ruth C. Perales Ponce¹, Martha López Ruiz² y Leonardo García Lozano³

Introducción⁴

De acuerdo con Ruiz (2010: 15), “en las sociedades del conocimiento, el aprovechamiento sostenible y compartido del saber es la fuente principal del desarrollo humano”, y efectivamente es el desarrollo humano de los mexicanos uno de los compromisos que las instituciones educativas de cualquier nivel escolar asumen con quienes deciden o tienen la oportunidad de formarse académicamente. El conocimiento, que da fortaleza al desarrollo de la educación y por tanto del país, se genera principalmente en las instituciones de educación superior. Es en este contexto que la investigación educativa, al cuestionar el hecho educativo, sus problemáticas y vislumbrar nuevos horizontes en la atención del mismo, se constituye en la estrategia que contribuye a hacerlo posible.

¹ Investigadora del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio de la Secretaría de Educación Jalisco, Secretaria Ejecutiva de la Red de Posgrados en Educación, A. C., Miembro de COMIE y de Redmiie, ruthperales2004@yahoo.com.mx

² Investigadora independiente Querétaro, Miembro de COMIE y Redmiie, maloru_02@hotmail.com

³ Investigador-asesor UDG/ISIDM, leogarcialozano@gmail.com

⁴ Los autores agradecen la colaboración de Mónica del Carmen Meza Mejía, de la Universidad Panamericana Ciudad de México.

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación “Condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa” del periodo 2002-2012, misma que tuvo como objetivo recuperar, desde los mismos actores que viven o desarrollan la gestión de la investigación (académicos, directivos, investigadores) en diversas regiones de la República mexicana, cuáles y cómo son las condiciones que determinan el desarrollo de la investigación educativa en las instituciones y en las entidades para, a partir de ahí, plantear nuevas discusiones.

El estudio parte de considerar que las condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa (IE) son producto de una cultura (Pérez, 2000) conformada en México por la respuesta de los investigadores y las autoridades, ante la política educativa que regula esta práctica, asociada con los programas de posgrado, el apoyo y control que implica el financiamiento para la producción de investigación, los estímulos y las formas específicas de trabajo que han desarrollado y que constituyen una tradición entre la comunidad de investigadores.

Esa tradición, en términos de Pérez (2002: 127), constituye la cultura institucional donde las “tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la institución, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y se refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución”. Así la investigación educativa responde entonces a una cultura institucional en la cual los investigadores reproducen las formas en las que se ha desarrollado la IE y con ello la producción del conocimiento, que también se encuentra determinada por la cultura experiencial de los investigadores (sus significados compartidos como profesionales), la cultura académica (la producción intelectual) y la cultura crítica (los valores sociales) que definen el papel de la investigación educativa.

Consideramos, de acuerdo con Plaz, que “la gestión del conocimiento supone un proceso de administración y tratamiento de información para su reutilización dentro de la organización. No obstante, su verdadero valor está en los mecanismos de asimilación y absorción de información para resolver problemas y generar a partir de allí nuevo conocimiento” (2003: s/p), en el cual, el conocimiento es información en acción y a partir de él, se articulan los procesos que en las instituciones favorecen el desarrollo de la investigación educativa. La gestión así entendida comprende la generación de conocimiento y su sistema-

tización para la creación de nuevo conocimiento, el conocimiento como fuente de aprendizaje y la formación permanente de los actores en la institución, el uso y distribución del conocimiento y la innovación como factor que renueva y nutre el proceso; todas estas acciones están articuladas y dependen del trabajo del investigador en sus diferentes facetas para que sea posible.

Estas acciones se encuentran influidas por la política educativa nacional que ha marcado este periodo, y permiten comprender la naturaleza de su organización, la producción de conocimiento que las define, y dan cuenta de una forma de cultura institucional compartida entre quienes se identifican o reconocen como investigadores educativos, mismos que dan vida a las instituciones.

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se establece, como una de las líneas estratégicas, “ampliar las capacidades del personal académico de las instituciones de educación superior para impulsar la generación y aplicación innovadora del conocimiento” (SEP, 2007: 50); al respecto en este periodo se fortalecieron e impulsaron programas de estímulos como el PROMEP, a partir del cual se pretende avanzar en el trabajo colegiado y el desarrollo de la investigación.

Por otra parte, en el Programa Nacional de Innovación (2011) se enfatiza la necesidad de desarrollar una cultura de gestión de conocimiento en las instituciones para lograr la distribución del conocimiento y para lo cual “deben tomarse en cuenta los procesos de aprendizaje y generación de conocimiento organizacional, ya que éstos son insumos importantes para que la actividad innovadora pueda desarrollarse” (SICT, 2011: 12).

Con base en los planteamientos previos, son los investigadores y la institución los elementos fundamentales para que la gestión del conocimiento sea posible, esta interdependencia es ya prevista de acuerdo con Pérez (2000: 128), quien afirma que “el desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven la institución y viceversa, la evolución personal y profesional provoca el desarrollo institucional” (Pérez, 2000: 128).

Ha sido precisamente el esfuerzo conjunto de instituciones e investigadores lo que ha permitido lograr la institucionalización de la investigación educativa en México, con un pasado reciente, de acuerdo con Latapí (1981), es en la década de 1970 cuando inicia y, con este fuerte impulso, se crean 23 centros de investigación en diferentes universidades públicas del país, tales como el Departamento de Investigación Educativa CINVESTAV-IPN y la Universidad Pedagógica Nacional (OECD-CERI, 2003: 18).

El proceso de institucionalización de la IE en algunas instituciones en México es analizado en el estado del conocimiento *Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa 1992-2002* (Schmelkes y López, 2003), las autoras discuten, a partir de investigaciones en el periodo, las condiciones económicas, políticas y sociales que determinan al sistema educativo mexicano y con ello cómo se establecen las bases para el desarrollo de la investigación educativa en el país. El estudio indaga y presenta de forma diferenciada las condiciones en que se gesta la investigación en centros de investigación como: el Centro de Estudios Educativos (CEE), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV), el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE),⁵ la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Universidad de Guadalajara, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, la Universidad Pedagógica Nacional y las Escuelas Normales.

Como resultado de la investigación se presentan aportes en cada una de las instituciones, estableciendo diferentes orígenes sociales, históricos, normativos, condiciones de desarrollo, de infraestructura, tipo de producción académica y, por supuesto, la relevancia de los investigadores educativos para que este proceso sea posible. Las autoras reconocen que la información es indicativa de las condiciones institucionales en las que se desarrolla la investigación educativa, también señalan la falta de precisión en el número de las instituciones en el nivel nacional dedicadas a la investigación educativa y con ello su impacto social.

Ya en la década de 2000, la investigación de Zamora (2009), tesis de doctorado del autor, informa acerca del proceso de institucionalización de prácticas de investigación educativa en la UPN durante sus primeros 30 años de existencia: características, modalidades y tendencias. El avance del estudio plantea que se trata de una institucionalización de prácticas investigativo-académicas, construida en un entramado de procesos histórico-políticos; entretejidos o anudados conforme cuatro temporalidades convergentes y distintos tipos de participación social: desde el plano singular-profesional, hasta el nivel grupal-institucional. De manera que la institucionalización de tales prácticas ha implicado el anudamiento en tensión tanto de mandatos instituidos, así como de sentidos constitutivos singulares.

⁵ Hoy Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

En ese sentido el reporte del Centro de la OCDE para la Investigación e Innovación Educativa (OECD-CERI, 2003), señala que la investigación educativa se realiza tanto en centros especializados, universidades, unidades de investigación, centro de formación de posgrado, entre otros, lo que implica una gran diversidad en estructuras organizacionales, resultados e impactos en la investigación.

Por definición son las instituciones de educación superior las responsables del desarrollo de la investigación científica en el país, mediante la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y los programas de formación profesional. Se identifican 1 956 instituciones, además de los Centros de Investigación-Conacyt que son treinta y de los cuales sólo ocho corresponden al área de Ciencias Sociales y Humanidades.

TABLA 4.1. **Instituciones de educación superior en México**⁶

Tipo de institución	Número
Escuelas normales públicas	273
Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos	261
Universidad públicas federales	6
Universidades públicas	43
Universidades interculturales	10
Universidades politécnicas	37
Universidades tecnológicas	26
Instituciones privadas para la formación de profesionales de la educación básica	184
Instituciones privadas	995
Otras privadas	121
Total	1 956

Fuente: Elaboración del equipo de investigación.

Como puede apreciarse el número de instituciones al que correspondería el desarrollo de la investigación en sus diferentes campos es amplio, no obstante se

⁶ Elaboración del equipo a partir de información en Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.(p. 37), consultado en ses2.sep.gob.mx/ayc/ocde/pees/pees.pdf y en la estadística de la Secretaría de Educación Pública (2012) en www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/educacion_superior_publica

carece de investigaciones que permitan conocer aquellas instituciones enfocadas a la investigación educativa. Una forma de acercamiento a este dato es el estudio de los investigadores y en la investigación de Colina y Osorio (2004), el cual, en su estudio acerca de los agentes de la investigación educativa, identifica 51 unidades de investigación en el país, 21 en el Distrito Federal y su zona metropolitana y 30 distribuidas en las entidades de Aguascalientes, Baja California, Chihuahua, Colima, Estado de México, Jalisco, Monterrey, Morelos, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán.

En un estudio reciente titulado “Desempeño de universidades mexicanas en la función de investigación: estudio comparativo. Datos básicos 2007” de Ordorika *et al.* (2009: 1), los autores expresan que “el propósito del estudio consiste en recabar, estructurar, sistematizar, analizar y difundir series estadísticas que permitan comparar el desempeño de las universidades del país en sus funciones de docencia, investigación y difusión”. En ese sentido, se reporta el resultados de 58 universidades, 43 públicas y 15 privadas, el comparativo de las mismas se centra en la evaluación de la actividades académicas de las universidades en aspectos como participación en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), la producción científica por medio de artículos y citas en revistas, programas de doctorado consolidados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), cuerpos académicos y su contribución en la generación y aplicación de conocimiento. Los resultados aportan elementos para profundizar en el desempeño de las universidades, sin embargo, los comparativos en los aspectos antes señalados se presentan de manera global sin desagregar por áreas de conocimiento, o en este caso de la investigación educativa.

Ante esta diversidad de instituciones, la falta de un sistema de información actualizado y confiable en investigación educativa, ya señalada en el estado del conocimiento del periodo anterior (Schmelkes y López, 2003) muestra que no basta la institucionalización de la IE para que el conocimiento producido por ésta se gestione y contribuya al desarrollo integral del contexto institucional y social, por lo que este estudio se propone conocer las condiciones institucionales que caracterizan y posibilitan la gestión de la misma.

Con estos elementos previos es que la investigación sobre las condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa, se torna necesaria para la comprensión del estado del conocimiento del periodo 2002-2012.

Método

El estudio que aquí se reporta de “Condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa en México: 2002–2012”, es producto de la estrategia general de investigación desarrollada en el área de Investigación de la Investigación Educativa del COMIE para elaborar el estado del conocimiento correspondiente a ese lapso. Con base en los estados del conocimiento (EC) de los dos periodos anteriores y las discusiones sobre el tema desarrolladas en las reuniones académicas de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie) a partir del 2007, se definieron las preguntas que orientan la indagación de la subárea de Condiciones institucionales de la IE y que se describen en seguida:

1. ¿Cuál es el número de instituciones investigadas, el tipo de sostenimiento (público, privado) y el tipo de servicios que ofrece (licenciatura, posgrados, otros)?
2. ¿En qué año inicio sus actividades en investigación educativa cada institución estudiada?
3. ¿Existe una área y personal dedicado a la investigación educativa?
4. ¿El personal dedicado a la IE, cuenta con programas de apoyo a la investigación (PROMEP, SNI, otros)? ¿ Cuáles y cuantos?
5. ¿Cuál es la infraestructura para el desarrollo de la investigación educativa?
6. ¿Cómo de define la producción de conocimiento? ¿Cuáles son los medios de producción: tesis, libros, revistas, etcétera?, ¿quién la produce? y ¿para qué se produce?
7. ¿Cuál es el programa de investigación? ¿Cómo se organiza la investigación en la institución?
8. ¿Cuáles son los fines de la investigación: básica, aplicada, otro?
9. ¿Cuáles son las principales líneas de investigación institucionales en educación?
10. ¿Cuáles so las políticas generales de financiamiento de la investigación educativa?
11. ¿Cuáles con las estrategias de vinculación de la investigación educativa?

La mayoría de las preguntas de esta indagación fueron respondidas con apoyo de las diferentes fuentes consultadas, no obstante algunas de ellas no se contestaron en su cabalidad; las precisiones se hacen en los apartados correspondientes.

La recuperación de la información se hizo mediante la invitación a investigadores del país que participan en el Estado del Conocimiento de la subárea de Investigación de la Investigación Educativa y otros colegas de diferentes entidades, procurando tener una cobertura lo más amplia posible. Se recuperó en total información de 15 entidades federativas y de 127 instituciones (ver anexo 1); cabe señalar que esas instituciones se ubican en las 10 regiones que define el Conacyt lo que permite tener un acercamiento a las condiciones institucionales de la investigación educativa que en ellas se realiza.

CUADRO 4.1. **Distribución de entidades participantes por regiones del CONACYT**

Región	Entidades
Centro	Guanajuato, San Luis Potosí
Noreste Península	Sonora
Noroeste	Tamaulipas
Norte Centro	Chihuahua, Zacatecas
Occidente	Jalisco, Nayarit
Oriente Centro	Puebla
Oriente Golfo	Tabasco, Veracruz
Sur	Chiapas
Sureste	Yucatán
Zona Metropolitana	Distrito Federal y Estado de México

Fuente. Elaboración del equipo de investigación.

El estudio es de tipo documental a partir de tres fuentes de información. La primera es el resultado del análisis de la información obtenida por medio del llenado de un instrumento en línea denominado “Diagnóstico de la investigación educativa 2002-2012” (ID) diseñado por el equipo de investigación responsable del desarrollo del Diagnóstico del estado de Jalisco y que fue albergado en el sitio www.diined.org y fue respondido por 10 responsables de las áreas de investigación de las instituciones participantes.

La segunda fuente corresponde a los Diagnósticos Estatales y Diagnósticos Institucionales (DX) que se realizaron para este estado del conocimiento del área de Investigación de la investigación educativa elaborados por equipos de investigadores de diversas entidades de la República Mexicana. Los DX estatales se desarrollaron en las entidades de Chiapas, Chihuahua, Distrito Federal, Guanajuato, Nayarit, Jalisco, Puebla, San Luis Potosí y Yucatán, en seis de estos diagnósticos se encuentra información tanto de los agentes investigadores como de las instituciones educativas donde se desarrollan. En el caso de Chiapas se da cuenta del estado del conocimiento a partir de la producción de los investigadores de diversas instituciones en la entidad, no obstante, las instituciones no son objeto de ese estudio.

Los diagnósticos institucionales son siete y corresponden a: Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 de Zacatecas, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 261 de Sonora y los Institutos Tecnológicos del Estado de Veracruz.

La integración y comparación de la información de estas dos primeras fuentes de información (ID) y (DX) acerca de las condiciones institucionales que permiten la gestión de la investigación educativa, se complementó con el análisis de investigaciones recuperadas mediante publicaciones y ponencias⁷ identificadas en este periodo cuyo temática aporta elementos para la comprensión del objeto de estudio. Las tres fuentes aportan información que permite caracterizar y describir, desde diferentes perspectivas, cuáles son las condiciones institucionales en las que se realiza la investigación educativa en el país durante el lapso en estudio y, a partir de ellos, plantear algunas consideraciones.

De común acuerdo con los colegas que ratificaron la disposición para el procesamiento de la información que se obtuviera, se distribuyeron responsabilidades para ello en las reuniones académicas de la Redmiie, éstas fueron reasignadas finalmente entre quienes aparecen como autores de este documento.

El texto sobre resultados se organiza en tres apartados, en los que se da respuesta a las preguntas de investigación, analizando y confrontando las fuentes de información. En el último apartado se plantean consideraciones generales y conclusiones.

⁷ Agradecemos la colaboración de la Dra. Mónica del Carmen Meza Mejía de la Universidad Panamericana Ciudad de México, en el análisis de las ponencias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del COMIE de los años 2009 y 2011 para esta investigación, mmeza@up.edu.mx

Resultados

Las instituciones

Como se ha referido antes, el instrumento denominado “Diagnóstico de la investigación educativa 2002-2012” (ID) fue contestado por personal (docentes, investigadores, coordinadores, jefes) de las siguientes instituciones:

- Universidad Autónoma de Chiapas.
- Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
- Universidad Panamericana del Distrito Federal.
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 de León, Guanajuato.
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153 de Ecatepec, Estado de México.
- Universidad Autónoma de Nayarit.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Universidad Pedagógica Nacional; Unidad 281 de Ciudad Victoria, Tamaulipas.
- Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Con base en los ID y los DX se tiene información de 127 instituciones, 100 corresponden al sector público y 25 al sector privado; en su mayoría son instituciones de educación superior que por su naturaleza tienen como una de sus funciones sustantivas el desarrollo de la investigación y, dos asociaciones civiles. Destacan seis centros orientados a la investigación en docencia-investigación en las entidades de Chiapas, Chihuahua, Distrito Federal, Jalisco y San Luis Potosí. Se tiene presencia de diez escuelas normales y seis instituciones tecnológicas que reportan realizar investigación educativa aún incipiente, pero relevante para el desarrollo educativo. También hay participación de cinco instituciones de educación media superior en los estados de Jalisco y San Luis Potosí, entidades que se distinguen con áreas de la Secretaría de Educación que realizan investigación como son, el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en Jalisco y el Departamento de Investigación Educativa del Sistema Educativo Estatal Regulado (DIE-SEER) y la Instancia Estatal de Formación Continua en SLP y el departamento de Investigación adscrito a la Secretaría de Educación, Cultura

y Deporte en Chihuahua. Por último es importante señalar dos asociaciones civiles identificadas que desarrollan IE; el Movimiento de Apoyo a Necesidades y Organizaciones Sociales, A. C., en Jalisco donde se atiende desde la investigación esta problemática social y el Instituto de Desarrollo, Evaluación Educativa e Investigación Contracorriente, A. C., en Puebla.

Como es posible apreciar es amplia la gama de instituciones y con ello también las características, la organización y las condiciones en las que se gestiona el conocimiento mediante la investigación educativa. Esta diversidad también fue motivo de que en los DX se encontraran distintas formas de clasificar a las instituciones, algunos recurrieron a su análisis por su régimen jurídico (públicas, privadas), otros consideraron la clasificación de la ANUIES de las instituciones de educación superior en la cual se observa las funciones de transmisión, generación y aplicación del conocimiento y el tipo de programas de formación que define a las instituciones (Sevilla y Martín, 2013).

Mientras que en Guanajuato el equipo responsable estableció las categorías de: instituciones en que la actividad de investigación forma parte orgánica de las principales funciones institucionales, instituciones en que las actividades de investigación sólo forman parte parcial de las funciones asignadas e instituciones dedicadas fundamentalmente a las actividades de enseñanza en las que la iniciativa personal de los académicos es el motor principal para promover las actividades de investigación educativa. El DX de San Luis Potosí reportó las diferencias en función de instituciones consolidadas en la investigación, instituciones en fase de formación y de reciente creación.

Esta diferencia en cuanto a la conceptualización de las instituciones, también se presenta en el periodo en que surge, se define y organiza el desarrollo de la investigación educativa en las mismas. En el caso de la UNACH refiere de manera implícita el desarrollo de la investigación a partir del surgimiento de los programas de posgrado en 1982, no obstante el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas se emite hasta en 1995.

La UPN de Zacatecas, establece el inicio de actividades en 1978, y es el año de 1992 el decisivo para sentar las bases de la IE con la realización de los Talleres Regionales de Investigación (TRIE). Este programa tuvo impacto en diversas unidades del país y constituye un referente importante para la comprensión del desarrollo de la ie en la Universidad Pedagógica Nacional.

En la Universidad Autónoma de Zacatecas “desde la década de 1980 han existido fuertes intentos de formación de profesores a partir de los cuales se ha

generado un importante florecimiento de la investigación en educación, la cual se ha caracterizado por ser intermitente, asistemática y dispersa, en cuanto a que se ha trabajado a partir de temáticas, metodologías y enfoques teóricos y epistemológicos muy variados" (Rodríguez, 2012: 6). Se reitera que es la aparición de los programas de posgrado "entre ellos la Maestría en Ciencias Sociales en 1986, Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas en 1990 y la Maestría en Ciencias de la Educación en 1994, posteriormente la maestría en Docencia y Procesos Institucionales en 2001" (Rodríguez, 2012: 10), todos orientados a la formación de profesores, lo que imprime un carácter más formal a la IE. En esta misma condición se encuentra Chihuahua que coincide en que es por medio del surgimiento de programas de posgrado en la década de 1990 que se desarrolla la IE en la entidad.

El DX de Guanajuato precisa en 1960 el primer momento de desarrollo de la IE en una institución específica, posteriormente en la década de 1980 con la creación de unidades y departamentos de investigación en diferentes instituciones se fortalece la IE, y de manera paralela surgen los programas de posgrados dando una presencia a la misma. En 1997 se crea el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el estado de Guanajuato (CIIIEG, A. C.) que "en la actualidad aglutina a todas las instituciones que tienen interés en la investigación educativa y recupera el propósito de elaborar el PIIE" (Cacho, 2012: 1).

En San Luis Potosí el proceso de desarrollo de la IE, se inicia en 1970, aunque, como bien se establece, es el trabajo y vinculación con otras instancias lo que ha fortalecido la misma, así como el fuerte impulso de los programas de posgrado en las décadas de 1980 y 1990 que son decisivas para el crecimiento. También se reconoce la importancia del desarrollo de los Talleres Regionales de Investigación (TRIE) como estrategia que impactó el desarrollo de la IE en el país.

Es coincidente que en la década de 1990 en Yucatán se ubique el desarrollo de IE, como se establece en el DX: "Cabe mencionar que el promedio de antigüedad de las instituciones es de 18 años, siendo el promedio de tiempo que llevan dedicándose a la investigación de 8 años (Sevilla y Martín: 2013: 9).

En el DX de la región metropolitana de la ciudad de México, no se precisa el año de origen y proceso de institucionalización de la investigación en las instituciones, no obstante se identifica instituciones como el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Pedagógica Nacional, con tradición importante en la IE en el país.

El desarrollo e institucionalización de la IE como se ha observado se concentra en las décadas de 1980 y 1990, aunque también hay casos en los que el surgimiento corresponde a la década de 2000, como en la Universidad Autónoma de Nayarit en la que, “la investigación educativa que se realiza en la Universidad Autónoma de Nayarit, se desarrolla a partir del año 2006, con el surgimiento de los cuerpos académicos, la Maestría en Educación, y los diversos congresos de investigación educativa que se han realizado (Castro, 2012: 19). Situación similar sucede con la UPAEP en la que en 2009 se establece el Plan Rector de Investigación.

En Jalisco no se precisa el periodo de surgimiento de la investigación en las instituciones analizadas, se señala que 23% de las instituciones analizadas cuentan con el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (Reniecyt) que implica que hacen investigación y son instituciones de educación superior.

En el estado de Veracruz los Institutos Tecnológicos Superiores surgen en 1994 por Convenio de Coordinación para la creación, operación y apoyo financiero firmado entre la Secretaría de Educación Pública y el gobierno del Estado (Ruiz, 2012: 3) sin embargo, no se precisa el año de las actividades en IE, y se reconoce que “el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT) tiene muy poca presencia en actividades de investigación educativa, debido a que únicamente un pequeño grupo de trabajo es el que realiza investigación y son menos los que investigan temas netamente pedagógicos” (Servín, 1998 en Ruiz, 2012). Algunas de las razones que influyen en la escasa producción de proyectos de IE son “métodos didácticos que desconocen la investigación como estrategia de aprendizaje; desvinculación entre práctica e investigación; investigación individual y poco trabajo en equipo y, la formación docente en el marco de la tecnología” (Ruiz, 2012: 1).

Tabasco refiere como primer antecedente, en 1978, el surgimiento de la investigación en la UJAT; la creación en 1983 de la Dirección de Estudios de Graduados e Investigación (DEGI-1983); en 1989, con la aparición de *Perspectiva docente*, revista de investigación educativa de la UJAT, se presentan las primeras acciones en la materia y, finalmente, en el año de 2011 se crea el Departamento de Investigación Educativa (Ramón, 2012: 3-4).

Tanto en los ID como en los DX se encuentra que la mayoría de las instituciones analizadas cuentan con unidades dedicadas a la investigación, éstas se enuncian de las siguientes maneras: Coordinación de Investigación y Posgrado,

Departamento de Investigación, Cuerpo Académico en Formación, Coordinación de Investigación, Unidad de Posgrado e Investigación, Unidad Académica de Docencia Superior. Sólo dos de las instituciones describen las actividades que realizan, en ambas es común que se realice la coordinación de los posgrados que ofertan las instituciones.

Como se ha expuesto en párrafos anteriores el proceso de institucionalización de la investigación obedece a condiciones normativas que obligan el desarrollo de la IE y a la vinculación con diversas instancias y académicos interesados en el desarrollo educativo, lo que ha permitido tener áreas dedicadas a la IE, pero sobre todo investigadores con diferentes niveles de producción, enfocados en la mejora del sistema educativo. Es por eso que un factor clave para la entender las condiciones de la gestión de la IE son los investigadores, mismos que se analizan a profundidad en otro capítulo de esta obra, aquí se describen algunas de sus características y las condiciones de su participación en las instituciones con el propósito de tener más elementos para responder a las preguntas establecidas en la investigación.

Como se ha señalado al inicio de este documento, no existe precisión respecto al número total de profesionales dedicados a la investigación educativa, los datos nacionales referidos en Colina y Osorio (2003) identifican a 309; Ramírez y Weiss (2004) reportan a 501; en el reporte del OCED-CERI, se refiere a “1 804 trabajadores de la investigación educativa” (2003: 20), esta es la cifra más cercana a lo que se encuentra en esta investigación, ya que de las catorce entidades que precisan el número de investigadores se identifican 1829 investigadores educativos. En Chiapas se da cuenta de la existencia de 84 investigadores, de los cuales 60 están inscritos en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); por su parte en Chihuahua registran a 38 agentes activos. En el Distrito Federal existen 331 investigadores educativos reportados en el estado del conocimiento de la región y 345 por el IPN, lo que da un total de 676 investigadores. Los investigadores educativos del estado de Guanajuato son 62, en Nayarit se identifica nueve, en el estado de Jalisco existen 350, en San Luis Potosí 191, tres en UPN Sonora, mientras que en Puebla son 21, en UPN Tamaulipas reportan a nueve, en los Institutos Tecnológicos de Veracruz se identifican a 237 docentes que realizan actividades de investigación, en Yucatán se identifica a 78 investigadores educativos, en la UPN Zacatecas se encuentra a 54, UAZ doce investigadores, UPN Ecatepec registra a dos investigadores y de la UAJ de Tabasco son tres los investigadores reportados.

No obstante lo anterior, es necesario mencionar que los agentes identificados en estos diagnósticos fundamentalmente se reconocieron en función de su producción, sin embargo, como se señala en el Diagnóstico de Chihuahua, también existen “608 potenciales, no son agentes activos en el campo” (Martínez, 2012: 17) con mínima producción o como se afirma en el estado de Jalisco, sólo se reportan quienes llenaron el instrumento, “pero se tiene referencia de 867 investigadores en el campo” (Sañudo, 2012: 13). Por lo que el número de investigadores educativos, sigue siendo un dato por precisar. Otro aspecto que se confirma en este estudio es la concentración de los investigadores en instituciones del Distrito Federal, seguido de Jalisco.

Otro aspecto vinculado con el proceso de gestión de la investigación en las instituciones es la integración de los Cuerpos Académicos (CA), se reportan en total 123. *Cuerpos académicos consolidados*: diez en Zacatecas, uno en la UNACH y dos en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). *Los cuerpos académicos en consolidación*, 16 en Zacatecas y dos en la UNACH. Seis entidades cuentan con *cuerpos académicos en formación*: 73 en Zacatecas, nueve en la UNACH, uno en Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 de León, Guanajuato (UPNGTO) y UADY. Además se reportan tres CA en Guanajuato y 17 en Nayarit sin especificar su estatus.

De acuerdo con lo anterior la mayor concentración de los investigadores educativos se presenta en los cuerpos académicos en formación, lo que implica que “al menos la mitad tiene el reconocimiento del perfil deseable. Tienen definidas las líneas de generación o aplicación del conocimiento e identificados algunos cuerpos académicos afines, y de alto nivel, de otras instituciones del país o del extranjero con quienes desean establecer contactos” (SEP, 2012: 70), condición que es importante, pero que también pone de manifiesto el nivel de desarrollo de la investigación en las instituciones y el predominio de una cultura de trabajo asociada con el Modo uno de producción de conocimiento (Gibbons y colaboradores, 1997).

Al respecto (Pons *et al.*, 2012: 2) afirman que “la conformación los cuerpos académicos es aún incipiente, lo que hace de la dispersión siga siendo una de las principales problemáticas de la IE en la entidad, pues más que haber grupos que ya lo hacen de manera sistemática lo que ha habido son intentos... [que] se han ubicado más bien en la dispersión (EIE-3-UA).”

Es el trabajo en cuerpos académicos una de las estrategias para la formación, desarrollo y consolidación de la investigación educativa en las institucio-

nes, y en ese sentido también cobra relevancia que en éstas cuenten con las áreas organizativas específicas para la investigación educativa, aun cuando ello no garantice el desarrollo de la misma. Así lo afirman Marín *et al.*, (2009), quienes en su estudio del proceso histórico en el desarrollo de la investigación educativa (IE) en las escuelas normales del subsistema educativo del Estado de México, refieren que surgen en 1984 cuando se eleva oficialmente los estudios en el nivel de licenciatura y concluyen que en la investigación en el “Estado de México hace falta que el personal encargado de la administración educativa confluya en una visión con una perspectiva y prospectiva de la IE para poder articular y rediseñar políticas educativas estatales que beneficien realmente lo importante y no lo urgente” (2009: 12).

Con relación a las fuentes de financiamiento para realizar la investigación educativa, los DX dan cuenta de que en Guanajuato existen 10 proyectos financiados por medio de los Fondos Mixtos (Fomix); en Jalisco existen 30 apoyados por Fondos Sectoriales SEP/SEB-Conacyt o Fomix; en Yucatán 41.1% de las investigaciones que se realizan con recursos de la propia institución y 11.1% con recursos gubernamentales (de éstas, 100% con Fomix) en San Luis Potosí 11 proyectos financiados por Fomix y 66 proyectos participan del Verano de las Ciencias.

Cabe hacer notar que en el Instrumento Diagnóstico (ID) se reporta que el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CENTROCHIH) y la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) reciben el 100% de sus fondos del interior de las propias instituciones; la UAZ absorbe 90% de su presupuesto de fuentes internas y el restante 10% de fuentes externas públicas; en similar situación se encuentra la UNACH que recibe 70% del financiamiento de fuentes internas y 30% de organismos públicos externos; por su lado la UADY recibe la mitad de su financiamiento de fondos internos y la otra mitad de fondos públicos externos; la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) 10% es financiamiento interno, 20% de sus fondos proviene de instancias públicas; dos instituciones, la UPNGTO y la UPN Unidad 281 de Ciudad Victoria, Tamaulipas (UPNTMP) reciben, cada una, 80% de sus fondos de organismos públicos gubernamentales y 20% de fondos internos de la institución.

Podrá observarse que la mitad de las instituciones recibe los fondos para la investigación, en mayor medida de fondos internos, en tres son principalmente públicos y una recibe la mitad de cada instancia. El caso de la UPNTMP señala que son los propios profesores quienes aportan hasta 10% de los fondos

para la investigación educativa. Cabe destacar que ninguna institución menciona los fondos privados como fuente de financiamiento de la investigación, esta tendencia presente en México y en América Latina, se explica en función de que la industria ha invertido en su caso en la creación de universidades, no así en la investigación, situación que también ha propiciado, como afirma Gómez (2002), que “la comunidad científica ha trabajado más en áreas de vanguardia académica que en las necesidades básicas de la sociedad” (2002: 23).

El desarrollo de la investigación institucional ha sido impulsado con programas como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), en este aspecto en los DX estatales, Jalisco reporta a 101 profesores con perfil PROMEP, 423 en Zacatecas, 341 en Nayarit y 55 en los institutos tecnológicos de Veracruz, sin embargo de éstos no se precisa si son los investigadores educativos, mientras que en los ID cinco instancias refieren lo siguiente: la UNACH cuenta con 30, la UADY 29, la Universidad Panamericana (UP) 2, mientras que la UPNGTO y la UPNTMP tienen uno cada una. Otro tipo de apoyo para la realización de la investigación es el Programa de Periodo Sabático, aunque sólo fue referido por la UPN, Unidad 153 de Ecatepec, periodo durante el cual los docentes pueden desarrollar la investigación.

En cuanto a la relación laboral que mantienen los investigadores con las instituciones, se señala, mediante los instrumentos y el DX que la mayoría es personal de base, las particularidades se muestran en la tabla 4.2.

Cabe señalar que en la UJAT de los 2 380 profesores referidos en la tabla anterior, sólo 1 170 son de tiempo completo o medio tiempo y pueden realizar investigación. De éstos, 861 han participado en actividades de investigación. De 657 proyectos de investigación, realizados de 2001 al 2011, 176 son proyectos de investigación educativa, lo que representa 26.7% de la producción. Por su parte se carece información de la UP y, las entidades de Chihuahua, Guanajuato y Veracruz no describe el tipo de la relación laboral y categorías de los investigadores.

Respecto al tipo de nombramiento que tiene los profesionales en la institución se encuentra que en la UNACH 54 tienen nombramiento de profesores; en la UAZ 31 son docentes–investigadores; por su parte en la UADY 21 son profesores, ocho son docentes–investigadores y 27 técnicos académicos; en la UPAEP los 21 profesionistas son docentes–investigadores; en la UAN 15 tienen nombramiento de profesores; en UPNTMP nueve son asesores; en CENTROCHIH y UPNGTO cuatro son profesores en cada institución y en UPNMEX el profesional tiene nombramiento de técnico académico, mientras que UPN Unidad 261 de Hermosillo

no se precisa el tipo de nombramiento. En Jalisco destaca que casi 70% son profesores, 21% docentes–investigadores y sólo 4% son investigadores, el porcentaje restante se autclasifican como administradores, tutores o técnicos académicos. El caso de Yucatán, describe tres categorías coordinador de programa académico (26.9%), académicos (65.4%) y director o administrativo (7.7%); la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco establece que independientemente del tiempo de dedicación, todos los docentes se contratan como profesor–investigador, de las entidades de Chiapas, Chihuahua, y Veracruz no detallan esta información.

TABLA 4.2. Relación laboral de los investigadores

Institución/Entidad	Personal con base	Otros nombramientos
UNACH	44	
CENTROCHIH	4	
UPN 113 de León	1	3 por contrato
UPN 153 de Ecatepec		2 comisionados
UAN	15	
UPAEP	21	
UPN 281 de Ciudad Victoria	7	1 comisionado
UPN 261 Hermosillo	3	
UADY	36	20 por contrato
UAZ	14	
UPN 321 Zacatecas	52	
Jalisco	166	10% otras condiciones
UJAT	1 170	
Total	1 533	

Fuente: La información que se integra en la tabla fue recabada tanto de los ID como de los DX. Las instituciones se identifican por sus iniciales, más el número que les corresponde y nombre de las entidades en las que se ubican.

Como se puede observar, se describen una gran diversidad de “nombramientos” asociados con la multiplicidad de funciones que el investigador realiza en la institución, al respecto, sin embargo, predomina el nombramiento de profesor, “cumpliendo con esto la vinculación que se espera entre docencia e investigación; así como los lineamientos que las políticas públicas están marcando actualmente, al tener que realizar varias funciones simultáneamente” (Sevilla y Martín, 2013: 13).

Los investigadores–profesores dedicados a la IE, también presentan categorías diferenciadas, mismas que son fuente tanto de reconocimiento personal como de ingresos económicos, de ahí que el tipo de categoría nos permite un acercamiento más a las condiciones en las que se realiza la investigación. Con base en los datos obtenidos, la categoría de Asignatura es la que predomina en la mayoría de las instituciones.

TABLA 4.3. Tipo de categoría de los profesionales de la investigación

Institución/Entidad	Asignatura	Asociado	Titular
UNACH	10		
UPN 113 de León		3	1
UAN	5		
UPAEP		21	
UPN 281 de Ciudad Victoria	1		
UADY	7	7	15
UAZ	15		14
UPN 321 Zacatecas	2		
Jalisco	62	84	82
UJAT	1,210		
Total	1,312	115	112

Fuente: Elaboración del equipo de investigación.

Así los investigadores educativos, en su mayoría con el nombramiento de profesor, dedican tiempo a su actividad profesional en forma diferenciada, como se describe en la tabla 4.4.

Como es posible observar, la mayoría de los investigadores emplean de una a cinco horas para el desarrollo de la investigación, esta situación es planteada por Calderón (2009), quien describe la sistematización de un proyecto de innovación educativa denominado “Red de Didáctica de la Investigación Educativa”, integrada por formadores de docentes de la UPN de Zacatecas y otras unidades de la región noreste (Saltillo, Torreón, Matamoros, Monterrey y San Luis Potosí), quienes desarrollan seminarios de investigación educativa para estudiantes de posgrado y a partir de ello se genera la posibilidad de que éstos logren la obtención de su grado académico. El proyecto está centrado en la mejora del aprendizaje y en la generación de conocimiento del posgrado por medio de las

tesis, el estudio precisa que las condiciones institucionales como la dificultad para aprovechar el tiempo, la sobrecarga académica, la debilidad del trabajo en equipo, la dificultad para establecer un nuevo tipo de relación mediante la creación de la comunidad virtual, por escasa disposición y dominio de medio electrónicos, insuficiencia de equipo y falta de acceso sistemático, obstaculizan el desarrollo del proyecto.

TABLA 4.4. Horas dedicadas a la investigación por institución

Institución/Entidad	Más de 20 h	16-19 h	11-15	6-10 h	1-5 h
UNACH	10	4	5	15	
CENTROCHIH	3				1
UP					7
UPN 113 de León				4	
UPN 153 de Ecatepec					2
UAN				15	5
UPAEP				21	
UPN 281 de Ciudad Victoria					9
UAZ	9		9	7	6
Jalisco	51		61		90
Yucatán			26	26	26
Total	73	4	101	88	146

Fuente: Elaboración del equipo de investigación.

Sin embargo, una de las fortalezas reportadas en las fuentes de información, es la pertenencia de los investigadores al Sistema Nacional de Investigadores con un total de 184, que representan 10% del total de los investigadores educativos reportados en este estudio y se describen a continuación en la tabla 4.5.

La concentración de investigadores se presenta en el Nivel I, ya que la mayoría no precisó el nivel de pertenencia y el área del mismo, razón que no permite conocer su incidencia en el campo de la educación. No obstante, el número es importante por lo que implica que las instituciones cuenten con investigadores de alto nivel.

Tanto el personal que se ha descrito, los programas de apoyo, la formación de cuerpos académicos como potencializadores del trabajo colaborativo y por supuesto el desarrollo de la investigación en las instituciones analizadas en el ID

y los DX referidos, hacen posible distinguir diferentes condiciones institucionales a partir de las cuales se produce el conocimiento educativo.

TABLA 4.5. Investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores

	Candidato	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Sin especificar
UNACH	2	8			
UPAEP	1	2			
UAZ		1			
Chihuahua					2
Guanajuato					22
Jalisco	15	30	9	1	
México					25
Nayarit					48
San Luis Potosí					6
Tabasco					3
Yucatán		9			
Total	18	50	9	1	106

Fuente: Elaboración del equipo de investigación.

En ese sentido es precisamente la producción de los investigadores el elemento faltante en este análisis, y aunque ésta no se analiza en este capítulo a profundidad, es posible distinguir tendencias-tradiciones en la investigación educativa en las temáticas y formas de comunicar el conocimiento producido. Se encuentra que son las ponencias el principal medio de comunicación científica referido por los investigadores ya que se registran 948, seguido de 666 tesis, artículos en revistas son 602 y en casi igual número 380 capítulos de libros y 370 libros.

Estas cifras muestran que la divulgación del conocimiento está centrada en las ponencias, que generalmente se exponen en eventos especializados y por tanto a la comunidad académica. Las tesis de grado son resultado del proceso de formación en el posgrado, es conocimiento en todo caso para la misma institución y da cuenta de que prevalece la producción individual y la escasa difusión del conocimiento producido en las mismas. Los artículos en revistas nuevamente representan la tendencia a la comunicación entre la comunidad académica especializada. Estas formas de comunicación de investigación orientadas a la comunidad académica especializada, es un reflejo de que prevalece, de acuerdo

con Gibbons y colaboradores (1997), el Modo de producción 1, mientras que el Modo 2, donde el contexto de aplicación y los usuarios son los principales destinatarios, queda en segundo lugar y con ello continua pendiente la atención a las necesidades sociales, demanda permanente a los investigadores educativos.

Y son precisamente las áreas temáticas de investigación un elemento para reconocer esta situación. La producción analizada se clasificó de acuerdo con el COMIE y que nos presenta cierta tradición institucional en la investigación. Para este análisis se refiere a las cuatro áreas de mayor frecuencia referidas tanto en los ID como en los DX. Las que tuvieron mayor referencia son *Historia de la educación*, *Investigación de la investigación educativa*, *Procesos de formación y curriculum*.

En un comparativo por entidad se identifica que *Aprendizaje y desarrollo* ocupa el primer lugar en las entidades de Jalisco y Yucatán; *Curriculum* en Chiapas y el IPN; *Historia de la educación* en Zacatecas; *Investigación de la investigación educativa* en UPN Ecatepec y Tabasco; *Sujetos de la educación* en Chihuahua y Guanajuato; *Formación docente* en Tamaulipas; *Política y gestión* en D. F.; *Procesos de formación* en San Luis Potosí y, finalmente, *Procesos innovadores en aprendizaje* en Puebla.

Existe producción en la mayoría de las áreas temáticas, sin embargo en el país son cuatro las áreas temáticas donde no se tuvo producción y corresponde a *Educación ambiental para la sustentabilidad*; *Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión*; *Multiculturalismo y educación y Convivencia, disciplinas y violencias en las escuelas*. Como ejemplo de esta condición se presenta en las instituciones de la región metropolitana de la Ciudad de México, que en esta década temas prioritarios para el desarrollo nacional no fueron motivo de interés de los investigadores, al respecto Romo (2013), menciona, “por ejemplo, la *Educación ambiental*, con todo y la relevancia que tiene, no mereció, en los últimos años, alguna línea de investigación en la RM”⁸ (2013: 17).

Un aspecto importante en las condiciones para la gestión de la IE, es el relacionado con los apoyos materiales, tecnológicos con los que los investigadores desarrollan su función profesional, al respecto con base en el ID, encontramos lo siguiente:

⁸ Región metropolitana de la Ciudad de México.

TABLA 4.6. Recursos y espacios para el desarrollo de la IE en las instituciones

Institución	Cubículos	Equipos de cómputo	Salones de juntas
CENTROCHIH	4		
UADY	15	15	1
UAN	5		
UAZ	10	24	3
UNACH	30	1	1
UP México	9		
UPAEP	21	20	30
UPN, Unidad 281 de Ciudad Victoria	17	27	1
UPN, Unidad 113 de León	4	4	1
UPN, Unidad 153 de Ecatepec	1		
Total	116	91	37

Fuente. Elaboración del equipo de investigación.

La asignación de un espacio específico para el trabajo de los investigadores como se observa es mínimo y al respecto en la UAZ se precisa que “y si bien no todos cuentan con espacios equipados para hacerlo (cubículos), sí disponen de tiempos para desarrollar las actividades en otros espacios diferentes o alternos a los propios de la institución” (Rodríguez, 2012: 12-13).

Asimismo sólo la UNACH y la UPAEP reportan contar con una sala de maestros destinada, entre otras cosas, para las labores de investigación. Además la UPN 281 de Ciudad Victoria cuenta con laboratorio de cómputo y biblioteca y, finalmente, la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ cuenta con dos computadoras servidores.

Con relación al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la realización de la investigación, lo común a las diez instituciones que respondieron al ID, es que tengan computadoras y acceso a Internet; dos instituciones, la UPAEP y la UPN, Unidad 281 señalan que además usan el Internet 2.0 esto es las TIC con intencionalidad educativa; por su parte la UNACH, la UP, la UPAEP y la UAZ reportan bases de datos electrónicas y recursos digitales como las bibliotecas, esta última institución señala que además utiliza los catálogos virtuales, las revistas electrónicas y las memorias de congresos, las videoconferencias y las conferencias virtuales.

Mientras que en los dx, la información que se recupera es mínima, ya que sólo Guanajuato, San Luis Potosí y Veracruz dan cuenta de los espacios y TIC para el desarrollo de la IE.

En el dx del estado de Guanajuato se refiere que los tipos de apoyo están asociados con la naturaleza y definición de la producción de la institución, en ese sentido, aquellas en las que la actividad de investigación forma parte orgánica de las principales funciones institucionales cuentan con “condiciones materiales apropiadas, como centros de documentación, acceso a medios de difusión, equipos de cómputo y apoyos de personal auxiliar especializado” (Cacho, 2012: 8) aunque como se señala sólo corresponde a dos instituciones que son el Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato (DEUG) y la Universidad Iberoamericana Plantel León.

Mientras que en las instituciones donde las actividades de investigación sólo son parte de las funciones asignadas, y que son la mayoría del estudio, “se cuenta con un acceso restringido a medios de difusión y la participación en programas de formación especializada es muy limitada” (Cacho, 2012: 8) y, por último aquellas instituciones dedicadas fundamentalmente a las actividades de enseñanza como las escuelas normales, no cuentan con la infraestructura necesaria y la formación especializada para realizar dicha actividad (2012: 8).

En San Luis Potosí,

el fortalecimiento del posgrado y las nuevas demandas derivadas de la política educativa en las Ifads,⁹ han generado nuevas condiciones; tal es el caso de la mejora de la infraestructura tecnológica, del incremento de los acervos bibliográficos, del acceso a las bases de datos, los intercambios interinstitucionales desde redes de conocimiento, las nuevas formas de relación desde las TIC, la organización académica a través de colegiados y cuerpos académicos, así como la necesidad de construir proyectos colectivos de IE con fines de acreditación y certificación (López y Ruiz, 2012:13).

En los Institutos Tecnológicos Superiores de Veracruz, “los recursos materiales o apoyos institucionales con los que cuentan, son: oficina para 41% de los docentes; 58.8% mencionó tener computadora y 82% manifestó acceso a Internet”

⁹ Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal y Programa de Fortalecimiento y Mejora Institucional de la Unidades de la UPN.

(Ruiz, 2012: 11) y también se reporta tener personal de apoyo para los investigadores “29% tiene a personal docente como apoyo, 11.7% a personal administrativo y 53% tiene alumnos como colaboradores” (Ruiz, 2012: 12).

La política educativa institucional

La gestión de la investigación educativa, también se encuentra determinada por los documentos institucionales en los que se define como actividad sustantiva, y en este aspecto 80.0% de las instituciones que contestaron el ID, sobre condiciones institucionales de la investigación educativa, mencionaron documentos que son de distinto orden político normativo e impacto organizacional–operativo e incluyen: un decreto de creación institucional que data de la década de 1970, dos leyes orgánicas universitarias de la década de 1970, dos planes de trabajo e investigación y dos reglamentos de posgrado e investigación de la primera década de este siglo.

La variación en las respuestas es indicativa del alcance histórico en la mirada institucional de quienes respondieron y de su experiencia en relación con la organización y el desarrollo de investigación educativa en ella. Por otra parte, la existencia de Reglamentos de posgrado e investigación es un indicador de la vocación institucional formativa asociada con la producción de investigación, aunque “las condiciones institucionales con las que operan los programas de posgrado en educación son muy desiguales y heterogéneas” (Ibarrola *et al.*, 2012: 26).

En coincidencia, en los diagnósticos (DX) estatales e institucionales de la IE, se reportaron en relación con esta pregunta: decretos de creación, leyes orgánicas universitarias tanto del siglo pasado como del actual, estatutos, planes y reglamentos académicos con fecha del periodo en estudio, donde se norman las actividades de investigación y sus productos, se regula el desempeño de los profesores y el de los cuerpos académicos o academias.

Si bien es cierto que es en las instituciones de educación superior públicas donde es obligada la existencia de estos documentos, el cruce de esta información con la producción y distribución de conocimiento educativo en las instituciones, evidencia la necesidad de que el discurso político respecto a IE se traduzca en políticas educativas orientadas al seguimiento y evaluación sistemática de su desarrollo, resultados, distribución y uso en los distintos niveles educativos con propósitos de mejora.

Actualmente los criterios formales de evaluación de programas, docentes y productos relacionados con la IE en el nivel nacional están vinculados, en el mejor de los casos, al cumplimiento de requisitos para ingresar o permanecer en el Padrón Nacional de Posgrado de CONACYT, alcanzar el perfil PROMEP y el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores u obtener financiamiento externo para la investigación. Esto es indicativo de criterios de evaluación asociados con el Modo 1 de producción de conocimiento, legítimo pero insuficientes para propiciar la incorporación de la investigación a los distintos programas de posgrado y para asegurar la contribución del conocimiento producido al mejoramiento de la educación local, regional o nacional.

Por otra parte, se hace necesario evidenciar las omisiones sistemáticas en la difusión y aplicación de las políticas en las instituciones públicas, lo cual genera procesos de rezago y exclusión generados por decisiones políticas. Esta situación fue reportada en dos entidades.

Cien por ciento de instituciones que respondieron el ID declararon que la investigación aplicada es un fin prioritario de la IE y sólo 37.5% mencionaron adicionalmente la investigación básica como parte de sus fines, con seguridad asociada con los estudios de posgrado que ofrecen estas instituciones.

En los DX estatales e institucionales la tendencia de la IE reportada fue semejante, la investigación aplicada predomina sobre la investigación básica y el estudio de la teoría. En Chiapas, Guanajuato y Yucatán se informa también producción de investigación básica y en Jalisco se observa una fuerte tendencia de la IE a la investigación básica, lo que puede asociarse con el Modo 1 de producción de conocimiento (Gibbons y colaboradores, 1997), en el que la disciplina y la comunidad de investigadores marcan la forma de hacer investigación y sus propósitos. Cabe señalar que en la producción de conocimiento sobre educación, ambos tipos de investigación son necesarios y la gestión institucional y social del conocimiento implica su distribución y uso, involucrando a los distintos actores implicados.

El hecho de que la IE reportada por las instituciones y las entidades sea principalmente aplicada, podría interpretarse como positivo para la educación si no fuera porque los resultados sobre usos del conocimiento producido, evidencian tendencias dominantes de difusión, ligadas a intereses personales, gremiales e institucionales promovidos por las políticas educativas vigentes, que no consideran indicadores de gestión social del conocimiento producido por la IE, como parte de su evaluación.

En cuanto a los documentos normativos que regulan la investigación educativa, en los ID, 12.5% menciona el Programa Integral de Educación Superior del sexenio 2007-2012; 37.5% plantearon como referentes planes de distinto alcance: de desarrollo institucional y de unidad; rector de investigación y de estudios. Reglamentos de investigación, de posgrado y de posgrado e investigación fueron señalados también en otro 37.5% de las instituciones.

La información anterior fue consistente con la información obtenida en los DX estatales e institucionales donde se mencionaron los Planes Institucionales de Desarrollo, los documentos de clasificación de niveles y ámbitos de la investigación, tales como programas de investigación y aquellos relacionados con ella, como referentes que señalan explícitamente a la investigación como actividad sustantiva y de los que se derivan las políticas y estrategias institucionales para su realización (Sevilla y Martín, 2012).

La normatividad institucional que se relaciona directamente con las actividades de investigación se encuentra en distintos documentos: los que rigen la investigación propiamente dicha, y los que regulan el desarrollo de funciones de los profesores de tiempo completo y academias (Royo, 2012).

Los documentos aludidos refieren la vinculación que la investigación tiene con las instituciones de educación superior y son expresión de las políticas sectoriales para su desarrollo en México, especialmente en el posgrado, que dieron lugar a reglas de aplicación general, modelos homogéneos y parámetros únicos de calidad y excelencia (Arredondo *et al.*, 2007).

Esta generalización sustentada en el discurso dominante de ciencia y tecnología y concretada en las políticas públicas e institucionales, impulsa “una lógica común de lectura de la realidad” (Zemelman, 2011: 24) no pertinente en todos los casos con las particularidades de las diversas culturas disciplinarias y profesionales presentes en las universidades, ni con las condiciones concretas del desarrollo institucional y el contexto social en que se realizan los procesos formativos y de investigación.

Programas sectoriales, planes y reglamentos acotan formalmente los compromisos de la institución, en los distintos niveles de su organización y operación, influyendo en cómo se realizan y vinculan sus funciones sustantivas para avanzar en el logro de metas. No obstante, son las condiciones concretas y distintas de cada contexto institucional las que determinan las posibilidades reales de logro en relación con la IE, como lo evidencian los diagnósticos estatales incluidos en

este volumen. Así, la producción de conocimiento tiene sentido en el marco cultural de comunidades y agentes concretos y localizados (Sañudo, 2009).

En cuanto a quién es responsable de aplicar la normatividad de la investigación educativa, 37.5% respondieron que es la máxima autoridad de la institución, 25% plantearon que son el personal académico y los cuerpos académicos quienes lo hacen, 12.5% dijo que es personal administrativo quien la desarrolla y 25.0% no respondieron a la pregunta. En los DX institucionales se identifica una distribución semejante. Dos autoridades de nivel directivo y tres instancias responsables del desarrollo de investigación (en general y educativa) en las instituciones, fueron mencionadas como las encargadas de aplicar la normatividad relacionada con la IE.

Tales datos corroboran cómo la participación de los investigadores en la organización y desarrollo de la investigación educativa es aún limitada y está sujeta, igual que la gestión de recursos, a “marcos normativos complejos y excesivos controles burocráticos centrados en los procesos y con escasa atención a los resultados” (Consejo, 2006: 104), lo que influye negativamente en la producción, distribución y uso del conocimiento en educación.

Respecto a las principales políticas explícitas que regulan la IE las respuestas en el ID se relacionaron con los siguientes aspectos: 50% corresponde a aspectos señalados en programas y reglamentos relacionados con las políticas sectoriales; 25% se refieren al uso de los resultados con fines académicos y otro 25% planteó cuestiones de formato, estructura y registro de proyectos.

Las respuestas presentan la misma tendencia que las obtenidas en los diagnósticos estatales que hacen referencia en sus diversos apartados a las políticas relacionadas con la investigación educativa, que se aplican en las entidades por medio de los diferentes programas federales relacionados con ella, tales como el PROMEP, el Promin-Profen y los de apoyo al desarrollo de investigación del CONACYT.

En entidades como Guanajuato, se declara que no existen políticas estatales de apoyo a la IE por lo que esta actividad se desarrolla apoyada por los programas nacionales ya mencionados. En Jalisco se da la situación opuesta y se reporta que la coordinación de acciones entre diversos organismos públicos, centros de investigación y universidades ha impactado positivamente el desarrollo de la investigación y el reconocimiento de los investigadores.

En San Luis Potosí se refiere el caso de las instituciones que se ubican en la fase de formación, donde las condiciones evidencian que la actividad de investi-

gación sigue subordinada a la docencia con fines de documentación e intervención sobre ésta, y no es considerada una labor relevante como tarea especializada.

Aunado a las políticas descritas en los documentos normativos, la investigación educativa está sometida también a políticas implícitas que regulan el desarrollo de la misma. En ese sentido en el instrumento sobre condiciones institucionales de la investigación educativa (IE) aluden a los siguientes aspectos: 50.0% mencionaron que las políticas implícitas están relacionadas con aspectos académicos (formación docente, apoyo a la docencia, congruencia con programas académicos, vinculación con cuerpos académicos y con el modelo educativo); 25.0% manifestaron que las políticas implícitas obedecen a la formación de cada institución y a su cultura interna (solidaridad y diálogo, vinculación con la sociedad); 12.5% menciona que la actividad sustantiva es la docencia y no se asume la producción y difusión de investigación como una política institucional y de 12.5% no se obtuvo respuesta.

Estos resultados son indicativos de que las políticas implícitas en las instituciones participantes privilegian la docencia sobre la investigación y que ésta última se realiza desde culturas institucionales ligadas a la naturaleza y condiciones de su creación, donde la factibilidad de aplicación de las políticas públicas se vincula con los intereses personales de sus miembros.

Se recupera a continuación lo planteado en el dx de Yucatán que refleja la tendencia dominante en cuanto a cómo se orienta esta actividad en las instituciones durante el periodo en estudio.

Si bien es cierto que existen documentos que regulan la generación y aplicación del conocimiento, los resultados encontrados hasta el momento muestran una limitada vinculación entre lo que las políticas públicas señalan en materia de investigación y lo que se realiza al interior de las instituciones, tendiendo más a atender las áreas de interés de los investigadores, las solicitudes explícitas de diferentes instituciones o colectivos, o bien, las LGAC propuestas por la misma institución. Aspectos normativos tales como modalidades de titulación, nombramiento de los profesores y remuneraciones, norman o regulan de manera implícita la investigación educativa aunque no necesariamente se encuentren en un documento oficial (Sevilla y Martín, 2012: 9).

Las tensiones y consecuencias que esto genera en la dinámica institucional y algunos resultados reportados (exclusión, credencialismo, dispersión, falta de

impacto) corroboran los problemas de pertinencia de las políticas vigentes y sus procesos de evaluación para atender las características de los posgrados en educación y su vinculación con la IE, que ya han sido reportados previamente (Ibarrola *et al.*, 2012).

Esto debe llevar a un proceso de reflexión del trabajo realizado hasta el momento y plantea para los investigadores, las organizaciones y las instituciones educativas retos de debate, decisión y acción orientados a traducir las políticas de inclusión con responsabilidad social (ANUIES, 2012) en estrategias e instrumentos que favorezcan la producción, distribución y uso de conocimiento orientado a ampliar las oportunidades de participación en los procesos educativos y a mejorar la calidad de éstos.

La vinculación para el desarrollo de la investigación educativa

Las acciones de vinculación son un elemento fundamental en la gestión del conocimiento producido por la investigación educativa y en el marco de la cultura entendida como:

[Un] conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado (Pérez, 2000: 16).

Las distintas concepciones sobre vinculación coinciden en entenderla como la relación existente, necesaria y deseable, entre las instituciones educativas y la sociedad de la que forman parte.

En México la extensión de la enseñanza superior y de la investigación hacia la sociedad quedó establecida como uno de los principios básicos de la universidad en 1910. A partir de entonces, el quehacer de las instituciones educativas adquirieron uno de sus compromisos más relevantes: “contribuir con sus medios al desarrollo nacional” (Moreno, 1998: 25).

La concepción más generalizada de vinculación, la relaciona preferentemente con la empresa o con el sector productivo, y deja de lado el amplio espectro de las posibilidades que representa el sector social (Alcántar y Arcos, 2009)

En este contexto se pueden identificar distintas concepciones sobre la vinculación, algunas de las cuales se enuncian aquí, retomando lo planteado por Correa *et al.* (2012) como fundamento del análisis a realizar respecto a esta tarea de las IES.

- a) *Concepción fiscalista o asistencial de la vinculación.* Se ha relacionado e incluso confundido con la función extensionista de los servicios universitarios, busca que las instituciones educativas estén físicamente presentes en la sociedad, particularmente en los sectores marginados.
- b) *Concepción economicista de la vinculación.* Se concibe a las IE como unidades económicas productoras de bienes y servicios que se ofertan al mercado, con el propósito de conseguir recursos económicos para sí mismas.
- c) *Concepción como gestión del saber en desarrollo.* Se reconoce que la investigación ya no es individual sino tarea colaborativa, que se practica en redes interinstitucionales.

Desde esta última perspectiva, es evidente que las instituciones deben tener una función social que influya y transforme su quehacer educativo, en el sentido de que la generación, vinculación y aplicación de conocimientos vaya más allá de las instituciones educativas-empresas y gobierno, y se enfoque también al desarrollo socioeconómico y cultural de las regiones donde se encuentran inmersas (Martínez, 2002 en Correa *et al.*, 2012).

Al respecto la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se ha pronunciado señalando que “la responsabilidad social de la educación superior, la ciencia y la tecnología debe ser considerada en todas las funciones sustantivas de las IES. [...] es imprescindible que todas las IES hagan énfasis en su interacción con su entorno local, para lo que debe darse un renovado impulso a la articulación entre las instituciones y los actores económicos y sociales” (ANUIES, 2012: 32).

Estos planteamientos son congruentes con la vinculación entendida como gestión del saber en desarrollo en función de la cual “la Misión de la Universidad se amplía a un compromiso social mayor, con todos los sectores por igual (no sólo con el sector productivo), así como con la mejora permanente de las condiciones de vida de toda la población y con la garantía de [...] equidad y justicia sustentables en alternativas de educación para todos, como derecho social y no sólo como mérito” (Marum y Rosario, 2007: 15)

En relación con las estrategias de vinculación desarrolladas por las IE en México, en la década 2002-2011, los datos obtenidos del ID, muestran que sólo 50% de las instituciones que lo contestaron reportan alguna actividad de vinculación. A continuación se presenta la información recuperada de éstas.

Respecto al área responsable y mecanismo formal para llevar a cabo la vinculación de la investigación. Se mencionan una secretaría, una dirección y una coordinación de investigación, así como una unidad académica de docencia superior. Todas instancias de carácter general que realizan la vinculación de la investigación educativa.

Como mecanismos para la vinculación, mencionan el trabajo interinstitucional y en redes de trabajo 20%, la presentación, registro y avances de proyectos de investigación 60%, y la incorporación de investigadores y alumnos de posgrado 20% de las instituciones que sí se vinculan.

En cuanto al tipo de vinculación, 80% de las instituciones que respondieron a alguna pregunta sobre ésta, mencionaron la vinculación con el sector educativo, y de éstas, 20% señalaron además al sector empresarial y otro 20% se refirió también al sector social.

En relación con las estrategias de vinculación empleadas por 50% de las instituciones que contestaron el cuestionario (ID) los datos son indicativos en principio, de que un porcentaje importante de IES no están realizando actividades de vinculación relacionadas con la investigación educativa, pues la mitad de las instituciones no respondieron a las preguntas sobre estas actividades.

En cuanto a la organización de las actividades de investigación, de las respuestas obtenidas puede deducirse que la investigación educativa y la distribución y uso del conocimiento educativo siguen estando subordinadas a instancias generales, incluidas en estructuras en su mayoría verticales, que funcionan con la lógica académica interna de la institución. Esto limita la posibilidad de transferencia del conocimiento educativo a ámbitos externos a la institución y específicamente a los sectores marginales educativos y sociales.

Como mecanismos para la vinculación, se plantearon como mayoritarios la presentación, registro y avance de proyectos de investigación; en proporción menor, el trabajo interinstitucional y la incorporación de investigadores y alumnos de posgrado. Ello es indicativo del predominio de una lógica de producción de conocimiento individual, centrada en criterios académicos, disciplinares e institucionales (Modo 1 de Gibbons y colaboradores, 1997) que con influencia de las políticas públicas en el sector (CONACYT, PROMEP, PROMIN) ha dado lugar a acciones de

trabajo colegiado, interinstitucional y en redes, asociado principalmente con programas y proyectos de formación de posgrado. Lo anterior es congruente con el señalamiento mayoritario de vinculación con el sector educativo, asociado en menos de la mitad de las instituciones que tienen esta vinculación, a relaciones adicionales con los sectores productivo o social. Esto evidencia el predominio de una concepción fiscalista o asistencial de la vinculación y la existencia, en menor medida, de las concepciones economicista y social de la vinculación en las instituciones que la realizan. En la práctica, refiere falta de condiciones para que las IES participen en el desarrollo y la solución de los problemas de su entorno local, regional y nacional.

La estrategia de vinculación más mencionada fue la participación en redes y asociaciones nacionales e internacionales, que sin embargo, sólo en un caso se asoció a la realización de un proyecto interinstitucional concreto de investigación educativa.

Mención aparte requiere la IES del estado de Puebla, que contestó el cuestionario y reporta pertenencia a múltiples redes y asociaciones nacionales e internacionales y no menciona la realización de proyectos interinstitucionales de investigación educativa, pero sí estancias docentes e intercambio de estudiantes. Lo anterior corrobora la finalidad interna de la investigación educativa que se realiza para mejoramiento de la docencia, actualización de contenidos y logro de excelencia académica.

Dos proyectos interinstitucionales de investigación fueron reportados por una institución, asociados con igual número de convenios como estrategia de vinculación en el sector educativo. La cifra total reportada en esta fuente, 3 proyectos interinstitucionales de investigación educativa, ratifica que las condiciones de vinculación necesarias para la transferencia y uso del conocimiento educativo, están todavía por construirse en la gran mayoría de las instituciones educativas.

La información obtenida de los ID es congruente con la obtenida de los DX institucionales y estatales y de documentos derivados de éstos, que permite plantear respecto a las acciones de vinculación lo siguiente:

En Chiapas existe dispersión y falta articulación de esfuerzos para la realización de IE al interior de la entidad, lo que contrasta con la participación de los investigadores educativos en redes nacionales, que implica un proceso de vinculación al exterior (Pons *et al.*, 2012).

Martínez (2012) reporta del estado Chihuahua que es mayor la producción individual detectada en la década, mientras que el trabajo en equipo y en redes

de investigación aún no predomina entre los agentes de la IE de la entidad. No obstante, la pertenencia de 49 investigadores de 15 instituciones a la Rediech y el trabajo interinstitucional y colegiado de esta red con la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte y la Redmiie hizo posible la elaboración de estados del conocimiento de la IE en la última década y del DX de ésta en el estado, detonando la incipiente formación del campo de IE en Chihuahua.

Una asociación civil denominada Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CIIEEG) en la actualidad aglutina a todas las instituciones que tienen interés en la investigación educativa en la entidad y es un ejemplo de lo que puede lograr la vinculación en el sector educativo. El CIIEEG está integrado por personas ubicadas en diversas instituciones en las que se realizan distintos tipos de IE, como las escuelas normales, las unidades de la UPN, las universidades públicas y privadas, el IPEP, los tecnológicos regionales. En la década 2002-2011 la investigación educativa tuvo un importante repunte en la entidad, con constantes coloquios, encuentros y congresos realizados y un incremento significativo en las publicaciones (Cacho, 2012). Como logro de último momento, Guanajuato será la sede del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE en el 2013.

En el IPN (Lozoya, 2011) reporta que la vinculación interna en investigación se promueve y apoya por medio de la presentación de Proyectos Multidisciplinarios de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico 2011, una de sus ocho áreas es la Educativa. Los objetivos son: integrar grupos multidisciplinarios; promover colaboración entre investigadores del Instituto de diferentes unidades y consolidar la planta de investigadores jóvenes.

La Secretaría de Investigación y Posgrado propone, regula y coordina las redes de investigación intra e interinstitucionales y las acciones de movilidad de investigadores que conduzcan a proyectos de investigación de alta calidad. Como conclusiones se menciona que la IE en el IPN es disciplinaria, que se empieza a propiciar el trabajo multidisciplinario que favorece el trabajo colaborativo y en red y, que un poco menos de la cuarta parte de los docentes ha formado grupos de investigación con otros docentes o alumnos del PIFI. Cabe señalar que la noción de red de investigación reportada equivale a la de cuerpos académicos del Promep y no hay referencia a trabajo interinstitucional externo al IPN o a vinculación con los sectores productivo y social.

En el estado de Jalisco la vinculación de las IE se da mayoritariamente con las propias instituciones del sector educativo, no obstante, la cooperación

con el sector empresarial e industrial se ha acrecentado de manera muy significativa.

Correa *et al.* (2012) en cuanto a la vinculación como tarea sustantiva de la universidad concluyen que las IE retoman en sus documentos esenciales esta visión, pero que, en la inmensa mayoría de los datos específicos recogidos en el Diagnóstico de la IE en Jalisco, la visión de la sociedad del conocimiento no se ha desarrollado a plenitud en las instancias y proyectos de investigación educativa. Esta aseveración proviene de los siguientes indicadores:

- a) La mayoría de los productos de investigación educativa reportados se producen alrededor de la lógica académica interna de las instituciones, y sin relación explícita con la producción de soluciones o cambios importantes en el entorno social o en los programas educativos.
- b) Aunque un alto porcentaje de esas publicaciones son de autoría colectiva, por la integración formal de los investigadores en cuerpos académicos, las temáticas y formas de trabajo no remiten al trabajo efectivo en redes interinstitucionales que pudieran indicar la gestión colectiva en torno a la investigación educativa como prioridad.
- c) El conocimiento generado no indica el desarrollo de nuevas competencias esenciales de la IE.
- d) La región centro del estado es la que concentra el mayor número de IE en torno a productos y mecanismos que son indicadores positivos del manejo, uso y operación de la vinculación con la investigación educativa y la gestión del conocimiento.

De lo anterior se desprende que la implementación de mecanismos eficientes, oportunos y de alto impacto sigue siendo un asunto pendiente para las instituciones educativas del estado de Jalisco y representa una oportunidad de desarrollo en materia de investigación educativa. Por lo que se plantea que:

Es prioritaria la construcción de Planes Estratégicos y Políticas Públicas nacionales y estatales en torno a las estrategia de vinculación, donde las IES le den su espacio como tarea sustantiva, ya que por medio de la apropiación de esta poderosa herramienta, se impulsará la labor de la investigación educativa logrando con ello que las instituciones de educación en las regiones rezagadas o de menor crecimiento estatal tengan un mayor protagonismo en la gestión

del conocimiento y en la obtención de una mayor equidad de las economías de las regiones de Jalisco (Correa *et al.*, 2002:113).

En el DX de la IE de la región metropolitana (RM) de ANUIES, realizado por Romo, no se hace alusión a acciones de IE interinstitucionales, pero se plantea como una conclusión el que “la IE de la RM tiene que buscar más y mejores interlocutores; tanto en espacios afines (otras IES), como en fuentes de decisiones y políticas, como lo son el gobierno local, el gobierno federal, los congresos (federal y local) y presionar para convencer de la importancia de la educación como la primera prioridad en el país” (2013: 27).

Finalmente se señala que “de ella tendrán que desprenderse no sólo los trabajos y resultados de investigación de utilidad para la reflexión y la toma de decisiones, sino una “marea” que inunde de valores y fuerzas para re-educar a la población de este país, con base en propuestas y conocimiento especializado” (2013: 28). Estas afirmaciones plantean retos para la investigación educativa asociados no sólo con la producción de conocimiento educativo, sino con la gestión de éste mediante vinculación para asegurar su distribución y uso en la sociedad.

En Nayarit, de las tres instituciones que realizan IE, dos reportan pertenencia a redes, la Universidad Autónoma de Nayarit a Redmiie y la Universidad Autónoma de Guadalajara Campus Tepic cuyos profesores-investigadores participan en diferentes redes o comunidades interinstitucionales, entre las que destacan la Redmiie, los grupos de Diagnóstico de la Investigación Educativa en los estados de Jalisco y Nayarit, el Nodo Educación y Trabajo de la RCO de ANUIES, grupos de trabajo del Consejo Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) de Jalisco y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Esto confirma que la vinculación principalmente se establece en el sector educativo y respecto a los móviles de realización de la IE, en un caso se plantea que las ponencias y publicaciones que se realizan son para obtener los perfiles PROMEP y la beca del desempeño docente y en el otro, la IE se realiza asociada con el posgrado (Castro, 2012).

Las instituciones y organización civil que participaron en el DX en Puebla (Royo, 2012) reportan que los investigadores forman parte de redes de ámbito estatal, nacional o internacional. Se realizan en estas redes proyectos de investigación conjunta con incidencia social, socialización, trabajos en foros especializados como seminarios, tertulias educativas, congresos, coloquios y estancias

posdoctorales, talleres de formación, publicaciones interinstitucionales y diplomados en línea. Lo dicho confirma un tipo de vinculación que trasciende el sector educativo y genera condiciones favorables para la transferencia y uso del conocimiento al sector social. Lo anterior se confirma en el reporte de sujetos estudiados que incluye varios ubicados fuera del ámbito educativo.

El DX de la IE en San Luis Potosí es producto de la colaboración de los investigadores miembros de la Red de Investigadores de la Investigación Educativa en San Luis Potosí (Redmiie-slp) y en este documento se plantea que “el surgimiento de la IE en la entidad, obedece entre otras cosas, a que en diversos momentos se ha dado la convergencia de diversos factores, como lo son: intereses personales e institucionales, que se articulan desde diversos niveles; alianzas estratégicas, tanto locales como nacionales e incluso internacionales, desde las que se ha beneficiado su aparición y desarrollo” (López y Ruiz, 2012: 2). El surgimiento de la IE se vincula directamente a los posgrados en educación. Sin embargo, el detonante más significativo, se da cuando los académicos deciden participar y conformar espacios colectivos de intercambio y apoyo mutuo, para la formación y producción de la IE.

Esta tendencia colaborativa de trabajo académico surge por la exigencia de los nuevos modos de producción de conocimiento. Responde también a las demandas planteadas por la propia política de investigación y financiamiento de los proyectos, que incentiva y fomenta el trabajo colaborativo. Se promueve así la transición del trabajo individual al colegiado y de éste a la interacción entre grupos de pares, hasta la participación y conformación de redes de colaboración e intercambio académico.

Las condiciones en que se investiga son cada vez mejores, las instituciones hoy cuentan con áreas dedicadas expreso para ello, pero aún se pierde el sentido del por qué y para qué hacer investigación.

La trayectoria de la IE en San Luis Potosí muestra la importancia de la vinculación en la creación de condiciones para la producción de conocimiento asociada con la formación de recursos humanos y al aprovechamiento social de ambos. Sin embargo, también evidencia la necesidad de una mayor vinculación social que dé sentido y trascendencia a las acciones educativas y haga posible la transferencia y uso del conocimiento producido por la IE en contextos sociales cada vez más amplios.

En Sonora el DX institucional de la IE en la UPN 261 realizado por Frock y San Martín (2012), da cuenta de las condiciones institucionales adversas en

las que un grupo de profesores ha producido en forma constante IE desde la creación de la unidad y hasta nuestros días. El documento contiene un ejemplo de vinculación para la operación de una maestría de la institución, que la autora refiere como “La enajenación de la maestría de UPN (como fuente de trabajo) en favor de profesores de Instituciones Privadas y del Ifodes”, con impacto negativo para los docentes de tiempo completo de la unidad y menciona que “Los elementos clave que explican la efectividad de la investigación, según la OCDE, serían: la oportunidad política, la calidad en la investigación y una difusión adecuada [...] los investigadores de UPN han provisto cierta calidad en la investigación y la difusión, pero ha faltado la contribución de la oportunidad política” (Frock y San Martín, 2012: 12). Al respecto se puede afirmar que el trabajo interinstitucional en IE, se realiza con distintos propósitos y que la vinculación con propósitos de gestión del conocimiento implica la participación de los distintos sectores sociales, requiere la convergencia de intereses personales e institucionales que se articulan desde distintos niveles, en un marco de políticas y tendencias educativas que posibilite construir contextos nuevos y alianzas estratégicas para que la IE, aborde la complejidad de la educación y produzca conocimiento que contribuya a su mejor desarrollo y cobertura.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) en su DX institucional durante el periodo que nos ocupa (Ramón, 2012) menciona “vinculación y gestión” como una de sus funciones sustantivas, la presencia social como un área prioritaria, y reporta contar desde 2011 con una Secretaría de Investigación, Posgrado y Vinculación a la que se adscribe el Departamento de Investigación Educativa. En el rubro de formación de investigadores se identifican dos escenarios en los que está presente la vinculación: la UJAT ofrece desde noviembre de 2011 el Doctorado en Ciencias de la Educación (en la modalidad de extensión) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, inscrito en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con sede en la División Académica de Educación y Artes. Por otra parte, los programas de formación de jóvenes investigadores, que corresponden a los programas federales. La movilidad estudiantil, en la UJAT se entiende como la cooperación institucional entre universidades tanto nacionales como extranjeras, las cuales permiten establecer apoyos y acciones conjuntas de investigación, a la vez que permite a los estudiantes compartir experiencias, desarrollarse personalmente e influir en los demás miembros del colectivo, en la consecución de sus propias metas. En cuanto a profesores, 134 profesores participan en una red lo que representa sólo

7.2% del total de docentes en estudio. En redes locales participan 76.8%; en redes nacionales 20.1%; y sólo 2.9% lo hace en una red internacional, aun cuando no se especifica si estos profesores son los que realizan investigación educativa. No se reporta producción de IE interinstitucional. En suma se dice que de 2004 a 2008 las autoridades universitarias encaminaron sus esfuerzos en la consolidación de actividades académicas buscando impulsar la vinculación de la UJAT con los diversos sectores sociales y productivos del estado, la región y con las diferentes instituciones de educación superior de nuestro país.

En el DX estatal de la IE en Yucatán se incluye la siguiente declaración: las instituciones públicas de educación superior son los centros donde se realiza la mayor parte de la investigación científica y humanística del país, [...] sin embargo, no se puede negar la falta de vinculación de las actividades de investigación con las necesidades del desarrollo social científico y tecnológico, esta condición ya había planteada por la misma Secretaría de Educación Pública en 2001. Se menciona respecto a la regulación de la generación y aplicación del conocimiento, que “los resultados encontrados hasta el momento muestran una limitada vinculación entre lo que las políticas públicas señalan en materia de investigación y lo que se realiza al interior de las instituciones” (Sevilla y Martín, 2012: 9), “sería conveniente un análisis más detallado de las necesidades sociales que son atendidas a través de la investigación generada en las instituciones” pues al parecer “la investigación educativa no está dando respuesta a las necesidades prioritarias del contexto, dejando de lado su utilidad en la solución de problemas o bien brindando información para la toma de decisiones objetiva y oportuna” (Sevilla y Martín, 2012: 11). Esto a pesar de que “34.6% de los investigadores pertenece a algún colegio organismo o asociación científica o profesional”; por lo que “es necesario fomentar el trabajo colaborativo no sólo al interior de cada institución, sino en la vinculación con otras IES tanto en el nivel local, nacional e internacional” (2012: 12). Tales afirmaciones se confirman con el reporte de que 60% de las investigaciones se realizan al interior de la institución, 62.5% de los investigadores manifestó que el acceso a resultados es mediante un órgano de difusión, 54.2% de los entrevistados indicó que la difusión de la información se articula a las necesidades e intereses de ellos mismos y 45.8 manifestó que la población meta de la difusión son colegas y especialistas. Se concluye la necesidad de plantear un espacio de reflexión sobre cómo las instituciones generan conocimiento de utilidad para los diferentes sectores de la sociedad, investigación con impacto social y no solo para acrecentar la cultura científica de las instituciones.

La Universidad Autónoma de Zacatecas en su Plan de Desarrollo Institucional se plantea diversos retos, entre los cuales se encuentran dos, ligados con el tema de vinculación: ingreso al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX) y mayor vinculación con los sectores sociales y productivos mediante la difusión y diseminación del conocimiento. Se informa de la realización de encuentros de experiencias de investigación en educación en los que los estudiantes de posgrado presentan sus trabajos a partir del 2004 y en los que actualmente participan instituciones como la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Actualización del Magisterio, entre otras.

Sobre las experiencias en redes, sólo hay un trabajo documentado que corresponde al Dr. Jaime Calderón López Velarde (2009) de la UPN. Otras experiencias se expresan en trabajos colectivos que se concretan en publicaciones conjuntas, pero realmente son pocas las que tienen su origen en redes de trabajo. Existe una producción considerable de investigación en educación, pero se trata de esfuerzos aislados, con pocas condiciones de publicación y divulgación, y por ende con poco impacto en la generación de nuevos conocimientos.

En relación con la vinculación establecida por la UPN 321 en Zacatecas, Calderón (2012), refiere la realización de 1993 a 2001 de 25 Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE) en la UPN 321 con participantes de distintas unidades de la región. Durante el periodo 2000-2004 la rectoría de la Unidad Ajusco de la UPN, por medio de la Dirección de Investigación, promovió la creación de Consejos Regionales de Investigación y Posgrado (CRIP). El CRIP Noroeste, al que se integró la UPN 321, realizó nueve reuniones regionales, a partir de la cuarta, realizó cuatro Congresos Regionales de Investigación Educativa y en el segundo congreso, se convocó y puso en marcha la Red de Didáctica de la Investigación Educativa (RED-DIE), que aglutinó a siete formadores de docentes de tres estados de la región mediante la creación de una comunidad virtual que permitió la comunicación a distancia para analizar y plantear alternativas a los problemas de la formación para la investigación en el marco de los programas de posgrado.

Tanto el Programa de los TRIE como el de los CRIP, renovaron el interés por fomentar las actividades de investigación en las Unidades UPN de la región pero, en ambos casos, y a excepción de la Red de Didáctica mencionada, no lograron mantener vínculos académicos duraderos con otras Unidades UPN de la Región ni cumplir en lo esencial con los objetivos que les dieron origen. Los avances para fomentar, coordinar, planear y regionalizar por medio del TRIE y el CRIP la inves-

tigación educativa fueron truncados por la estrecha dependencia académica que mantienen las Unidades UPN con las políticas centralistas de la Unidad Ajusco y la renovación de autoridades en esta Unidad y en la UPN 321.

Como cierre y apertura a nuevas reflexiones sobre la vinculación, que es condición sustantiva para la realización de IE y la distribución y uso del conocimiento que ésta produce, se plantean algunas consideraciones, afirmaciones y cuestionamientos con base en lo reportado por los autores, las instituciones y entidades consideradas en este documento.

Consideraciones finales

La construcción del estado del conocimiento sobre las condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa del periodo 2002-2012, plantea el objetivo de recuperar desde los mismos actores que viven o desarrollan la gestión de la investigación (académicos, directivos, investigadores) de diversas entidades de la República Mexicana, cuáles y como son las condiciones que determinan el desarrollo de la investigación educativa en las instituciones y en las entidades. Para ello las fuentes de información analizadas, permitieron describir cómo se han expuesto las principales condiciones que definen y caracterizan las diversas formas de producir conocimiento educativo y partir de éstas se presentan algunas consideraciones.

Como se ha descrito a lo largo del documento se obtuvieron respuestas de forma parcial o completa de los diferentes aspectos indagados de parte de las instituciones analizadas, no obstante la información obtenida permite responder a las preguntas que orienta este estudio y describimos a partir de ellas algunas consideraciones.

En primer lugar, las fuentes de información empleadas en este estudio permitieron ampliar el universo de instituciones analizadas. En la década anterior se describe el desarrollo de la IE en diez instituciones y la mayoría de ellas ubicadas en la zona centro del país, en este estudio fue posible recuperar información de 127 instituciones localizadas en las diez regiones que contempla el Conacyt y con esto es posible tener un panorama más amplio respecto de lo que sucede en las mismas. Cabe señalar que ambos estudios ubican a la IE en instituciones de educación superior, en este periodo se presenta aunque de manera incipiente la IE en instituciones de naturaleza tecnológica y en educación media superior,

así como asociaciones civiles que dinamizan en la sociedad civil para la toma de decisiones el desarrollo de la IE.

Un aspecto reiterado en ambos estudios es la falta de información sistemática respecto a las instituciones dedicadas a la IE y la poca producción de investigación cuyo objeto de estudio sean precisamente las condiciones en las que se desarrolla la IE.

Las condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa, se afirma al inicio de este capítulo obedecen a una forma de cultura institucional, ésta fue reconocida en diversos aspectos analizados. Un ejemplo de ello es la forma en que los mismos actores definen o reconocen a las instituciones que hacen investigación educativa. Las dos maneras en que las instituciones, o mejor dicho, los gestores de la investigación educativa catalogan a sus propias instituciones, evidencian el significado que hay de la actividad investigadora. Para quienes se clasifican en públicas o privadas, un aspecto nodal de la investigación educativa es la fuente de financiamiento, y puede ser que los resultados de ese tipo de investigación sean menores respecto al simple cumplimiento del deber ser: realizar investigación porque eso es lo que toca.

Para quienes, que son los pocos, asumen una clasificación, como la propuesta por la ANUIES sobre el tipo de instituciones respecto a la relación con el conocimiento (trasmisores, generadores o aplicadores) pudiera estar claro que el financiamiento, siendo importante, gravita no tanto en el hacer, sino en el cómo y para qué se hace, esto es, se hace investigación porque está en la identidad de la institución y es sustantivo como ya se dijo, que los sujetos que la hacen viva, reflexionen críticamente respecto a su práctica, desde referentes epistemológicos y sociales para definir las relaciones que mantienen con el conocimiento, las posibilidades de su gestión y las implicaciones que esto tiene en la transformación de sí mismos, de la institución y de la sociedad.

Por otro lado, una amplia reflexión merece el dato acerca de la inexactitud del número de investigadores, no tanto porque sea primordial conocer el número exacto (que según los fines puede o no ser relevante), la cuestión estriba en que a partir de esto se puede inferir lo que en la práctica es la investigación educativa, que sería una perogrullada: investigación educativa es lo que hacen los investigadores educativos. Aunado a que “Los tiempos dedicados a investigación son limitados y falta impactar en la toma de decisiones, en la innovación y solución de necesidades educativas” (Royo, 2012: 4).

Lo que hacen primordialmente muchos de los investigadores educativos mexicanos, es dirigir tesis de maestría y doctorado, esto es, se realiza una investigación educativa con carácter de transmisión (proyectos de tesis sujetos al canon del programa de posgrado) que, con muchas dificultades se podría considerar investigación aplicada, pues ésta, a pesar de no generar nuevos conocimientos, sí extiende la zonas de contacto entre la teoría y la práctica. Quizá esta cuestión está fuertemente ligada a la gran preocupación que aparece en que la mayoría de las instituciones que hacen referencia: a la fuente de financiamiento (público o privado) y no a la relación que tienen con el conocimiento.

El contexto en que han surgido y siguen surgiendo programas de maestría y doctorado es para paliar las problemáticas de la práctica educativa de los docentes, sobre todo, pero también de los administradores curriculares que pueden cambiar sexenio con sexenio; es decir los programas han surgido para profesionalizar agentes educativos, lo cual es, innegablemente, una parte importante dentro del desarrollo profesional. Esto, sin embargo no supone de suyo, el desarrollo de nuevas relaciones con el conocimiento, mejores condiciones para su producción y gestión ni su uso para contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

El contexto de esas instituciones que ofertan programas de maestría y doctorado es pues, el contexto en que se mueve gran parte de la investigación educativa y, como esas instituciones son altamente cambiantes, pues están supeditadas al programa sexenal de quienes ejercen el poder ejecutivo (nacional, estatal o municipal), sea el caso de los cuerpos académicos, o los programas de fortalecimiento a los investigadores nacen, se fortalecen o mueren.

El desarrollo e institucionalización de la IE como se ha observado se concentra en las décadas de 1980 y 1990, aunque también hay casos donde el surgimiento corresponde a la década de 2000, el origen es reiterado, la IE se desarrolla y vincula a los programas de posgrado. Esta situación que define la cultura institucional del desarrollo de la investigación, demanda contar con una política educativa que no sólo garantice la formación en el posgrado, sino que el desarrollo y generación de conocimiento en todas las instituciones sea acción medular, no sólo asociada con los programas de formación.

La política educativa nacional y las estatales en consecuencia han avanzado en el fortalecimiento de la educación superior y se ha puesto en marcha programas tendientes a lograrlo, ejemplo de ello es el detonar que han constituido las convocatorias de fondos sectoriales y mixtos en las entidades para el

desarrollo de la investigación, no obstante el cumplimiento de las normas y las formas de algunos programas representan una carga institucional y “obligan” a las instituciones a avanzar en rumbos que desconocen las características históricas y locales que definen la investigación.

En el periodo estudiado existen ya condiciones de organización, normatividad, asignaciones presupuestarias y de infraestructura que se reconocen asociadas con el desarrollo de la investigación educativa y la formación de posgrado en las instituciones.

No obstante en las diferentes entidades de México, persisten condiciones institucionales para la investigación educativa contrastantes, entre las que se reportan condiciones institucionales adversas en las que un grupo de profesores ha producido en forma constante IE desde la creación de la unidad y hasta nuestros días (Frock y San Martín, 2012) y en otra entidad se reconoce “Las condiciones en que se investiga son cada vez mejores, las instituciones hoy cuentan con áreas dedicadas exprofeso para ello, pero aún se pierde el sentido del por qué y para qué hacer investigación” (López y Ruiz, 2012: 28).

Las políticas implícitas en las instituciones participantes privilegian la docencia sobre la investigación y que ésta última se realice desde culturas institucionales ligadas a la naturaleza y condiciones de su creación, donde la factibilidad de aplicación de las políticas públicas se vincula con los intereses personales de sus miembros.

Algunos resultados reportados en los diagnósticos estatales e institucionales (exclusión, credencialismo, dispersión, falta de impacto) corroboran los problemas de pertinencia de las políticas vigentes y sus procesos de evaluación para atender la diversidad de características de los posgrados en educación y su vinculación con la IE, que ya han sido reportados previamente (Ibarrola *et al.*, 2012).

Respecto a la IE y los cuerpos académicos en Chiapas se señala “más que haber grupos que ya lo hacen de manera sistemática lo que ha habido son intentos... [que] se han ubicado más bien en la dispersión” (Pons *et al.*, 2012: 2). Esta afirmación puede asociarse como conclusión respecto al número significativamente mayor de cuerpos académicos en formación, reportado en las distintas fuentes consultadas.

La investigación educativa aplicada predomina sobre la investigación básica y el estudio de la teoría en las instituciones estudiadas. En Chiapas, Guanajuato y Yucatán se informa también producción de investigación básica y en Jalisco se observa una fuerte tendencia de la IE a la investigación básica.

Los resultados sobre usos del conocimiento producido, evidencian tendencias dominantes de difusión, ligadas a intereses personales, gremiales e institucionales promovidos por las políticas vigentes, que no consideran indicadores de gestión social del conocimiento producido por la IE, como parte de su evaluación.

Es necesario señalar que tanto en los DX como en los ID la investigación se realiza en función de los intereses del investigador, estableciendo con ello una tradición institucional al respecto. Con base en el modelo de Plaz (2003) sobre la producción de conocimiento, puede afirmarse que se cumple en los aspectos de generación de conocimiento, de formación y distribución del mismo, no así lo relativo a la innovación a partir de la investigación para la mejora de los procesos, nutrir y aprender de la investigación.

La gestión de la investigación requiere no sólo de la organización, los recursos materiales, tecnológicos, financieros, del personal dedicado a la investigación, sino que las instituciones se asuman como generadoras de conocimiento desde los procesos de formación que en su mayoría surgen del posgrado, que también a partir de ese conocimiento, se ordenen, sistematicen, difundan y nutran los procesos de decisión en la vida institucional, ligados a las necesidades sociales ya sea del ámbito local o regional. Esto implica un cambio cultural que requiere incluir a los investigadores educativos y un cambio organizacional, considerado ya en el análisis de la gobernabilidad de las universidades y que implica “vínculos entre poder y autoridad, entre instituciones y sus entornos, la necesidad de mirar más allá de las fronteras institucionales y de sus comunidades para ligarlas más a lo que sucede en el campo social, económico, político y cultural...” (Acosta, 2012: 639). Lo anterior resulta imperativo pues un porcentaje importante de las instituciones educativas no están realizando actividades de vinculación relacionadas con la investigación educativa.

La organización de la investigación educativa y la distribución y uso del conocimiento educativo siguen estando subordinadas a instancias generales y centralizadas, incluidas en estructuras en su mayoría verticales, que funcionan con la lógica académica interna de la institución. Esto limita la posibilidad de transferencia del conocimiento educativo a ámbitos externos a la institución y específicamente a los sectores marginales educativos y sociales.

Las redes fueron la estrategia de vinculación más referida en las distintas fuentes consultadas para la elaboración de este documento, sin embargo, éstas se asociaron mínimamente con el desarrollo de proyectos interinstitucionales de investigación educativa, en su mayoría se integraron con miembros del

sector educativo, se asociaron con el posgrado y con intereses de producción individual y disciplinarios, lo que es indicativo del Modo 1 de producción de conocimiento (Gibbons y colaboradores, 1997).

Finalmente, podemos afirmar que las instituciones educativas tienen un papel protagónico que desempeñar en el desarrollo socioeconómico y cultural de su entorno (local, regional y nacional) ello les demanda transformarse estructural y funcionalmente para que los resultados de su quehacer educativo, la generación, transferencia y aplicación de conocimientos que realicen, trasciendan las fronteras de los sectores educativo, productivo y gubernamental para promover un desarrollo social democrático, equitativo y sustentable. Para ello se requiere, de acuerdo con Ruiz *et al.* (2010), que las instituciones revaloren su responsabilidad social por medio de “no sólo la vinculación con la sociedad, en el sentido de retomar los problemas sociales como fuente de producción de conocimiento, sino que es igualmente importante crear espacios de participación con las comunidades, construir confianza y credibilidad y cambiar la imagen de ‘isla’ para reinsertarse en el mundo real” (2010: 80).

En este proceso, los investigadores tenemos un papel protagónico que desempeñar, pues con nuestra praxis, podemos transformar consciente e intencionalmente el contenido, sentido y alcance de políticas, programas y proyectos relacionados con la educación y con la gestión social del conocimiento sobre ella.

Una década más el reto queda pendiente... y las condiciones para alcanzarlo están en construcción...

Referencias bibliográficas

- Acosta Silva, Adrián (2012) (Reseña). Grediaga Kuri, Rocío y Romualdo López Zárate (coords.) (2011). “Aportaciones a la agenda de investigación sobre educación superior 2010-2020”, Ciudad de México: UAM-Azcapotzalco, en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 17, NÚM. 53, México: COMIE.
- ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*, México: ANUIES.
- Colina Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México, capitales y habitus*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- CONACYT, Disponible en: cseg.inaoep.mx/univ/regiones.html [consulta: 31 de marzo de 2013].

- Consejo de Especialistas para la Educación (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*, México: Consejo de Especialistas para la Educación.
- Correa, R. Juanita; Raquel Domínguez M. y Candelario Fernández A. (2012). “La vinculación en las instituciones educativas del estado de Jalisco: un análisis desde la investigación educativa en su micro y macro entorno”, en Vergara F., Martha y Aurora Ojeda A. (coords.) (2012). *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco*, Guadalajara, México: Ediciones de la Noche.
- Gibbons, M. y colaboradores (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Ediciones Pomares Corredor (colección Educación y conocimiento).
- Gómez Sustaita, Rocío (2002). “Universidad e investigación en países desarrollados en América Latina y México” (en línea), en: *Revista Academia* NÚM. 25, UAG, Disponible en: www.scribd.com/doc/32359461/Academia-25 [consulta: 31 de marzo de 2013].
- Ibarrola, N. M.; B. G. Moreno y G. L. Sañudo (coords.) (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. Informe, conclusiones y recomendaciones de los Foros Internacionales de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación, Guadalajara, México: Ediciones de la Noche.
- Martínez de C., C. (2002). *Lineamientos estratégicos de gestión tecnológica en el proceso de vinculación universidad-sector productivo*. Tesis doctoral, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Moreno, R. (1998). “Pasado, presente y futuro del servicio social en la BUAP”, en *Revista Gaceta Universidad*, 9 [nueva época], pp. 22-28.
- OECD-CERI (2003). *Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo*, Reporte de los Examinadores de México, (en línea). Disponible en: www.oecd.org/mexico/32496490.pdf [consulta: 31 de marzo de 2013].
- Pérez, Ángel (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, 3ª. edición, Madrid: Morata.
- Plaz Landeta, R. (2003). “Gestión del conocimiento: una visión integradora del aprendizaje organizacional”, (en línea), en “Tribuna de debate Conocimiento y Educación”, *Revista de Investigación Madrid electrónica*, NÚM 18, agosto–septiembre. Disponible en: www.madrimasd.org/revista/revista18/tribuna/tribuna2.asp [consulta: 6 de junio de 2009].
- Ramírez, R. y E. Weiss (2004). “Los investigadores educativos en México: una aproximación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (en línea), abril-junio año/VOL. IX, NÚM. 021, México: COMIE, pp. 501-514. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002110.pdf [consulta: 25 de febrero de 2013].

- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*, (en línea), México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: ses2.sep.gob.mx/aye/ocde/pees/pees.pdf [consulta: 5 de abril de 2013].
- Ruiz, Rosaura; Rina Martínez y Liliana Valladares (2010). *Innovación en la educación superior. Hacia las sociedades del conocimiento*, México: FEC-UNAM.
- Schmelkes, C. y M. López (2003). “Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa”, en Weiss, E. (coord.). *El campo de la investigación educativa*, Tomo 1, México: COMIE (colección La Investigación Educativa en México 1992-2002).
- Sañudo Guerra, L. (2009). “La producción de conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la cultura”, en *Diagnóstico de la investigación educativa en Jalisco 2002-2012*, México: Redmie.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep)*, (en línea). Disponible en: promep.sep.gob.mx/reglas/Reglas_PROMEP_2012.pdf [consulta: 25 de marzo de 2013].
- Sistema de Información Investigación Científica y Tecnológica (2011) *Programa Nacional de Innovación*, (en línea). Disponible en: www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/docs/ProgramaNacionalInnovacion/Programa_Nacional_de_Innovacion.pdf [consulta: 5 de abril de 2013]
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI Editores-Crefal.

Bibliografía analizada

- Alcántar Enríquez, Víctor Manuel y José Luis Arcos Vega (2009). “La vinculación como factor de imagen y posicionamiento de la Universidad Autónoma de Baja California, México, en su entorno social y productivo” (en línea), en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11 (1), pp. 1-20. Disponible en: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100011&lng=es&tlng=es [consulta: 8 de abril de 2013].
- Arredondo, M.; G. Pérez, y P. Morán (2007). “Políticas públicas para el posgrado nacional”, ponencia del área 13, (en línea), en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Yucatán, México: COMIE. Disponible en: www.comie.org.

- mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178902072.pdf [consulta: 6 de abril de 2013].
- Calderón López Velarde, Jaime (2009). “La Red de didáctica de la investigación educativa. Sistematización de una innovación educativa”, ponencia (en línea), en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán*, México: COMIE. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at11/PRE1177980951.pdf [consulta: 8 de abril de 2013].
- Marín Rebollo, Héctor, Claudia Magdalena Ríos Peña y Violeta Iris Hernández Guadarrama (2009). “Investigación sobre la investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México”, ponencia (en línea), en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1187-F.pdf [consulta: 8 de abril de 2013].
- Marum Espinosa, Elia y Víctor Rosario Muñoz (2007). “Aportación de elementos teóricos para desmontar la gestión tradicional e impulsar la gestión del conocimiento en las instituciones de educación Superior”, ponencia (en línea), en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Yucatán, México: COMIE. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178957703.pdf [consulta 8 de abril de 2013].
- Ordorika, Imanol *et. al.* (2009). “Desempeño de universidades mexicanas en la función de investigación: estudio comparativo. Datos básicos 2007” (en línea), en *Cuadernos de trabajo de la Dirección General de Evaluación Institucional*, año 1, NÚM. 2, DGIE-UNAM, México, D. F. Disponible en: www.dgei.unam.mx/cuaderno2.pdf [consulta 5 de abril de 2013].
- Zamora Arreola, Antonio (2009). “Institucionalización socio-histórica-política de prácticas investigativo-académicas: entre sentidos singulares y mandatos específicos” (en línea), ponencia en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Disponible en: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1400-F.pdf [consulta: 7 de abril de 2013].

Referencias sobre los diagnósticos institucionales y estatales de investigación educativa

- Cacho Alfaro, Manuel (2012). *Diagnóstico de la Investigación Educativa en Guanajuato 2003-2012*, México: COMIE.

- Calderón López Velarde, Jaime (2012). *La Investigación Educativa en la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional (1992- 2011)*, México: COMIE.
- Castro Ibarra, Gloria Isela, (2012). *Diagnóstico de la Investigación Educativa en el Estado de Nayarit, 2002-2011*, México: COMIE.
- Frock Granillo, Alba Luz y Oscar Jesús San Martín Sicre (coords.) (2012). *Estado de conocimiento de la investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 261 del estado de Sonora*, México: COMIE.
- López Contreras, Yolanda y Javier Guerra Ruiz Esparza (coords.) (2012) *La investigación educativa en San Luis Potosí*, México: COMIE.
- Losoya Meza, Esperanza (2011). *Diagnóstico de la investigación educativa del Instituto Politécnico Nacional*, México: COMIE.
- Martínez Escárcega, Rigoberto (coord.) (2012). *El campo de la Investigación Educativa en Chihuahua (2000-2011)*, México: COMIE.
- Pons Bonals, Leticia; Juan Carlos Cabrera Fuentes y Nancy Leticia Hernández Reyes (coords.) (2012). *Estado del conocimiento educativo del estado de Chiapas*, México: COMIE.
- Rodríguez Robles, Marcelina (2012). *Diagnóstico del estado del conocimiento de la Investigación educativa en la Universidad Autónoma de Zacatecas 2002-2011*, México: COMIE.
- Romo López, Alejandra (2013). *La investigación educativa en la Región Metropolitana de la ANUIES periodo 2000 – 2011*, México, ANUIES-COMIE.
- Royo Sorrosal, Ma. Isabel (Coord.) (2012). *Diagnóstico de la investigación educativa en el estado de Puebla de 2002 a 2011*, México: COMIE.
- Ruiz Hernández, Santos (2012). *Estado de Conocimiento de la Investigación Educativa en los Institutos Tecnológicos del Estado de Veracruz*, México: COMIE.
- Ramón Santiago, Pedro (coord.) (2012). *Diagnóstico de la investigación educativa de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2001-2011)*, México: COMIE.
- Sañudo Guerra, Lya (coord.) (2012). *Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa en Jalisco 2002-2011*, México: COMIE.
- Sevilla Santo, Dora Esperanza y Mario José Martín Pavón (coords.) (2013). *Estado del conocimiento de la Investigación Educativa en Yucatán 2002-2012*, México: COMIE.

ANEXO 1

INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN ID, DX ESTATALES E INSTITUCIONALES

-
- | | |
|---------|--|
| Chiapas | <ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) 2. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) 3. Universidad Intercultural del Chiapas (UNICH) 4. Escuela Rural Mactumactzá 5. Escuela Normal Indígena Jacinto Kanek 6. Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste (Proimmse) 7. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (Cesmeca) 8. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas) 9. El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) |
|---------|--|
-

- | | |
|-----------|--|
| Chihuahua | <ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 2. Centro de Investigación y Docencia (CID) 3. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP) 4. Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) 5. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) 6. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) |
|-----------|--|
-

- | | |
|------------------|---|
| Distrito Federal | <ol style="list-style-type: none"> 1. Instituto Politécnico Nacional (IPN) 2. Universidad Panamericana (UP) 3. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CIEA) 4. Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDA) 5. El Colegio de México (CM) 6. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) 7. Universidad Iberoamericana (UIA) 8. Universidad Intercontinental (UI) 9. Universidad La Salle (ULA) 10. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) 11. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 12. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) 13. Universidad Anáhuac Norte (UA, Norte) |
|------------------|---|
-

Estado de México	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153 de Ecatepec
------------------	---

-
- Guanajuato
1. Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato (DEUG)
 2. Universidad Iberoamericana Plantel León (UIA, León)
 3. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111 de Guanajuato
 4. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 112 de Celaya
 5. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 de León
 6. Universidad La Salle Bajío (ULA, Bajío)
 7. Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG),
 8. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG)
 9. Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI)
 10. Tecnológico de Celaya
-

- Jalisco
1. Universidad de Guadalajara (UdeG), Centro Universitario del Norte (CU, Norte)
 2. UdeG, Centro Universitario de los Lagos (CU, Lagos)
 3. UdeG, Centro Universitario de la Ciénega (CU, Ciénega)
 4. UdeG, Centro Universitario del Sur (CU, Sur)
 5. UdeG, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH)
 6. UdeG, Sistema de Educación Media Superior (SEMS)
 7. Escuela Normal para Educadoras de Arandas
 8. Escuela Normal para Educadoras Unión de Tula
 9. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 144 de Ciudad Guzmán
 10. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141 de Guadalajara
 11. Instituto Tecnológico Superior del Grullo
 12. Instituto Tecnológico Superior de Zapopan
 13. Instituto Tecnológico Superior de Zapotlanejo
 14. Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa
 15. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
 16. Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales
 17. Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco
 18. Centro de Enseñanza Técnica Industrial
 19. Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco
 20. Universidad Tecnológica de Jalisco
 21. Universidad de Veracruz (UNIVER)
 22. Centro de Estudios Universitarios Arkos
 23. Centro Humanístico del Ser A. C.
 24. Instituto Transdisciplinario de Estudios de la Consciencia
 25. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
 26. Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA)
 27. Movimiento de Apoyo a Necesidades y Organizaciones Sociales, A. C.
-

Nayarit	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Autónoma de Nayarit 2. Universidad Autónoma de Guadalajara, Campus Tepic
Puebla	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instituto de Desarrollo, Evaluación Educativa e Investigación Contracorriente, A. C. 2. Universidad de las Américas Puebla (ULA, Puebla) 3. Universidad Iberoamericana Puebla (UIA, Puebla) 4. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 de Puebla 5. Universidad Popular Autónoma Estado Puebla (UPAEP)
Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Tamaulipas	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281 de Ciudad Victoria
San Luis Potosí	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Colegio de San Luis (COLSAN) 2. Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) 3. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 de San Luis Potosí 4. Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE) 5. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE) 6. Departamento de Investigación Educativa del Sistema Educativo Estatal Regulado (DIE-SEER) 7. ENEM 8. Centro Regional de Educación Normal CREN 9. Centro de Investigación para la Administración Educativa (Cinade) 10. Colegio de Bachilleres (Cobach) 11. Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (Enesmapo) 12. Instancia Estatal de Formación Continua
Sonora	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 261 de Hermosillo

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tecnológico de Orizaba 2. Tecnológico de Veracruz 3. Tecnológico de Minatitlán 4. Tecnológico de Cerro Azul 5. Tecnológico de Úrsulo Galván 6. Tecnológico de Boca del Rio 7. Instituto Tecnológico Superior (ITS) de San Andrés Tuxtla 8. ITS de Pánuco 9. ITS de Tantoyuca 10. ITS de Chicontepec 11. ITS de Naranjos 12. ITS de Álamo 13. ITS de Poza Rica
Veracruz	<ol style="list-style-type: none"> 14. ITS de Martínez de la Torre 15. ITS de Misantla 16. ITS de Xalapa 17. ITS de Perote 18. ITS de Huatusco 19. ITS de Zongolica 20. ITS de Tierra Blanca 21. ITS de Alvarado 22. ITS de Cosamaloapan 23. ITS de Rodríguez Clara 24. ITS de Coatzacoalcos 25. ITS de Jesús Carranza 26. ITS de Acayucan 27. ITS de las Choapas 28. ITS de San Andrés
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Autónoma de Yucatán 2. Universidad Marista de Mérida 3. Universidad del Mayab-Anáhuac 4. Universidad Modelo (UM) 5. Instituto Tecnológico de Mérida 6. Universidad de Oriente
Yucatán	<ol style="list-style-type: none"> 7. Centro de Estudios Superiores CTM 8. Centro Universitario de Valladolid (CUV) 9. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 10. Universidad de Valladolid 11. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) 12. Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID)
Zacatecas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 de Zacatecas 2. Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)

CAPÍTULO 5

EL AGENTE INVESTIGADOR. UN ACERCAMIENTO ANALÍTICO

Lya Sañudo Guerra (*Coordinadora*)¹ María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel²,
María Isabel Sañudo Guerra³, Raúl Vargas Segura⁴ y Leticia Velarde Peña⁵

Introducción

Una de las grandes categorías teóricas y metodológicas de un estado del conocimiento es precisamente el de “agente investigador”. Éste es el que produce conocimiento educativo y es, al mismo tiempo, el que tiene la posibilidad de incidir en la mejora —en la concepción más amplia del término— de la educación. En México, profundizar en el estudio del quehacer de los investigadores educativos a partir de la percepción y relato de su actividad y experiencia, es un abordaje relativamente nuevo. Como se va a describir más adelante, aunque se han llevado a cabo algunos estudios que revelan elementos importantes sobre la actividad intelectual y construcción profesional de estos sujetos, se reconocen pocos avances al respecto.

La percepción acerca de lo que significa ser investigador y su conceptualización ha evolucionado conforme la profesión se ha ido consolidando. Son pocos

¹ Investigadora de la Secretaría de Educación Jalisco.

² Asesora Técnico Pedagógica en los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

³ Investigadora del Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP) de la Secretaría de Educación Jalisco.

⁴ Asesor Técnico Pedagógico en los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

⁵ Investigadora del Instituto Tecnológico Superior de Puerto Vallarta.

textos los encontrados en los que se realiza una revisión analítica y una construcción conceptual del investigador, es más común que se encuentren definiciones de la actividad o funciones de la investigación y no del agente en sí mismo.

Desde los primeros estudios encontrados, y todavía en la actualidad, se presentan dificultades y limitaciones para obtener datos claros y accesibles sobre la persona que se dedica a la investigación. Desde el 2004, Colina y Osorio afirman que esto obedece a las limitaciones existentes de la investigación educativa como actividad profesional, la falta de reconocimiento, la incipiente institucionalización y conformación de comunidades científicas. De la misma manera, se carece de un sistema de información actualizada y documentada acerca de la tarea de los investigadores, de sus condiciones y de quienes son considerados agentes de la investigación educativa. Por otro lado, en una revisión exhaustiva sobre el desarrollo de la investigación, todavía no se logra identificar investigaciones sobre el campo que incluyan las formas de pensar y de sentir de los agentes de la investigación educativa sobre su práctica y su vida profesional. Con el propósito de aportar a la recuperación y sistematización, en este texto se intenta mostrar lo que se ha dicho e investigado sobre el agente investigador en la década de 2002 a 2011⁶.

La primera parte está dedicada a analizar posturas diversas sobre el investigador y la formalización de su actividad como profesión por medio de los artículos publicados, algunos ensayos teóricos y otros resultados de investigaciones. Un siguiente apartado, muestra un estado de la producción encontrada sobre investigadores educativos, en el ámbito nacional y su posición en un horizonte internacional. Los artículos más significativos son referidos en este apartado pero son analizados con mayor profundidad conceptual en el apartado anterior. La tercera parte sintetiza los resultados de los diagnósticos y estado del conocimiento de la investigación educativa de nueve entidades (Chiapas, Chihuahua, Distrito Federal, Guanajuato, Jalisco, Nayarit, San Luis Potosí, Yucatán y Puebla) y cuatro instituciones de educación superior de otras tantas entidades (Instituto Politécnico Nacional, Universidad Pedagógica Nacional de Sonora, la Universidad Autónoma de Tabasco y la Universidad Autónoma de Zacatecas), y en algunos temas se agrega información de las

⁶ Para este texto no se toman estos límites con absoluta rigurosidad, a veces por la secuencia de una serie de artículos elaborados por los mismos autores, como el caso de Colina y Osorio, otras porque los datos analizados en el documento corresponden a la década 2002-2011, aunque el año de edición sea del 2012.

normales y de los investigadores de los Servicios Educativos Integrados del Estado de México (SEIEM). Finalmente se cierra con un apartado que delinea algunos hallazgos y recomendaciones.

Quién es el agente investigador educativo

Tal como se menciona al inicio, entender qué y quién es el investigador educativo es un asunto más que relevante para este estado del conocimiento. Los estudios encontrados son pocos sin un consenso sobre este tema; de hecho algunos de los artículos revisados dan por supuesto lo que es el investigador y no parten de una postura explícita.

La primera pregunta que surge es, ¿ser investigador o investigadora educativa es realmente una profesión? Por un lado, Osorio (2011) afirma que a más de cuatro décadas de su institucionalización, la investigación educativa en México se encuentra todavía en proceso de consolidación. Ubica sus inicios a partir de que la investigación se institucionaliza en la década de 1960, con la aparición de los primeros centros de investigación educativa en el país, como es el caso del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1963, el Centro de Estudios sobre la Universidad (ahora Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) en 1979, y el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en 1975, y la Maestría en Educación de la Universidad Iberoamericana en la década de 1980. Estos últimos especialmente relevantes para formación de investigadores (Colina, 2011a).

Veinte años después, el campo todavía se encontraba en proceso de conformación, ya que seguían existiendo pocas unidades especializadas y menos de cien investigadores participaban en ellas.

La constitución del investigador educativo como profesión

¿Actualmente, quién es y cómo se constituye el investigador educativo? Es decir, cuál ha sido su proceso de construcción de identidad, cómo se entiende esta actividad como profesión y por supuesto, cómo en ella, la legitimación ha llegado a ser una parte constitutiva de su naturaleza. El desarrollo histórico muestra

lo relevante que se ha convertido no sólo que cada investigador se crea tal, sino que otros le crean que lo es.

Para el año 2000, ya se reconoce que la investigación educativa en el país es una actividad en proceso de consolidación, pero todavía distante de lo deseable. Y por supuesto, como ha sido una regularidad, 85% de los investigadores se encontraban ubicados en el centro del país (Colina y Osorio, 2004). En 2006, el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE, 2006, en Colina 2011a), aunque su referente sólo son las actividades referidas al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), describe al campo en franco proceso de consolidación. En contraste, Chehaibar (2007: 3) afirma que la investigación educativa:

Puede considerarse como un ámbito profesionalizado. Esto quiere decir que existen normas y reglas claras para entender lo que se puede considerar las tareas de un investigador, tales como: formación académica de posgrado; publicaciones arbitradas; participación en los principales congresos académicos; evaluación por organismos de investigación, como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), o bien pertenencia a asociaciones académicas reconocidas por su rigor académico —por ejemplo, en nuestro caso, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Academia Mexicana de las Ciencias, o alguna extranjera—, y el reconocimiento de sus pares, en particular por su rigor académico.

Asimismo, Chehaibar amplía afirmando que se observa desarrollo y particularización. Es decir, que es una actividad que puede identificarse y diferenciarse de otros tipos de profesiones. También se observa cómo se profundiza en los objetos de investigación, se amplían las condiciones para su desarrollo, se consolidan los grupos, se generan mecanismos de política pública, agendas en organismos internacionales impactando su diversificación y financiamiento (Chehaibar, 2007).

Finalmente, Latapí (2008a: 56-58) expresa lo siguiente: “abordo [a la investigación educativa] como ‘conocimiento especializado y profesional’, como construcción de un campo interdisciplinario nuevo dentro de las ciencias sociales. [...] En mi concepción de la IE destaco que no es posible realizarla sin una concepción de la naturaleza del ser humano y las referencias valorativas que de esto siguen”.

Cada campo científico presenta identidades reconocibles y una naturaleza cultural particular, estos estudios apuntan al reconocimiento de que “las formas que toman esas identidades y atributos dentro del campo de la investigación educativa permiten no sólo ampliar el conocimiento sobre el mismo, sino conocer la manera en que los investigadores en activo en el campo impactan y conforman dicho campo” (Colina, 2011a: 11).

Estas consideraciones muestran que la investigación educativa es un campo profesional, que se mueve y evoluciona, y su consolidación implica momentos de organización y momentos de ajuste; esto le imprime a la profesión la posibilidad de un crecimiento permanente, con límites claros pero flexibles. “Cada nueva investigación realizada nos permite reflexionar sobre lo hecho hasta ese momento, cada objeto lo observamos distinto en cada nuevo encuentro, porque no sólo cambian los objetos de investigación educativa para el investigador, es el investigador educativo quien es diferente en cada nueva experiencia de investigación” (Miranda, 2012: 57).

Igual que algunos de los investigadores en las entidades federativas, como se analiza en el tercer apartado, Colina y Osorio (2004) aportan conocimiento de la estructura y dinámica del campo de la investigación educativa a partir de la descripción de capitales y habitus —basados en la teoría de Bourdieu— que poseen los investigadores en educación en México. Los autores consideran que identificando los diferentes capitales culturales, sociales y simbólicos que poseen los investigadores en educación, se podrán determinar los perfiles predominantes y los sobresalientes.

En esta misma tendencia, Sánchez Dromundo (2010: 81) afirma que *convertirse* en investigador educativo, implica *saber* el oficio en términos de capital cultural y habitus para su desenvolvimiento profesional; *querer*, es decir tener interés; y *poder*, que implica la oportunidad y la competencia para desarrollarse en ese campo y ser aceptado por los colegas.

Desde la perspectiva de los estudios de la cultura, se comprende a los investigadores e investigadoras como protagonistas de la producción educativa científica, como agentes intencionales (Gómez, 2002), porque sus acciones y significados tienen un sentido en el campo cultural académico en el que deliberadamente buscan conocimiento en función de determinados intereses, para lo cual ponen en juego creencias, conocimientos, valores y normas. La mente agencial (Bruner, 1997) es activa, busca el diálogo y el discurso con colegas, conformando redes de significación que comparten.

Por eso, su perfil y su trayectoria como investigador dependen tanto de su esfuerzo e interés personal como del área de conocimiento en la que produce, las redes en las que interacciona con otros agentes y la institución en la que labora. Consecuentemente, el trabajo de los agentes en la investigación educativa no tiene lugar al margen de la cultura en la que viven, ni de las circunstancias del momento histórico, de hecho, su acción tiene una incidencia directa sobre el medio educativo en que se insertan.

No se trata de cómo el investigador se adapta y asimila las condiciones culturales. Sino cómo, a partir de su colaboración, la cultura de origen se modifica y se enriquece, incorporando su sistema de significación para conformar con los demás, la cultura académica, institucional o crítica. Así, no sólo determina la cultura el espacio de interacción entre agentes, sino que tiene una evolución histórica, ya que no es la misma para todos los tiempos, para todos los grupos y para todos los agentes. Existe diversidad cultural grupal o regional, pero también entre los mismos agentes, ya que cada uno tiene la posibilidad de interpretar y, por tanto, de innovar los significados culturales (Sañudo, 2007).

Se considera a los investigadores educativos desde una visión constructivista de la realidad social, en la que converge el estudio de las realidades y significados individuales y sociales, y se analiza al propio sujeto y su producción de conocimiento que contribuya a la mejora de la realidad educativa, como profesional comprometido con la transformación de su contexto social. Miranda, afirma que “el investigador debe constituirse como sujeto cognoscente: sujeto en tanto acciona sobre sus circunstancias, y cognoscente, en tanto exhibe una voluntad por conocer” (2012: 57); los identifica como científicos sociales con la capacidad de cambiar y renovarse.

Como en todos los procesos de conceptualización, se advierten una diversidad de visiones conceptuales, que se deben a las pautas culturales de cada especialidad y a las decisiones individuales, coyunturales, que tome el agente y el grupo de investigación que están realizando el trabajo. Por eso es posible encontrar distintas percepciones y comportamientos consecuentes dentro de la misma rama científica, que enriquecen las perspectivas y amplían la visión.

En esta diversidad cultural, la relevancia del trabajo conjunto y de la producción del conocimiento, es que el punto de partida de la identidad del investigador se establece a partir de que se reconoce a sí mismo, es identificado por una red de investigadores, o por una institución como tal. La identidad del

científico sirve a los propósitos de la investigación científica para reconstruirse, expandirse y autogobernarse.

Los científicos aprenden a verse y a valorarse a sí mismos y al mundo de manera distintiva y característica. (...) El desarrollo de esta identidad es resultado de un proceso más o menos prolongado de interacción entre estudiantes e investigadores, durante el cual los primeros internalizan progresivamente a través de la práctica y el mimetismo con el ejemplo, los diferentes aspectos del papel de un investigador. Al final, esto los lleva a construir su autoimagen como investigadores y a ser aceptados como miembros de la comunidad científica a través del reconocimiento mutuo que proporciona el compartir ciertas creencias. Dicha imagen se deriva de la comprensión de la ciencia como un sistema de comunicación y control (Vessuri, 2007: 5).

Por esta razón, Colina (2008) insiste en que es importante reconsiderar el concepto de investigador en educación e indagar por qué un agente de la educación se percibe a sí mismo como tal, y comprender, mediante el análisis de sus declaraciones, cómo se conforma su identidad. Tres factores se reconocen, de acuerdo con los textos analizados, lo que apoya o legitima la constitución de la identidad como investigadores o investigadoras. Uno de ellos es el proceso de formación básicamente en el posgrado; el segundo, la certidumbre laboral; y tercero, el sentirse reconocido por los pares, que implica la interacción con otros investigadores en redes o asociaciones.

En este sentido, en cuanto al primer factor⁷, Sánchez Dromundo (2010) describe al doctorado como una vía de legitimación, la formación de investigadores es un factor clave para comprender cómo se va constituyendo su visión sobre la futura práctica de la investigación educativa. En la mayoría de las ocasiones es un largo proceso institucional:

De selección/inducción/cooptación que [...] tiene lugar por la vía de un conjunto de procesos complementarios que incluyen: a) la elaboración de un proyecto de investigación que culmina con la redacción de una tesis, b) la relación con el tutor-supervisor, c) las interacciones con el grupo de referen-

⁷ No se profundiza en este factor ya que se puede consultar en el capítulo dedicado a la *Formación para la investigación*.

cia disciplinaria, y d) la actuación/representación del rol de investigador en seminarios y mediante la participación en congresos y otros ritos públicos (Vessuri, 2007: 7).

En palabras de Latapí, el proceso de profesionalización de los investigadores ha sido muy acelerado, y en su camino ha tenido serios problemas de calidad y rigor. “Si en 1981 se estimaba que sólo 5% de los investigadores de la educación contaban con doctorado, 16% con maestría, y 42% con licenciatura; hoy se calcula (restringiéndonos a los investigadores registrados y activos en el Sistema Nacional de Investigadores) que 57% tienen doctorado, 30% maestría y 2% alguna especialidad, aunque sólo la cuarta parte de ellos hayan cursado la licenciatura en Ciencias de la Educación” (2008a: 285).

No sólo la profesión es compleja y flexible, sino que además parece ser, de acuerdo con la mirada experta, que se arriba a ella de manera progresiva. Se van adquiriendo o desarrollando una serie de habilidades o competencias —dependiendo del autor— “haciendo investigación”, a veces incorporándose a grupos o la mayoría de los casos cursando un posgrado, pero siempre acompañado de un investigador con trayectoria.

De acuerdo con Rivas (2011), luego de una discusión sobre diversas propuestas analizadas concluye que son nueve las competencias que debe acreditar un investigador para crear conocimiento original. Estas competencias son: 1) plantear un problema de investigación, 2) elaboración de un marco contextual, 3) saber revisar el estado del arte, 4) construir y validar modelos, 5) creación y validación de un instrumento de recolección de datos, 6) dominar las técnicas de análisis de datos, 7) saber estructurar un documento científico y dominar la escritura científica, 8) tener la capacidad para participar en un encuentro científico como conferencista y, 9) poseer conocimientos de idiomas y sensibilidad sobre arte y cultura universales.

Los trabajos, menciona Vessuri (2007), que el futuro investigador redacta en su proceso, especialmente, la tesis doctoral, ilustran el ámbito de las reglas del juego de la incorporación a la cultura por medio del lenguaje, como una inmejorable estrategia para expresar los conceptos y valores del conocimiento académico. En la tesis, el investigador en formación escribe para argumentar, en los términos de sus jurados de tesis y colegas de la disciplina, su trabajo y defender sus afirmaciones en una tesis en ámbitos académicos. “La aceptación del ingreso al ‘club’ científico supone cumplir con un conjunto de requisitos, de los

cuales, los retóricos no son los menos importantes. Así, el candidato aprenderá a reconocer el peso de los juicios de autoridad” (Vessuri, 2007: 9-10). Finalmente una señal de madurez e independencia del investigador es que sus trabajos sean aceptados por revistas científicas internacionales indexadas.

El segundo factor está determinado por la certidumbre laboral. De acuerdo con Chehaibar (2007), 60% de la investigación educativa se desarrolla en instituciones públicas de educación superior, lo que posibilita que los académicos tengan estabilidad laboral. Sánchez Dromundo (2010) agrega que además de la forma en la que los agentes se autodefinen, es importante que ostenten un nombramiento como investigador o cuando menos de profesor-investigador en una institución, pues ello determina la actividad prioritaria por realizar y las formas de construir el prestigio. Formar investigadores en educación, que generen conocimiento, se perciban a sí mismos y sean reconocidos por sus colegas, es más difícil cuando se trabaja en instituciones que no apoyan la labor científica; cuando que no existe un nombramiento como tal, ni el apoyo y la distribución de tiempo necesaria para dedicarse a la investigación (Colina, 2008).

La pertenencia a asociaciones y redes que legitiman y reconocen al investigador como tal, es el tercer factor. Uno de los propósitos centrales de los investigadores educativos es la generación de nuevos conocimientos, obtener autoridad académica para hablar sobre algo y mediante ella lograr reconocimiento, “por lo que su prestigio se construye en función de los trabajos de investigación, publicaciones y aceptación de los productos por la comunidad” (Sánchez Dromundo, 2010: 84). Como se puede leer en las páginas anteriores, muchas de las propuestas y estudios sobre los investigadores educativos toman en cuenta el reconocimiento de los pares. De hecho, Colina (2008) define a los investigadores educativos, en primer lugar, como “aquellos agentes que pertenecen a algún tipo de organización o unidad que es considerada, por sus características y requisitos de entrada, como perteneciente al campo de la investigación educativa en México, pero que, además, han participado en forma activa (en congresos, publicaciones, gestión, entre otras) en el campo” (Colina 2002: 32).

Para la consecución de este tercer factor existen una serie de impedimentos. Colina (2008) apunta que la centralización de la investigación educativa en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y algunas otras ciudades como Guadalajara, dificulta a los investigadores interesados en participar en redes y asociaciones, lograr la interacción con expertos, colaborar con investigadores de trayectoria y finalmente, por ende, recibir el reconocimiento de sus pares.

Además, la lejanía también, impide que el investigador o investigadora en formación con frecuencia no encuentre quién lo guíe en las identificaciones, por lo que no aprende a identificar “los obstáculos” que debe saltar y “las reglas del juego” para lograr el reconocimiento indispensable dentro de este campo en nuestro país. “En otras palabras, el interesado en la investigación educativa, carente de una formación adecuada que le permita construirse a sí mismo como investigador en educación, se pierde y no sabe abrir las puertas adecuadas para ingresar en esta área: sin las identificaciones y el desarrollo de hábitos necesarios, vive la violencia simbólica como obstáculos imposibles de vencer” (Colina, 2008: 13).

Esto se agrava por la situación de inequidad de género, Osorio muestra que “las mujeres investigadoras de México viven situaciones de desventaja por encontrarse en una sociedad con un desequilibrio en la equidad de género en favor de los hombres” (2007: 15). Aun cuando la población femenina fue y sigue siendo sustancialmente mayoritaria en los programas de posgrado, con capitales académicos y sociales que las hacen merecedoras de reconocimiento nacional, existe un escaso porcentaje de académicas que reciben becas del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y son miembros de las comisiones dictaminadoras. Son estas condiciones contextuales las que deben tomarse en cuenta en los procesos de reconocimiento de organismos y asociaciones.

Como se puede notar, en toda esta amplia lista, la generación o producción de conocimiento educativo, que es la función principal del investigador o investigadora, es tratada de manera tangencial. Por esta razón, es indispensable hacer notar que la labor central es la comprensión de lo que la educación implica mejorar lo que en ella se hace. Sin embargo, existe un hueco mucho mayor en el estudio de esta actividad concreta, la cantidad de interés por estudiar los factores que lo hacen posible o lo acompañan. Dada esta gran dificultad una manera de hacer visible esta actividad es la producción escrita.

Entonces, de acuerdo con estos criterios para ser investigador no basta con tener el nombramiento; hay que producir conocimientos, publicarlos y recibir el reconocimiento de los miembros del campo; esto implica la producción, la recepción y la aceptación de publicaciones que pueda ser traducido en prestigio. Este último es considerado como el crédito concedido a la competencia del investigador y a sus productos; asimismo, expresa el nivel de reconocimiento otorgado por sus pares y acumulado a lo largo del tiempo, y mediante él se adquiere visibilidad, prestigio y nombre (Sánchez Dromundo, 2010).

Esto se establece, tradicionalmente, al valorar cuestiones como cantidad de proyectos y productos conseguidos por los investigadores, el número de artículos publicados y la incidencia de sus trabajos en otras producciones, por medio de la cantidad de citas en otros textos y el factor de impacto de las revistas especializadas indexadas donde se publican, basados en la fuente de datos del *Science Citation Index* (SCI), del Institute for Scientific Information. Sin embargo, es notoria la ausencia de factores relacionados con la incidencia y el uso concreto en el ámbito práctico, político, o teórico, entre otros, o dentro del marco cultural, ya que no son explícitas cuáles son las acciones que promueven la constitución de la cultura científica.⁸

Indicadores como estos “miden el reconocimiento del trabajo científico, tanto si se hace por medio del número de artículos o mediante el número de citas y el factor de impacto acumulado por las revistas donde publican sus resultados” (González Ramos *et al.*, 2007: 211). Es de llamar la atención que las acciones de los agentes de investigación y su reconocimiento muchas veces no incluyen trayectorias y méritos diferenciados, solamente los criterios bibliográficos.

En colaboración con las redes a las que pertenecen, los investigadores eligen la forma en que van a difundir y divulgar lo producido durante el proceso y al término los resultados de sus investigaciones. Se aseguran que este proceso siempre se encuentre en concordancia con las consideraciones construidas a partir de la cultura dominante en esa especialidad del conocimiento y de la cultura académica e institucional.

Muchos de los análisis que se realizan para establecer la incidencia de la investigación se hacen por medio de la bibliometría (Licea de Arenas *et al.*, 2003, Jiménez 2001). Pero algunas organizaciones incorporan indicadores que describen cómo se organizan los académicos, sus estrategias de colaboración entre las instituciones y países. Estos indicadores se acercan a los enfoques más culturales, ya que adquieren sentido en el análisis comparativo para situar al país, la institución, la disciplina, el autor, en contextos nacionales, regionales o internacionales.

Finalmente, para cerrar, se hace notorio que la lista de lo que el investigador educativo es y hace cada vez es más larga, es lo que Castro (2012) define como “multidimensional”. Con esto se refiere a que para ser científico ya no es

⁸ Este punto está suficientemente tratado en el capítulo de Distribución y uso del conocimiento educativo producido en México en la década 2002-2012.

suficiente con ser creativo y dominar las metodologías y prácticas científicas propias de su ámbito del conocimiento; sino además, debe conocer las condiciones de contexto de su actividad científica, las limitaciones que pueden imponer el manejo de los fondos y el uso de sus resultados. Es parte de su función el ser capaz de moverse en contextos muy diversos, de liderar equipos multidisciplinares, internacionales y heterogéneos, y gestionar, de forma eficiente, sus capacidades, sus resultados y sus interacciones con los colegas —nacionales e internacionales, de su disciplina y de otras conexas—, con los gobiernos, con otros actores sociales y con los medios sociales de comunicación. La autora identifica en estas actividades tres funciones clave: la producción de conocimiento, la formación de profesionales e investigadores en esa área de conocimiento, y su uso.

En concreto, el investigador educativo, debe asumirse como un profesional que produce conocimiento y a partir de él mejora las condiciones de su ámbito; tiene el poder para pertenecer e incidir en la cultura académica que comparte con sus colegas, y tiene las herramientas para legitimarse dentro del campo. De este último punto es que trata el siguiente texto.

El reconocimiento de los científicos educativos

Hasta ahora se ha analizado la manera como un investigador se constituye como tal, y una buena parte de esto se ha venido asociando con que otros lo noten, le crean, o lo reconozcan. Para determinar desde estos criterios quién es investigador o investigadora, se tienen que priorizar los criterios externos y evidencias a partir de las cuales se califica su actividad. Las discusiones entre los grupos de investigadores educativos que deben determinar quién es investigador y quién no, y cuál es la calidad de su trabajo, responden usualmente a este cuestionamiento de dos maneras: a) un consenso y una decisión convencional, y 2) la validación de los méritos manifestados por el investigador mediante instrumentos “objetivos” y criterios estandarizados. Con respecto a esto, González y colaboradores manifiestan que:

Es evidente la utilidad de poseer un mecanismo objetivo de reconocimiento del trabajo científico de los investigadores, en un doble sentido: el de evaluación (es decir, ser capaces de realizar una comparación discriminante) y de valoración (mediante la cual serían capaces de otorgarse recompensas).

Ahora bien, no existe un acuerdo unánime sobre los factores que determinan la calidad de las aportaciones científicas y mucho menos, sobre cómo determinar su excelencia (González *et al.*, 2007: 201).

Es tanta la relevancia que se otorga a estos instrumentos de reconocimiento y evaluación externa para algunos investigadores que a partir de los resultados de estos instrumentos es que determinan quién se puede definir como investigador educativo; y es esa la población que es sujeto de estudio cuando se quiere realizar una indagación del comportamiento o características generales de la profesión de investigador. Colina (2011a) afirma, en una de sus investigaciones, que “se ha tomado como criterio de ‘investigador en educación’ a aquellos agentes que son reconocidos como tales por asociaciones relacionadas con la investigación educativa o por laborar en instituciones o centros de investigación educativa como investigadores y mostrar una participación activa en el campo” (2011a: 17), ya que es necesario tener una guía específica de productividad y reconocimiento de pares. También agrega que esta definición no ha sido bien aceptada por algunos investigadores y docentes, quienes afirman que muchos maestros hacen investigación educativa y se definen a sí mismos como investigadores en educación a pesar de su escasa participación en congresos, publicaciones o no son parte de asociaciones como el SNI o el COMIE, a veces por decisión personal.

En el caso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (COMIE) es una asociación civil que agrupa a los investigadores del campo de la educación. Tiene carácter voluntario y se sostiene gracias a las aportaciones de sus miembros y a la distribución de sus publicaciones. Entre las acciones que el COMIE realiza están la organización, cada dos años, del Congreso Nacional de Investigación Educativa, y la edición de la Revista Mexicana de Investigación Educativa. El reconocimiento y admisión del investigador o investigadora educativa se hace de acuerdo con el Artículo cuadragésimo segundo de sus estatutos cuando afirma que un investigador educativo es una: “persona física con un prestigio establecido, reconocida en el campo de la investigación educativa, y que sea autor de publicaciones relativas al mismo campo”. Los requisitos de ingreso estipulados en el Artículo 6 del Reglamento de Admisión al Consejo Mexicano de Investigación Educativa vigente enfatizan que deben ser investigadores en activo en el área educativa; tener una antigüedad mínima de tres años como investigador en el área educativa; tener un posgrado, o su equiva-

lente en producción demostrada; tener productos de investigación educativa publicados.

En la exposición de motivos para la aprobación de este Reglamento, Grediaga y colaboradores (2008), argumentan la necesidad de que la asociación amplíe su forma de ingreso incluyendo una categoría denominada “Candidato”, que tiene la intención de fortalecer al COMIE, asegurar el relevo generacional y además, apoyar su formación; “es necesario enfatizar que no se trata solamente de incorporar a los jóvenes al COMIE sino de ofrecerles un espacio que efectivamente les permita integrarse a la comunidad de investigadores y consolidar su formación y enriquecernos como COMIE” (2008: 1). Esta propuesta enfrenta la problemática detectada acerca de la imposibilidad de los jóvenes interesados en la investigación, de acercarse a las asociaciones tanto para incorporarse a la cultura propia de la profesión, como para caminar hacia el reconocimiento como investigador o investigadora.

El COMIE tiene reconocidos hasta febrero de 2010 a 345 asociados de los cuales, son 137 hombres (39.7%) y 208 mujeres (60.2%), como se muestra en la tabla 5.1. En el periodo 2002-2010 se tiene un promedio de 15 ingresos por año y ninguna baja (las 42 bajas registradas fueron de 1993 a 2001). Y a partir de la aprobación de las Candidaturas como tipo de “asociado” se han incluido en ese rubro 18 investigadores más.

TABLA 5.1. Membresías acumuladas en la década 2002-2010, por año y género

Año	Ingreso hombres	Ingreso mujeres	Total de ingresos	Socios vigentes hombres 2010	Socios vigentes mujeres 2010	Total socios diciembre 2010	Total acumulado	Total candidatos
1993-2001	110	138	248	82 28 bajas	124 14 bajas	206 42 bajas	210	
2002	0	0	0	0	0	0	0	
2003	4	3	7	4	3	7	217	
2004	4	3	7	4	3	7	224	
2005	15	23	38	15	23	38	262	6

Continúa

Año	Ingreso hombres	Ingreso mujeres	Total de ingresos	Socios vigentes hombres 2010	Socios vigentes mujeres 2010	Total socios diciembre 2010	Total acumulado	Total candidatos
2006	5	5	10	5	5	10	272	2
2007	12	15	27	12	15	27	299	1
2008	4	9	13	4	8	12	312	3
2009	10	23	33	10	23	33	341	6
Feb. 2010	1	3	4	1	3	4	345	
Total	165	222	387	137	208	345	345	18

Fuente: www.comie.org.mx/docs/comie/estadistica/estadisticas_socios_3.pdf

Por medio de sus miembros, el COMIE tiene presencia de cada uno de los estados del país, excepto Baja California Sur, Campeche y Nayarit. El Distrito Federal tiene 170 socios, seguido por Jalisco con 31, el Estado de México tiene 17; Nuevo León y Morelos, 15 asociados; y los demás estados de 13 a un miembro. No se encuentran socios en Baja California Sur, Campeche, y Nayarit. También cuenta con tres miembros internacionales, de Estados Unidos e Inglaterra (tabla 5.2).

TABLA 5.2. Socios por entidad federativa y género (en febrero de 2010)

Entidad federativa	Número de socios	Hombres	Mujeres
Aguascalientes	8	3	5
Baja California	5	4	1
Chiapas	4	2	2
Chihuahua	2	2	0
Coahuila	3	1	2
Colima	3	0	3
Distrito Federal	170	58	112
Durango	1	0	1
Estado de México	17	7	10

Continúa

Entidad federativa	Número de socios	Hombres	Mujeres
Guanajuato	3	1	2
Guerrero	1	0	1
Hidalgo	2	2	0
Jalisco	31	6	25
Michoacán	1	1	0
Morelos	15	6	9
Nuevo León	15	6	9
Oaxaca	1	1	0
Puebla	11	6	5
Querétaro	6	2	4
Quintana Roo	1	0	1
San Luis Potosí	1	0	1
Sinaloa	3	3	0
Sonora	8	6	2
Tabasco	2	0	2
Tamaulipas	1	1	0
Tlaxcala	3	1	2
Veracruz	10	8	2
Yucatán	13	7	6
Zacatecas	1	1	0
	342	135	207
Estados Unidos de América	2	1	1
Inglaterra	1	1	0
Total de socios	345	137	208

Fuente: www.comie.org.mx/docs/comie/estadistica/estadisticas_socios_2.pdf

Un par de datos relevantes: 1) En relación con los investigadores de las entidades federativas, se identifica a más de 80% de los investigadores como miembros del COMIE en 2002 y actualmente sólo lo son 46.5%; 2) De ellos, 62% también se encuentran reconocidos como investigadores en educación por el SNI (Colina, 2011a).

En el caso del SNI, tal como se explica en la página electrónica de Conacyt, fue creado por Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se concede mediante la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y el prestigio de las con-

tribuciones científicas. El reglamento más reciente (2013)⁹, vigente al momento de redactar este texto, se puede encontrar en sus Considerandos que el “Sistema Nacional de Investigadores tiene por objeto promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica y la innovación que se produce en el país.” Su objetivo tiene relación con la formación, consolidación y evaluación de la actividad de investigación. El Artículo tercero dice:

El SNI tiene por objeto reconocer, como resultado de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, en las áreas señaladas en el Artículo 12 de este reglamento, así como la innovación que se produce en el país y en esta forma contribuir a promover y fortalecer la calidad de la investigación y la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel.

El área IV. Humanidades y Ciencias de la Conducta, tiene dentro de sus subáreas de conocimiento, la “Pedagogía”, en la que la mayoría de los investigadores educativos se registran, aunque se pueden identificar investigadores que realizan investigación educativa desde otras áreas de conocimiento, como se muestra más adelante. El resultado de la evaluación de su trabajo trae como resultado el reconocimiento al investigador por medio de un estímulo económico, mayor acceso a los fondos y la posibilidad de pertenecer a los grupos de evaluadores, entre otras. Los requisitos que el investigador debe cumplir para ser miembro del SNI se listan en el Artículo 33: “se requiere que el investigador realice habitual y sistemáticamente actividades de investigación científica o tecnológica, presente los productos del trabajo debidamente documentados, se desempeñe en México.

En el Artículo 42 se incluyen actividades de colaboración y de vinculación con los usuarios, aunque todavía no compromete al investigador a dar cuenta del beneficio concreto que sus resultados obtienen, ya sea la contribución al conocimiento o a la mejora en el ámbito que le corresponde. En seguida se describe los requisitos planteados para tener acceso al nivel I del Sistema, con la idea de mostrar a qué se debe comprometer un investigador como mínimo si quiere ser reconocido por el SNI.

⁹ *Diario Oficial* (Segunda sección) Miércoles 26 de diciembre de 2012.

Artículo 56. Para recibir la distinción de Investigador Nacional, el solicitante, además de cumplir con lo establecido en el Artículo 33 del presente Reglamento, según el nivel al que aspire, deberá demostrar el cumplimiento de los requisitos siguientes:

I. Para el nivel I:

- Poseer grado de doctor;
- Haber realizado trabajos de investigación científica o tecnológica original y de calidad, lo que demostrará mediante la presentación de sus productos de investigación o desarrollo tecnológico;
- Haber participado en la dirección de tesis de licenciatura o posgrado, impartición de cursos, así como en otras actividades docentes o formativas;
- Haber participado en actividades de divulgación de la ciencia o la tecnología, y
- Para los casos de permanencia o promoción, haber desarrollado alguna de las actividades a que se refiere el Artículo 42 de este Reglamento.

Es decir, dar cuenta de su formación, su producción, la formación de investigadores y de sus actividades de distribución y uso del conocimiento. En el periodo que se analiza, del 2002 al 2011, el número de miembros del SNI en el país se duplicó; de más de nueve mil a más de diecisiete mil, con un promedio de variabilidad de 8.7 anual. En el ámbito nacional en 2003 no varió la cantidad de miembros y a partir del 2007 empieza a disminuir hasta que la variación tiende a estabilizarse alrededor de 6% en el país (Sañudo, 2012). En las estadísticas del 2009 disponibles en el Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica (Siicyt) del CONACYT, se identifican 17 639 investigadores reconocidos en el Sistema Nacional de Investigadores en 2011, con un incremento de 6 % más que en el año anterior.

En un panorama de diez años se comparan las diez primeras posiciones de las entidades con mayor número de investigadores reconocidos por el SNI. Es interesante observar que en general, existe una constante en la presencia de los estados en los primeros diez lugares (Ciudad de México, Estado de México, Jalisco, Morelos, Nuevo León, Puebla, Guanajuato, Baja California, Michoacán y Veracruz).

La primera posición siempre está ocupada por la ciudad de México, en 2009, se observa la mayor concentración en todas las áreas con una cantidad de

miembros que se acerca a 50 % del total. Los cambios se suceden de la segunda posición en delante, y evidentemente hay tres tipos de movimientos, aquellos que sistemáticamente han bajado de posición, con menos investigadores reconocidos cada año, como es el caso de Morelos, Puebla, Baja California, Michoacán y Querétaro. Los que revierten la tendencia a la baja, casos como Guanajuato y Veracruz. Y aquellos que consistentemente han avanzado, Estado de México, Jalisco y Nuevo León (Sañudo, 2012)

TABLA 5.3. Entidades con mayor número de miembros del SNI por área en el país 2009

Área / Entidad (2009)	Distrito Federal	México	Jalisco	Morelos	Baja California	Total
Área I Ciencias físico Matemáticas y de la Tierra	1 017	87	83	123	181	2 600
Área II Biología y Química	1 087	105	98	228	61	2 705
Área III Medicina y Ciencias de la Salud	847	23	136	87	4	1 440
Área IV Humanidades y Ciencias de la Conducta	1 188	129	189	67	33	2 394
Área V Ciencias Sociales	1 102	192	171	62	103	2 469
Área VI Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	239	295	61	79	39	1 720
Área VII Ingeniería	694	105	102	142	69	2 238
Total	6 174	936	840	788	490	15 565

Fuente: Fuente: SIICYT, 2009.

En la tabla 5.3, se puede apreciar que el área con mayor número de miembros es el Área II con 2 705, y que la entidad con más miembros es el Distrito Federal seguido por el Estado de México aunque la diferencia es sustancial. Dejando de lado el caso de la ciudad de México, Baja California destaca con 181 miembros, la mayor cantidad en el Área I, Morelos con 228 miembros en el Área II y 142 en

el Área VII; el Estado de México con 192 miembros en el Área V y 295 en el área V, y Jalisco está a la cabeza de las Áreas III Medicina y Ciencias de la Salud y la IV Humanidades y Ciencias de la Conducta, en la que se encuentra la dedicada a la educación (Pedagogía).

El Área en la que se puede observar un incremento regular es en el Área IV de Humanidades y Ciencias de la Conducta, en ella se inscriben los investigadores educativos. En el estudio de Ramírez y Weiss (2004) se lee:

De los investigadores educativos considerados en el año 2003, 22 son candidatos a investigador, 114 de nivel 1, 38 de nivel 2 y, 5 de nivel 3. [...] El grado en que se encuentran representados los investigadores de la subárea educación en el SNI es pequeño: 10% de las áreas de Humanidades y Ciencias de la Conducta y de Ciencias Sociales y Administrativas. Hay mayor presencia de investigadores nacionales en Historia (489), Sociología (393) y Antropología (349). [...] Un análisis reciente de toda el área de humanidades y ciencias de la conducta y de ciencias sociales, arroja una cifra mucho mayor: 130 personas (2004: 502).

Los 178 investigadores de la subárea de educación y los 130 adscritos a otras subáreas suman 308; de ellos, cerca de 58% se ubica en educación, 25% en otras subáreas de humanidades y ciencias de la conducta (principalmente historia, psicología y lingüística) y 17.5% en el área de ciencias sociales y administrativas —principalmente en sociología, administración y ciencia política; sólo tres están en economía—. De acuerdo con la categoría que tienen en el SNI: 32 son candidatos a investigador nacional, 194 tienen el nivel 1; 68, el 2; y únicamente 14 están en la categoría más alta, el nivel 3 (2004: 505).

En el estado del conocimiento de la década pasada, Chavoya y Weiss (2003) estiman que hay alrededor de 1 600 personas en el país relacionadas con la investigación educativa, con base en las cifras disponibles en los diagnósticos presentados de los ocho estados. Para llegar a esta cantidad se utilizó un criterio mínimo, que fue que los investigadores tuvieran al menos dos publicaciones reportadas en los últimos nueve años, esto incluye ponencias editadas en extenso en memorias de congresos.

En esa década, de acuerdo con Ramírez y Weiss (2004), las instituciones muestran un desarrollo sumamente desigual. Un buen número de universidades públicas que ofrecen posgrados en educación cuentan con uno o dos investigadores reconocidos para el desarrollo y fortalecimiento de los mismos. “Pocas es-

cuelas normales tienen investigadores o actividades de investigación efectiva en el campo de la educación. Poco menos de la mitad de los estados del país cuenta apenas con uno o dos investigadores o bien carecen de ellos” (2004: 512).

En 2006, el Observatorio Ciudadano de la Educación (oce, 2008 en Colina, 2011a: 14) menciona que el SNI reconocía aproximadamente a 225 investigadores en educación “a los cuales habría que sumar aquellos investigadores nacionales ubicados en otras disciplinas relacionadas con el tema: historia, psicología, lingüística, sociología, economía y política (éstos eran en 2003 alrededor de 120)”; así, los autores confirman que en México existían cerca de 345 investigadores en educación reconocidos por el SNI.

Colina (2011a) hizo un estudio más reciente acerca de los investigadores educativos en México, en el que estableció una base de datos mediante una búsqueda en las instituciones de educación superior, posteriormente determinó cuáles de ellos pertenecían al SNI o al COMIE y, posteriormente, los que no estaban reconocidos, por medio de una búsqueda de su producción registrada en la base de datos del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESE). Con esos criterios identifica sus líneas de investigación para así incluirlos o no como investigadores en educación.

TABLA 5.4. Comparativo 2002-2009 de investigadores por género y ubicación geográfica

	2002			2009-2010			Incremento
	M	H	Total	M	H	Total	
Ciudad de México y Zona Metropolitana	127	105	232	206	156	362	130
Entidades federativas	48	56	104	171	179	350	246
Total	175	161	336	377	335	712	376
%	52.1	47.9	100	52.9	47.1	100	

Fuente: Colina, 2011.

En la tabla 5.4 se pueden observar los investigadores identificados de acuerdo con estos criterios, el incremento en la década, aún con las limitaciones de la muestra, es significativo, en 2009 y 2010 el número global llega a ser más del

doble, pero el mayor aporte se ubica en las entidades federativas, que crece más de tres veces la cantidad con respecto a los investigadores en la Ciudad de México y la Zona Metropolitana, que aumentan en menor proporción. De la misma manera, existe un incremento más importante de las investigadoras, específicamente en la Ciudad de México y la Zona Metropolitana.

Las entidades federativas con menos investigadores en educación reconocidos por el SNI son: Chiapas, Colima, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Querétaro, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala y Yucatán. Es decir, si se toma en cuenta que en Quintana Roo no hay ningún investigador SNI detectado, entonces son 13 entidades federativas con sólo cuatro investigadores en educación reconocidos por el Sistema, y sólo en cinco estados (Jalisco, Estado de México, Baja California, Nuevo León y Morelos), se encuentran 118 investigadores, es decir, un poco más de 50 por ciento de los investigadores SNI del interior de la República (Colina, 2008: 23) (ver tabla 5.5).

Es evidente que ha habido un incremento significativo en el número de investigadores en educación en el periodo analizado por Colina (2011a); prácticamente se ha duplicado en el país (111%). Este incremento se caracteriza por seguir centralizado en la ciudad de México y su Zona Metropolitana. Jalisco es, igual que en otros estudios, la entidad con mayor número de investigadores identificados, y se atisba un lento incremento en otros estados. En ellos la investigación en educación sigue siendo pobre e incipiente y el contraste es más claro cuando se analiza la investigación en el centro del país.

Se identifican 712 investigadores e investigadoras en 2009-2010, con una variante no significativa se mantiene la proporción de género en el que es mayor el femenino que el masculino por dos (2002) y tres (2010) puntos porcentuales. En general, de acuerdo con Didou y Gerard (2010) en el Área de Humanidades y Ciencias de la Conducta —que incluye el área educativa—, las mujeres tienen una representación mayor (48.4%) que en otras, Medicina y Ciencias de la Salud (43.2%), Biología y Química (40.5%), Fisicomatemáticas y Ciencias de la Tierra (18,2%) e Ingenierías (19%).

La cantidad de 712 investigadores está determinada por las decisiones en que se estableció la población. En este sentido, Colina (2011a) se adhiere a la afirmación de Ramírez y Weiss (2004), en el sentido de que sin duda, hay más personas dentro de la investigación educativa que están en proceso para alcanzar los requisitos para afiliarse al SNI o al COMIE, o que no han querido hacerlo.

TABLA 5.5. Cuadro comparativo 2002-2010 por entidad federativa y género

	Investigadores por ubicación geográfica	2002			2010			Incremento
		M	H	T	M	H	T	
1.	Aguascalientes	3	4	7	7	5	12	5
2.	Baja California	2	4	6	9	18	27	21
3.	Chiapas	0	0	0	2	3	5	5
4.	Chihuahua	1	0	1	0	7	7	6
5.	Coahuila	0	0	0	2	3	5	5
6.	Colima	1	1	2	3	0	3	1
7.	Cd. de México y Zona Metropolitana	127	105	232	206	156	362	130
8.	Durango	0	0	0	1	1	2	2
9.	Estado de México	0	4	4	20	12	32	28
10.	Guanajuato	0	0	0	3	3	6	6
11.	Guerrero	0	0	0	1	2	3	3
12.	Hidalgo	0	0	0	0	2	2	2
13.	Jalisco	20	13	33	36	27	63	30
14.	Michoacán	0	0	0	2	4	6	6
15.	Morelos	3	2	5	14	9	23	18
16.	Nuevo León	1	1	2	15	12	27	25
17.	Oaxaca	0	1	1	4	1	5	4
18.	Puebla	3	4	7	9	8	17	10
19.	Querétaro	2	2	4	7	4	11	7
20.	Quintana Roo	0	0	0	1	0	1	1
21.	San Luis Potosí	1	0	1	4	2	6	5
22.	Sinaloa	1	0	1	2	14	16	15
23.	Sonora	1	3	4	7	10	17	13
24.	Tabasco	0	0	0	2	0	2	2
25.	Tamaulipas	0	2	2	2	2	4	2
26.	Tlaxcala	0	1	1	2	3	5	4
27.	Veracruz	5	10	15	8	15	23	8
28.	Yucatán	4	4	8	7	8	15	7
29.	Zacatecas	0	0	0	1	4	5	5
	Total	175	161	336	377	335	712	376
	%	52.1	47.9		52.9	47.1		

Fuente: Colina, 2011a.

[Si] se suma a estos investigadores el número de profesores de tiempo completo de las escuelas y facultades universitarias orientadas a la educación o a la pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de sus más de ochenta unidades en todo el país y de las propias escuelas normales, o a los integrantes de los grupos técnicos de las oficinas gubernamentales federales y ahora estatales, así como a los estudiantes de posgrado, se alcanza la cifra aproximada de dos mil profesionales del área educativa (OCE, 2008: 2).

Cuando menos dos eventos se han organizado para discusión y consulta de los miembros acerca del Sistema Nacional de Investigadores, el primero es un Simposio organizado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV) y el Seminario Interdepartamental de Evaluación del CINVESTAV, en marzo de 2004. El objetivo era discutir entre colegas de diferentes disciplinas e instituciones, la evaluación de los investigadores en el país, no sólo el SNI, sino también la propuesta de las instituciones de educación superior. Asistieron alrededor de 50 investigadores del DIE-CINVESTAV y cerca de 20 más de otras instituciones de educación superior del Distrito Federal. Se discutió acerca del significado de la evaluación en el fortalecimiento (o no) de la vocación de investigador, los costos y la eficiencia de los procesos de evaluación y todo lo que no se toma en cuenta cuando se evalúa a los investigadores. El producto se relaciona con la identificación de modelos diferentes de evaluación de académicos y con analizar los criterios que se aplican tanto en el país como las propuestas internacionales. Esta experiencia está descrita y documentada por Ibarrola (2005).

El segundo fue el I Congreso de los Miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) —Querétaro, México/Mayo-2010—, En este caso, Sánchez Gudiño (2010) es quien hace un ensayo con una breve reflexión crítica acerca de los 25 años de vida del SNI, especialmente hace énfasis en que para “realizar sus tareas el SNI requiere establecer criterios confiables y válidos para evaluar las actividades de investigación” (2010: 232).

Por otro lado el Foro Consultivo Científico y Tecnológico, ha desarrollado varias acciones partiendo de la consulta y discusión democrática para mejorar el SNI. Entre ellas están, los procesos de amplia auscultación con para Proponer al Consejo de Aprobación del SNI, Candidatos para Renovar las Comisiones Dictaminadoras 2013; un blog (www.foroconsultivo.org.mx/blogs/blog_inicio.php), para comentar y discutir acerca de la problemática del SNI; y la Propuesta de mo-

dificación del reglamento del Sistema Nacional de Investigadores 2008, presentada por el Foro Consultivo Científico y Tecnológico al Consejo de Aprobación del SNI.

Este tipo de eventos y las iniciativas del Foro Consultivo han llevado a la modificación del Reglamento de Ingreso y Permanencia del Sistema Nacional de Investigadores. Sin embargo siguen vigentes cuestionamientos relacionados con el impulso de un cierto individualismo, competencia por recursos y reconocimientos, desinterés en el trabajo colegiado, desvaloración de la docencia, meritocracia, el fomento a la simulación; o la inducción de temas y tipos de investigación mediante fondos concursables con determinadas bolsas de financiamiento (Chehaibar, 2007). Por otro lado, ya Cerejido en 2005, apuntaba que la evaluación deberá girar en torno a la originalidad, siendo “indispensable romper con la cantidad y considerar más la calidad”.

Tal como dice Sánchez Gudiño (2010), el “SNI tiene como propósito medular promover y fortalecer a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. A 25 años de su fundación, el SNI se ha convertido en pieza medular del sistema de educación superior y científica del país, de la evaluación de los investigadores, de la acreditación de los posgrados, del nivel de excelencia de las universidades” (2010: 226). Sin embargo, aunque el Sistema tiene el propósito de reconocer la incidencia de los resultados de las investigaciones en el desarrollo —con un foco en el ámbito económico, vía transferencia tecnológica, patentes, vinculación ciencia–empresa—, de acuerdo con Didou y Gérard (2010), su papel ha transitado de lo económico a lo simbólico, ya que actualmente es un dispositivo que recorta élites científicas con distintos niveles de méritos y privilegios, según la trayectoria profesional, con criterios de saberes, estándares de aprendizaje y mecanismos de evaluación de la ciencia escasamente diferenciados entre una y otra disciplina. De hecho “representa un mecanismo central de estructuración del campo científico en lo que refiere a sus integrantes, a sus élites y a sus excluidos” (Didou y Gerard, 2010: 9 y 119).

Queda atrás la falta de incidencia de la investigación educativa sobre la sociedad y para la solución de sus problemas como la pobreza, la injusticia social, el acceso a la educación y la desigualdad social. “No hemos logrado estar delante de los problemas; es más, muchos de los viejos problemas educativos siguen vigentes y afectan las posibilidades de éxito de los sujetos y del país, sus condiciones de terrible desigualdad (Chehaibar, 2007: 4). A tres décadas del desarrollo sistemático e institucionalizado de la investigación educativa —cuatro décadas de acuerdo con Osorio (2011)—, Chehaibar anota que el sistema edu-

cativo nacional y el desarrollo de su ciudadanía reclaman de la investigación educativa una articulación de esfuerzos. Corresponde entonces reconocer sus capacidades y logros para apoyarse en ellas y así transformar debilidades y defectos desde cierta mirada de la educación y su problemática.

Es importante distinguir los dos planos que se han estado analizando en este apartado, uno es la constitución personal y profesional del investigador y el otro es el proceso de organismos colegiados de pares profesionales u organismos gubernamentales, por el cual es reconocido y evaluado. Es muy probable, dado las diversas conexiones que existen entre ellos que se encuentren vinculados; pero también es importante reconocer que pueden ser trayectos separados.

Podemos afirmar hasta aquí, que la investigación educativa es una profesión, siempre en proceso de construcción; el investigador educativo es un agente que se va constituyendo de manera progresiva como un profesional. Es un agente porque sus actividades y significados sobre su profesión tienen sentido en una cultura concreta y, por tanto, orientado a una actividad intencionada relacionada con saber generar conocimiento educativo y con poder hacerlo en las mejores condiciones.

Esa profesión en desarrollo tiene toda una gama de cuestiones pendientes que resolver en cuanto al investigador y su consolidación: fortalecer la autonomía y autocontrol sobre el contenido del trabajo, lograr certidumbre laboral y salarios justos por los servicios prestados, promover el reconocimiento social y tener acceso a un desarrollo profesional de alto nivel.

Hace falta reorientar las redes, sobre todo en los ámbitos estatales, para que incorporen y acompañen a los investigadores en la incorporación a las diferentes estrategias de reconocimiento, en función de su construcción, autonomía, decisión de expansión y autogobierno. Y, en ese mismo sentido, es importante definir una agenda de investigación sobre asuntos regionales y nacionales.

Asimismo es urgente la creación de bases de datos y repositorios de los investigadores educativos y su producción, con personal que sistematicen los datos para tener acceso rápido y económico del estado de la investigación educativa en forma expedita.

Finalmente, es fundamental encontrar las estrategias para establecer interacciones de los investigadores y su producción con los diversos grupos de usuarios, dar claridad al ciudadano de los resultados científicos y fomentar con ello una mejora en la tarea educativa.

Quién investiga a los investigadores educativos

Para contar con un horizonte general acerca de la investigación de los investigadores educativos se hizo una búsqueda en los principales repositorios: Dialnet¹⁰, Redalyc¹¹, IRESIE¹² y Eric¹³, con la idea de obtener un panorama nacional e internacional sobre la investigación en este tema. El descriptor utilizado es “investigador” y la década de 2002 a 2011, en algunos casos se agregó “educación” para afinar la búsqueda si los resultados eran demasiado amplios, la indagación es de textos completos, de artículos de revistas, capítulos de libros colectivos, tesis doctorales, libros, documentos de trabajo, etc.

En general se obtuvieron artículos de revistas, la mayoría, algunos capítulos de libros, documentos de trabajo y una tesis; no resultaron libros. La mayoría de estos documentos son de libre acceso, así que sobre todo los elaborados por investigadores mexicanos fueron analizados y sistematizados con detalle; en general, cuando las referencias utilizadas por los autores y autoras iniciales eran consideradas relevantes fueron localizadas y analizadas en el documento original. En los casos en que esto fue imposible, entonces se mantuvo la cita y se hizo la referencia al texto en donde fue utilizada. Sólo se agregaron documentos de investigadores internacionales cuando la lógica de elaboración lo ameritaba. Dada su relevancia, el ensayo que resulta del análisis del contenido de los documentos abre este capítulo y es previo a este apartado; aquí se describe el aspecto cuantitativo.

Las búsquedas en las cuatro bases de datos dieron como resultado 63 documentos (incluyendo cuatro del 2012 que refieren datos de años anteriores), 90% artículos de revistas. La distribución se muestra en la tabla 5.6, el promedio fue de poco más de 15 documentos en los diez años, lo cual hace la producción de menos de dos artículos por año, cuando menos en las revistas y libros indexados en estos repositorios.

¹⁰ Difusión de Alertas en la Red. Es una plataforma de recursos y servicios documentales, recopilación de revistas científicas españolas e hispanoamericanas de la Universidad de la Rioja, España. (www.dialnet.unirioja.es).

¹¹ Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Es el Sistema de Información Científica de la Universidad Autónoma del Estado de México. (www.redalyc.uaemex.mx).

¹² Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Es un sistema de información especializado en educación iberoamericana en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (www.iisue.unam.mx/iresi).

¹³ Education Resources Information Center. Dedicada a la investigación y la información educativa, financiada y operada por el Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos con el propósito de proveer literatura que fomente el uso de la investigación educativa. (www.eric.ed.gov).

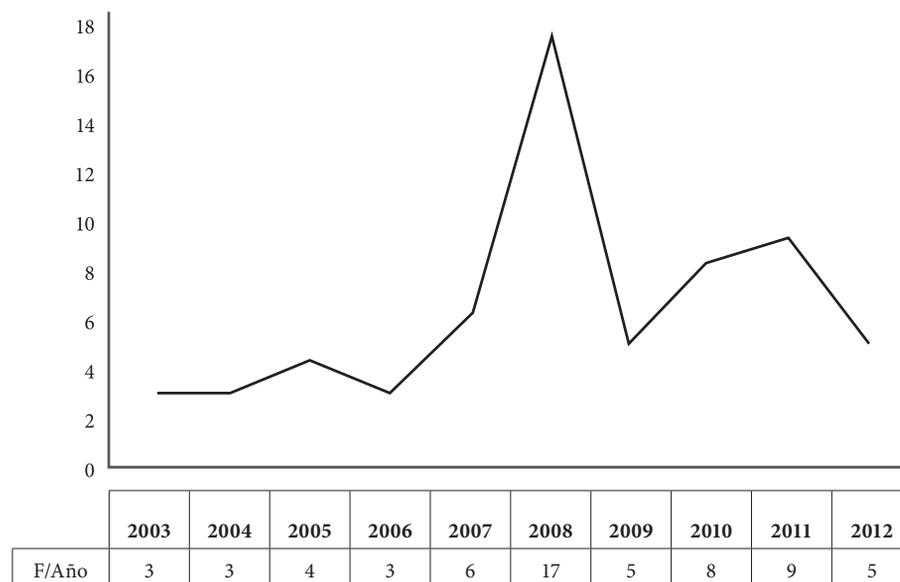
TABLA 5.6. Distribución de documentos por repositorio

Repositorio	F	%
Dialnet	5	8
Redalyc	17	27
IRESE	19	31
Eric	21	33
Independiente	1	1
Total	63	100

Fuente: Elaboración propia.

La frecuencia de la publicación de los documentos identificados, aunque irregular pero se nota un incremento a partir del 2002, en la primera parte de la década se encuentran 19 documentos y en la segunda mitad 44. La mayor frecuencia se encuentran en el 2008 (16) y 2011 (12), la menor frecuencia se observa en 2002 (0), 2003 (2) y 2004 (2) (gráfica 5.1).

GRÁFICA 5.1. Cuadro de frecuencias de documentos por año



Fuente: Elaboración propia.

Los países de origen de los documentos son Argentina, Australia, Brasil, Canadá, Colombia, Cuba, España, Estados Unidos, México, Sudáfrica, Reino Unido, Venezuela y un organismo internacional. De ellos, en México (21), Estados Unidos (10) y España (5) se han publicado la mayor cantidad de documentos. Argentina, Australia, Canadá, Colombia y Venezuela tienen cuatro artículos publicados cada una. Sudáfrica y Reino Unido, dos y los demás sólo uno. Esto implica que aunque no está generalizado ni es abundante, en todos estos países, hay estudios sobre los científicos en educación y el interés está en aumento.

Los primeros estudios al principio del periodo se encuentran en México y España, en ambos países la producción con este tema es constante durante la década como se puede observar en la tabla 5.7.

TABLA 5.7. Frecuencia de documentos identificados por país y año

País	F/País	Año	F/Año	País	F/País	Año	F/Año		
Argentina	4	2010	2	Estados Unidos de América	10	2008	6		
		2008	1			2010	2		
		2007	1			2011	2		
Australia	4	2009	2			2003	2		
		2005	2			2004	2		
Brasil	1	2011	1			México	21	2005	1
Canadá	4	2009	2					2006	1
		2007	2					2007	2
		2011	1					2008	3
Colombia	4	2010	1					2009	1
		2008	2	2010	2				
Cuba	1	2006	1	2011	4				
		2011	1	2012	3				
España	5	2008	1	Organismo internacional	1	2008	1		
		2007	1			2005	1		
		2004	1	Venezuela	4	2006	1		
		2003	1			2008	1		
Reino Unido	2	2012	2			2010	1		
Sudáfrica	2	2008	2						

Fuente: Elaboración propia.

Los temas que presentan estos documentos están agrupados en siete categorías: el agente investigador (32%), procesos de institucionalización (30%), la profesión de investigador (14%), asuntos laborales (8%), colaboración entre investigadores (8%), teorización (4%) y expectativas y estudios sobre percepciones (3%).

En el caso de los documentos que tratan al agente investigador, la mayoría describen o analizan las habilidades o competencias que tiene o debe tener el investigador, en seguida están aquellos que indagan sobre su identidad, sus características, sus funciones y su posibilidad de cambio; finalmente estudios abordan la problemática afectiva como el Burnout y los estudios sobre género.

En la categoría de procesos de institucionalización, un porcentaje importante se dedican a estudiar la evaluación y los procesos de estímulos de los investigadores. Siguen los documentos que sobre la movilidad, el financiamiento, la política y la gestión.

Las investigaciones acerca del agente investigador como profesional encuentran estudios cuyo objetivo se orienta a su desarrollo y consolidación, su historia y la problemática de la centralización.

Los estudios, con menos frecuencia son los documentos sobre las condiciones laborales de los investigadores, uno especialmente dedicado a su salud; otros acerca de su colaboración, los grupos y el liderazgo en ellos; en el mismo porcentaje mínimo están dos estudios teóricos sobre el investigador. Finalmente, se identificó un estudio acerca de las expectativas que despierta el investigador en sus sujetos de investigación.

Estas son las tendencias internacionales más relevantes, agentes investigadores, su profesionalización e institucionalización y la comprensión teórica. Son las mismas que se observan en los documentos publicados por investigadores mexicanos como veremos a continuación.

La carga de documentos en México por año se puede ver en la tabla 5.7, y de acuerdo con la tendencia internacional, 60% de ellos se publicaron en la segunda mitad de la década y se puede afirmar que 21 documentos en diez años implican dos artículos anuales, aunque es ligeramente mayor a la proporción internacional, sigue siendo muy pobre. De acuerdo con el tipo de documentos, se localizaron 14 artículos, cinco capítulos de libros, un editorial y una tesis (tabla 5.8).

TABLA 5.8. Distribución de tipo de documento en la década 2002-2011

Tipo de documento	F	%
Artículos	14	66
Capítulos	5	24
Editorial	1	5
Tesis	1	5
Total	21	100

Fuente: Elaboración propia.

Este *corpus* se constituye de seis ensayos, 14 investigaciones y una reseña. Las investigaciones son en su mayoría de corte cualitativo o mixto y se usa de manera relevante la entrevista abierta. Los temas de los trabajos están centrados en estudiar al agente investigador (50%) indagaciones descriptivas, de identidad, competencias y género. Los procesos de institucionalización (25%) la evaluación, específicamente, del SNI, política y un ensayo prospectivo. Los estudios de la constitución de la profesión representan el 20% y el 5% el ensayo teórico.

Son sólo tres trabajos con dos autores, los demás son individuales. Los y las autoras de estos trabajos son las siguientes: Alicia Colina Escalante (6) productos (2003, 2004, 2008, 2009, 2011a y 2011b); Raúl Osorio Madrid (4) trabajos (2003, 2004, 2007 y 2011), Pablo Latapí Sarre (2) productos (2008a y 2008b), Eduardo Weiss Horz (2 en coautoría) obras (2003 y 2004); los demás con un solo artículo: María Ibarrola Colín (2005), Mario Rueda Beltrán (2006), Lya Sañudo Guerra (2007), Bernardo Miranda Esquer (2012), Hugo Sánchez Gudiño (2010), Luis Rivas Tovar (2011), Rosalba Sánchez Dromundo (2010), Lourdes Chehairbar Náder (2007), Jaime Calderón López Velarde (2012). En coautoría: María Luisa Chavoya Peña (2003) y Rosalba Ramírez (2004).

Con este análisis, se hace patente la preocupación de la escasa investigación que existe sobre los agentes investigadores, es fundamental generar conocimiento en esta área, ya que las repercusiones hacia la formación de investigadores, la constitución de la identidad y el entendimiento de la cultura propia.

Los investigadores educativos en México. Sus condiciones en la década 2002-2011

En este último apartado se da cuenta de los diagnósticos o estados del conocimiento que se han elaborado en cada uno de los estados del país, en cuanto a los agentes investigadores, sus condiciones y características. Dado que la información es muy heterogénea, en el texto se intenta plantear un cierto orden que permita establecer el estado del conocimiento de la investigación educativa 2002-2011. Como se menciona en la introducción se cuenta con los textos de nueve entidades (Chiapas, Chihuahua, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Zona Metropolitana de la Ciudad de México, Yucatán) y cuatro instituciones de educación superior de otras tantas entidades (Instituto Politécnico Nacional, Universidad Pedagógica Nacional de Sonora, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y Universidad Autónoma de Zacatecas).

En el 2006, Rueda describe que en muchos estados la investigación en educación es pobre e incipiente. Afirma que en la región centro-occidente, la investigación se “comprende en términos de estudios realizados en forma aislada y en su mayoría por los intereses propios de los investigadores [...] esta tarea se realiza frecuentemente en los tiempos libres o en los que sobran después de realizar otras funciones como docencia, extensión y gestión” (Rueda 2006: 150). En la región noroeste, se advierte que las tareas de investigación educativa se caracterizan por esfuerzos meritorios aislados, pero sin una perspectiva de política que oriente hacia líneas de trabajo. En la región centro-sur es característica la formación de investigadores educativos mediante programas de posgrado en educación, sin embargo, no ha generado la masa crítica suficiente para incidir en la región. En la región sur-sureste, los problemas básicos “se encuentran en la formación de investigadores educativos, la asignación limitada de recursos para la investigación y la falta de fomento a centros regionales donde se concentre esta labor” (Rueda 2006: 247).

Aunque todavía la investigación educativa se encuentra en un nivel menor del deseable sobre todo en algunos estados, se puede observar un avance importante con respecto a los hallazgos de Rueda en 2006, tal como se muestra en los siguientes apartados.

El primer asunto relevante es establecer qué entienden por “investigador educativo” en cada entidad, ya que ello precisa el marco mediante el cual están determinando y delimitando el agente de este ámbito. Antes de analizar lo que

en cada documento se ha establecido en este sentido se plantean las definiciones que se pusieron a discusión en el Seminario “Investigación e investigadores: Conceptos y enfoques”, en la xvii Jornada Académica de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie) que se llevó a cabo en la ciudad de Tepic, Nayarit, en 2012; el trabajo fue organizado por el Dr. Manuel Cacho Alfaro y el texto que integra las propuestas fue elaborado por el Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes y otros integrantes de la Redmiie.

La *investigación educativa* es una práctica científica intencionada, social e histórica que tiene como objeto de estudio la educación en su acepción amplia; incluye sujetos, procesos, relaciones, instituciones, situaciones y prácticas para responder a las preguntas qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué y para qué, mediante la producción, distribución, difusión o divulgación del conocimiento con la finalidad de comprender, explicar y mejorar la educación.

La investigación educativa está sujeta a determinadas normas, procesos y procedimientos establecidos por las comunidades académicas que integran su campo de interés en múltiples contextos, medios de formación y territorios en donde se lleva a cabo. Bajo una mirada epistémica, la investigación educativa se desarrolla de acuerdo con distintas tradiciones que requieren sistematicidad, creatividad, reflexividad, articulación e intuición heurística, para sustentar el proceso de indagación y vigilar la pertinencia de sus resultados.

El *investigador educativo* es la persona que realiza actividades metódicas de indagación orientadas a la generación de nuevo conocimiento y al desarrollo del campo educativo. Cuenta con obra publicada y reconocimiento de sus pares en el campo de la investigación educativa o por programas institucionales de fomento a la investigación en cualquiera de sus modalidades o niveles.

Como se observa en estos planteamientos, tal como se establece en la primera parte de este texto el concepto construido incluye el *saber* de la profesión en términos de una identidad reconocible, un conocimiento especializado y multidimensional y una naturaleza cultural particular. La generación y uso del conocimiento educativo es la marca predominante de la actividad del investigador, la forma en que ese conocimiento es distribuido y utilizado para mejorar la educación. El *poder*, que implica la legitimación como ya se profundizó en el segundo apartado, incluyen factores como la formación mediante un posgrado, el nombramiento institucional como investigador y el reconocimiento de los pares, casi siempre por medio de la producción escrita. Muchas veces solamente incluyen los criterios bibliográficos, no trayectorias, méritos y contextos dife-

renciados. Es de llamar la atención que cuando este proceso de legitimación es más relevante que la profesión en sí misma y cuando depende de los requisitos externos establecidos por los mecanismos institucionalizados de reconocimiento y estímulo, entonces se valora más un atributo que la esencia.

Cada uno de los diagnósticos elaborados por investigadores en las entidades parte de diversos criterios para identificar a sus investigadores. Los niveles y perspectivas son diversos: la identidad profesional, las actividades o funciones propias de la profesión o los requisitos establecidos por los órganos de reconocimiento científico o los reglamentos institucionales. En seguida se da cuenta de las concepciones sobre el investigador en cada diagnóstico, seguido de un apartado sobre el género y edad de los investigadores. Los demás apartados describen los factores de legitimación que se han estado describiendo: condiciones institucionales, agrupaciones y reconocimiento, formación de los investigadores, sus investigaciones y los objetos principales de investigación.

Concepciones fundamentales sobre el investigador educativo

María Dorotea Gutiérrez Solana

De principio se reconoce a un investigador cuando se dedica a la tarea investigativa en un mayor porcentaje de su tiempo o por su dedicación significativa a las actividades investigativas. Y esta labor expresa: “el reconocerse como parte de un grupo social que realiza una actividad específica, el asimilar que una tarea primordial en el desarrollo del conocimiento, identificar que existen conflictos sociales y políticos que determinan en muchas ocasiones la toma de decisiones” (Chiapas). Se dedican “a la realización de análisis de problemáticas cuya atención conduce a preparar intervenciones educativas, que permitan mejorar o, incluso, transformar una práctica educativa, social” (Chihuahua).

La actual identidad de un investigador, se sustenta además de un conocimiento y manejo competente de referentes teórico–metodológicos, sobre todo por una potenciación de un pensamiento investigativo, esto es, tener la capacidad de ser sensible, reflexivo y metódico ante lo que se expresa en el contexto social y educativo en el que se desenvuelve. Reconociendo los grandes avances que se generan en la producción del conocimiento y atreviéndose los investigadores a realizar rupturas epistemológicas con estructuras cognitivas previas, que den lugar a la construcción de nuevos modos de conocer, la producción de nuevos saberes (Guanajuato).

La comprensión del ser del investigador, es reconocer su sentido de trascendencia, lo que significa que su labor es “una actividad especializada, independiente, sistemática y rigurosa orientada a la generación de un nuevo conocimiento sobre la educación, que cumple con criterios y estándares de calidad aceptados por la comunidad de investigadores. Conocimiento que no sólo aporta su originalidad al campo de investigación sino que es, a la vez, relevante a las necesidades del sistema educativo y de las políticas públicas. (Guanajuato).

Otro aspecto que requiere ser considerado de la caracterización de un investigador, es que “ocupa una posición en la sociedad, primero como poseedor de un determinado capital económico y cultural; posteriormente, como investigador dotado de un capital específico en el campo de la producción cultural (Veracruz).

A un agente investigador se le identifica cuando se reconoce a sí mismo, es identificado por una red de investigadores o por una institución como tal. La identidad del científico sirve a los propósitos de la investigación científica para reconstruirse, expandirse y autogobernarse (Jalisco). Ya que la determinación de quién es investigador no depende de la definición que se decida, sino de las acciones que se evidencien por medio del conocimiento y la operación de indagar. “En este sentido son investigadores los que producen investigación y con ello conocimiento de manera consistente” (Sañudo y Ponce, 2003: 428).

En San Luis Potosí se determina que el investigador es el que “realiza actividades metódicas de indagación orientadas a la generación de nuevo conocimiento y al desarrollo del campo educativo, cuenta con obra publicada y reconocimiento de sus pares en el campo de la investigación educativa o por programas institucionales de fomento a la investigación en cualquiera de sus modalidades o niveles”.

El contexto o el espacio inmediato de los investigadores, a lo largo de esta última década, se ha ampliado en el terreno de las formas de organización, de la normatividad, de los requerimientos, de la política institucional, de la exigencia, de los méritos y productos; un ejemplo que plantea la Universidad de Zacatecas es: “Investigador es el profesor de carrera que dedica un mínimo diez horas de su carga laboral al desarrollo de proyectos de investigación, pertenece a un grupo de investigación o un cuerpo académico, está adscrito a un programa educativo de nivel superior en el que imparte mínimamente un curso, y tiene o busca su acreditación como perfil Promep o miembro del SNI o del SNC y que sus proyectos sean financiados con recursos externos” (Zacatecas).

Mientras la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, señala que “pueden participar en el Programa de Estímulo al Desempeño Docente de profesores de medio tiempo y tiempo completo”.

Esto describe a investigadores que laboran con una política de fomento a la investigación, a la vez que se han establecido condiciones de organización, normatividad, uso de presupuesto y condiciones de infraestructura que se reconocen como consustanciales a su labor cotidiana. Así, además de los requerimientos en las formas de organización, están las exigencias de ubicación laboral, cuestión que destacan en Chihuahua, cuando se expresa que “se extrajeron cuatro categorías: potenciales, en desarrollo, en consolidación y consolidados. Los agentes potenciales son aquellos que han vivido una experiencia de investigación y sólo cuentan con uno o dos productos registrados, por lo que no están dentro del campo propiamente dicho. Los agentes en desarrollo son aquellos que registran entre tres y seis productos. Se denomina agentes en consolidación a aquellos que registran entre siete y nueve”.

Mientras que en la Ciudad de México, se señala que el investigador, “además de estar contratado de tiempo completo en una institución de educación superior que realice funciones de investigación. Tener productos del trabajo de investigación educativa, publicados en medios arbitrados de diverso tipo (como artículo científico, libro, capítulo de libro o ponencia), siempre y cuando explícite la metodología empleada. Capacidad para utilizar los conocimientos comprendidos en el punto anterior, como base para el desarrollo del campo”.

El Reglamento Interior de Trabajo del personal académico establece la facultad de los profesores de tiempo completo de base, de dedicar parte de su jornada a labores de investigación y difusión de la cultura (Sonora). Y la ley orgánica de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (1958) establece a la investigación como una de sus funciones sustantivas y el tipo de contratación que emplea es de profesor-investigador, independientemente del tiempo de dedicación.

En el ámbito del investigador, esta otra faceta que es altamente valorada, el reconocimiento de sus pares, por su obra, su participación en actividades académicas de difusión y el ser reconocido como referente en un determinado campo del conocimiento.

Lo que conlleva, la recepción de apoyos en las condiciones de investigación, de implementación y recursos presupuestales directos o de apoyo a los proyectos dictaminados favorablemente, dependiendo del nivel de trascendencia de la obra publicada, difundida por los diversos medios y de la propia ges-

tión que con su bagaje puede concretar para crear condiciones que permitan desplegar los proyectos ya aprobados.

En la algunos de los diagnósticos de los estados se parte de una postura determinada para distinguir a los investigadores educativos; la perspectiva teórica del estudio de la cultura es la más frecuente, desde una perspectiva sociológica (Angulo, Polanyi, Laudan o en otros, Bourdieu); desde una perspectiva cultural psicológica (Bruner, Albornoz, Miranda, Vessuri); o basados en las construcciones de los estados del conocimiento de la década anterior: Sañudo y Ponce; Chavoya y Weiss.

Descripción general por género y edad

Para describir la distribución de los investigadores educativos por género y edad se contabilizan investigadores educativos de 11 entidades de la República Mexicana (Chiapas, Chihuahua, Ciudad de México, Guanajuato, Jalisco, Nayarit, San Luis Potosí, Puebla, Sonora, Yucatán y Zacatecas) lo cual representa un 34% del total de los estados que conforman a nuestro país.

En la Ciudad de México, los investigadores educativos de las instituciones registradas en ANUIES y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) representan 45% del total de los investigadores sujetos de análisis. En segundo lugar se encuentran los investigadores educativos del estado de Jalisco con 23% seguido de los investigadores de San Luis Potosí con 13%. El 19% restante lo conforman los investigadores de los otros estados de los cuales se obtuvieron datos. Como en todas las demás categorías, la mayor concentración de investigadores educativos del país está en la Ciudad de México. Otra entidad que sobresale en materia de número de investigadores educativos es Jalisco, que aun así, representa la mitad comparado con la Ciudad de México.

Respecto al género de los investigadores educativos, se obtuvo el dato de 97% (1 471 investigadores). De estos, 55% está representado por mujeres y 45% de hombres. El porcentaje de mujeres es mayor, sin embargo, la diferencia es solo de un diez por ciento, por tanto, se infiere, en cuanto a equidad de género, que se encuentra apenas balanceada. O bien, se puede afirmar que las mujeres vienen posicionándose en el área de la investigación educativa. Según los datos arrojados de los estados en cuestión, la edad promedio de los investigadores en general es de 49 años (tabla 5.9).

TABLA 5.9. Género y edad promedio de los investigadores educativos durante el periodo 2002-2011 de algunos estados de la República Mexicana

	Estado	Investigadores	Mujeres	Hombres	Edad promedio
1.	Ciudad de México	ANUIES	331	199	132
		IPN	345	169	176
2.	Jalisco	350	202	148	46
3.	San Luis Potosí	191	107	84	53
4.	Chiapas	84	40	44	45
5.	Yucatán	78	41	37	44
6.	Guanajuato	62	40	22	45
7.	Chihuahua	38			
8.	Puebla	15	8	7	
9.	Zacatecas-UAZ	12	7	5	50
10.	Sonora	3	2	1	60
11.	Nayarit	3			
Total		1 512	815	656	49

Fuente: Diagnósticos de las entidades federativas.

En cuanto a las especificidades por estado se puede describir lo siguiente:

- *Chiapas*: En el caso de Chiapas se obtuvo un registro de 84 investigadores educativos, 44 hombres y 40 mujeres. La edad promedio es alrededor de 45 años.
- *Chihuahua*: Un panorama general en Chihuahua muestra que están registrados 646 agentes de los cuales 608 no son agentes activos y solamente 38 están en el debate de la investigación educativa. Por tanto, el análisis de los diferentes aspectos abordados en este diagnóstico se realiza sólo con los 38 agentes activos. De estos, 24 agentes se encuentran en desarrollo, nueve en proceso de consolidación y cinco consolidados. Se dibuja un pequeño grupo de agentes que acaparan el capital científico, lo cual los convierte en los principales protagonistas de este campo. Ahora bien, en dicho estado no se encontraron indicadores de género.
- *Ciudad de México*. Se concentra sólo en los investigadores educativos de Asociación Nacional de Universidades de Investigación de Escuelas Superiores (ANUIES) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN). De ANUIES se

obtuvo la información de 11 instituciones de las cuales el 91% se ubica de carácter público. Con un total de 331 investigadores educativos. En el campo de la investigación se encuentran 199 mujeres representando 60% y 132 son del género masculino. En el registro no se presenta la edad promedio de dichos investigadores.

- No obstante y en contraparte, el IPN cuenta con 17 273 profesores y sólo 2% aproximadamente realizan investigación educativa. Los actores que participan en proyectos de investigación educativa en el Instituto son 49% hombres y 51% mujeres y en su mayoría la edad promedio es alrededor de 52 años.
- *Guanajuato*. Cuenta con un total de 62 investigadores, 40 mujeres y 22 hombres. Respecto a la edad de las mujeres, se encontró que de 30 a 40 años hay 20%, de 40 a 50 años, 60% y de más de 50 años, 20%. Ahora bien, la edad de los hombres fluctúa de los 30 a 40 años, 10%; de 40 a 50 años 50% y de más de 50 años 40%. Realizando una inferencia para obtener la edad promedio de los investigadores de dicho estado.
- *Jalisco*. El registro total de los investigadores fue de 350, de los cuales 202 son mujeres y 148 hombres, con un promedio de edad de 46 años.
- *Nayarit*. Se encontró un registro de tres investigadores en educación en la línea innovación a la educación por competencias. Sin especificar cuántos hombres y mujeres, ni tampoco la edad de los mismos.
- *San Luis Potosí*. Se identificaron 191 investigadores educativos, todos profesores de educación superior (107 mujeres y 84 hombres). Cabe destacar que prevalece el género femenino, sus edades fluctúan entre los 45 y 60 años, aunque recientemente se incorporan jóvenes académicos y estudiantes con menor edad.
- *Puebla*. Quince profesores con publicaciones en el área educativa, hombres y mujeres son equitativos en promedio, no se encontraron datos de la edad promedio de los mismos.
- *Sonora*. Tres investigadores educativos. La edad promedio de estos trabajadores de la investigación educativa es mayor a 60 años, que resulta mayor a la del promedio nacional, el cual es de 55 años.
- *Yucatán*. Se encuentra el registro de 78 investigadores educativos de los cuales 37 son hombres (47%) y 41 mujeres (53%). La edad promedio de los hombres es de 42 años y el de las mujeres de 46 años.
- *Zacatecas*. Con un total de 12 profesores, siete son mujeres y cinco hombres. La edad promedio de los investigadores es de 49.9 años en un rango

de 36 a 64 años, esto puede constituir un dato favorable porque quienes comienzan a hacer investigación, se apoyan en la experiencia de los que ya han recorrido este trayecto.

En concreto, se reportan 1 512 investigadores de once estados, aunque estas entidades representan la tercera parte del país, en ellos se concentra 81% de los investigadores de México (Ciudad de México 45%, Jalisco 23% y San Luis Potosí 13%). Poco menos de la mitad se encuentra en la región de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Esta cantidad es más del doble de las identificadas por Colina (2011) (tabla 5.4) que pertenecen al SNI o COMIE y un poco menos de las mil 600 que calculan Chavoya y Weiss (2003) en el estado del conocimiento de la década anterior, a partir de la información proporcionada por los diagnósticos de ocho entidades.

Condiciones institucionales de los investigadores educativos

En cuanto al lugar de trabajo de los investigadores educativos, se puede considerar que 70% de ellos laboran en las universidades de los estados, situación que confirman los reportes de las entidades Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Jalisco y Nayarit; en la UPN de Sonora, Chihuahua, Guanajuato, Ciudad de México ANUIES, Estado de México Seiem se mantiene con una producción mínima hasta el momento. En la UPN de Ajusco hay un alto índice de producción de investigación educativa. Es en el centro de las ciudades o capitales de los estados, donde se concentran la mayor producción, es evidente la insuficiente producción de investigación en las entidades.

Le siguen en lugares de mayor producción de investigación educativa la Universidad de Ciencias y Artes, la Universidad Intercultural, ambas de Chiapas; el Centro de Investigación y Docencia, el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, en el estado de Chihuahua; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, el Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Iberoamericana, en el Distrito Federal; esta última también destaca en León, Guanajuato, el Tecnológico de Celaya; el Instituto Superior de Ciencias de la Educación, los Servicios Educativos Integrados, los tres pertenecientes al Estado de México ; la UJAT; Institutos Tecnológicos Superiores, Universidades Tecnológicas, Uni-

versidad Politécnica, en el estado de Veracruz; Coordinación de Investigación y Posgrado en Zacatecas

Las Escuelas Normales destacan su participación en Chiapas, Estado de México, considerando que “la docencia en investigación es una acción que predomina como una de las actividades sustantivas de los investigadores educativos” (Jalisco), reto actual y urgente lo constituye el hecho de generar verdadero conocimiento vinculado con la sociedad, que parta de ésta y se traduzca en soluciones (Estado de México). Desde 1984, con la firme decisión de otorgar el nivel de licenciatura a los maestros de este nivel, se habían asignado formalmente tiempos considerables para realizar investigación educativa al personal docente de las escuelas normales, pero la falta de preparación adecuada y de apoyos específicos provocaron que tales medidas no tuvieran efectos reales (Meneses, en Martínez Rizo, 1988).

Los investigadores que laboran en instituciones de educación superior teniendo grado de doctores y maestros, presentan la mayor producción en investigación educativa porque con su preparación tienen la capacidad y mayores recursos, (ANUIES) aun así, el grueso de la población, más de 55%, son estudiantes de posgrado, producen investigación en una sola institución, y es muy probable que sea la única producción que tengan; los consolidados y en consolidación transitan por diversos centros de trabajo, incluso los consolidados el 8% lo hace en 5 o 6 organismos (Chihuahua), comentan dedicar 10 horas diarias a la investigación (Jalisco) e incluso 11.6% de los investigadores le dedica 15 horas (Tabasco).

Las agrupaciones y reconocimiento de los investigadores educativos

El desarrollo y avance de la ciencia tienen un profundo carácter social mostrado —entre otros aspectos— por la formación de grupos epistémicos, los cuales trabajan de forma colectiva construyendo comunidades científicas que comparten enfoques, metodologías y vocabulario. En los diagnósticos estatales se reportan diversas formas de agrupación de los investigadores, algunas de ellas asociadas a estímulos económicos y reconocimiento, tal es el caso de la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores que es una red institucionalizada y permanente, en este mismo rubro, pero en un nivel medio es el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que mediante el reconocimien-

to de cuerpos académicos con líneas específicas de generación y aplicación del conocimiento estimula a los investigadores a realizar su actividad en grupo. Finalmente, muestran las diversas redes interinstitucionales o interdisciplinarias, que en forma voluntaria agrupa a los investigadores por interés temático.

En el caso del IPN se reportan 341 docentes con perfil PROMEP. Referente a proyectos de Investigación concluidos hasta agosto del 2011 y registrados ante la Secretaría de Investigación y Posgrado son 203, de los cuales 58 proyectos se relacionan con el aspecto educativo, la mayoría de las investigaciones en la UAN son enfocadas al área Biológica–Agropecuaria. Y en relación a proyectos vigentes registrados que están en proceso de realización son 218, y de ellos 51 se enfocan al área educativa.

En lo que se refiere a la conformación de órganos de asesoría, consulta, apoyo y coordinación creados con la finalidad de promover la formación de recursos humanos de excelencia académica y profesional, así como, la generación de conocimiento científico educativo y su transformación en aplicaciones útiles a la sociedad (IPN), Guanajuato cuenta con instituciones de fomento de la investigación como el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (CIIIEG); en Chihuahua, el Centro de Investigación y Docencia (CID); en el Distrito Federal se localiza el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Centro de Investigación y Docencia Económica; el resto del país no mencionó instituciones de este tipo. En el Estado de México el Departamento de Posgrado e Investigación (DPI) de la Dirección de Educación Superior (DES) y los Centros de Maestros en el departamento de Formación, de los Seiem, son los principales encargados de promover la investigación educativa.

Jalisco reporta el trabajo en Red de investigadores interinstitucionales o incluso internacionales, como una forma voluntaria de asociarse para fortalecer la formación para la investigación, así como el intercambio de conocimientos y experiencias. Veracruz informa que 45 investigadores están participando en redes de investigación. Yucatán enuncia que 44% de los investigadores pertenece a una Red y 68% trabaja en forma colegiada; en Nayarit de los 59 cuerpos académicos registrados, diez son del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, de los cuales tres se enfocan al aspecto educativo. En Ciencias Básicas e Ingenierías se reconocen tres cuerpos académicos y solo uno realiza investigación en lo educativo. Y en Ciencias de la Salud de 11 cuerpos académicos, dos tienen productos relacionados con la educación.

También tiene doce Cuerpos Académicos registrados ante la SEP en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de los cuales, uno se dedica a realizar investigaciones en educación, San Luis Potosí, explica el propósito de esta organización que es: “lograr la superación del profesorado, a través del otorgamiento de diversos apoyos y becas; tiene como parte de su estrategia, el impulso y apoyo a la formación de cuerpos académicos, los cuales se organizan en torno a líneas de generación y aplicación del conocimiento, que a su vez integran y articulan los proyectos específicos de los académicos que los integran” de los datos anteriores se deduce la necesidad, en México, de fortalecer el trabajo en Redes y comunidades académicas de investigación educativa, porque en los estados que participaron en este análisis, da cuenta de que la conformación de cuerpos académicos es incipiente y será de gran riqueza pedagógica, sistematizar las vivencias en este campo.

Son escasos los investigadores que producen en solitario en el estado de Chihuahua, aunque las agrupaciones son con colegas de trabajo, que mantienen movilidad constante, y los investigadores consolidados prefieren el trabajo en solitario, sin embargo, son miembros de algunas redes externas, con la finalidad de obtener ventajas de ella, como son participar en foros especializados, en congresos, coloquios y talleres de formación en diversas habilidades para la investigación.

En Chiapas, según la clasificación del Promep, sólo uno es consolidado, dos se encuentran en consolidación y nueve están en proceso de formación. Es la pertenencia a organismos que otorgan un reconocimiento social en las tareas de investigación, tales como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE). En este rubro los resultados son contundentes: sólo dos de los 38 agentes pertenecen a ambos organismos, y otros dos son miembros sólo del COMIE (Chihuahua) con la pertenencia de los investigadores al SNI, solamente se obtuvo información sobre 148 investigadores, quienes no alcanzan a ser la mitad de los identificados en la Región. De éstos, 44% se ubican en el nivel I; 38% en el 2 y, tan solo 18% en el nivel III (ANUIES DF), con proyectos de Investigación Educativa era y sigue siendo sumamente reducido (IPN DF); en 2007 contaba con 411 investigadores inscritos en el SNI (Guanajuato). En Jalisco 240 están en SNI; 48 investigadores en Nayarit son miembros también del SNI; son seis en la entidad de San Luis; en Zacatecas los investigadores participan en PROMEP.

Como se observa son pocos los investigadores que logran satisfacer todos los requisitos para el Promep, el SNI o el COMIE, algunos estados como Guanajuato y Jalisco lo han fomentado de manera más consistente. La mayoría de los que realizan investigación no están incorporados a redes o programas nacionales o internacionales sean educativos en general o de investigación en particular. Si bien es cierto que se reconoce la importancia de la participación en redes académicas o de la vinculación a programas o propuestas de apoyo presupuestal o formativo no se ha concretado una amplia relación entre los académicos de las instituciones de educación superior y otras posibilidades nacionales o internacionales. (Estado de México)

Formación de los investigadores educativos

Con relación a la formación de los investigadores ha existido un fuerte impulso para elevar dicha formación, vía la obtención de grados académicos, sobre todo en las instituciones de educación superior públicas. Los datos proporcionados por los estados de Chiapas, Chihuahua, Ciudad de México, Guanajuato, Jalisco, Nayarit, San Luis Potosí, Puebla, Sonora-UPN, Tabasco-UJAT, Veracruz-Tecnológicos, Yucatán y Zacatecas-UAZ, describen un importante avance en el fortalecimiento de los niveles de formación de quienes se dedican a la investigación educativa (tabla 5.10).

En el caso de la Ciudad de México, se menciona entre las instituciones investigadas, que del total de investigadores educativos, 70% manifiesta contar con grado de doctor y 18% de maestro. El resto, 12% no cuenta con formación de posgrado. Como en muchos otros aspectos, la capacidad para desarrollar investigación, en este caso la educativa, se aprecia como ya se dijo, en un grado más elevado en las de carácter público, en particular en la UNAM, que alberga a 40% del total de investigación educativa de la región (64% de ellos con grado de doctor). Le siguen la UAM, con 18%, el Cinvestav, con 15% y la UPN, con 13% (86% entre todas). De estas cuatro instituciones sobresale la UNAM, pues existe un instituto dedicado exclusivamente a la investigación en y sobre la educación: el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. A ello se agrega, en el caso de la UAM, que en tres de sus cinco unidades, existen investigadores que trabajan en diversos temas educativos.

En lo específico en el Instituto Politécnico Nacional, destaca que 29.8% de los docentes ha realizado estudios de posgrado (especialidad, maestría o doctorado), 62.4% tiene formación profesional y 7.8% posee estudios de bachillerato, nivel técnico superior o similares.

Mientras en el estado de Jalisco se identifica sobre la formación académica que de 324 investigadores analizados, 19% sólo tiene estudios de licenciatura, 1% reporta estudios en especialidad, 39% tienen el grado de maestría, seguido de 33% con doctorado y con posdoctorado sólo seis investigadores que representan 2% del total. En esta entidad son las mujeres quienes más han incrementado su presencia y su nivel de formación.

En tanto, en la Universidad Autónoma de Nayarit se destaca el dato de 127 docentes de tiempo completo con el grado académico de doctores titulados hasta julio del 2011 En San Luis Potosí, se identifican en el nivel central con grado

TABLA 5.10. Comparativo del porcentaje formación profesional de los estados

Entidades federativas		Bachiller o técnico pasante de Licenciatura	Licenciatura	Especialidad	Estudiantes de maestría	Maestría	Estudian doctorado	Doctorado	Posdoctorado
Región de la Ciudad de México	ANUIES	0.0	12.0%	0.0	0.0	18.0%	0.0	70.0%	0.0
	IPN	7.8%	62.4%	0.0	0.0		29.8%		0.0
Jalisco		0.0	19.0%	1.0%	0.0	39.0%	0.0	33.0%	2.0%
Estado de México (Normales y Sistema Educativo Integrado del Estado de México)		5.0%	20.3%	1.5%	31.5%	31.5%	4.0	6.3%	0.0
Nayarit		0.0	0.0	0.0	0.0	73.0%	0.0	27.0%	0.0
San Luis Potosí		0.0	0.0	0.0	18.0%	41.0%	42.0%	16.0%	0.0
Veracruz		0.0	56.0%	0.0	17.0%	23.0%	1.7%	2.3%	0.0
Yucatán		0.0	3.9%	0.0	0.0	69.2%	0.0	26.9%	0.0
Zacatecas		0.0	8.0%	0.0	0.0		92.0%		0.0

Fuente: Diagnóstico estatales.

de doctor o estudios de doctorado a un total de 27 doctores (21.09%) y 42 estudiantes de doctorado (32.81%), y el nivel educacional se centra preferentemente con profesores con grado de maestría, 70 (54.68%), y estudiantes de maestría 31 (24.21%), sumando un total de 78.90 % frente a un 53.90 % con estudios y grado de doctorado.

En Chiapas son 84 investigadores, de los cuales 81 trabajan en universidades y tres en escuelas normales, motivo por el cual se infiere que como son instituciones de educación superior, es muy probable que estén estudiando o hayan terminado la maestría. En Chihuahua, 608 investigadores son potenciales por lo que se deduce que presentaron su tesis de maestría, y 24 investigadores en desarrollo que puede considerarse que tienen maestría, 9 en proceso de consolidación que seguramente estudian doctorado y cinco consolidados que se piensa que tienen doctorado y continúan investigando, porque trabajan en cinco o seis instituciones. Guanajuato declara no contar con la información suficiente con respecto a lugar de origen, rango de edad, formación inicial, trayectoria formativa y distribución precisa de su carga laboral. En Sonora son tres investigadores, pero no se menciona su formación, sin embargo, por laborar en las universidades, se deriva que tienen estudios de maestría como nivel requerido en sus lugares de trabajo.

Tabasco no dio datos exactos, de ellos 32.2 % tiene bien definido un horario de investigación por lo cual tiene una formación más formal en investigación y se infiere que tienen doctorado; aclarando que en Veracruz 42.5% de los que estudiaron la maestría aún no se gradúa, y en doctorado 37.7% de los doctores considerados, aun no tienen el grado, se les consideró como estudiantes; en Zacatecas se infirió la referencia de los datos obtenidos en los que solamente una persona no aparece con estudios de posgrado de 12 investigadores que son, no aclara si son maestros o doctores.

Como se observa en la tabla 5.10, evidentemente el posgrado es la estrategia privilegiada para la formación de investigadores educativos, tanto que en algunos estados incluyen a los estudiantes de maestría y doctorado como posibles investigadores. El porcentaje de licenciatura o menor como formación de los investigadores es el menor en la mayoría de los estados, excepto en el IPN y en Veracruz, en el que ambos diagnósticos están centrados en el ámbito tecnológico. En el resto, los investigadores con posgrado representan más de 75% del total. La especialización apenas tiene poco más de 1% y empieza a aparecer el posdoctorado como la siguiente etapa de formación.

Investigaciones generadas por los investigadores educativos

La UPN (268), CID (114) y CCHEP (107) concentran la mayoría de las 721 investigaciones de Chihuahua en ANUIES con 375 proyectos, manifiestan que las instituciones públicas mantienen mayor producción de investigación (tabla 5.11).

TABLA 5.11. **Comparativo de investigaciones por estado participante**

Estado	Investigaciones educativas reportadas
Chiapas	113
Chihuahua	721
Región Ciudad de México/ANUIES	42
Guanajuato	23
Jalisco	680
Nayarit	58
San Luis Potosí	0
Tabasco	176
Veracruz	17
Yucatán	158
Zacatecas	14
Total	2002

Fuente: Elaboración propia.

En el comparativo de cuatro estados entre producción de investigación y la dedicada a la educación, se obtuvo que 22% de los trabajos están enfocados a la investigación educativa, y se llegó a la reflexión de que es insuficiente la cantidad de investigación en este rubro; se requiere conjuntar esfuerzos, con una visión global que dé cuenta de un trabajo sistematizado y organizado integralmente (Estado de México). Ello se debe a que el grueso de la población de investigadores se considera en desarrollo y son estudiantes de posgrado cuya finalidad es la titulación, no la trascendencia de la investigación.

Aunado a esta premisa de disminución de la investigación educativa solamente Guanajuato, Jalisco, San Luis Potosí y Yucatán manifiestan tener investigadores en Fomix; prevalece la investigación de tipo individual en 52%, la investigación educativa en forma colectiva es de 42%, trabajos en coordinación

5% y el restante 1% no reportó su forma de trabajo, esto lo da a conocer el estado de Jalisco, sin embargo sirve de apoyo para corroborar que la mayoría prefiere trabajar en solitario, como fue la formación de la investigación positivista, que tienen la mayoría de los investigadores como antecedente, en edades de 40 a 60 años, que es donde se concentran en edad 70% de los investigadores activos y consolidados, según los reportes analizados en los estados de la República Mexicana, ya mencionados.

Distribución de áreas de conocimiento de COMIE por entidades federativas

El propósito de este apartado es conocer las tendencias de investigación en cuanto a su objeto de estudio; para lograrlo, cada diagnóstico estatal da cuenta de ello en dos formas: clasificando la producción de sus investigadores de acuerdo con las áreas de conocimiento propuestas por COMIE, o utilizando su propia clasificación temática. Los autores dan cuenta de los objetos de las investigaciones con tres referencias: la producción escrita, las líneas declaradas de los investigadores y los proyectos de investigación (que a veces se refieren como “programas”). Estas diferencias en los diagnósticos estatales obligaron a utilizar dos estrategias: 1) establecer una razón relativa proporcional, que permitiera comparar proporciones en forma de porcentajes, y 2) cuando los autores utilizan su propia agrupación se reclasifican los temas proporcionados con base a las áreas de conocimiento de COMIE. La tabla resultante, con las limitaciones evidentes, puede ser válido para mostrar las tendencias de investigación en el comparativo por entidad y en el país de las diversas áreas. Es relevante para quien estudia estos textos que tome en cuenta el origen diverso de la tabla y considere sólo un indicador de las tendencias.

El análisis del contenido en este documento incluye información de un total de 2 344 productos diferentes reportados en los diagnósticos estatales, tanto de líneas de investigación como productos como son libros, capítulos de libros, ponencias, artículos de revista en diferentes estados del país como Chiapas, Chihuahua, Ciudad de México (ANUIES e IPN), Guanajuato, Jalisco, San Luis Potosí, Sonora, Nayarit, Puebla, Tabasco, Veracruz, Yucatán y Zacatecas (UAZ), el resultado son producciones como líneas de investigación realizadas en educación básica, media superior y superior.

Se tomó como marco para el análisis los productos de investigación de cada entidad en las diecisiete áreas temáticas que el COMIE ha construido, aunque se reconocen algunas dificultades para ubicar ciertos productos o líneas de investigación, ya sea por el contenido de dos o más áreas.

El estado que tiene más producción es Jalisco con 564 productos, le siguen Chihuahua con 472, San Luis Potosí 315, Guanajuato 227, ANUIES y Yucatán con 158, Chiapas 113, Zacatecas 110, Sonora 108, IPN 80, y por último Veracruz con 39 productos; cabe mencionar que los estados de Nayarit, Puebla y Tabasco no reportan una clasificación de los productos de acuerdo con las áreas temáticas del COMIE.

Como se observa en la tabla 5.12, lo primero que llama la atención es la concentración (con un promedio de 11.3% de los productos) en la línea temática de Procesos de Formación; siguen con la misma proporción, Sujetos de la Educación (8.3%), Prácticas Educativas en Espacios Escolares (8.8%), Investigación de la Investigación Educativa (8.3%), Política y Gestión (8%), Aprendizaje y Desarrollo Humanos (7.9%). Entre los de media tabla están Entornos Virtuales de Aprendizaje, Historia e Historiografía de la Educación y Currículo (6.9 y 6.8%), Educación Ciencia y Tecnología (5%), Interrelaciones Educación–Sociedad (4.4%) y Educación y Conocimientos Disciplinarios (4.3%). Entre los menos frecuentes se encuentran Educación y Valores (3.2%), Multiculturalismo y Educación (2.9%), Filosofía, Teoría y campo de la Educación (2.5%); Educación Ambiental con (1.7%) y Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas (1.6%).

Analizando con más detalle las tendencias por entidad se pueden distinguir estados que tienen su producción concentrada en dos o tres áreas, tal es el caso de Chihuahua (Sujetos de la Educación, Historia e Historiografía de la Educación y Procesos de Formación), Jalisco (Aprendizaje y Desarrollo Humanos, Educación Ambiental y Proceso de Formación) o Veracruz (Entornos Virtuales de Aprendizaje y Prácticas Educativas en Espacios Escolares). Estas entidades tienen hasta siete áreas de conocimiento en las que no se reportan productos.

Otros casos son aquellos estados que tienen una distribución más uniforme con respecto a los objetos de investigación en los que hay productos en la mayoría de las áreas de conocimiento y por ende, menos variación entre los porcentajes, como es en San Luis Potosí, Sonora y Zacatecas.

Tabla 5.12. Distribución de los porcentajes de productos, líneas o programas de investigación por entidad y área de conocimiento de COMIE

Área temática de investigación COMIE	Chiapas		Chihuahua		Ciudad de México		Guajuato	Jalisco	San Luis Potosí	Sonora	Veracruz	Yucatán	Zacatecas	Promedio
	Región Metropolitana	IPN	Región Metropolitana	ANUIES	Región Metropolitana	IPN								
Aprendizaje y Desarrollo Humanos	7.9	0.0	0.0	5.0	7.5	3.9	18.3	2.2	8.6	5.1	24.7	3.7	7.9	
Currículo	11.6	0.0	1.3	9.8	9.8	7.0	6.8	11.3	6.4	2.5	12.7	5.5	6.8	
Educación Ambiental	0.9	1.3	0.0	2.7	2.7	0.0	0.0	0.7	1.0	5.1	3.8	3.7	1.7	
Educación, Ciencia y Tecnología	2.6	1.5	8.2	8.7	8.7	2.5	13.3	0.7	8.7	2.5	5.0	1.7	5.0	
Educación y Conocimientos Disciplinarios	11.6	0.0	5.7	7.7	7.7	3.5	0.0	2.2	3.3	2.5	7.6	3.7	4.3	
Educación y Valores	0.9	0.0	3.8	9.8	9.8	11.5	0.0	0.6	1.0	0.0	3.8	3.7	3.2	
Entornos Virtuales de Aprendizaje	1.8	0.8	1.9	9.8	9.8	5.7	9.7	3.1	4.3	25.7	11.4	1.8	6.9	
Filosofía, Teoría y Campo de la Educación	1.8	0.2	9.5	2.5	2.5	3.0	0.0	2.3	2.2	0.0	0.0	5.5	2.5	
Historia e Historiografía de la Educación	0.9	27.5	7.0	1.7	1.7	6.6	0.0	14.9	1.0	2.5	0.0	1.4	6.9	
Interrelaciones Educación-Sociedad	2.6	0.0	5.7	6.2	6.2	3.5	7.5	4.8	7.6	0.0	1.3	9.1	4.4	
Investigación de la Investigación Educativa	25.6	8.9	2.5	5.1	5.1	6.1	7.7	16.3	2.4	10.3	2.5	3.6	8.3	
Multiculturalismo y Educación	7.0	1.7	5.7	2.5	2.5	0.4	0.0	3.1	1.1	0.0	5.0	5.4	2.9	
Política y Gestión	4.5	0.0	18.4	2.5	2.5	10.8	7.7	9.2	5.3	7.9	10.1	11.1	8.0	
Prácticas Educativas en Espacios Escolares	8.8	0.0	9.5	3.7	3.7	5.7	9.7	5.7	12.9	25.7	5.7	9.2	8.8	
Procesos de Formación	6.1	23.7	9.5	7.5	7.5	7.0	11.7	19.0	19.3	5.1	6.4	9.1	11.3	
Sujetos de la Educación	4.5	33.2	5.0	8.6	8.6	15.8	7.6	3.1	13.9	5.1	0.0	7.4	9.5	
Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas	0.9	1.2	1.3	3.7	3.7	7.0	0.0	0.8	1.0	0.0	0.0	1.8	1.6	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia.

Hallazgos y recomendaciones

México y España son los países que más estudios tienen sobre el investigador. La mitad de los trabajos estudian al agente investigador con temas como identidad, competencias y género. Los procesos de institucionalización (25%), la evaluación, específicamente del SNI, política y un ensayo prospectivo. Los estudios de la constitución de la profesión representan 20% y 5% el ensayo teórico.

Una de las conclusiones más delineadas es la consideración de la investigación como una profesión, cuenta con un proceso de identidad propio, claro desarrollo que le confiere flexibilidad, actividades definidas con normas y reglas claras, bien diferenciadas de otras profesiones. El investigador educativo, debe asumirse como un profesional que produce conocimiento y a partir de él mejora las condiciones de su ámbito; tiene el poder para pertenecer e incidir en la cultura académica que comparte con sus colegas, y tiene las herramientas para legitimarse dentro del campo. Los estudios dedicados al científico educativo son escasos y las que se encuentran no están sistematizadas, usan criterios diversos para comprender y mostrar su estado y desarrollo.

Se identifican tres tendencias para concebir y clasificar al investigador educativo: como identidad profesional, desde sus funciones y sus procesos de legitimación (la formación, el nombramiento institucional y el reconocimiento), los diagnósticos estatales identifican al investigador con los mismos criterios, conceptualizando su identidad, describiendo sus funciones o por medio de los requisitos de reglamentos o programas de estímulos.

El incremento en el número de investigadores identificados es muy significativo, en la década pasada (Colina y Osorio, 2003) se registraron 309 investigadores, en esta 1 512, es decir un incremento casi del 500%, especialmente en 2009 y 2010 el número global llega a ser más del doble. La mayor parte se ubica en las entidades federativas, que crece más de tres veces la cantidad que los investigadores en la ciudad de México y Zona Metropolitana. A diferencia de la década anterior, que en la Ciudad de México se identificaron el 66% de los investigadores, en el presente estudio representan el 45%. Según los datos arrojados de los estados en cuestión, la edad promedio de los investigadores en general es de 49 años. El 70% de los investigadores se encuentran en las universidades, con nombramiento de profesor investigador y dedican entre 10 y 15 horas a la semana a la investigación.

Respecto al género de los investigadores educativos, se obtuvo el dato de 97% (1,471 investigadores); de estos, 55% está representado por mujeres y 45% por hombres, similar a la década anterior 52% y 48% respectivamente (Colina y Osorio, 2003). El porcentaje de mujeres es mayor, sin embargo, la diferencia es sólo de un diez por ciento, por tanto, se infiere que en cuanto a equidad de género se encuentra apenas balanceada. De la misma manera, existe un incremento más importante de las investigadoras, específicamente en la Ciudad de México y Zona Metropolitana. Se mantiene la proporción de género en el que es mayor el femenino por dos (2002) y tres (2010) puntos porcentuales que el masculino. En el Área de Humanidades y Ciencias de la Conducta —que incluye el área educativa—, las mujeres tienen una representación mayor (48.4%) que en otras.

El posgrado es la estrategia privilegiada para la formación de investigadores educativos, tanto que en algunos estados incluyen a los estudiantes de maestría y doctorado como posibles investigadores. El porcentaje de licenciatura o menor como formación de los investigadores es el mínimo en la mayoría de los estados, excepto en el IPN y en Veracruz, en donde ambos diagnósticos están centrados en el ámbito tecnológico. En el resto de las entidades, los investigadores con posgrado representan más de 75% del total. La especialización apenas tiene poco más de 1% y empieza a aparecer el posdoctorado como la siguiente etapa de formación.

En los diagnósticos estatales se reportan diversas formas de agrupación de los investigadores, algunas de ellas asociadas a estímulos económicos y reconocimiento, tal es el caso de la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores que es una red institucionalizada y permanente, en este mismo rubro, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) como el organismo de reconocimiento del investigador por parte de sus pares. En un nivel medio está el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que mediante el reconocimiento de cuerpos académicos con líneas específicas de generación y aplicación del conocimiento estimula a los investigadores a realizar su actividad en grupo. Finalmente, muestran las diversas redes interinstitucionales o interdisciplinarias, que en forma voluntaria agrupan a los investigadores por interés temático.

El reconocimiento de los pares, casi siempre es por medio de la producción escrita, lo generalizado es que sólo incluyan los criterios bibliográficos, sin tomar en cuenta trayectorias, méritos y contextos diferenciados. En algunas ocasiones este proceso de legitimación es más relevante que la profesión misma

y cuando depende de los requisitos externos establecidos por los mecanismos institucionalizados de reconocimiento y estímulo, entonces se valora más un atributo que la esencia.

El papel del SNI ha transitado de lo económico a lo simbólico, ya que actualmente es un dispositivo que recorta élites científicas con distintos niveles de méritos y privilegios, según la trayectoria profesional, con criterios de saberes, estándares de aprendizaje y mecanismos de evaluación de la ciencia escasamente diferenciados entre una y otra disciplina.

El incremento de investigadores en la subárea de Educación del Área IV Humanidades y Ciencia de la Conducta en el Sistema Nacional de Investigadores. En el 2003 se identifican 178 investigadores y los 130 adscritos a otras subáreas, pero que realizan investigación educativa, suman 308, pero se calcula alrededor de 1 600 personas dedicadas a la investigación educativa que no pertenecen al SNI. En el 2006, fueron 225 investigadores educativos, 345 en total. En 2010, 712 y si se suman a los que no están en el SIN, se calcula cerca de 2 000 investigadores. En un panorama de diez años existe una constante en la presencia de los estados en los primeros diez lugares (Ciudad de México, Estado de México, Jalisco, Morelos, Nuevo León, Puebla, Guanajuato, Baja California, Michoacán y Veracruz).

La asociación de pares propia de los investigadores educativos, el COMIE, tiene reconocidos hasta febrero de 2010 a 345 asociados de los cuales, son 137 hombres (39.7%) y 208 mujeres (60.3%). El Distrito Federal tiene 170 socios, seguido por Jalisco, 25 y Estado de México, 10. Con relación a los investigadores de las entidades federativas, se identifica a más del 80% de los investigadores como miembros del COMIE en 2002 y actualmente sólo 46.5 lo son. Además, 62% de ellos también se encuentran reconocidos como investigadores en educación por el SNI.

Como se observa son pocos los investigadores que logran satisfacer todos los requisitos para el PROMEP, el SNI o el COMIE, algunos estados como Guanajuato y Jalisco lo han fomentado de manera más consistente. La mayoría de los que realizan investigación no están incorporados a redes o programas nacionales o internacionales sean educativos en general o de investigación en lo particular.

Se contabilizan 2002 trabajos de investigación en la década, los estados con mayor producción son Jalisco y Chihuahua (un porcentaje importante son tesis de grado). Asimismo, se identificaron un total de 2,344 de diferentes productos reportados en los diagnósticos estatales, tanto de líneas de investigación

como productos como son libros, capítulos de libros, ponencias artículos de revista, líneas y programas de investigación.

Se observa la concentración (con un promedio de 11.3% de los productos) en la línea temática de Procesos de Formación; siguen con misma proporción, Sujetos de la Educación (8.3%), Prácticas Educativas en Espacios Escolares (8.8%), Investigación de la Investigación Educativa (8.3%), Política y Gestión (8%), Aprendizaje y Desarrollo Humanos (7.9%). Entre los de media tabla están Entornos Virtuales de Aprendizaje, Historia e Historiografía de la Educación y Currículo (6.9 y 6.8%), Educación Ciencia y Tecnología (5%), Interrelaciones Educación-Sociedad (4.4%) y Educación y Conocimientos Disciplinarios (4.3%). Entre los menos frecuentes se encuentran Educación y Valores (3.2%), Multiculturalismo y Educación (2.9%), Filosofía, Teoría y campo de la Educación (2.5%); Educación Ambiental con (1.7%) y Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas (1.6%).

Analizando con más detalle las tendencias por entidad se pueden distinguir estados que tienen su producción concentrada en dos o tres Áreas, tal es el caso de Chihuahua (Sujetos de la Educación, Historia e Historiografía de la Educación y Procesos de Formación), Jalisco (Aprendizaje y Desarrollo Humanos, Educación Ambiental y proceso de Formación) o Veracruz (Entornos Virtuales de Aprendizaje y Prácticas Educativas en Espacios Escolares). Estas entidades tienen hasta siete Áreas de Conocimiento en donde no se reportan productos.

El avance en la consolidación de la investigación educativa en general y de los estudios sobre este objeto específico es evidente., Se tiene una mayor claridad conceptual acerca del agente investigador, se ha incrementado su número, especialmente en los estados. Se observa un fortalecimiento de las condiciones institucionales que soportan a los investigadores. Aunque todavía hay trabajo individual, existe una mayor producción colectiva.

Por supuesto que existen debilidades que hay que trabajar para resolver, algunas de ellas son:

1. Contar con un repositorio eficaz y accesible de las investigaciones, ensayos y documentos que muestren el estado del conocimiento sobre la actividad científica acerca de educación.
2. Realizar estudios cuantitativos con instrumentos rigurosos que den cuenta de los investigadores educativos y su producción. Dar acceso abierto a estos documentos.

3. Es fundamental estudiar alternativas orientadas para formar investigadores y crear las condiciones institucionales para consolidar la investigación en los estados y las instituciones donde todavía es insuficiente.
4. La evaluación siempre es necesaria, pero es muy importante para el desarrollo y crecimiento del campo que los indicadores de la evaluación no se confundan con la actividad en sí misma.
5. Hace falta reorientar las redes, sobre todo en los ámbitos estatales, para que acompañen a los investigadores en la incorporación de las diferentes estrategias de reconocimiento, en función de su construcción, autonomía, decisión de expansión y autogobierno.
6. En ese mismo sentido, es importante definir una agenda de investigación sobre asuntos regionales y nacionales, para asegurar la incidencia en la educación y de problemas sociales, mirar hacia la justicia y equidad, y el desarrollo de una ciudadanía solidaria y participativa.

Referencias bibliográficas

- Calderón, Jaime (2012). “La investigación educativa en la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional (1992-2011)”, en Calderón López Velarde, J. *Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis*, Zacatecas, México: UPN Zacatecas, Unidad 321/Taberna Literaria editores.
- Chavoya, María Luisa y Eduardo Weiss (2003). “Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001” (cap. 19), en Weiss, E. (coord.) *El campo de la investigación educativa en México, 1993-2001*, VOL.1, México: COMIE, pp. 641-667.
- Chehaibar, Lourdes (2007). “Editorial” en *Perfiles Educativos*, VOL. 29, NÚM. 117, México: IIESUE/UNAM, pp. 3-6.
- Colina Escalante, Alicia (2011a). “El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes”, en revista *Perfiles Educativos*. VOL. 33, NÚM. 132, México: UNAM/IIESU, pp. 10-28.
- Colina Escalante, Alicia (2011b). “La ética profesional y el narcisismo benigno en la formación de la identidad del investigador en educación en México” (en línea), en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, VOL. II, NÚM. 4, México: ISSUE-UNAM / Universia, pp. 135-148, Disponible en: ries.universia.net/index.php/ries/article/view/110 [consulta: 21 de diciembre de 2012].

- Colina Escalante, Alicia. (2009). “Los investigadores en educación en México: el trabajo con los otros y la construcción de la identidad”, en Gutiérrez, G. (coord.). *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación educativa*, México: UNAM-CRIM/Plaza y Valdés, pp. 83-104.
- Colina Escalante, Alicia (2008). “Abriendo puertas y saltando obstáculos: la construcción de la identidad del investigador en educación en México”, en revista *Sinéctica*, NÚM. 30-31, México: ITESO, pp. 175-190.
- Colina, Alicia y Raúl Osorio (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*, México: CESU-UATX/Plaza y Valdés.
- Colina, Alicia y Raúl Osorio (2003). “Los agentes de la investigación educativa en México”, en Weiss, E. (coord.). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, México: COMIE, pp. 97-120.
- González Ramos, González de la Fe, Fernández Palacín y Muñoz Márquez (2006). “Idoneidad de los indicadores de calidad de la producción científica y de la investigación”, en *Política y Sociedad*, VOL. 43, NÚM. 2, Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, pp. 199-213.
- Grediaga, Rocío; Ángel Díaz Barriga y Monique Landesmann (2008). *Exposición de motivos para la reforma del Reglamento de Admisión* (en línea), aprobado en la Asamblea General de Socios realizada el 24 de octubre 2008 en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, México: COMIE Disponible en: www.comie.org.mx/docs/comie/varios/reglamento_admision_20081105_cmp.pdf [consulta: 15 de enero de 2013].
- Ibarrola, María (2005). “Evaluación de investigadores. Dialogo entre disciplinas e instituciones”, en *Avance y perspectiva*, VOL. 24, NÚM. 1, México: IPN, pp. 9-17.
- Latapí-Sarre, Pablo (2008a). “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro”, en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, RMIE, enero-marzo 2008, VOL. 13, NÚM. 36, México: COMIE, pp. 283-297.
- Latapí, Pablo (2008b). “¿Pueden los investigadores influir en la política educativa?” (en línea), en la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, VOL. 10, NÚM. 1, México: UABC, pp. 1-11. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15510111 [consulta: 31 de enero de 2013].
- Miranda, Bernardo (2012). “La investigación educativa: un espacio-tiempo pensado mediante tres niveles de reflexividad”, en *Red-Ies: Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, Año IV, No. 12, diciembre, 2012, México: Red de Investigación Educativa en Sonora, pp. 55-76.

- Osorio, Raúl (2007). “Las mujeres investigadoras en educación en México”, en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, NÚM. 5, julio-diciembre, 2007, México: Universidad Veracruzana, pp. 1-5.
- Osorio-Madrid, Raúl (2011). “La investigación educativa en México: entre una semi profesión y una práctica no consolidada”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), VOL. III, NÚM. 6, México: UNAM-IISUE/Universia.
- Ramírez, Rosalba y Eduardo Weiss (2004). “Los investigadores educativos en México: una aproximación” en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), abril-junio, 2004, VOL. 9, NÚM. 21, México: COMIE, pp. 501-513.
- Rueda, Mario (coord.) (2006). *Notas para una agenda de investigación educativa regional*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sánchez Dromundo, Rosalba (2010). “La conformación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM”, en Seminario permanente de investigación y formación sobre Pierre Bourdieu en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), VOL. XL, NÚM. 1, 2010, México: Centro de Estudios Educativos, A. C., pp. 69-93.
- Sañudo, Lya (2012). “El Sistema Nacional de Investigadores como factor de confianza en el conocimiento. Un ensayo analítico del caso de Jalisco”, (en línea), en revista *Educación*, México: Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ). Disponible en: portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/files/educar59_r.pdf [consulta: 7 de febrero de 2013].

Bibliografía complementaria

- Bruner, Jerome (1997). *La educación, puerta de la cultura*, España: Aprendizaje Visor.
- Castro-Martínez, Elena (2012). “El debate: ¿Investigadores multidimensionales y polifacéticos?”, (en línea), en El Foro de la *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y sociedad*. México: Academia Mexicana de las Ciencias. Disponible en: www.revistacts.net/index.php?option=com_content&view=article&id=462:el-debate-iinvestigadores-multidimensionales-y-polifaceticos&catid=19:debates&Itemid=38 [consulta: 10 de enero de 2013].
- Cerejido, Marcelino (2005). “Reflexiones sobre la evaluación de investigadores” (en línea), en *Ciencia: Revista de la Academia Mexicana de las Ciencias*, VOL. 56, NÚM. 2, pp. 82-89, México: AMC, Foro de la revista Iberoamericana de Ciencia, Tec-

- nología y Sociedad, VOL. 7, NÚM. 20, Disponible en: www.revistacts.net/index.php?option=com_content&view=article&id=462:el-debate-iinvestigadores-multidimensionales-y-polifaceticos&catid=19:debates&Itemid=38pp [consulta: 10 de enero de 2013].
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2010). *La actividad del Conacyt por entidad federativa*. (en línea). Disponible en: www.sicyt.gob.mx/sicyt/docs/Estadisticas3/Informe2009/ANEXO_CAP2_2009.xls [consulta: 3 de diciembre de 2012].
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2012). *Acuerdo por el que se reforman diversos artículos del reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*, publicado el 26 de diciembre de 2012. México: Diario Oficial de la Federación.
- Didou, Sylvie y Gérard, Etienne (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre la distinción e internacionalización*. México: ANUIES.
- Estatutos COMIE (2000). *Estatutos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, A. C. (en línea). Disponible en: www.comie.org.mx/docs/comie/estatutos/estatutos_compulsa_20080514.pdf [consulta: 3 de febrero de 2013].
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (2008). *Propuesta de modificación del reglamento del Sistema Nacional de Investigadores 2008* (en línea), presentada por el Foro Consultivo Científico y tecnológico al Consejo de Aprobación del SNI. México: CCCT. Disponible en: www.foroconsultivo.org.mx/asuntos/academicos/propuesta_reglamento_sni.pdf [consulta: 17 de febrero de 2013].
- Gómez-Heras, José María (2002). *Ética en la frontera*, Madrid: Biblioteca Nueva, p. 315.
- Jiménez, E. (2001) “La utilidad de asistencia a congresos académicos”, en *Estudios del Hombre. Las universidades de hoy, su perspectiva futura*, Revista de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara: UdeG, NÚM.12, pp. 189-210.
- Licea de Arenas, J.; E. Santillán-Rivero, M. Arenas y J. Valles (2003). “Desempeño de becarios Mexicanos en la producción de conocimiento científico ¿de la bibliometría a la política científica?” (en línea), en la revista electrónica *Information Research*, VOL. 8 NÚM. 2, enero, 2003, disponible en: informationr.net/ir/8-2/infrs82.html [consulta: 3 de febrero de 2013].
- Martínez Rizo, Felipe (1988) *Ernesto Meneses Morales, Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México: CEE-UIA, citado por De Landsheere, Gilbert (1996). *La investigación educativa en el mundo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, Luis (2011). “Las nueve competencias de un investigador”, en la *Revista Investigación Administrativa*, VOL. 40, NÚM. 108, México, pp. 34-54.

- Rojas, M. (2009). “Consideraciones sobre el concepto de progreso”, en Rojas, M. (coord.) *Midiendo el Progreso de las Sociedades. Reflexiones desde México*, México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, pp. 15-28.
- Sánchez Gudiño, Hugo (2010). “25 años del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y su impacto en las Políticas de Evaluación de la Educación Superior en México”, en *Matices: Revista de Posgrado*, VOL. 5, NÚM. 13, México: UNAM, pp. 219-235.
- Sañudo, Lya (2007). *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa*. México: SEP- SEB-Conacyt.
- SIICYT (2009). “Anexo estadístico del informe general del estado de la ciencia y la tecnología”, capítulo II, (en línea), en *Recursos humanos en ciencia y tecnología*, México: Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica. Disponible en: www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/indcientiftec.jsp [consulta: 3 de febrero de 2013].
- SIICYT (2010). *Estadísticas del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)* (en línea), México: Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica. Disponible en: geo.virtual.vps-host.net:8080/SIICYT/sniestados.do?method=inicializa&anio=2010 [consulta: 3 de febrero de 2013].
- SIICYT (2010). *Estadísticas del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)* (en línea), México: Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica. Disponible en: geo.virtual.vps-host.net:8080/SIICYT/sniestados.do?method=inicializa&anio=2011 [consulta: 3 de febrero de 2013].
- SIICYT (2010). *Estadísticas del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)* (en línea), México: Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica. Disponible en: www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/ActividadCONACYTporEstado.jsp?pSel=Jalisco [consulta: 3 de febrero de 2013].
- SIICYT (2011). *Directorio de investigadores del SNI 2011*, (en línea), México: Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica. Disponible en: www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/investigadores.jsp [consulta: 3 de febrero de 2013].
- Vessuri, Hebe (2007). “La formación de investigadores en América Latina”, en Sebastián, J. (Ed.), *Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina*, Madrid: Siglo XXI.

CAPÍTULO 6

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

Corina Schmelkes del Valle¹

(Coordinadora)

Martha Leticia Gaeta González, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP); Antonio Cázares Torres, Universidad Autónoma de Nayarit (UAN); Zaid Cárdenas Zúñiga, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco; Alejandra Paulín Lozano, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); Ingrid Zavaleta Heredia, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); Sara A. Jiménez García, Universidad de Colima (UC); Karim E. Guerra Maldonado, Departamento de Investigación Educativa del Sistema Educativo Estatal Regular; Alma Verónica Villanueva González, San Luis Potosí.

Colaboradores

Introducción

Antecedentes y contextualización

El campo temático Formación de investigadores, en el tema central de la subárea 6 del Área 11 *Investigación de la Investigación Educativa*, se ha incluido en dos estados del conocimiento (EC) anteriores presentados en el contexto de los Congresos Nacionales de Investigación del Consejo Mexicano de Investigación

¹ Consultora independiente.

Educativa (COMIE). El primero, que incluyó el periodo de 1982 al 1992, fue elaborado por Galán y colaboradores (1993), como capítulo del volumen 8 de la serie “La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa”. El segundo EC se presentó en 2003 e incluyó el periodo 1992-2002, coordinado por Guadalupe Moreno Bayardo y colaboradores (2003), como la Parte I del Volumen 8: *Sujetos, actos y procesos de formación (Tomo I)*, coordinado por Patricia Ducoing Watty.

En el primer estado del conocimiento correspondiente al periodo 1982-1992, se le dedicó un capítulo extenso a la formación de investigadores tanto en los posgrados, como en experiencias formativas alternas. Un segundo estado del conocimiento de ese mismo lapso corresponde al libro *Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1993)* coordinado por Weiss y Maggi. En él se incluyeron los 27 estados del conocimiento temáticos de esa etapa, en cinco ejes transversales, uno de los cuales fue la formación de investigadores. Este texto apareció como volumen 9 editado por COMIE, en 1997.

En el periodo 1992-2002, por decisión del Comité Coordinador de Estados del Conocimiento, el tema de la formación de investigadores fue adjudicado al área de *Sujetos y formación* (Weiss y Arredondo, 1993: 47-48).

El EC 1992-2002 de Formación de investigadores en el libro de *Sujetos y formación* se encuentra organizado en cinco apartados: 1) El método de trabajo, que incluye selección, lectura y análisis de los materiales encontrados. 2) Delimitación del campo temático, en el que se elaboran nociones desarrolladas por autores mexicanos y algunos extranjeros; en él se puntualiza una distinción fundamental en torno a la formación de investigadores, entendida ésta como un caso particular de la “formación para la investigación” y como el proceso de amplio espectro mediante el cual se prepara a los agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento en un campo determinado; esta formación tiene lugar no sólo en programas educativos formales, sino en la práctica de la investigación con investigadores activos y no se le puede ceñir a temporalidades o modalidades específicas. 3) La caracterización global de la producción, la cual incluye un recuento y análisis de la producción por autores, por año, por naturaleza de la publicación, por entidades federativas y por instituciones. 4) Reporte de hallazgos, que es la parte central del trabajo, con base en las categorías que se establecieron: construcciones conceptuales, actores, procesos y prácticas, condiciones institucionales, programas y experiencias. 5) Consideraciones sobre el desarrollo

del campo, en el que se reconoce la escasez de construcción conceptual, de teorización y la problemática que viven los posgrados, así como la formación de investigadores. Los resultados y conclusiones de cada uno de estos apartados se consideraron como referentes para el desarrollo de los distintos componentes de este documento.

El grupo de trabajo que participó en la subárea de Formación de investigadores de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Red-miie) estuvo integrado por 62 profesores² que participaron en forma irregular en las 18 reuniones realizadas desde 2007. El proceso que se siguió, se describe en el apartado “Método” de este documento.

En el EC del 2003 los autores del mismo consideraron nombrar el trabajo como Formación para la investigación y dictaminaron que ésta es un objeto de estudio cada día más relevante para los académicos involucrados en procesos de formación en educación superior, especialmente en posgrado.

Así, la formación para la investigación es entendida como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores necesarios para la realización de la práctica denominada investigación. La formación para la investigación es el propósito de diferentes espacios curriculares, programas y niveles educativos.

² *Lista de los profesores:* Alba Luz Frock, Alma Verónica Villanueva González, Ana Belia García, Carmen Julia Aguirre Santana, Cecilia Navia Antesana, Corina Schmelkes, Elaine Turena Pérez Baltazar, Elia Olea Deserti, Elda Ozuna Martínez, Elsa Rocío Balmori Méndez, Enrique Delgado, Esperanza Lozoya Meza, Fernando Jorge Mortera Gutiérrez, Floriberto González González, Gloria Isela Castro Ibarra, Guillermo Castillo Castillo, Herminia Rubalcaba Flores, Héctor Marín Rebollo, Irma Ávila Gamboa, Isabel Pares García, Jesús E. Pinto Sosa, José Antonio Cázares Torres, Juan Antonio Moreno Tapia, José Arturo Armijo Pedroza, Juan Carlos Mijangos, Juan Carlos Yáñez García, Karim E. Guerra, Lidia Guadalupe Trujillo Ballinas, Lucía Cristina López Pérez, Luis Iván Acuña, Luis Jesús Ibarra, Ma. Dolores García Perea, Ma. De los Ángeles López Esquivel, María de Lourdes Reyes Vergara, Ma. Del Carmen Padilla, Ma. del Rosario Gómez García, María Elena Mora Oropeza, María Esther Ávila Gamboa, María Guadalupe Pedroza Ortiz, María Soledad Ramírez Montoya, Marcelina Rodríguez Robles, Mario Tapia Alva, Martha Leticia Gaeta González, Martha López Ruiz, Martha Patricia Macías Morales, Miroslava Peña, Nena Minoa Reséndiz García, Patricia Camarena Gallardo, Pedro Canto, Raúl Vargas Segura, Rosa Ma. Garza Quiñones, Rosa Ma. González Isasi, Rocío Vargas, Ruth Perales, Salvador Ceja Oseguera, Santos Ruiz Hernández, Sara Aliria Jiménez García, Sergio Sáenz, Susana Cepeda Islas, Violeta Iris Hernández Guadarrama, Violeta Ma. Cortés Galván, Yolanda López Contreras.

En el grupo de trabajo del EC (1992-2002) se realizó una discusión en torno a la nomenclatura formación “en, “de” y “para” la investigación, concluyeron que para los fines del EC, “para” incluye a cualquiera de las otras dos nomenclaturas y decidieron emplear ésta.

Los miembros de la subárea, responsables de la realización de los aspectos teórico conceptuales del actual estado del conocimiento, tomaron la decisión de ratificar la *Formación para la investigación* como el concepto central para su elaboración. Los argumentos de esta decisión inicial se presentan en el apartado “Fundamentos” de este documento.

Es menester mencionar que en el año 2007 se creó Redmie y que uno de sus objetivos es contribuir a la elaboración de los EC del COMIE. A partir de entonces inició la labor de búsqueda de material sobre la investigación de la investigación educativa y se organizó con base en las siete subáreas que integran el área 11. Una de ellas fue Formación de investigadores de la cual se da cuenta en esta sección del estado del conocimiento como un proceso de formación para la investigación mediante el cual se preparan los agentes que tendrán como desempeño profesional la generación de conocimiento.

Con ello, la subárea Formación de investigadores inició desde hace cinco años con reuniones de trabajo en diferentes partes del país, tratando de incorporar a esta subárea a representantes de la mayor parte de los estados de la República Mexicana. Se logró incorporar a 62 profesores, interesados en el tema de la investigación de la formación de investigadores, pertenecientes a 21 estados del país. Sin embargo, solamente se da crédito, en este documento, a los que participaron en su elaboración ya sea como autores o como colaboradores.

Para el desarrollo del EC de Investigación de la investigación educativa de la década 2002-2011, el campo temático Formación para la investigación se ubica nuevamente en el área 11 del COMIE. Con ello se han ampliado los horizontes de análisis al incluir el papel de la formación para la investigación en la educación superior y considerar que puede desarrollarse en todos los niveles educativos que la preceden.

En la subárea Formación para la investigación educativa, se establecen objetivos para contribuir al EC 2002-2011 del área 11 del COMIE. Estos objetivos se enmarcan en los objetivos del COMIE para los EC de la década en estudio y en los objetivos del grupo de investigadores que desarrollan investigación de la investigación educativa, agrupados en la Redmie. Por eso, esta subárea toma en cuenta la definición que sobre estados del conocimiento se ha asumido en

el área de *Investigación de la investigación educativa*: Los EC son el análisis sistemático y valoración del conocimiento y producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado; además, permiten identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico–metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y las ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.

Objetivo general

Realizar un análisis y valoración de las investigaciones efectuadas sobre la formación para la investigación educativa en el periodo 2002-2011.

Objetivos específicos

- Derivar, de las investigaciones efectuadas, algunas orientaciones y sugerencias para el desarrollo de futuras investigaciones sobre la formación para la investigación educativa, al identificar problemas redundantes, problemas que requieren ser estudiados con mayor profundidad, amplitud o desde otra perspectiva teórico metodológica, problemas no considerados aún por los investigadores.
- Analizar la evolución que ha experimentado la investigación educativa en el campo de la formación para la investigación educativa en el periodo 2002-2011, al identificar la continuidad en las sublíneas de investigación y los cambios en el campo sobre la formación para la investigación educativa.

Justificación

Los miembros de esta subárea consideran que procede la elaboración de un EC sobre Formación para la investigación en esta década, debido a que las políticas educativas vigentes en el lapso en estudio ratificaron su demanda a las instituciones de educación superior de elevar la calidad de la educación. El desarrollo de investigación fue una de las estrategias centrales para lograr

la producción de conocimiento, la formación de profesionales y el mejoramiento del profesorado por medio de programas como el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) que los comprometió al desempeño de diversas funciones, entre ellas las de investigar e integrarse en cuerpos académicos para su realización.

La publicación de trabajos de investigación es uno de los indicadores de productividad de los académicos. En la dictaminación de estos trabajos, quienes participaron en la elaboración de este EC han podido detectar personalmente limitaciones o carencias en ellos, producto de una deficiente formación para la investigación. La pregunta es, ¿quién formó a estos profesores en investigación?, pues las deficiencias encontradas en los artículos son tanto de contenido investigativo, estructura del trabajo, de estilo y de redacción. Son pocos los artículos que se publican sin tener que solicitarle a los autores realizar las correcciones pertinentes. La situación es más delicada respecto de la cantidad de artículos que simplemente se tienen que rechazar. En este sentido el presente EC que se está preparando les servirá a aquellos profesores que deseen publicar, identificando el EC de la línea de investigación que vayan a desarrollar, dentro de las investigaciones sobre la formación de investigadores.

La formación para la investigación puede desarrollarse en todos los niveles educativos con diferentes propósitos y estrategias, y tiene especial importancia en la educación superior. Esto ha promovido que cada vez más académicos se interesen en ella como objeto de estudio y que sea motivo de especial atención en el posgrado, cuyos objetivos formativos son diversos y están relacionados con el mejoramiento del desempeño profesional y la producción de conocimiento. Esta es una razón más para recuperar la producción de la década, caracterizarla y valorar sus fortalezas, limitaciones y usos en el campo de la investigación educativa.

Se consideró necesario responder a preguntas sobre el qué, para qué, dónde, cuándo y cómo ha impactado la formación para la investigación en México.

Preguntas de investigación

Las preguntas iniciales que los miembros de la subárea construyeron fueron con base en:

- La frontera del conocimiento y los vacíos presentados en los estados del conocimiento anteriores sobre el campo temático.
- Los objetivos del EC y la posición fundamentada y crítica del equipo de trabajo frente a la evolución de su campo de investigación.
- La vinculación con el análisis sistemático y la valoración crítica de la producción y del contexto en que se produjo ésta, durante el lapso establecido.

Se establecieron las siguientes 31 preguntas por todos los miembros de la subárea:

1. ¿Qué investigaciones existen sobre cómo se han formado los investigadores educativos en México (2002-2011)?
2. Con base en los resultados de la investigación educativa, ¿qué diferencia hay entre la formación de investigadores con formación curricular respecto a los de formación autodidacta?
3. ¿Qué investigación se ha producido sobre programas, cursos y talleres no curriculares que formen investigadores para la investigación educativa?
4. ¿Qué investigaciones existen sobre instituciones de educación superior con carreras profesionalizantes que apoyan la formación en investigación educativa?
5. ¿Cómo apoya el conocimiento acerca de la formación de investigadores a la investigación educativa del país?
6. ¿Hay investigaciones de corte epistemológico?
7. ¿Qué investigadores han trabajado la formación de investigadores de la investigación educativa y cuáles son sus aportaciones?
8. ¿Cuáles han sido las construcciones conceptuales sobre el tema?
9. ¿Cuál es la producción de investigación en la década sobre formación de investigadores?
10. ¿Quiénes son los teóricos que han apoyado las investigaciones sobre formación de investigadores en esta década?
11. ¿Qué marcos teóricos son tomados en cuenta en las investigaciones que abordan la formación de profesores?
12. ¿Cuáles son los objetos de estudio en las investigaciones sobre la formación de profesores?
13. ¿Cuáles son las categorías que se abordan en las investigaciones sobre formación de investigadores?
14. ¿Hay investigaciones de corte cognitivo?

15. ¿Cuáles son los debates más importantes alrededor de esta temática en la investigación producida en esta década?
16. ¿Cuáles son los apoyos con los que cuentan las instituciones de educación superior para la investigación sobre la formación de investigadores?
17. ¿Qué investigación hay sobre instituciones y redes que han contribuido a la formación de investigadores?
18. ¿Cómo establecen relaciones las instituciones que promueven la investigación sobre formación de investigadores?
19. ¿Qué investigaciones existen sobre los programas de posgrado que apoyan específicamente a la formación de investigadores educativos?
20. ¿Qué investigación se ha desarrollado sobre asesoría o tutoría de investigación educativa en instituciones de educación superior?
21. ¿Qué investigaciones se han generado sobre la formación de investigadores educativos en normales e instituciones para la preparación de maestros?
22. ¿Qué investigaciones hay sobre la formación de investigadores como actualización y capacitación del magisterio?
23. ¿Qué investigaciones existen sobre educación continua de los investigadores educativos?
24. ¿Qué investigaciones de corte evaluativo hay sobre la investigación realizada en el área de formación de investigadores?
25. ¿Cuáles son los métodos más utilizados en el desarrollo de la IE sobre formación de investigadores?
26. ¿Cuáles son los métodos que se emplean en las investigaciones sobre la formación de investigadores? Indicar las de tipo cualitativo así como cuantitativo.
27. ¿Qué investigaciones se han desarrollado sobre las estrategias de formación para la investigación?
28. ¿Qué investigaciones han trabajado la formación para investigadores?
29. ¿Qué impacto tiene la investigación educativa, producto de la obtención de un posgrado?
30. ¿Qué propuestas concretas han sido producto de investigaciones sobre la formación de investigadores?
31. ¿Cuáles son las aportaciones de la formación de investigadores a la investigación educativa del país?

En el apartado “Método” de este trabajo se incluyen las categorías de las preguntas iniciales, con los resultados de aquellas en las que se obtuvo alguna respuesta mediante la producción identificada, y en las conclusiones se reportan los vacíos de las categorías que no se encontraron en la literatura revisada.

Fundamento³

Los fundamentos incorporan información sobre las diferencias entre formación de, en o para la investigación, con una postura para este EC (2002-2011), por lo que es necesario partir de la conceptualización de formación.

En el EC anterior (1992-2002), se plantea el debate sobre si alguien puede ser formado por otro. Al respecto se recupera a Ferry (1991: 55) quien expresa que “hablar de formador y formado (o formando) puede dar la falsa idea de un papel activo y uno pasivo en los procesos de formación”. Destaca la relevancia de la participación del sujeto señalando que “por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros; de allí que justamente, los procesos de formación se desarrollan con apoyo en interacciones y éstas se dan no sólo en la escuela o en programas institucionales de formación, sino en la vida toda como fuente de experiencias de aprendizaje” (Ferry, 1991: 52).

También establecen en dicho EC, basados en Filloux (1996), la distinción entre la formación “en”, “de” y “para”.

La formación *en* investigación se relaciona con una preparación para la práctica de la investigación de tipo tecno-instrumental, la que se fundamenta en autores como Coleman y Briggs (2003); López Yepes (1995); Eyssatier de la Mora (1997) y Rodríguez *et al.*, (1999). Desde los siguientes puntos de vista:

- Forma, efectiva y simultáneamente, mediante la vía de los cursos de formación en las técnicas investigadoras, por medio de las permanentes

³ Autores: Esperanza Lozoya Meza, Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales (CIECAS)–Instituto Politécnico Nacional; Elia Olea Deserti, Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA)–Instituto Politécnico Nacional; Elaine Turena Pérez Baltazar, Universidad Pedagógica Nacional de Ecatepec, Estado de México; Raúl Vargas Segura, Servicios Educativos Integrados del Estado de México y Martha López Ruiz, consultora independiente.

orientaciones de su tutor (en los programas de doctorado), de su director de investigación y con el ejercicio de la propia investigación.

- Proporciona una formación de base sobre la investigación educativa en estudiantes pre y postdoctorales.
- Desarrolla la persona que realiza adecuadamente la investigación en forma habitual.
- Recibe principalmente la formación directa del director de la investigación o de otros asesores ocasionales y, como resultado de la experiencia investigadora, la culminación del esfuerzo representado por la redacción, presentación y defensa de una tesis doctoral.
- Obtiene un resultado de un entrenamiento en investigación educativa que está casi totalmente asociado con la adquisición de habilidades investigativas que permitan al individuo hacerse investigador en *pequeña escala* para recoger, procesar y analizar datos de la investigación, dando respuesta importante a un *por qué*, que lleva al *cómo* pensando que para la investigación de este tipo sólo se requiere un conjunto de habilidades adquiridas para un trabajo técnico, inmediato. Si la investigación educativa es tanto una actitud como una actividad, entonces la tarea es pensar en cómo considerarla y reconsiderarla no sólo como una regla dada.
- Adquiere la formación indirecta mediante cursos o seminarios que introducen a los participantes en las técnicas de investigación científica general o aplicada en una determinada disciplina.
- Está dispuesto a utilizar el método y la ética científica para realizar la tarea del científico con sus alumnos.
- Tiene preparación metodológica para su empleo correcto y cuenta con los recursos necesarios para llevar la indagación a buen término y para pasar sus experiencias a sus alumnos.

Se observa que para la formación en investigación, de acuerdo con las concepciones anteriores, los investigadores desarrollan la capacidad de la investigación a partir de la inducción, imitación, ayuda, entrenamiento, certificación. También se requiere la práctica misma de la investigación para habilitar a los investigadores potenciales a realizarla, mediante el dominio de métodos y técnicas investigativas para obtener determinados resultados dentro de un ambiente formal o informal del trabajo intelectual. Esto es lo que se establece como formación “en” investigación y esto da pauta a tratar

el tema de las tutorías así como de las asesorías, pues también entran dentro de esta formación.

Duhalde (1999) menciona que el proceso de enseñar a investigar a los docentes está en permanente resignificación y modificación según la dinámica social, que se va constituyendo a partir de la implementación en la realidad y del aporte de determinadas teorías que se retoman en cada institución educativa, por ejemplo, todos los aspectos de tutoría. Las tareas del tutor deben ser asumidas y aprovechadas por el investigador neófito sobre la base de las siguientes consideraciones (Duhalde, 1999):

- La designación de tutor debe considerar a una persona con experiencia investigadora para ayudar al alumno en su formación académica de posgrado.
- El tutor diseña la formación investigadora, recomendando los cursos más apropiados dentro del programa de posgrado y otras actividades de carácter complementario al trabajo de investigación.
- El tutor debe aconsejar al alumno en la elección del director de su investigación en función de la naturaleza del tema, de su formación y especialización.

En todo caso, debe establecerse una profunda relación entre autor y director, logrando la autonomía del doctorando y controlando conjuntamente la marcha de la tesis (Baudrit, 2000). Por otra parte López Yepes (1995) afirma: “El investigador no nace se hace. Se forma, efectiva y simultáneamente, mediante la vía de los cursos de formación en las técnicas investigadoras, mediante las permanentes orientaciones de su tutor y de su director de investigación, y mediante el ejercicio de la propia investigación” (1995: 6).

La formación directa la recibe el alumno principalmente del director de la investigación o de otros asesores ocasionales. Efectivamente, tiene que formarse en los siguientes aspectos. Como:

- *científico*, en cuanto aporta soluciones a problemas científicos previamente planteados.
- *metodólogo* al formular un método específico para su trabajo.
- *usuario de documentación*, al complementar la fase de documentación dentro de su plan de trabajo.
- *documentalista*, al ofrecer a la comunidad científica un repertorio bibliográfico selectivo y especializado.

- *futuro maestro director* de nuevos investigadores (1995: 58).

Los estudiantes esperan que sus tutores: los supervisen; lean cuidadosamente sus trabajos desde el comienzo; estén disponibles cuando los necesiten; sean amigables, abiertos y les brinden apoyo; sean críticos de un modo constructivo; conozcan a fondo el área de investigación; estructuren la tutoría de tal modo que sea relativamente fácil intercambiar ideas; tengan suficiente interés en sus investigaciones como para ir agregando información durante todo el proceso y estén lo bastante comprometidos con sus logros como para ayudarlos a conseguir un buen trabajo cuando todo termine.

Los tutores esperan de los estudiantes: que sean independientes; que, en su trabajo escrito, no se limiten al primer borrador; que se reúnan regularmente; que sean honestos cuando comunican sus progresos; que sigan los consejos que les dan, en caso de haberlos solicitado; que se entusiasmen con su trabajo y sean capaces de sorprenderlos e incluso de divertirlos (Hughes y Tight, 2000); que redacten adecuadamente.

Es necesario también considerar la asesoría que es muy semejante a la tutoría. El asesor es considerado como el director de tesis del área de educación (Méndez, 1995).

Se habla de un asesor de tesis a quien participa con el alumno desde el principio para evaluar si el estudiante puede iniciar la investigación y si tiene posibilidades de desarrollarla y concluirla exitosamente; orienta respecto al tema; especialmente promueve, delimita, configura y sobre todo, estimula al alumno para que trabaje creativamente en el tema, evalúa y sugiere correcciones cuando así procedan (Muñoz, 1998). Realmente la diferencia es poco perceptible por lo que no se aborda a profundidad. Esto se notó en las investigaciones que se reportan en este EC. Tanto es así que en la gráfica de los totales que se presenta en el apartado de “Conclusiones” se han considerado bajo un mismo rubro: *Asesorías y tutorías*.

En la formación “de” investigadores se debe considerar que la investigación es un proceso dialéctico por lo que no existen modelos únicos y definitivos. En su práctica debe considerarse la vinculación entre la teoría y la realidad concreta por medio de una práctica organizada e instrumentada correctamente, lo que es propio del trabajo científico. La forma en que se investiga y cómo se aborda la realidad es un proceso socio-histórico rodeado de situaciones económicas, sociales, político-ideológicas y culturales pero que se

analizan desde el punto de vista de las reglas investigativas. Por lo anterior, en toda práctica científica debe existir una vinculación directa y permanente de los elementos filosóficos, teóricos, metodológicos y técnico-instrumentales (Rojas, 1998).

Para realizar la tarea del científico, el investigador debe estar dispuesto a utilizar el método y la ética científica; debe tener preparación metodológica para su empleo correcto y debe contar con los recursos necesarios para llevar la indagación a buen término (Dieterich, 2001).

En la formación de investigadores se trata de una formación integral que se proporciona tanto en las universidades como en la vida familiar y social; es un acto político (se asume tal o cual postura filosófica y teórica) por lo que entre más temprano alguien se prepare para la investigación será más fácil que comprenda las actividades propias de un trabajo científico (Rojas, 1998).

Lo importante de esto, para nuestro EC, es que la formación “para” se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación (Moreno *et al.*, 2003). Guadalupe Moreno Bayardo y colaboradores (2003), han desarrollado ampliamente la categoría denominada “Formación para la investigación”. Al respecto plantean que es una actividad definida de la siguiente manera: la formación para la investigación está relacionada con el acceso a la cultura de producción de conocimientos en una disciplina determinada, mirada desde la perspectiva de quienes pretenden contribuir a que ésta ocurra. Estos autores indican que es:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada *investigación*, entendida ésta como todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales (Moreno *et al.*, 2003: 52-53).

La formación para la investigación así entendida tiene lugar en múltiples escenarios, dentro y fuera de las instituciones, cuando se cursa un programa doc-

toral, pero también cuando se trabaja como asistente o aprendiz al lado de un investigador, cuando se interactúa de manera formal o informal con los investigadores de una institución o, a medida que la práctica de la investigación va dejando huella en el investigador recién iniciado. La formación para la investigación es una tarea que además de la complejidad propia del oficio, no existen formas únicas y probadas de enseñar a investigar. Tampoco es posible afirmar que diversos sujetos que participen en las mismas experiencias de formación, lograrán las mismas metas de aprendizaje (Moreno, 2007).

En la formación para la investigación, lo que se genera son procesos con diferentes puntos de partida y de llegada según las experiencias previas y las pautas de asimilación/construcción de quienes se forman (Ibarrola *et al.*, 2011).

Las afirmaciones previas son congruentes con los planteamientos de Moreno y colaboradores (2003) respecto a que la formación para la investigación tiene diferentes énfasis y se realiza con apoyo en distintos procedimientos, según el objetivo fundamental que la orienta y las necesidades de los involucrados en ella. Es diferente formar para la investigación a quien será un profesional de la investigación, tarea que se denomina formación de investigadores, que formar a quien requiere la investigación como apoyo para mejorar su desempeño profesional o a profesores que utilizarán la investigación como forma de enriquecimiento de su tarea cotidiana.

Por otra parte, Jiménez (2011) señala, con base en el conocimiento elaborado y el que se ha trasladado a los procesos de formación, que en las últimas décadas se ha desarrollado un amplio espectro argumentativo que viene acompañado de una considerable tensión respecto a la definición de lo que es verdaderamente útil y necesario para comprender el oficio científico; en esa multiplicidad de aportaciones, la formación de investigadores se ha conceptualizado como una práctica con muchos modos de conformación, desde el aprendizaje de un discurso disciplinar, hasta la aprobación de seminarios y cursos en un programa de estudios.

La formación de investigadores es un caso particular de la formación para la investigación, es un proceso de amplio espectro mediante el que se forman quienes se dedicarán profesionalmente a la generación de conocimiento en un campo determinado. Es un proceso individual e institucional, que se da no sólo en programas educativos formales, se asocia principalmente a la práctica de investigación con investigadores activos, no tiene temporalidad específica, ni modalidades únicas.

Con lo anterior se deduce que la formación para la investigación no únicamente considera aspectos técnico-instrumentales sino que es parte de un es-

tilo de vida y sus alcances no tienen límites espaciales ni temporales; toma en cuenta una trayectoria ontológica-profesional, un trabajo intelectual; tiene un compromiso; concreta productos; produce conocimientos.

En el caso de la formación para la investigación de los académicos, el EC sobre *Sujetos, actores y procesos de formación* correspondiente a la década 1992-2002, en el capítulo I, parte II, titulada “Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento” ratifica lo ya mencionado cuando señala que:

Las condiciones de profesionalización de la investigación han tenido un curso diferente [...] al de la docencia, operando mediante el desarrollo de licenciaturas especializadas y sobre todo de posgrados dirigidos a formar investigadores. Sin embargo, existe también un considerable registro de las diversas formas de aprender a investigar investigando; por lo que la profesionalización de la investigación no ocurre sólo por el camino estructurado y acompañado de estudios de posgrado (García *et al.*, 2003: 167-168).

La formación para la investigación es un elemento básico en el posgrado, al margen de la orientación o nivel de los programas, pero es fundamental distinguir las diferentes formas como puede aparecer la investigación, como parte de los objetivos de formación del posgrado y las estrategias de aprendizaje con las que habrá de propiciarse.

La formación para la investigación supone una gran diversidad de aprendizajes, por ejemplo de formas de pensamiento, construcción conceptual, análisis de las teorías. Necesariamente culmina con la elaboración de productos formales de investigación (Ibarrola *et al.*, 2011).

En el proceso de la elaboración del EC de esta subárea es importante tomar en cuenta el papel del formador, en el que además de configurarse como mediador ha de tener cierta disposición a continuar formándose al lado del otro, creando una disposición a reconocerse como sujeto en formación y a aprender del otro, donde es posible que se presente un conflicto en su identidad, la manera de comprender otras identidades y el temor de perder el “status” profesional logrado.

En cuanto a métodos y estrategias, se puede decir que en México la Ley General de Educación de 1993 y los Planes Nacionales de Investigación Educativa promovidos por los cuerpos académicos han impulsado la investigación y

se ha presentado un fuerte desarrollo en el nivel estatal, una maduración metodológica y una ampliación de contenidos temáticos como estrategia de su propio desarrollo. Así, queda reconocida en el currículo vigente de las facultades de educación. La aparición de nuevos programas informáticos para el análisis cualitativo de datos demanda de los investigadores una formación constante y actualizada (Sandín, 2003).

Método⁴

Este capítulo describe el procedimiento que se llevó a cabo por la subárea 6, Formación de investigadores. El método llevado a cabo fue cualitativo aunque se hicieron algunos análisis estadísticos descriptivos que apoyaron el desarrollo cualitativo.

La organización de esta subárea fue la siguiente: 1) al inicio, en el grupo, en cada reunión, se iban planteando preguntas de investigación las cuales se consolidaron en una de las reuniones en categorías que fueron las que se utilizaron para el análisis de los trabajos producidos en la década; 2) se establecieron los aspectos teóricos de acuerdo con lo planteado en la década anterior. (Permanecieron los criterios establecidos en la década pasada); 3) se responsabilizó a un miembro por cada tipo de documento: a) libros y capítulos de libros, b) artículos de revistas, c) tesis de posgrado y d) ponencias. La idea fue recopilar información en toda la República Mexicana ya que se contaba con 62 miembros de 21 diferentes estados. Los voluntarios para realizar el trabajo se agruparon por tipo de documento. Cada quien indicó la pregunta de investigación a la que respondía el trabajo; 4) cada uno de los responsables presentó los resultados de sus documentos, los cuales aparecen en el apartado “Resultados” organizados con las categorías establecidas por el grupo y, finalmente, 5) se determinaron las conclusiones y las recomendaciones después de analizar

⁴ Autores: Carmen Julia Aguirre Santana, Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua; Guillermo Castillo Castillo, Chiapas; María Dolores García Perea, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México; Rosa Ma. González Isasi, Universidad Pedagógica Nacional de Ciudad Victoria; Esperanza Lozoya Meza, Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales (CIECAS)–Instituto Politécnico Nacional; Ruth Perales Ponce, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco; Marcelina Rodríguez Robles, Universidad Autónoma de Zacatecas; Santos Ruiz Hernández, Instituto Tecnológico Superior de Pánuco.

los datos recabados por medio del programa de análisis de datos cualitativos denominado Maxqda.

Las categorías descritas en el punto 1 fueron las siguientes:

- Proceso histórico
- Contenidos curriculares
- Epistemología de la investigación sobre formación de investigadores
- Autores – teorías – construcciones conceptuales
- Debates en la investigación de la formación de investigadores
- Contextos y condiciones institucionales y personales
- Asesoría y la tutoría
- Evaluación
- Métodos y estrategias utilizados en las investigaciones sobre formación en investigación educativa
- Propuestas de formación de investigadores educativos
- Experiencias exitosas

Los miembros que trabajaron sobre las fichas enviaron la información a los responsables de cada tipo de documento.

Los documentos analizados tenían que estar publicados en México, en el periodo 2002-2011 y no deberían de ser traducciones. Asimismo, sólo se consideraron investigaciones sobre el tema y no información sobre el tema en sí.

Se determinó una fecha límite para la entrega de los hallazgos por parte de los miembros de la subárea. Entre ellos determinaron los responsables de la redacción del procedimiento y de los resultados finales. El trabajo fue presentado únicamente por aquéllos que enviaron en tiempo y forma los resultados del análisis, los nombres de los cuales aparecen al inicio de este capítulo.

Antes de una reunión de trabajo que se convocó para la redacción de este EC, Rosa Ma. Garza Quiñones (Universidad Autónoma Antonio Narro de Saltillo, Coahuila) entregó los resultados del Maxqda a los responsables de los cuatro equipos (libros, artículos, tesis y ponencias). La reunión de trabajo se llevó a cabo en junio del 2012, en el CIECAS del IPN, gracias a la hospitalidad de Esperanza Lozoya Meza. A esta reunión de trabajo se invitó a todos los que quisieran participar. En total acudieron 19 miembros, solamente representando once estados de la República Mexicana. Los cuatro equipos analizaron los resultados del Maxqda y procedieron a hacer la redacción de los procedimientos así como

de los resultados de los hallazgos. Los cuatro equipos finales se conformaron de la siguiente manera para la redacción de los resultados:

- **Libros y capítulos de libros:** Alba Frock Granillo (Sonora)⁵, como responsable y como participantes: Ma. Dolores García Perea (Estado de México)⁶ y Martha López Ruiz (Querétaro)⁷.
- **Artículos de revistas:** Ruth Perales Ponce (Jalisco)⁸, como responsable y como participantes: Patricia Camarena Gallardo (Distrito Federal)⁹, María del Carmen Padilla Rodríguez (San Luis Potosí)¹⁰, Ángeles López Esquivel (San Luis Potosí)¹¹ y Elaine Turena Pérez Baltazar (Estado de México)¹².
- **Tesis:** Santos Ruiz Hernández (Veracruz)¹³, responsable, participantes: Rosa María González Isasi (Tamaulipas)¹⁴, Esperanza Lozoya Meza (Distrito Federal)¹⁵ y Carmen Julia Aguirre Santana (Chihuahua)¹⁶.
- **Ponencias:** Guillermo Castillo Castillo (Chiapas)¹⁷ y Marcelina Rodríguez Robles (Zacatecas)¹⁸, ambos responsables.

Cada responsable asignó los documentos que los miembros leyeron, analizaron y valoraron en cuanto al contenido, elaboraron las fichas en los formatos establecidos por el COMIE. Las fichas fueron capturadas en la plataforma del COMIE por María Soledad Ramírez Montoya¹⁹. Finalmente, los responsables redactaron el procedimiento llevado a cabo. Aquí se integraron los comentarios de cada uno. En algunos, los cuatro procedimientos coincidieron. Se mencionan éstos y después los específicos de cada uno.

⁵ Universidad Nacional Pedagógica No 261 del Estado de Sonora.

⁶ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

⁷ Consultora independiente.

⁸ Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

⁹ Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME), Instituto Politécnico Nacional.

¹⁰ Instituto Estatal de Investigación y Posgrado (IEIPE).

¹¹ Instituto Estatal de Investigación y Posgrado (IEIPE).

¹² Universidad Pedagógica Nacional de Ecatepec, Estado de México.

¹³ Instituto Tecnológico Superior de Pánuco.

¹⁴ Universidad Pedagógica Nacional de Ciudad Victoria.

¹⁵ Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales (CIECAS)–Instituto Politécnico Nacional.

¹⁶ Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua.

¹⁷ Chiapas.

¹⁸ Universidad Autónoma de Zacatecas.

¹⁹ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Mediante el correo electrónico se estableció la comunicación. Los responsables revisaban lo entregado para verificar que los datos estuvieran completos. Se regresaban las fichas para que se completaran y finalmente las fichas terminadas se entregaron para que se incorporaran al análisis del Maxqda. En la reunión de junio del 2012 se acordaron las actividades finales de análisis de la información y la que cada miembro del equipo realizaría para entregar en tiempo y forma; la coordinadora de la subárea fue la responsable de integrar toda la información. En algunos casos se detectó que el Maxqda no había incluido códigos de otras preguntas que se podían sustraer de las fichas, así que se procedió a detectarlos para añadirlos en los resultados.

El equipo encargado de “Libros y capítulos de libros” inició detectando 29 editoriales en el país que publicaban libros en educación y 13 catálogos de instituciones educativas así como sus bibliotecas virtuales. De allí se determinaron las fichas a realizar para su análisis y valoración.

En el caso de los “Artículos de revistas”, se tomó el banco de datos de las revistas que se habían recopilado en el estado de Jalisco para hacer su diagnóstico estatal y de allí se fueron añadiendo todas aquellas que los miembros fueron indicando. Posteriormente se asignaron los títulos de revistas a los miembros dispuestos a hacer el trabajo de análisis y valoración en los formatos de COMIE para que se localizaran artículos sobre el tema de Formación de Investigadores.

En el caso del equipo de “Tesis”, estos iniciaron utilizando la clasificación de las 100 mejores universidades de la Guía Universitaria 2010 de Reader’s Digest, como referencia para identificar las universidades que tenían programas de posgrado afines a la formación de investigadores educativos. Esta búsqueda incluyó a instituciones públicas y privadas.

En el caso de las “Ponencias”, se recuperaron todos los congresos nacionales de investigación educativa realizados por el COMIE, en el periodo estudiado y, de allí, los responsables seleccionaron las ponencias relacionadas con la subárea. Además se les pidió a los 62 miembros que enviaran los discos de los resultados de los congresos que se habían realizado en sus estados. Con esta información, los responsables, con las ponencias en extenso, realizaron una tabla de asignación de tareas. Se solicitaron las ponencias en extenso en forma electrónica.

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados escritos por los participantes de los equipos mencionados en el apartado anterior. Se respetó la forma de presentación de cada uno de los responsables.

Libros y capítulos de libros

Se analizaron un total de diez libros y seis capítulos de libros. De los diez libros ocho fueron escritos por un solo autor; cuatro por hombres; cuatro por mujeres; uno por dos autores y otro por cuatro autores. El de cuatro autores, tres fueron alumnos de la autora principal. Las editoriales que más han publicado sobre el tema fueron Plaza y Valdés y la Universidad de Guadalajara, cada una con tres publicaciones. El resto de los libros fueron publicados por la Universidad de Aguascalientes, Castellanos y dos de ellos por Trillas.

En el año 2010 se publicaron cuatro de los libros; en el 2004, tres; en el 2008 dos y, finalmente, en el 2006 y 2011 uno cada año.

En cuanto a los capítulos de libros, cinco fueron escritos por un solo autor y uno de ellos por dos autores. En el 2010 fueron escritos cuatro de los capítulos. Aunque pareciera que no es relevante esta información, se menciona debido a que en el 2010 hubo más producción que en otros años.

Considerando la categorización que estableció la subárea (ver categorías en la sección de Método) y la codificación que se realizó por medio del Maxqda, a continuación se anotan los comentarios destacados tanto de los libros como de los capítulos en su conjunto y, al final, se incluye el número de las preguntas de investigación a las cuales responden los documentos analizados (ver la sección “Preguntas de investigación” de este documento). Esta labor se realizó en equipo con los miembros que trabajaron cada uno de los tipos de documentos.

- *Teoría y marcos teóricos.* El agente de la investigación educativa es la noción propuesta en la obra para referirse al investigador educativo cuyo capital cultural gira en torno a tres derroteros: capital objetivado, capital simbólico y capital institucionalizado. Se concluye que el arte de investigar debe practicarse siempre y necesariamente desde una constelación categorial localizada en Hobbes, Kan, Hegel y Marx, no sólo para el entendimiento de

la “forma social objetiva”. El análisis de las implicaciones supone una mejor colocación frente al terreno de estudio y un proceso mucho más “sano” u “objetivo” sobre aquello que se investiga, lo que permite la construcción de saberes reales y concretos. Esto responde a las preguntas 8, 9 y 12.

Los caminos seleccionados y desarrollados para realizar la investigación son: los modelos del cambio científico (Khun, Lackatos y Laudén), la investigación institucional (Bryne, Herman y Schoutheete), el paradigma de la complejidad (Morin), el paradigma ecológico (Capra), la perspectiva constructivista y el método abductivo, es decir, el que integra el método inductivo y al deductivo a partir de los testimonios de vida profesional y autoridad de los grandes maestros. Se pueden encontrar elementos que indican hacia dónde va la investigación educativa y los valores que tiene el profesional que la desarrolla en las instituciones de educación superior y de posgrado. Esto responde a las preguntas 10 y 11.

- *Autores y construcciones conceptuales.* Tanto la noción como los tipos de capitales se asientan en los argumentos de Bourdieu centrados en los conceptos: campo, capital, *habitus* y violencia simbólica. Los objetivos son: identificar las nociones de formación que predominan en los investigadores y mostrar el sentido de historicidad que tienen. Responde a la pregunta 8.
- *Contextos y condiciones institucionales* (sólo un documento). Diez investigadores del ISCEEM que desarrollan el oficio de manera cotidiana y ocho investigadores que laboran en instituciones pares ubicadas en Toluca y realizan la función de investigador o administración, son entrevistados para determinar las condiciones en las que se desarrolla la formación de investigadores. Responde a las preguntas 16 y 17.
- *Evaluación* (sólo un documento). Los alumnos de posgrado deben aprender a verse y evaluarse de manera distinta y característica, absorbiendo una ideología por medio de sus procesos de formación/socialización en las relaciones con su tutor en la elaboración de la tesis. Responde a la pregunta 24.
- *Métodos y estrategias.* El método se presenta como un proceso permanente de análisis, reflexión, acción, producción y teorización. Propone utilizar el método de investigación en el aula con el fin de detectar y enfrentar los problemas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Responde a la pregunta 25.
- *Propuestas de formación para la investigación.* Los libros plantean enfoques y perspectivas para orientar metodológicamente la formación de formado-

res centrada en los procesos de investigación. Uno de los documentos propone utilizar el método de investigación en el aula con el fin de detectar y enfrentar los problemas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada uno de los temas trabajados se caracteriza por proponer una metodología de un campo disciplinario. El referente práctico son los procesos, las prácticas y las estrategias de la formación de investigadores en diferentes dependencias de instituciones de educación, en especial la Universidad Nacional Autónoma de México. La investigación en las instituciones no está muy institucionalizada, en cuanto a que los investigadores sólo toman como referente el protocolo general, pero en su configuración y desarrollo siguen su propia iniciativa. Responde a las preguntas 29 y 30.

Artículos de revistas

Aquí se describe y analiza la producción de la investigación educativa en torno a la formación de investigadores difundida por medio de artículos en revistas especializadas de la década 2002-2011. La base inicial para el análisis comprendió 38 revistas, tanto nacionales como internacionales en las que se realizó la búsqueda de la producción de investigadores mexicanos. Sin embargo los artículos encontrados se concentran en 14 revistas, mismas que son editadas por universidades nacionales y corresponden a la Organización de Estados Iberoamericanos, la Universidad de Costa Rica y la Universidad de Zaragoza, España. Las revistas consultadas se encuentran en versiones electrónicas y cinco de ellas también refieren un formato impreso.

Como se observa en la tabla 6.1 se encontraron un total de 19 artículos en el campo de formación de investigadores. La mayoría se localizan en las revistas de *Perfiles educativos*, seguida de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y la *Revista Iberoamericana de Educación*.

De estos 19 artículos, 5 de ellos se integran al análisis contextual de la formación de investigadores por tratarse de artículos de investigadores extranjeros y de referentes teóricos de este campo en la década anterior, por lo que el análisis que se describe corresponde a 14 artículos exclusivamente.

TABLA 6.1. Revistas y número de artículos encontrados

	Nombre de la revista	Núm. de artículos
1.	<i>Apertura</i>	1
2.	<i>CPU-e</i>	1
3.	<i>Diálogos sobre educación</i>	1
4.	<i>EDUCATIO (Revista regional de investigación educativa)</i>	1
5.	<i>Innovación educativa</i>	1
6.	<i>Perfiles educativos</i>	3
7.	<i>Perfiles Latinoamericanos</i>	1
8.	<i>Ra Ximhai. Universidad Autónoma Indígena de México</i>	1
9.	<i>Revista electrónica: Actualidades investigativas en educación</i>	1
10.	<i>Revista Iberoamericana de Educación</i>	2
11.	<i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos</i>	1
12.	<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>	3
13.	<i>Revista Interuniversitaria de formación del profesorado</i>	1
14.	<i>Revista electrónica de investigación educativa. Sonorense</i>	1
	Total	19

Los años de publicación de los artículos es irregular, ya que en 2002, 2003 y 2006 no hay producción; en 2005 y 2007 un artículo; en 2004, 2008 y 2009 dos artículos y en 2010 y 2011 tres artículos.

Con relación al género de los investigadores, seis son mujeres y ocho hombres. Diez de los trabajos corresponden a un solo autor y cuatro son colectivos de dos a tres autores, los cuales pertenecen a una misma institución.

En cuanto al nivel de la producción por investigador identificado en los artículos referidos, ocho tienen un artículo y se encuentran dos investigadoras con la mayor producción en este campo: con tres artículos la Dra. Guadalupe Moreno Bayardo, de los cuales un trabajo es individual (2007) y dos colectivos (2010 y 2011), en revistas nacionales. La Dra. Sara Alicia Jiménez García, también cuenta con tres artículos como única autora (2008, 2009 y 2011); tiene publicaciones en dos revistas internacionales y una nacional.

Con base en las categorías para la integración de la información, se construyeron los códigos en el programa de Maxqda. A continuación se presentan los resultados de cada uno de los artículos y al final se indica el número de la pregunta a la cual responden los artículos.

- *Programas de formación curricular.* La formación de investigadores educativos en México, incluye propuestas basadas en didáctica de la investigación, en investigación como base de la enseñanza o en una docencia para la investigación. También se considera la visión de la formación para la investigación como proceso evolutivo, es decir, desde la infancia, hasta la maestría y doctorado. Los procesos de formación para la investigación en programas doctorales conciben a la formación para la investigación como una forma de acceso a la cultura de producción de conocimientos en una disciplina determinada, aportación de orden pedagógico-didáctico de procesos de formación de investigadores de análisis comparativo entre la historia cultural, la sociología del conocimiento y las culturas epistémicas para explicar el trabajo científico y la formación de investigadores. Se reporta que hace falta trabajar los problemas educativos como un sólido trabajo teórico, metodológico y técnico, con una perspectiva de las prioridades culturales, sociales y económicas, locales y regionales, de la entidad en la formación de recursos humanos para la investigación en las Escuelas Normales del Estado de México. Varios artículos hacen la referencia de que afecta la escasa consolidación académica de muchos programas educativos en los cuales no se llega a realizar investigación. Responde a la pregunta 4.
- *Programas de formación no curricular.* Como parte de formación no curricular se reporta un programa descrito por las autoras para la formación en investigación educativa que consistió en cuatro talleres no curriculares, introduciendo estos temas en las agendas de discusión mismas que contribuirán a reflexionar en aquello que por ahora se ha considerado sólo un reto personal. Responde a la pregunta 3.
- *Epistemología de la investigación sobre formación de la investigación.* La edificación del objeto de estudio refleja un análisis de conceptos y significados, así como la construcción conceptual basada en la epistemología y esquemas epistemológicos de formación de los autores, que permiten la ubicación en el campo. Se comenta que los aportes de la sociología cultural son valiosos en la medida en que recuperan el protagonismo de los par-

tipantes tanto de manera individual como colectiva, sus creencias, sus razones, lo que sienten y lo que esperan. Además, que un acercamiento al estudio de la formación de investigadores sociales requiere de cultura y experiencia profesional. Por otro lado, la ética profesional en la investigación educativa debe ser vista como un asunto de oportunidades y de competencias académicas. Las prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales, permiten un encuentro de culturas. Esto responde a las preguntas 5, 6, 8 y 12.

- *Construcciones conceptuales.* La edificación del objeto de estudio refleja un análisis de conceptos y significados, así como la construcción conceptual basada en la epistemología y esquemas epistemológicos de formación de los autores, que permiten la ubicación en el campo. Responde a la pregunta 14.
- *Métodos y estrategias.* Los artículos reportados en esta década proponen como métodos, la investigación-acción y el laboratorio basado en investigación. El uso y creación de recursos educativos abiertos y recursos móviles así como las tutorías como estrategias de formación. Cabe hacer mención que los formadores utilizan como técnica la conducción de seminarios, la participación en coloquios. Formarse en investigación educativa haciendo investigación educativa es una de las estrategias que también es reportada. Esto responde a las preguntas 25 y 26.
- *Experiencias exitosas.* Se reporta una experiencia exitosa que se basa en el concepto de formarse en investigación educativa haciendo investigación educativa. Las investigaciones se nutren por medio del método de investigación-acción en tres áreas: la práctica, la comprensión de esa práctica y la situación en la cual se da dicha práctica. Responde a las preguntas 27 y 28.
- *Perfil del formador de investigadores.* El docente formador de investigadores debe preparar investigadores capaces de identificar problemas concretos, abordarlos críticamente para presentar propuestas de solución a problemas educativos; debe fomentar la discusión grupal; asumir la función de asesor científico, capaz de dirigir y orientar la formación, tanto de la disciplina específica como del campo de la metodología de la investigación. Se ha considerado que quien sabe investigar, sabe formar investigadores e incorporarse como formador en programas de doctorado. Los resultados encontrados en un artículo dan cuenta de que la relación que se establece entre formador y de quien se forma dan cuenta que no siempre es así. Esto es una propuesta del área, pues es importante

definir el perfil, lo cual no se había logrado anteriormente. Responde a la pregunta 29.

Tesis

La caracterización de las publicaciones en tesis se describe a continuación:

De las 13 tesis que abordan la formación de investigadores, 8 fueron de programas de maestría de 5 instituciones; 4 públicas: Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de Zacatecas, Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad de Colima, y una privada: Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Cinco tesis fueron de programas de doctorado de tres instituciones públicas: Instituto Politécnico Nacional, Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco y Universidad de Guadalajara. Esas instituciones están ubicadas en: los estados de Baja California, Colima, Distrito Federal, Jalisco, Nuevo León, Yucatán y Zacatecas.

El enfoque que utilizaron los investigadores fue cualitativo, con diversas técnicas: estudio de casos, etnografía y hermenéutica.

La producción de tesis en el campo en la década 2002-2011 fue de un promedio 1.3 por año, refleja un aumento de 325% si se compara con la de la década de 1992-2002 en que se produjeron 0.4 por año (Moreno *et al.*, 2003). No se identificaron tesis producidas durante los primeros años de la década. Las primeras fueron de los años 2005, 2006 y 2007, una cada año. A partir del 2009 se incrementó la producción, pero no se mantuvo ya que en 2011 sólo hubo una tesis producida en el campo de la formación de investigadores. Todas las tesis fueron elaboradas en forma individual.

Para analizar los datos obtenidos de la producción de tesis en el campo, se organizaron categorías que permitieron explicarlos. Estas categorías fueron construidas en un proceso inductivo en el que los datos fueron agrupados a partir del aporte que hicieron a un *corpus* de conocimiento que se identificó. Así, de las categorías construidas para el estado del conocimiento, en las tesis se encontraron cuatro: a) asesoría y tutoría, b) contextos y condiciones, c) formación para la investigación y d) propuestas para la formación de investigadores.

- En la categoría *asesoría y tutoría* se encontraron dos tesis en las que se identifica la tutoría como una actividad importante en la tarea del investi-

gador en formación, en la que distingue tres dimensiones; la responsabilidad, el compromiso con el trabajo y el apoyo al estudiante (Castro, 2006). También se identificaron las debilidades y fortalezas del proceso tanto de las tareas de los asesores como de los asesorados en las tutorías de tesis; señala la comunicación permanente, acervo bibliográfico y la inclusión de las tutorías como parte del currículo (Arenas, 2005). Así estas tesis responden a la pregunta 20.

- En la categoría *contextos y condiciones*, se encontró una tesis que estudió a tres investigadores que pertenecen al SNI. El estudio aporta elementos que identifican que la incursión como investigador es a partir de interés profesional asumido como reto personal y circunstancial, porque los investigadores se constituyen en tales a partir de trabajar con otros investigadores, generalmente a partir de la realización de estudios de posgrado (Rivera, 2011), respondiendo así a la pregunta 17.
- En la categoría de *propuestas de formación para la investigación* se identificaron tres tesis. Todas ellas abordan el problema de la formación para la investigación desde la práctica. Uno desde la visión de los docentes, otro desde la de los estudiantes de posgrado y el otro desde la gestión educativa. Uno identifica la opinión que tienen los docentes o investigadores respecto al desarrollo de los estudiantes de pregrado en cuanto a la formación para la investigación y lo considera un proceso de enseñanza–aprendizaje que sirve de plataforma para que continúen sus estudios de posgrado (Montero, 2009). Responde a las preguntas 4 y 29.

Hay un estudio que aporta elementos que sustentan un *modelo de gestión educativa* en un proceso de transición de un modelo rígido a un modelo más operativo y con enfoque humanista que posibilite la obtención del grado académico por medio del currículo y no como tarea adyacente (Lozoya, 2009). Un estudio que analizó la visión desde los estudiantes, aporta que la responsabilidad y autoaprendizaje de los estudiantes es uno de los factores más relevantes para que logren obtener su grado por medio de tesis (Vallejo, 2010). Ver pregunta 29 en ambos casos.

Así, como lo señalaron Moreno *et al.* (2003) hace una década, el tema de formación para la investigación está escasamente desarrollado. Se evidencia una preocupación por formar a los estudiantes para la investigación, con el fin de que desarrollen sus tesis de grado, pero sólo se enfocan a analizar la participación del estudiante en el proceso.

En esta categoría se encontraron siete tesis. Se identificó que las diferencias entre las nociones de formación en investigación son más de forma que de contenido en el que las expresiones utilizadas son expresiones surgidas de las experiencias formativas de los investigadores (García, 2007). También se encontró que la gestión de la información de alumnos que se forman como investigadores en programas educativos a distancia, se ve influenciada por habilidades del tesista, así como las interacciones con su tutor (Martínez, 2009). En estas tesis hay una respuesta a la pregunta 29, pues son propuesta para implementar en instituciones educativas.

Asimismo, se enfatiza en la diversidad de orientaciones de investigación que realizan los estudiantes de Odontología, la construcción de conocimiento que deriva de ellas, así como las concepciones que respecto al quehacer investigativo prevalecen entre docentes y estudiantes (Hernández-Correa, 2009). Por otro lado se plantea el EC en los trabajos de investigación educativa en el área de Ciencias de la Salud, en el que Hernández-Aguilar (2011) concluye que es eminente la necesidad de crear un departamento de investigación en esta área, debido a la cantidad y variedad de estudios encontrados. Se consideró importante incluir esto, aunque sale de las preguntas de la investigación de la formación para la investigación.

Se hace referencia a que el entorno cultural favorece el potencial del investigador en habilidades que no son aprendidas en un sistema institucionalizado como la intuición, pasión y disciplina que se interrelacionan con las que adquiere en la formalidad: leer, redactar y reflexionar (Ortiz, 2010). Se concibe el oficio del investigador como una actividad que se aprende inherentemente a las instituciones combinada con saberes de docencia, administración y política educativa (Jiménez, 2010). Igual a los dos párrafos anteriores de esta sección, responde a la pregunta 29.

Ponencias

En el periodo de 2002 a 2011, en México, se encontraron un total de 77 ponencias que se presentaron en 17 congresos nacionales, un coloquio y un foro. En este lapso el número se multiplicó, pues en la década anterior se revisaron sólo 26 ponencias, que tuvieron como escenario diez eventos no sólo del país, sino también de Costa Rica y Cuba. Las ponencias se revisaron, analizaron y proble-

matizaron. en el cuadro 6.1 se enlistan en orden cronológico las ponencias y sus autores listados por los congresos realizados en el país.

CUADRO 6.1. Ponencias y autores en orden cronológico de congresos

VII Congreso Nacional de Investigación Educativa (2003), del 18 al 22 de noviembre, COMIE	
Ponencia	Autor(es)
Formación de investigadores en proyectos comunitarios deportivo–recreativos	Aquino López, Hilde Eliazer
La doble vida del aula: co–construcción de significados docente–alumno y procesos formativos en la investigación	Sánchez, Juan Manuel
La formación de investigadores en educación: una propuesta curricular para el posgrado	Rincón Ramírez, Carlos
La relación de tutoría en los procesos de formación para la investigación. ¿Qué viven los estudiantes de doctorado en educación?	Moreno Bayardo, María Guadalupe
La vinculación docencia–investigación, una experiencia de la FES–Zaragoza	Martínez Maldonado, María de la Luz
Los talleres de investigación, seguimiento a una estrategia pedagógica de formación para la investigación	Avita Seanez, Irasema
Posgrado y Formación de investigadores e ingeniería. Un estudio de caso	Sánchez Lima, Leticia
VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa; Hermosillo Sonora. octubre–noviembre de 2005	
Ponencia	Autor (es)
Formación de docentes investigadores. Problemas presentados en el estudio del caso del medio superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León	Balmori, Rocío y Corina Schmelkes del Valle
Formación de investigadores en programas doctorales. Matices asociados a la condición de género	Moreno Bayardo, María Guadalupe
Integración y funcionamiento de equipos de trabajo, conformados por sujetos en proceso de formación como investigadores	Elizarrarás Quiroz Pedro; Nicolás Martínez y María del Socorro Vega Madrigal

Continúa...

II Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación; Ciudad de México, del 23 al 27 de mayo de 2006

Ponencia	Autor (es)
Formación de investigadores en investigación educativa (2000-2006)	Lozoya Meza, Esperanza

I Congreso Internacional de Innovación Educativa; julio de 2006

Ponencia	Autor (es)
Formación de investigadores hacia la innovación y transformación de la educación básica	Flores Talavera, María del Carmen Gabriela
Formación de investigadores para la innovación y la transformación educativa: una propuesta curricular	Paniagua Villarruel, Maribel
Una metodología innovadora en la formación de investigadores en investigación educativa	Lozoya Meza, Esperanza

II Congreso SIIV UNACH 2006, del 25 al 27 de octubre, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Ponencia	Autor(es)
Evaluación del modelo de investigación formativa de la maestría en educación con especialidad en investigación educativa	Pons Bonals, Leticia; Juan Carlos Cabrera Fuentes; José Luis Madrigal Frías y Dulce María Cabrera Hernández.

III Congreso Internacional de la Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación, Campeche, 2007

Ponencia	Autor (es)
Políticas gubernamentales en la formación de investigadores en investigación educativa en México (2001-2006)	Lozoya Meza, Esperanza

IV Congreso de Investigación Educativa “La Investigación Educativa en el Proceso de Acreditación de la Educación Superior” (Memoria) Puerto Vallarta, Jalisco. Noviembre de 2007

Ponencia	Autor (es)
Reflexiones acerca de la formación en investigación en nivel superior de la Universidad Autónoma de Nayarit. Estudio comparativo en la oferta educativa	Olivo Estrada, José Ramón; Carmelina Montañón Torres y Luis Francisco Rivas Gómez

IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán. Noviembre de 2007, COMIE

Ponencia	Autor (es)
Asesoría de tesis y formación en investigación	Fernández Rincón, Héctor.

Continúa...

Experiencias de autoformación y heteroformación de formadores de investigadores en el campo tecnológico	Sánchez Lima, Leticia y Merari Granados Juárez
La aportación de los doctorados a la formación de investigadores en educación	Moreno Bayardo, María Guadalupe
Metodología e investigación de la propia práctica	González Velasco, Luciano
Nociones y dispositivos de formación de los investigadores	García Perea, Ma. Dolores
PAPEI. Un programa de formación en investigación educativa de Seiem	Rivera Mendoza, Margarita
Percepción de profesores y estudiantes hacia las tutorías orientadas a la formación de investigadores	Castro López, Antelmo; Gilles Lavinge y María Luisa Madueño Serrano
Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación Educativa (PAPEI) un Programa de Formación en Investigación Educativa de Seiem	Rivera Mendoza, Margarita
Relaciones tutor-estudiante al nivel del posgrado observadas por medio de videos	Castro L, Antelmo; Gilles Lavigne y Ma. Luisa Madueño Serrano

**I Congreso Internacional de “Filosofía Teoría y Campo de la Educación” UNACH
Diciembre de 2007, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas**

Ponencia	Autor (es)
Formación del investigador educativo en Chiapas, posibilidad de otra mirada	Castillo Castillo, Guillermo
Una perspectiva cultural de la formación para la investigación educativa	Oliva, José Francisco

**I Coloquio Estatal de Investigadores de la Investigación Educativa;
Toluca Edo. de México, 2008**

Ponencia	Autor (es)
Errores teórico-metodológicos más comunes que cometen los docentes graduados de los programas de Maestría al efectuar la problematización en el plexo científico de la educación	Zamora Calzada, Gregorio
La formación para la investigación: El caso de la Maestría en Educación Superior – Escuela Normal Superior del Estado de México	Nava Bedolla, José

Continúa...

**X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz 2009,
Veracruz, Veracruz, septiembre, 2009**

Ponencia	Autor (es)
Formación de investigadores educativos regionales	Pons Bonals, Leticia y Juan Carlos Cabrera Fuentes
Formación inicial para la investigación educativa, interpretación de los estudiantes de Maestría en Pedagogía. FES-Aragón	Hernández Becerril, Susana
Formación de investigadores educativos en ambientes a distancia: gestión de información y construcción del conocimiento ¿factores aislados o complementarios?	Martínez González, Karla Patricia; Bertha Alicia Garza Ruiz; Jorge Antonio Alfaro Rivera y María Soledad Ramírez Montoya
Interminables comienzos en la formación del investigador educativo en Chiapas	Castillo Castillo, Guillermo
La aportación de los doctorados a la formación de investigadores en educación	Moreno Bayardo, María Guadalupe
Las culturas de formación de investigadores en dos comunidades de educación en México	Jiménez García, Sara Aliria

V Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación; Villahermosa, Tabasco, 2009

Ponencia	Autor (es)
Coherencia metodológica, formación de investigadores y formación de conocimiento (reflexión)	Flores Osorio, Jorge Mario y Alcira Soler Durán
Condiciones requeridas por los docentes del nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México para la realización de la investigación educativa (investigación en proceso).	Gómez Martínez, Graciela

V Foro de Investigación Educativa. El Impacto de la IE en las Instituciones Académicas; mayo, 2010

Ponencia	Autor (es)
La investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional. Rumbo a los estados del conocimiento	Lozoya Meza, Esperanza y Patricia Camarena Gallardo
Políticas de “investigación” y producción académica	Flores Osorio, Jorge Mario

Continúa...

I Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación, 27, 28 y 29 de septiembre de 2010. Mexicali, Baja California, México

Ponencia	Autor (es)
Hábitos normalista y formación para la investigación	Moreno Rangel, Odilón
La formación en investigación: una posibilidad en la formación universitaria (investigación en proceso)	Olivo Estrada, José Ramón; Carmelina Montaña Torres y Amada Carrasco
Procesos de formación en investigación educativa con estudiantes de pedagogía de la Universidad Veracruzana	González Hernández, María de los Ángeles
¿Qué pasa con la formación de investigación educativa? Una perspectiva desde sus principales autores	Landín Miranda, María del Rosario y Adriana Rocha Rodríguez

VI Congreso de Investigación Educativa “Procesos de Formación para la Investigación en Educación” (Memoria) Puerto Vallarta, Jalisco. Octubre de 2010

Ponencia	Autor (es)
Acercamiento a la vida íntima de la tutoría en un programa de doctorado en educación	Torres Frías, José de la Cruz
Construcciones sociales en torno al quehacer científico en investigadores en germen	Domínguez Gutiérrez, Silvia
Conocimientos y prácticas curriculares transversales en la formación de investigadores educativos	Ramírez, Patricia y Diana Pérez Navarro
Dimensiones Educativas en la Formación de Investigadores	Banderas Martínez, Cuauhtémoc y Gabino Cárdenas Olivares
Elementos curriculares para la formación inicial de investigadores educativos	Barrera Aguilar, Admed; Patricia Ramírez y José Antonio Cázares Torres
Entre el maestro y el aprendiz: la interacción educativa	Ramos R. José Luis
Experiencia en la formación de profesores-investigadores en educación en cursos presenciales y semipresenciales	Díaz Alejandro, Alfredo; Katuska Rea Rodríguez y María Isabel Valencia Amaral
¿Innovar o transformar?, ¿cuál práctica: la docente o la educativa?	Meza Díaz, Moisés
La colaboración interinstitucional y de cuerpos académicos en educación superior para la formación de investigadores educativos	Royo Sorrosal, María Isabel
La comprensión teórica del objeto de estudio. Discusión y recomendaciones a partir del análisis de un caso	Morales Vázquez, Jaime

Continúa...

La formación de docentes como investigadores educativos hermenéuticos. Una experiencia durante el periodo sabático	Gutiérrez Solana Esquivel, María Dolores; Marisol Salgado Moreno y Tania Rodríguez Alonso
La formación de investigadores ¿una necesidad educativa?	Gómez Zavala, Ma. Luisa
La formación del docente y la formación del investigador. Entre la teoría y la práctica	Garza Ruiz, Bertha Alicia y Dora Armida Garza Gómez
La investigación en la formación universitaria	Delgado Velázquez, Irma Araceli
La psicología de la creatividad en la formación de investigadores educativos	Valadez Huízar, Martha
Las asociaciones de profesionales: Un espacio para la formación de investigadores educativos	Chávez Arcega, Marco Antonio; Palmira González Villegas y Gabriel López Santana
Oportunidades y limitaciones en la formación de investigadores en educación	Jiménez García, Sara Aliria
Proceso de formación en la investigación de los estudiantes por medio del actuar docente	Montes Reyes, Eva María; Teresa Aidé Imesta Ramírez y Francisco Barrera García

**VII Congreso de Investigación Educativa “La Investigación del *Curriculum*”
Tepic, Nayarit, México; septiembre de 2011**

Ponencia	Autor (es)
Relación del modelo curricular y la formación de investigadores	Martínez González, Karla Patricia
Tutoría para formar investigadores en un doctorado en educación: eje central del <i>curriculum</i>	Torres Frías, José de la Cruz

XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad Universitaria, Distrito Federal, Organizado por la Universidad Autónoma de Nuevo León, noviembre de 2011

Ponencia	Autor (es)
Conformación de comunidades epistémicas: espacio para la formación de investigadores educativos	Alfaro Rivera, Jorge Antonio
Formación para la investigación: Continúa el proceso	López Ruiz, Martha y Corina Schmelkes del Valle
Formación para la investigación. Puntos críticos	Cárdenas Castillo, Cristina
Generación de recursos educativos abiertos y móviles para la formación de investigadores educativos: estudio de casos por medio de un esfuerzo internacional	Glasserman Morales, Leonardo David y María Soledad Ramírez Montoya

Continúa...

Investigación formativa. Una estrategia en la práctica del cuerpo académico: Estudios en educación. Universidad Veracruzana	López Domínguez, Hilda
La formación para la investigación educativa en México	Sánchez Aviña, José Guadalupe
La investigación acción, metodología de formación de investigadores en la práctica educativa	Fragoso Fernández, Esther
Relaciones interpersonales virtuales y empatía en el manejo de conflictos personales: ¿Factores determinantes en el proceso de asesoría y en la formación de investigadores educativos a distancia?	Abovsky, André; José Antonio Alfaro Rivera y María Soledad Ramírez Montoya
Sentido de la formación doctoral en educación: mirada desde sus actores	Torres Frías, José de la Cruz

Como se observa, la producción más vasta se realizó en el año 2010 con un total de 24 ponencias presentadas en tres eventos. Destacan las participaciones de Guadalupe Moreno Bayardo así como la de Esperanza Lozoya Meza que en esta década presentaron cinco ponencias. Nueve investigadores han participado con más de una ponencia. Fueron un total de 52 mujeres y 39 hombres los que presentaron ponencias (varias tenían más de un autor) en la década de 2002 a 2011.

Para realizar el análisis de los datos encontrados, la base fueron las categorías derivadas de las preguntas que se estructuraron en la subárea y que se confirmaron con los códigos del Maxqda: 1) proceso histórico, 2) epistemología de la investigación, 3) teoría y marcos teóricos, 4) contextos y condiciones institucionales, 5) asesorías y tutorías, 6) evaluación, 7) métodos y estrategias y, 8) propuestas para la formación para la investigación.

1. *Proceso histórico*. De esta categoría sólo se encontró una ponencia que hace un recorrido de la conformación de la investigación educativa presentándola por etapas las cuales denomina de: A) despegue, B) definición, C) profesionalización y, D) consolidación. De la misma manera este autor considera que el impulso y consolidación de la investigación educativa como acción científica ha seguido tres vías complementarias la: a) fáctica, b) formal, y c) integradora. Respondió parcialmente a las preguntas 3 y 4.
2. *Epistemología de la investigación*. Solamente se presentó una investigación de esta categoría a partir de documentos generados durante un proceso formativo. La información recopilada se analizó desde siete categorías

previamente establecidas: a) Procesos epistemológicos, b) ontológicos, c) de interacción, d) de transferencia, e) alfabetización informacional, f) gestión del conocimiento y 7) habilidades como investigador. Respondió a la pregunta 6.

3. *Teoría y marcos teóricos.* En la categoría de teorías y marcos teóricos, se encontraron siete ponencias en las que se aborda una discusión teórica de los conceptos de innovación y transformación como ejes centrales para la formación de investigadores. Analizan los conceptos de la formación del investigador y del campo de la investigación educativa, la formación del investigador en los discursos legitimadores de la investigación educativa, la formación del investigador en la región sur de México y los planes de estudio de la formación de investigadores en Chiapas. El proceso de investigación recupera su razón esencial, la de construcción de conocimientos desde la perspectiva del sujeto; rescatando conocimientos generados en diferentes disciplinas que se ocupan de la educación. Se decidió enfocar el análisis con la intención de tratar de comprender y explicar cómo sucede este proceso en los hechos y experiencias de los estudiantes de una maestría. Particularmente, se indaga sobre la pertinencia en el uso de instrumentos y conceptos o teorías, apropiados para explicar y conocer prácticas educativas. En la ponencia de “Nociones y dispositivos de formación de los investigadores”, esta autora utiliza conceptos de dos importantes autores que han legado un acervo para la formación de investigadores. Una investigación versa sobre las dificultades de los estudiantes de posgrado para asumir la construcción de un objeto de estudio a partir de un posicionamiento epistemológico. Hay respuesta aquí a las preguntas 8, 9 y 12.
4. *Contextos y condiciones institucionales.* En este aspecto se encontraron catorce ponencias en las cuales se ubican las condiciones necesarias de espacios, tiempos y discursos de las instituciones que forman investigadores educativos en el Estado de México, Veracruz y el D. F. En esta última entidad se destaca la conformación del campo de la investigación educativa. Otro enfoque es la realización de la investigación educativa para la transformación e innovación de las instituciones. En una ponencia se presenta como obligatorio institucionalmente la participación de estudiantes en los cuerpos académicos como estrategia para la formación de investigadores. Otra ponencia propone cuatro saberes complejos: a) lectura, b) expresión escrita, c) organización y articulación, y d) problematización y crítica. Sa-

beres que la educación debería desarrollar como una plataforma básica de habilidades intelectuales, sin embargo aparecen como “letra muerta” en educación superior. Se proponen foros de asesoría para tesis interinstitucionales en sustitución a la relación asesor-asesorado. Es importante destacar que cinco instituciones albergan a más de 50% de los investigadores, a saber UNAM; Cinvestav del IPN; UPN; UAM, y UDEG. De las oportunidades laborales se señala que el lugar de adscripción determina el tipo de apoyos económicos, materiales y humanos otorgados a la investigación, publicación y pertenencia a grupos y redes de investigadores. Una ponencia analiza los aspectos institucionales y de política de financiamiento a la investigación. La formación de investigadores en México se concentra prácticamente en el sistema universitario mexicano y en algunos centros de investigación denominados Centros Conacyt. El contenido de una ponencia está orientado a determinar las condiciones necesarias para la realización de la investigación educativa en el nivel medio superior de la UAEM. Hay alusión a la respuesta de las preguntas 16 y 18.

5. *Asesorías y tutorías.* Relativo a asesorías y tutorías se rescataron ocho ponencias las cuales exploran las percepciones de estudiantes e investigadores frente a las prácticas tutoriales y la relación entre el tutor y tutorado. En ocasiones esta tarea rebasa el plano de lo académico y resalta la articulación de los roles y características personales de los implicados. Por otra parte, en el ámbito de lo académico se deriva de las acciones con base en reflexiones sobre las lecturas; se tipifica el papel del asesor frente al asesorado y su incidencia positiva en el avance de la tesis cuando hay empatía. Una ponencia se relaciona con los métodos de enseñanza, las formas de tutoría, las experiencias de aprendizaje y la otra, introduce estos temas en las agendas de discusión mismas que contribuyen a reflexionar en aquello que por ahora se ha considerado sólo un reto personal. La formación doctoral es considerada como formación cumbre para el oficio de investigador, donde el eje principal de la disertación deba ser investigación básica, pura, teórica. Estas ponencias responden a la pregunta 20.
6. *Evaluación.* En esta categoría se rescataron cuatro ponencias en las que se explican los errores teórico-metodológicos al efectuar la problematización del objeto; otra deficiencia se muestra en la elaboración de los textos académicos (desde la redacción). Se presentan avances investigativos obtenidos en el Primer Coloquio Nacional de Investigación-acción 2004 y

de las acciones emprendidas durante dos años (2004-2006) con el diseño, intervención y evaluación del diplomado: “Construyendo las acciones del programa de investigación–acción, para razonar la práctica colectiva zapoteca”. Esta categoría responde a la pregunta 24.

7. *Métodos y estrategias.* En la categoría de métodos y estrategias, se encontraron ocho ponencias en las que se abordan: a) el método de investigación–acción en tres áreas: la práctica, la comprensión de esa práctica y la situación en la cual se da dicha práctica; b) la innovación por medio de la creación de recursos educativos abiertos y recursos móviles para la formación de investigadores educativos en México y Latinoamérica; c) se presenta a nivel descriptivo la metodología docente conocida como laboratorios basados en investigación; d) se propone una forma de incentivar la participación intelectual del estudiante y generar en éste un alto nivel de motivación; e) la contribución a formar investigadores capaces de identificar problemas concretos y abordarlos críticamente para presentar propuestas de solución a problemas educativos; f) el docente en su papel de facilitador del aprendizaje, para fomentar la discusión grupal de la validez de las conclusiones derivadas de los posibles resultados antes de que se ejecute el trabajo de laboratorio, para que se incluyan controles adecuados en el protocolo; g) el hecho que los docentes deben asumir la función de asesor científico, capaz de dirigir y orientar la formación, tanto de la disciplina específica como del campo de la metodología de la investigación; h) un trabajo presenta un panorama general sobre qué es la innovación educativa, cuáles son sus características principales, qué tipos de modelos se pueden desarrollar en la formación de investigadores en investigación educativa y comparte una metodología de aprendizaje basado en problemas. La pregunta a la que responden los trabajos de esta categoría es la 27.
8. *Propuestas para la formación para la investigación.* Esta categoría en la que más aportaciones se encontraron fue la de formación para la investigación, con un total de 27 ponencias en las cuales se destaca lo siguiente: se parte de analizar la vinculación del plan de estudios orientada a favorecer la comprensión y el trabajo grupal en el ejercicio de la investigación; otra dinámica es que los estudiantes coordinen trabajos orientados por la investigación–acción. También se incluyen propuestas de investigación para: a) la transformación–innovación; b) el reconocimiento de las principales políticas públicas que rigen la formación de investigadores; c) la inclusión

de modalidades no curriculares y su impacto familiar; d) las condiciones cualitativas dentro de la trayectoria de los formadores de investigadores; e) la pertinencia en el uso de instrumentos y conceptos o teorías apropiados para explicar y conocer prácticas educativas; f) la evaluación curricular; g) los procesos de gestión de la formación y construcción del conocimiento en modalidad a distancia; h) las condiciones culturales y disposiciones de los estudiantes en estudios regionales; i) propuesta de diplomado por medio del cual los participantes desarrollan investigaciones. Estas aportaciones responden a las preguntas 28, 30 y 31.

Otros resultados

Las preguntas que no se indican como respondidas en las secciones anteriores son las núm. 1, 2, 5, 7, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 26 y 29. Algunas sí fueron contestadas aunque no tal como se había redactado la pregunta, es el caso de las preguntas 1, 7, 13 y 19. Los temas no tratados en las investigaciones analizadas fueron: a) la diferencia entre la formación curricular respecto a los de formación autodidacta; b) debates importantes alrededor de la temática; c) investigaciones generadas en Normales, aunque sí se detectaron documentos sobre instituciones que preparan a maestros como fue el caso de las unidades de UPN en San Luis Potosí y en Zacatecas; d) las investigaciones sobre este tema no tratan ni la capacitación del magisterio ni la actualización; e) tampoco se encontraron documentos sobre educación continua en el tema de formación de investigadores.

Algunos comentarios sobre los agentes en este EC: Sara Aliria Jiménez García realizó su tesis doctoral (2010) y posteriormente participó en tres artículos (2008, 2009 y 2011), dos ponencias (2009 y 2010) y un libro (2010); Esperanza Lozoya Meza también terminó su tesis doctoral (2009) en esta década, realizó tres ponencias (2006, 2007 y 2010) en diversos congresos; Ma. Dolores García Perea terminó su tesis (2007), escribió un libro (2010) y participó en una ponencia (2007). Esto significa que estas tres profesoras tienen la intención de ser investigadoras y que seguirán adelante por este camino; Raúl Rojas Soriano tiene dos libros (2008 y 2010) escritos en la década. Mención especial tiene el trabajo hecho por la Dra. María Guadalupe Moreno Bayardo, quien a lo largo de la década ha encaminado sus esfuerzos sobre formación para la investigación. Así

lo evidencian las tres ponencias (2003, 2005 y 2009), tres artículos (2007, 2010 y 2011) y además cuenta con la publicación de tres libros (2006, 2010 y 2011). También fue la encargada de realizar el EC de esta área en la década pasada.

Los siguientes autores tuvieron más de una producción en la década ya sea dos o más ponencias, o una ponencia y un artículo o bien dos artículos en las revistas y congresos analizados: Rocío Balmori Méndez (2005), Juan Carlos Cabrera Fuentes (2006 y 2009), Patricia Camarena Gallardo (2010), Guillermo Castillo Castillo (2007 y 2009), Antelmo Castro López (2007), Jorge Mario Osorio (2009 y 2010), Gilles Lavinge (2007), María Luisa Madueño Serrano (2007), Karla Patricia Martínez González (2009 y 2011), Carmelita Montaña Torres (2007 y 2010), José Ramón Olivo Estrada (2007 y 2010), Leticia Pons Bonals (2006 y 2009), Corina Schmelkes del Valle (2005 y 2009 y José de la Cruz Torres Frías (2010 y 2011).

Otros resultados que deben ser mencionados son aquellos que se encontraron en los diagnósticos de la investigación educativa realizados en los estados que participaron en Redmiie (ver diagnósticos de estados). En todos ellos se establece que en las instituciones de educación superior las maestrías y los doctorados ya comienzan a preocuparse por la formación para la investigación, pero esto es solo recientemente. Son pocos los estados diagnosticados que incursionan en el desarrollo de proyectos en este tema. Muchos de los autores analizados coinciden en que la formación para la investigación educativa es una tarea que aún no se encuentra sistematizada y en que aún investigar es un oficio que se aprende de manera artesanal. Sí hay más estudios en esta década acerca de investigación sobre la investigación educativa, pero aún la producción de investigaciones relacionadas con la formación para la investigación es pobre.

Algunos datos interesantes específicos de los diagnósticos de los estados en relación con la Investigación de la Formación para la Investigación (ver la producción de los estados en este mismo documento de Investigación de la Investigación Educativa) son los siguientes:

En Chihuahua se menciona que “en el 2006 se empiezan a ofertar en el estado los primeros doctorados en educación, que es un grado especialmente diseñado para formar investigadores”, pero sólo existe un doctorado centrado en investigación, el resto es profesionalizante.

En Guanajuato indican que “el proceso formativo de los investigadores en Guanajuato se centra fundamentalmente en el estudio de programas de posgrado, en la participación en redes de investigadores, en seminarios internos en las

propias instituciones en las que se labora o en jornadas externas como espacios para diseñar, compartir y evaluar proyectos de investigación”.

En Jalisco comentan que “para apoyar la formación de investigadores se identifica la línea estratégica: fortalecimiento del sistema del posgrado nacional de calidad, en este sentido el programa nacional de posgrados de calidad, que coordinan la SEP y el Conacyt, en 2009 registran 86 programas de posgrado en la entidad, lo que representó un incremento de 28.4% en relación con el año anterior”.

El estado de San Luis Potosí muestra el mayor incremento en cuanto a todo el proceso de investigación de formación para la investigación. “los investigadores del nivel central, realizan actividades orientadas a la formación de investigadores a partir de la distribución de su producción y son quienes detonan en sus instituciones, acciones encaminadas al desarrollo de la IE. El desarrollo de programas de investigación se ve enriquecido a partir de la condición del trabajo.” Ningún otra entidad muestra esta interinstitucionalidad. “Esta nueva cultura exige la estructuración de nuevos ambientes de desarrollo formativo que superen las limitaciones de las unidades académicas tradicionales. El beneficio que ha resultado de abrir líneas de comunicación para la producción y circulación de conocimiento entre las instituciones y sus agentes, se refleja en perspectivas más amplias respecto a la formación de los investigadores”.

Además en San Luis Potosí, haber desarrollado los Veranos de la Ciencia, ha sido una alternativa innovadora en el cambio de actitud de los jóvenes hacia la investigación en general y en particular al campo educativo. Cada vez tienen una participación más amplia a partir del 2006 al 2011 tanto en la UPN como en la UASLP.

Otra innovación en este estado ha sido que cuentan con dos redes de investigación en la entidad. La Red de Investigación Educativa en San Luis Potosí que promueve un seminario de investigación permanente dirigido a los investigadores y organiza conferencias y talleres en apoyo al debate y al quehacer investigativo. Por medio de la otra red, Redmie-SLP, se llevan a cabo seminarios, talleres y un diplomado de investigación, ya en su segunda edición, en el que participan investigadores destacados de diversas instituciones del país para apoyar las investigaciones que se desarrollan en este programa.

El estado de Tabasco también cuenta con diferentes escenarios para el proceso de formación de investigadores. Para formar cuadros en la UJAT se ofrece un Doctorado en Ciencias de la Educación, en la modalidad de Extensión de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Se creó un Departamento de Investigación Educativa en 2011 que institucionaliza la investigación en el campo

de la educación y por medio de éste se ofrecerá un diplomado en investigación educativa a partir de 2012. Cuenta también con programas de formación de jóvenes investigadores en los Veranos Científicos, en la movilidad estudiantil que promueven para jóvenes en cooperación entre universidades, tanto nacionales como extranjeras, y establecen apoyos y acciones conjuntas de investigación. También cuentan con un proyecto titulado “Incubadora de los Cuerpos Académicos” para proporcionar a los profesores herramientas teórico-metodológicas que les permiten realizar investigación. Cuentan con premios al mérito científico, el cual se otorga al investigador con la mayor productividad en el campo de la investigación y el premio institucional a la mejor tesis, en el cual estimulan al tesista así como al asesor.

En el estado de Yucatán se ofrece una Maestría en Investigación Educativa la cual desarrolla competencias para el diseño y realización de investigaciones básicas y aplicadas que contribuyan a la identificación, estudio y generación de propuestas de solución a los problemas educativos de su entorno.

En el caso de Zacatecas, los “investigadores toman diversas rutas en su formación, primeramente la que se va marcando como proceso de formación a partir de los contextos en que se gestan las primeras experiencias, matizadas por lecturas comunes, organización y participación en eventos, círculos de estudio o coincidencias en los intereses temáticos y las consignas institucionales. Ante estas formas de investigar o de formarse como investigadores, es evidente que las instituciones juegan un papel importante en la constitución del habitus del investigador. En ese contexto el investigador se forma, se conforma y actúa en la investigación”. Anteriormente, la UPN ya había publicado un documento titulado *La investigación educativa en la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional* del cual se hacen algunos comentarios generales en este documento.

Conclusiones²⁰

En primer lugar queremos mencionar que sigue la escasez de construcción conceptual y de teorización en la producción de esta década, conclusión encontra-

²⁰ Autores: Patricia Camarena Gallardo, Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) Instituto Politécnico Nacional; Guillermo Castillo Castillo, Chiapas; Martha López Ruiz, consultora independiente; Marcelina Rodríguez Robles, Universidad Autónoma de Zacatecas.

da también en la década anterior. La problemática que viven los posgrados ha aumentado en esta década por la política establecida en el país en cuanto a los requisitos de los cuerpos académicos que deben considerar las instituciones de educación superior incluyendo a las normales. Ahora es mucho más necesario realizar proyectos de investigación y es allí en las instituciones de educación superior en las que está la oportunidad para realizar investigación sobre la formación de investigadores al incursionar en el desarrollo de las actividades que se generen en los cuerpos académicos.

Es muy posible que a pesar de haber tenido un grupo numeroso de 62 docentes participando esporádicamente en la subárea de Formación de Investigadores, se considera que la producción no fue totalmente recopilada de todos los estados. De hecho hubo entidades en las que no hubo participación y de las cuales no tenemos documento alguno. Quizá esos estados no tengan producción sobre nuestro tema, pero no se puede saber. Esto es una limitante de este EC. De acuerdo con los resultados obtenidos en este trabajo y teniendo en cuenta que es la segunda ocasión que en los EC se integra la Investigación de la Investigación Educativa, permite analizar los avances que se tienen, en contraste con los resultados de la década anterior. La formación de investigadores no sólo atañe a quienes se forman en el campo de la educación, sino también en otras disciplinas.

Una conclusión de esta EC es que para presentar los avances de esta investigación y realizar sesiones de trabajo de Redmiie, esta red tuvo como escenarios Chiapas, Chihuahua, Distrito Federal, Guadalajara, Guanajuato, Monterrey, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Yucatán y Zacatecas. Las instituciones de estas ciudades estuvieron dispuestas a invertir para las actividades de una red sobre investigación educativa; una gran diferencia de la década pasada es que no todo nuestro trabajo se realizó en sesiones presenciales, hoy median en estas tareas las TIC, como herramienta central para apoyar la producción, el intercambio y el trabajo colaborativo, de carácter interinstitucional, con ahorro de tiempo y recursos económicos.

El trabajo a distancia en la formación de investigadores con relación a las asesorías cada vez es más socorrido, pero además se concluye que la empatía de cada sujeto educativo en la interacción personal en los foros de asesoría, no determina el éxito final del proceso: la tesis concluida, pero influenciará significativamente en la resolución de los conflictos personales surgidos en el proceso en sí, facilitando o dificultando la formación en investigación; en este sentido se invita a que los

investigadores educativos pongan atención a los procesos psicológicos envueltos en la formación de los estudiantes promoviendo un acercamiento afectivo antes y durante el proceso de elaboración de tesis creando un espacio interactivo más amplio que fomente un vínculo emocional significativo.

La compilación, selección, procesamiento y análisis de los trabajos, sustituyó en parte la búsqueda en las bases de datos, pues los materiales se intercambiaron por correos electrónicos o revisión de las páginas de las publicaciones, sin necesidad de adquirirlo en hemerotecas o bibliotecas.

Como parte de los criterios para la selección de trabajos del área, se tomaron en cuenta libros, capítulos de libros, artículos de revistas, tesis y ponencias, hecho que permitió delimitar la información a recabar y las formas de analizar, básicamente a partir del concentrado en fichas que luego se procesaron en medios magnéticos para ubicar categorías de análisis. Al igual que en la década pasada, se constituyó una base para el procesamiento de información, a partir del trabajo colaborativo de los investigadores participantes, entre quienes las acciones determinantes fueron el análisis y la síntesis de la información recabada y su clasificación, de acuerdo con las categorías de análisis que previamente se establecieron a partir de la definición de preguntas centrales para desarrollar la indagación documental. La definición de categorías de análisis derivadas del cuestionario base, fue un trabajo en paralelo con la búsqueda, revisión y procesamiento de la información que posteriormente se confirmó utilizando el programa del Maxqda.

Por otra parte, el contar con una guía para la lectura y análisis de cada documento revisado (preguntas) facilitó la identificación de autores, significados, contexto, objetos de estudio, procesos de formación, estrategias de investigación, aportes y propuestas, vinculación, apreciaciones y debates; esto permite centrar las conclusiones en los siguientes cuatro aspectos: 1) construcciones conceptuales, 2) mediaciones humanas, 3) mediaciones institucionales y 4) vinculación docencia-investigación.

La identificación de autores se derivó de las construcciones conceptuales que aparecen en las ponencias en función de las teorías que las sustentan. Cada vez más aparecen citados autores mexicanos que hacen aportaciones teórico-conceptuales al campo (Latapí, Weiss, Moreno B., Sánchez G., Barabtarlo, Hirsh, Kent, Hidalgo G., De Alba, Ibarrola, Schmelkes, Tedesco, Arredondo, Martínez R., Rojas S., Tenti F., Yurén, Sampieri, Camarena G., Bachelard, Bartolini S., Espeleta, Tamayo, Lozoya). Sin embargo, no se desconoce el mérito

de autores extranjeros que han cimentado este trabajo con sus aportaciones teóricas y conceptuales (Beuchot M., Zemelman, Hayman, Bourdieu, Foucault, Castoriadis, Best, Stenhouse, Elliot, Kemmis, Morin, Mardones y Ursúa, Habermas, Heideger, Moscovici, Schütz, Kuhn, Clark B., Merton, Gadamer, Ferry, Honoré, Gibons, Best J., Bogdan).

Respecto a las mediaciones humanas, están relacionadas con los significados, contextos y objetos de estudio que se construyeron. Hoy la investigación es una tarea que se abre espacio en todos los ámbitos, gracias a las acciones de cuando menos dos generaciones de asesores–tutores–formadores con perfiles disciplinares sólidos, quienes han hecho de esta actividad un campo “en proceso de consolidación” (Latapí, 2003: 670), a partir de iniciativas de comunidades académicas constituidas en redes, grupos y cuerpos académicos de investigación que se han generado en los niveles nacional, regional o local y que cuentan además con medios diversos de difusión, intercambio y diseminación del conocimiento. Es evidente la concreción de los colectivos en redes y sobre todo la producción de gran alcance tecnológico al servicio de los investigadores o formadores de investigadores educativos. Además, las nuevas generaciones de investigadores incursionan en este campo a más temprana edad y acceden a trabajar en equipo con más facilidad, lo que posibilita otras formas no escolarizadas de formación o autoformación de investigadores desde la práctica artesanal misma, aunque hay quienes se inscriben en las instituciones sin que asuman el compromiso de la investigación.

Sobre las mediaciones institucionales, la relación surge de los procesos y modalidades de formación (presenciales, abiertas, móviles, virtuales), estrategias de investigación construidas, aportes y propuestas. Es como una especie de “escuela” o “modelos” que se perfilan en algunas instituciones y programas como: “Formación de investigadores”, entre quienes se ubican aquellos que hacen aportaciones teórico–epistemológicas al campo. “Formación en la investigación”, quienes hacen construcciones reflexivas a partir de los saberes y en la “Formación para la investigación–intervención”, que, si bien basan sus prácticas en la teoría, se centran en la transformación de las prácticas pedagógicas. Ante esto, la formación de investigadores adquiere sentido. Por otra parte, aparecen más instituciones de educación superior en las que independientemente de la disciplina de origen, cuentan con espacios que atienden la formación de investigadores. Es una tarea inherente a su actividad laboral o plaza asignada, ya sea en educación media superior, licenciatura o posgrado. En la década pasada esta actividad se le atribuía más

a las instituciones de mayor antigüedad y prestigio del país, ahora las políticas educativas están abiertas a una participación más plural, aunque siguen siendo escasos los recursos económicos y la calidad de la producción es heterogénea.

En relación con la vinculación docencia–investigación, se encontraron diferencias en las apreciaciones y debates acerca del concepto *vinculación* (del plan de estudios, de la investigación para la transformación, para la gestión, productiva, para la innovación, prospectiva–estratégica). Todas ellas mediadas por propuestas de intervención que se llevan a la práctica y enuncian resultados concretos, algunas apoyadas en la investigación acción, investigación colaborativa o desarrollo de habilidades investigativas. La vinculación toma la forma que el contexto le demanda y se asume a partir de las posibilidades que devienen del método o episteme requeridos, de la orientación de la investigación, de la disciplina que la sustenta, pero sobre todo de los intereses de los propios investigadores, las necesidades sociales y los sistemas educativos.

Todos los estados del conocimiento estatales analizados indican que es necesario formar a los investigadores de manera prioritaria así como fomentar la cultura de la investigación educativa, tanto para la generación de conocimiento, como para la divulgación y aplicación del conocimiento.

Algo importante para el grupo que finalmente tomó la responsabilidad de hacer la redacción de cada una de las partes de este EC es que se discutió la producción de libros sobre metodología de la investigación en la cual se estuvo insistiendo que no son necesariamente libros de investigación realizada. Sin embargo decidimos hacer una búsqueda y encontramos que hay 50 libros de metodología de la investigación publicados en México, por mexicanos, sin considerar las traducciones, en el área de Ciencias Sociales de los cuales ya tenemos las fichas y pensamos a futuro hacer un estudio sobre ellos. Estimamos necesario manifestarlo en este EC por la tendencia que existe de retomar la formación metodológica como sinónimo de formación para la investigación

Esta investigación cualitativa ha posibilitado el desarrollo y la concreción de diversos paradigmas; entre ellos el histórico, hermenéutico, crítico–social, constructivista, dialógico, en los que la indagación se ha desarrollado a partir de un diseño por conveniencia, emergente y convergente que se ha ido estructurando durante el proceso de búsqueda. A partir de los hallazgos se reconfirmó el marco teórico de la década pasada y sobre él se interactuó con la participación de varios de los miembros que finalmente se comprometieron en la redacción del presente estado del conocimiento. Hubo diálogos y

convivencias entre varios con trabajos en conjunto y participaciones de colegas de un estado en otros estados por las relaciones que se generaron dentro de la misma subárea proporcionando sentidos, significados, conocimientos y aprendizaje.

La parte de los cuestionamientos previos también constituye una diferencia con la experiencia de la década pasada, pues antes se definieron como construcciones conceptuales a los actores, procesos y prácticas, condiciones institucionales, programas y experiencias o tendencias. Hoy el trabajo se enriquece con las aportaciones de quienes se han comprometido con la tarea, gracias a todos los colaboradores que hicieron posible llegar a esta meta, la cual nos deja un gran aprendizaje y otras tareas que emprender en el campo de la formación de la investigación educativa. El establecimiento de las categorías es un aporte de este trabajo que puede servir para futuros EC. Sin embargo se encontraron los siguientes vacíos en cada una de las categorías mencionadas.

Hay un vacío de gestión de conocimiento en las investigaciones, pues no se ha hecho un trabajo de recuperación en cuanto a los diferentes temas dentro de esta subárea. Además, los procesos de formación se usan para definir, diferenciar y comunicar visiones sobre la construcción de saberes científicos, creando una relación analítica circular entre las nociones de conocimiento y las de formación.

Aún hace falta mayor investigación básica, aunque tanto en el diagnóstico del IPN como en Yucatán se indica que sí existe (ver Diagnósticos Estatales en este mismo documento de Investigación de la Investigación Educativa) En el IPN “la investigación aplicada se desarrolla en 10% más que la básica”, lo cual implica que la básica es también un número importante. En Yucatán 11% de las investigaciones localizadas son básicas. Es la investigación básica la que más se debería fomentar especialmente en los programas doctorales. Seguimos adaptando teorías extranjeras por no poder producir las propias. Es apenas durante la última década que los enfoques interpretativos ocupan la hegemonía en las ciencias sociales. La producción está relacionada de forma significativa con las instituciones que ofrecen un posgrado en educación, el campo aún es incapaz de imponer su propia lógica de formación.

Existe una carencia desde la formación investigativa acerca de las posturas epistemológicas y con esto una considerable falta en la ubicación de metodologías acordes con la construcción del objeto. Hay debilidades al hacer una suma de enfoques teóricos que no se complementan o a veces hasta se sobreponen. El tipo de formación que reciben los nuevos investigadores desde el componente

educacional asume un carácter academicista sin espacios por medio de los cuales se aprende el oficio de la investigación

La formación curricular fue una de las categorías en las que más trabajos se encontraron. Sin embargo, aún no se ha abordado la diferencia que existe entre la formación de investigadores con formación curricular respecto a los de formación autodidacta. Esta indagación sería útil ya que muchos de los investigadores en esta área son autodidactas, no han sido preparados en esta área por medio de algún programa. Tuvimos al inicio de este trabajo una pregunta acerca de estas dos actividades. No fue respondida. En cuanto a métodos, se ha hecho muy poca investigación acerca de los métodos que se utilizan en los proyectos. Al analizar los documentos presentados, ya se refleja más el método cualitativo, aunque aún hay varios investigadores que utilizan el cuantitativo.

Al final de la década pasada, Guadalupe Moreno Bayardo *et al.* (2003) afirman: “Es un campo en torno al cual se van conformando equipos de investigadores [...]. Si los equipos en formación que participaron en la elaboración del presente estado del conocimiento asumen con interés la continuidad del trabajo investigativo, es de esperar una producción más abundante y consistente en la siguiente década” (2003: 104). Efectivamente hay una producción más abundante. Mientras en la década anterior se revisaron 26 ponencias, que tuvieron como escenario diez eventos no sólo del país, sino también de Costa Rica y Cuba; ahora se revisaron 77 trabajos que fueron presentados en 17 eventos académicos realizados en México, lo que representa un incremento importante en la producción e intercambio de experiencias. No obstante, se puede constatar que aún falta más consistencia en la realización de proyectos de investigación. Se espera que en la próxima década haya una mayor producción para que pueda ser utilizada por los actores del proceso investigativo dentro de esta área. Ojalá también se logre conseguir representantes de todos los estados en la década 2012- 2021 para poder realizar un estudio que abarque toda la República Mexicana.

Es importante la difusión de este documento para mejorar la formación para la investigación. Debe ser utilizado como un documento de lectura en las asignaturas de metodología ya que en varios de los EC, de las entidades federales del país, se menciona que los cursos en dicha materia no contienen una bibliografía que respalde la realidad de la investigación educativa.

Referencias bibliográficas

Obras citadas en la segunda sección de este documento (Fundamentos)

- Baudrit, Alain (2000). *El tutor: procesos de tutela entre los alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Ibarrola, N. María; Guadalupe Moreno B. y Lya Sañudo G. (coords.) (2011). “Profesionales de la educación con formación de posgrado”. Informe, conclusiones y recomendaciones del Segundo Foro Internacional de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación, Guadalajara, México: Ediciones de la Noche.
- Dieterich, Heinz (2001). *Nueva guía para la investigación científica*, México: Ariel.
- Duhalde, Miguel Ángel (1999). *La investigación en la escuela*, Argentina: Novedades Educativas.
- Eyssatier De la Mora, Maurice (1997). *Metodología de la investigación. Desarrollo de la inteligencia*. México: ECAFSA.
- Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós/UNAM-ENEP-I.
- Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación. Formación de formadores*, NÚM. 3, Buenos Aires: Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires (Serie Los documentos).
- García, Susana; Rocío Grediaga y Monique Landesmann (2003). “Los académicos en México: Hacia la constitución de un campo de conocimiento”, en Ducoing Watty, Patricia. *Sujetos, actores y procesos de formación. I. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, Distrito Federal, COMIE, pp.166-167.
- Hughes, Christina y Malcolm Tight (2000). *Cómo se hace una investigación*, España: Gedisa.
- Jiménez, García Sara A. (2011). “Nociones de la sociología cultural que explican el trabajo científico y la formación de investigadores. Un análisis comparativo”, en revista *Perfiles Educativos*. VOL. XXXIII, NÚM. 132, México: ISUE-UNAM.
- López Yepes, José (1995). *La aventura de la investigación científica*, España: Síntesis.
- Méndez, Carlos (1995). *Metodología*, Colombia: McGraw Hill.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (coord.); Ricardo Sánchez Puentes; Víctor Martiniano Arredondo Galván; Graciela Pérez Rivera y Cynthia Klingler Kaufman (2003). “Formación para la Investigación” en Ducoing Watty, Patricia. *Sujetos, actores y procesos de formación I. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, Distrito Federal: COMIE, pp. 51-57.

- Moreno Bayardo, M. G. (2003). En Ducoing Watty, P., *Sujetos, actores y procesos de formación*, 8(1), pp. 41-106.
- Moreno, Bayardo María Guadalupe (2007). “Experiencias de formación y Formadores en Programas de Doctorado en Educación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, año/VOL. 12, NÚM. 033, Distrito Federal: COMIE, pp. 561-580.
- Muñoz Razo, Carlos (1998). *Como elaborar y asesorar una investigación de tesis*, México: Prentice Hall.
- Rodríguez, Gregorio; Javier Gil y Eduardo García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª. edición, Málaga, España: Aljibe.
- Rojas Soriano, Raúl (1998). *Formación de investigadores educativos*, México: Plaza y Valdés.
- Sandín Esteban, Ma. Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*, Distrito Federal.: McGraw-Hill.

Referencias de libros y capítulos de libros

- Ávalos Tenorio, Gerardo (2010). “Investigar la forma social de condición”, en Autor. *El arte de investigar*. Distrito Federal: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ayala Rubio, Silvia (coord.) (2008). *Experiencias y reflexiones desde la investigación social*, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Barba Casillas, Bonifacio (Coord.) (2010). *El conocimiento de la educación y la formación de investigadores*. Aguascalientes: Universidad de Aguascalientes.
- Colina Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*, Distrito Federal: Plaza y Valdés.
- García Perea, Ma. Dolores (2010). *Las nociones de formación en los investigadores*, Distrito Federal: Castellanos.
- Gil Montes, Verónica y Angélica Rosas Huerta (2010). “El arte de investigar y sus implicaciones”, en Autor. *El arte de investigar*, Distrito Federal: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Huerta Alanís Antonio (2004). *Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*, Distrito Federal: Trillas.
- Jiménez García, Sara Aliria (2010). *Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México*, Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, B. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

- Moreno Bayardo, María Guadalupe; José Margarito Jiménez Mora y Verónica Ortiz Lefort (2011). *Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación en doctorados en educación*, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Ortiz Cárdenas, Javier (2010). “Algunos caminos posibles de la investigación”, en Autor. *El arte de investigar*, Distrito Federal: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rojas Soriano, Raúl (2010). “Reflexiones sobre la metodología y la formación de investigadores”, en Rojas Soriano, Raúl. *Metodología en la calle, salud, enfermedad, política, cárcel y escuela*, Distrito Federal: Plaza y Valdés.
- Rojas Soriano, Raúl (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*, Distrito Federal: Plaza y Valdés.
- Sánchez Puentes, Ricardo (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en las ciencias sociales*, Distrito Federal: Plaza y Valdés.
- Schmelkes, Sylvia (2001). “Los Valores del investigador en educación”, en Autor. *Investigación y Política educativa: ensayos en honor de Pablo Latapí*, Distrito Federal: Aula XXI Santillana.
- Vessuri, Hebe (2007). “La formación de investigadores en América Latina”, en Autor. *Claves del desarrollo científico y tecnológico de América Latina*, Distrito Federal: Siglo XX.

Referencias de los artículos encontrados en revistas

- Balmori, R. y C. Schmelkes (2005). “Promoción de la investigación educativa” en revista *Innovación educativa*, NÚM. 25, pp. 17-26.
- Cabello, V. (1994). “Formación de Investigadores en las Normales del Estado de México”, (en línea), en *Revista perfiles educativos*, NÚM. 65, pp. 24-30. Disponible en: www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1994-65-24-30 [consulta: 8 de abril de 2013].
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (2003). “La Investigación Educativa en México: usos y coordinación” (en línea), en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, NÚM. 19, pp. 847-898. Disponible en: www.comie.org.mx/v1/

- revista/visualizador.php?articulo=ART00397&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scG00n01es.pdf [consulta: 8 de abril de 2013].
- Fontaines, T., G. Urdaneta (2009). "Culturas de formación y formación de investigadores educativos" (en línea), en revista *Ra Ximhai. Universidad Autónoma Indígena de México*, NÚM. 3, pp. 357-371. Disponible en: www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej15articulosPDF/10%20CULTURAS%20DE%20FORMACION.pdf [consulta: 8 de abril de 2013].
- Harm, T; J. Mena y L. Barak (2009). "Formación de investigadores: perspectivas y procesos subjetivos implicados en investigación educativa, REIFOP" (en línea), en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, pp. 27-37. Disponible en: www.aufop.com/aufop/revistas/indice/d [consulta: 5 de abril de 2013].
- Jiménez, S. (2008). "La ética profesional en la investigación educativa, un asunto de oportunidades y de competencias académicas" (en línea), en *Revista Iberoamericana de Educación*, NÚM. 46, pp. 1-10, Disponible en: www.rieoei.org/rie46.htm [consulta: 5 de abril de 2013].
- Jiménez, S. (2009). "Acercamiento al estudio de la formación de investigadores sociales: cultura y experiencia profesional" (en línea), en Revista electrónica: *Actualidades investigativas en educación*, NÚM. 2. Disponible en: www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2009-2/aie-2009-9-16.pdf [consulta: 9 de abril de 2013].
- Jiménez, S. (2011) "Nociones de la Sociología que explican el trabajo científico y la formación de investigadores. Un análisis comparativo" (en línea), en *Revista perfiles educativos*, NÚM. 132, pp. 128-141. Disponible en: www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-132-128-141 [consulta: 8 de abril de 2013].
- Miranda, J, Miranda, F., Valdez, J. (2009). "La formación de investigadores educativos: un estudio de caso" (en línea), *Revista Electrónica de la Red de Investigadores de la Investigación Educativa en Sonora*, pp. 27-47. Disponible en: rediesonorense.files.wordpress.com/2011/08/redies2final.pdf [consulta: 5 de abril de 2013].
- Moreno Bayardo, G. (2007). "Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación" (en línea), en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, NÚM. 12, pp. 561-580. Disponible en: www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART33006 [consulta: 5 de abril de 2013].
- Moreno, G. Jiménez, M., Ortiz, V. (2010). "Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales. Un encuentro de culturas" (en línea), en *Revista Diálogos sobre educación*, NÚM. 1, pp. 1-25. Disponible en: www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/dialogos/pdf/3.pdf [consulta: 5 de abril de 2013].

- Moreno, G. Jiménez, M., Ortiz, V. (2011). “Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación” (en línea), en *Revista perfiles educativos*, NÚM. 132, pp. 142-157. Disponible en: www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-132-142-157 [consulta: 5 de abril de 2013].
- Mortera-Gutiérrez, F. (2011). “Recursos educativos abiertos y móviles para la formación de investigadores educativos en México y Latinoamérica” (en línea), en revista *Apertura*, NÚM. Especial. Disponible en: www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num_especial/articulo7.html#met [consulta: 5 de abril de 2013].
- Ramírez, B. (2008). “Laboratorios basados en investigación: Una metodología que incentiva la participación intelectual del estudiante en el proceso de su aprendizaje” (en línea), en revista *CPUE*, NÚM. 7. Disponible en: www.uv.mx/cpue/num7/practica/completos/ramirez_laboratorios_investigacion.pdf [consulta: 5 de abril de 2013].
- Ramírez, R., Weiis, E (2004). “Los Investigadores Educativos en México: Una Aproximación” (en línea), en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, NÚM. 21, pp. 501-514. Disponible en: www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00424&critero=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n021/pdf/rmiev09n21scD00n01es.pdf [consulta: 5 de abril de 2013].
- Rincón, C. (2004). “La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI” (en línea), en *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/595Rincon.pdf [consulta: 5 de abril de 2013].
- Rivas, L. (2004). “La Formación de Investigadores en México” (en línea), en *Revista Perfiles Latinoamericanos*, NÚM. 25, pp. 89-113. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11502504 [consulta: 5 de abril de 2013].
- Sánchez, R. (2010). “La conformación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación Sobre Pierre” (en línea), en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, NÚM. 01-002, pp. 69-93. Disponible en: cee.edu.mx/inicio/cee.html [consulta: 5 de abril de 2013].
- Torres, J. (2010). “Los Procesos de Formación de Investigadores Educativos: Un acercamiento a su comprensión” (en línea), en *Revista regional de investigación educativa*, pp. 67-79. Disponible en: www.eventos.cfie.ipn.mx/Redes/red_IIE/docs/materiales_dic2010/linea_2_dic6_2010/Los_procesos_de_formacion_de_investigadores_educativos.pdf [consulta: 5 de abril de 2013].

Referencias de las tesis analizadas

- Arenas, J. J. (2005). *El proceso de asesoría en dos programas de maestría del área de educación y humanidades en la Universidad de Colima*, Villa de Álvarez, Colima: Universidad de Colima.
- García, M. (2007). *Las nociones de formación en los investigadores del ISCEEM*, Distrito Federal: Universidad Pedagógica Nacional.
- Grajales, B. M. (2011). *Los sujetos en el estado del conocimiento de la investigación educativa*, Escuela de Trabajo Social de Zacatecas, SEC, 1999-2009. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Hernández, J. A. (2011). *Aportes al estado del conocimiento de la investigación educativa. Área de Ciencias de la Salud, UAZ, 1999-1209*, Zacatecas, México: Universidad de Zacatecas.
- Hernández, R. M. (2009). *La Construcción del Conocimiento por alumnos de la Unidad Académica de Odontología de la UAZ 1997 – 2007*, Zacatecas, México: Universidad de Zacatecas.
- Jiménez, S. (2010). *Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México*, Guadalajara, Jalisco, México: CUSH–Universidad de Guadalajara.
- López, A. (2006). *Las tutorías en la formación de investigadores de los posgrados del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC*, Ensenada, Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Lozoya, E. (2009). *Modelo de Gestión Educativa para formar docentes–investigadores en Competencias Genéricas con enfoque Humanista para el IPN*, Distrito Federal: ESCA-Instituto Politécnico Nacional.
- Martínez, B. A. (2009). *Procesos de gestión de información y construcción de conocimiento en procesos de formación de investigadores educativos a través de ambientes a distancia*, Cuautitlán Izcalli, Estado de México, México: Universidad Virtual Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Montero, L. (2009). *La Formación para la investigación a nivel Pregrado*, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Ortiz, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Jalisco, México: CUSH-UDG.

- Rivera, A. M. (2011). *Metas académicas e identificaciones en el proceso de formación: un estudio de casos de tres instigadores de la Universidad de Colima adscritos al Sistema Nacional de Investigadores*, Villa de Álvarez, Colima, México: Universidad de Colima.
- Vallejo, S. G. (2010). *Proceso de formación que reciben los alumnos de la Maestría en Administración para la obtención del grado*, Villa de Álvarez, Colima, México: Universidad de Colima.

CAPÍTULO 7

DE COMUNIDADES ACADÉMICAS ESPECIALIZADAS A COMUNIDADES EPISTÉMICAS: UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LAS REDES QUE FOMENTAN LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE EDUCACIÓN

Romelia Hinojosa Luján,¹ Jorge Antonio Alfaro Rivera² (*Coordinadores*),
María de los Ángeles Santos Rojas,³ Elaine Turena Pérez Baltazar,⁴
María Dorotea Gutiérrez Solana Esquivel⁵ y Elvia E. Silva Beltrán^{6/7}

“El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevos paisajes, sino en tener nuevos ojos”.

Marcel Proust

En la década de 1980 y principios de la década de 1990, la investigación educativa evidenció nuevas formas y dinámicas para su desarrollo, lo que sin duda le ha fortalecido y ha impactado en diversos procesos del ámbito educativo. En este sentido, es de resaltar que a partir del año 2000, empezaron a ser visibles nuevas formas de organización para realizar investigación, igual que para producir conocimiento, transferirlo y aplicarlo, de la misma forma que ha

¹ Secretaría de Educación Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua.

² Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.

³ Escuela Normal Superior del Estado de México.

⁴ Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152, Subsede Netzahualcóyotl.

⁵ Servicios Educativos Integrados al Estado de México.

⁶ Universidad Autónoma del Estado de México.

⁷ Participaron también como colaboradores en la elaboración de este estado del conocimiento Miguel Eslava Camacho, de la Escuela Normal Superior del Estado de México, y Baltazar Contreras Durán, de la Normal Superior Oficial de Guanajuato.

contribuido en aspectos nodales como la formación de investigadores. Dichos colectivos fueron llamados *comunidades especializadas* de investigación educativa, que se caracterizaban por no tener una pertenencia institucional ni un emblema propio, pero que eran fácilmente identificables por su producción académica, por su forma de interactuar y por su impacto en el campo de la investigación (Gutiérrez, 2003a).

De esta forma se da uno de los primeros referentes hacia el estudio de estos colectivos, que agrupados en comunidades o redes han cobrado gran trascendencia, mismo que se llevó a cabo en el marco de los trabajos de la elaboración de los estados del conocimiento del campo de la investigación educativa 1992–2001 (Weiss, 2003). En éstos se concluyó que dichos colectivos son un actor más en el campo de la investigación y que tienen además una gran significancia dado que los grupos ubicados manifestaban estar especializados en alguna temática de la investigación educativa (IE); que se integraban por miembros de distintas instituciones, formaciones e incluso trayectorias, generando así, espacios de discusión y trabajo académico de diversa índole; además de que se reconocen en dichos colectivos ciertos liderazgos en torno a los cuales los mismos se aglutinan (Gutiérrez, 2003a).

Estas formas de producción académica han tenido un crecimiento excepcional en los últimos diez años, tanto en su diversidad temática y congregacional como en la cantidad de concepciones o denominaciones: comunidad, redes, grupos, colectivos, cuerpos académicos. De igual forma, y en un sentido amplio, se manifiestan en su valoración y legitimación en el marco de una cultura investigativa, lo cual refleja de forma significativa su importancia e impacto en la investigación educativa.

En este desarrollo inciden tres procesos de gran significancia en los modos de vida de la sociedad actual: por un lado el crecimiento acelerado de las tecnologías de la información y comunicación; segundo, la transformación del vínculo establecido y evidenciado en múltiples niveles de relación que van desde los estilos o formas de vincularse más íntimos a las relaciones sociales más amplias y complejas. Además del referido a los procesos creativos de reformulación científica que posibilitan y fortalecen la interacción dinámica mediante la integración de colectivos como respuesta a las realidades planteadas por la sociedad actual, generando así nuevas formas de producción del conocimiento y el surgimiento de diversos modos de llevarlo a cabo (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, 1997).

Por tanto, pensar ahora en comunidades implica la posibilidad de tener en cuenta un alto nivel de interconexión, tanto de los fenómenos que abordan o tratan como de la manera en que podrían conformarse itinerarios de conocimiento, considerando las diversas formas de experiencia humana, sus variadas articulaciones, así como los intereses o metas que las agrupan.

Así, se puede referir que las comunidades de investigación se han transformado en espacios más amplios, sin fronteras, flexibles, dinámicos, en donde el diálogo, el intercambio de ideas, las experiencias de construcción así como de negociación de significados generan un nuevo conocimiento acerca de la forma de abordar la investigación educativa y de transferir y usar tal conocimiento.

Es decir, las experiencias que se ponen en común y sobre las que se reflexiona, se desprenden de los distintos contextos a los que tienen acceso quienes integran dicha comunidad. De forma tal que la investigación educativa se muestra más cercana de escenarios académicos, incluidos sus actores, evidenciando así un compromiso más directo con las problemáticas que se atienden.

Para la elaboración del presente documento se tomó como antecedente que en el estado del conocimiento de 1992-2001 se publicó —en el apartado de “Comunidades académicas especializadas interinstitucionales de la investigación educativa” (Gutiérrez, 2003a)—, una investigación exploratoria sobre tres comunidades con producción académica de la investigación educativa durante esa época. En este documento, Georgina Gutiérrez (2003a) constata el surgimiento de las comunidades académicas como un actor en el escenario de la investigación educativa en México. En ellas se establece cómo la investigación educativa se desarrollaba en espacios interinstitucionales definidos, lo cual, como la realidad en ese momento lo evidencia, dio paso al trabajo en comunidades flexibles. Entre los rasgos que caracterizan a esas comunidades se encuentran: son integradas por individuos comprometidos con el desarrollo especializado de un tema y están orientados a la consecución de una tarea específica; fomentan el aprendizaje colaborativo; establecen nuevas formas de relación, pues prevalece una flexibilidad y horizontalidad a la vez que fomentan una relación ambivalente entre el individuo y la institución. El trabajo en red ha promovido la especialización y profundización del conocimiento y se perciben las bondades de su trabajo por medio del interés de los investigadores en participar en ellas: contactos académicos y la apertura de espacios para el trabajo investigativo (Gutiérrez, 2003a).

Diez años es mucho tiempo a la luz de la velocidad de la producción del conocimiento científico favorecido aún más con el uso de la tecnología, las

políticas de aceleración en la generación del conocimiento y la posibilidad de interconexión que se ha establecido. Es por ello que, al realizar el estado del conocimiento de la subárea de “Redes temáticas y comunidades epistémicas” que integra el balance de lo realizado en el área de Investigación de la Investigación Educativa para la década 2001-2011, se encontró un gran desarrollo en la temática que permitió realizar el presente estado del conocimiento.

Más allá de la intensificación cuantitativa de los reportes que posibilitan la descripción del surgimiento o del trabajo colaborativo realizado en red, se comienzan a posicionar las investigaciones empíricas en cuyo centro de interés u objeto de conocimiento están las propias redes. Es decir, investigaciones empíricas cuyo objeto de conocimiento son las redes en sí mismas: su proceso constitutivo, tipología, el análisis de los nodos y de sus relaciones.

El presente estado del conocimiento se diferencia del diagnóstico esencialmente dado en que este último recupera el dato empírico por medio de instrumentos de recuperación del mismo. En el caso del estado del conocimiento se da la valoración de las producciones detectadas, lo que conlleva un análisis hermenéutico de los documentos que difunden, sistematizan o recuperan la investigación educativa en torno a esta temática. La intención es crear entonces un “conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la IE” (Weiss, 2003: 4).

El objetivo del presente texto es brindar una valoración de la investigación sobre redes epistémicas realizadas en México, que focaliza ciertos aspectos de las mismas: los referentes teorizantes utilizados, la metodología a la que se adscribió y los principales hallazgos que se posibilitaron desde estos colectivos dando cuenta particularmente del proceso seguido para su conformación. A partir de estos aspectos se detecta en qué forma son estudiadas las redes de investigación, las ausencias en temáticas ignoradas o desiertas, así como los principales formatos en que se difunden estas investigaciones. Es decir, se hace un balance que permite detectar oportunidades, saturaciones, huecos, traslapes y tendencias.

El estudio no es una investigación que tenga un referente empírico de la realidad social, sino es una metainvestigación que valora lo producido en este campo de la actividad humana. Sus unidades de análisis son otras investigaciones empíricas, esto lo diferencia de un diagnóstico de las redes epistémicas existentes. Aunque este trabajo no tiene por objetivo dar cuenta de cuántas y cuáles redes existen de manera exhaustiva, como complemento del capítulo se recupera, de los diagnósticos estatales que se realizaron, algunos informes par-

ciales en torno a grupos de producción académica existentes en las instituciones o entidades de la República Mexicana. Cabe mencionar que para realizar este diagnóstico, no exhaustivo y parcial, se utilizaron diferentes estrategias, tales como el diseño de un cuestionario y en otros casos algunas entrevistas. Se reitera que esta sección no es la parte central del capítulo, ni el objetivo del presente texto, en todo caso, queda como tarea pendiente la realización de un diagnóstico general de las redes epistémicas conformadas en nuestro país.

Fueron varias las hipótesis de trabajo que guiaron este estado del conocimiento sobre redes: la primera fue la posible explosión cuantitativa de investigaciones con esta temática producidas durante la década; la segunda hipótesis señala los cambios paradigmáticos en las corrientes teóricas que orientaron la investigación de este campo y, por último, las condiciones histórico-sociales que influyen en la constitución de comunidades epistémicas y otro tipo de agrupaciones en nuestro país. Estas hipótesis orientarán el texto narrativo que da cuenta de la valoración de la producción que sobre redes de generación de conocimiento se logró compilar.

De la comunidad especializada al surgimiento de redes de investigación

Es indudable que la tríada: ciencia, tecnología y sociedad ha posibilitado pensar en nuevas formas de organización para realizar investigación, más allá de las concepciones y representaciones que hoy asumimos, reconociendo así la complejidad de las realidades políticas, económicas y científicas de manera que se propician acercamientos de diversas ópticas a los problemas sociales.

Actualmente es notorio cómo las estructuras sociales y conceptuales de la llamada modernidad están en plena transformación. Es decir, estamos generando nuestra propia forma de concebir el conocimiento y la concepción del mundo e incluso de nosotros mismos. Somos testigos de cambios significativos en el nivel epistemológico surgidos de los cambios paradigmáticos en las ciencias. Nuevas representaciones han ido conformando nuestra experiencia del mundo, entre las que sobresale la noción de “red” que hoy ocupa un lugar central en la producción de sentido, tanto en las ciencias naturales como en las sociales (Dabas, 1993 y Castells, 1999).

De forma que la conformación de estas redes tiene como característica central del sistema de producción de conocimiento actual, el trabajo colabo-

rativo enmarcado por un escenario en el cual la creación de valor se deriva de los procesos de innovación y desarrollo científico y tecnológico, constituyendo así un factor clave para la competitividad. En ese sentido, es importante mencionar que estas formas de organización llamadas *redes* no tienen recorridos ni opciones prefijadas para su conformación en su desarrollo, o bien en su clímax, aunque sí pueden acotarse e incluso delimitarse (Najmanovich, 2007).

De ahí que la propuesta que se plantea, es la de concebir a todos estos grupos de investigación sin importar los nombres que actualmente les son asignados en sus ámbitos de acción como redes, asumiendo que éstas son entidades compuestas por diversos profesionales que comparten una constelación de elementos articulados de diversas formas, estableciendo así rutas de y hacia la generación de conocimiento; por ello, son representados como espacios integrados y dinámicos, con una gran fluidez pudiendo crecer, transformarse e incluso reconfigurarse.

Las redes son, en palabras de Najmanovich (2005), ensambles autoorganizados que se hacen “al andar”, que traspolan fronteras, generan nuevos dominios de experiencia y van más allá de las jerarquías, proveyendo de múltiples itinerarios, tejiendo una trama vital en un constante devenir. Estos escenarios que van emergiendo posibilitan el tránsito de una concepción estática incluso aislada hacia una perspectiva interactiva, dinámica y multidimensional, tanto en el nivel epistemológico como ontológico.

Lo anterior posibilita que se conceptualice a las redes como un modelo de acción humana que resulta de una práctica social, esto es, hablar de red nos lleva a una imagen que nos describe relaciones, interacciones, mismas que tienen como característica fundamental el flujo de información que transita en diversas direcciones (Arvanitis, 1996). En ese sentido, en una red sus miembros actúan por convicción y compromiso con fines colectivos y no individuales; de forma tal que no se trabaja por funciones sino centrados en colaboración interdependiente y en la obtención de resultados (Morales, 1997: 2).

Se hace evidente pues, un principio dialógico, que da cuenta de la necesidad de colaboración entre el orden y el desorden para comprender la unidad en la diversidad, en donde el orden y el desorden son enemigos: uno suprime al otro, pero al mismo tiempo —en ciertos casos—, colaboran y producen la organización dando, sin lugar a dudas, un alto nivel de complejidad. Este principio dialógico “nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad” (Morin, 1996: 106).

Lo anterior requiere que no sólo se generen nuevos mapas o paradigmas para su comprensión, sino que posibilita ir más allá brindando formas de pensar distintas. Apoyarse desde la complejidad implica no limitarse a los productos del conocimiento, sino avanzar hacia los procesos de producción comprendiendo el sentido y la experiencia en torno a dicha generación de conocimiento.

Asumir el pensamiento complejo como sustento para esta nueva forma de abordar la producción de conocimiento, en y desde las redes de investigación, exige desaprender y aprender a saltar los muros conceptuales creados por las disciplinas modernas —caracterizadas por la pretensión y rigidez metódica— y generar zonas de pensamiento multidimensional capaces de originar sentidos ricos y productivos, pero no absolutos ni garantizados.

De forma tal que la concepción actual de red es una de las más fructíferas para referir, tanto de nuestra experiencia cognitiva como de la forma en que se nos presenta el mundo en el que estamos inmersos. Esto implica un grado de coincidencia con lo mencionado por Nohria y Eccles (1992), quienes señalan que “la estructura de cualquier organización social puede ser pensado como una red” (1992: 288).

No obstante tales avances en torno al concepto de *red*, es notorio identificar que se ha hecho uso e incluso abuso de dicho concepto. Sin embargo, son pocos los autores que han tratado de elucidarla y explorarla en su potencialidad. De ahí la necesidad que emerge de abordarla desde esta mirada.

Para lograrlo, es indispensable que desde el campo de la investigación educativa las redes sean consideradas como un espacio con un orden conceptual, que actúan en forma pragmática y bajo un espectro político, aun cuando de esta forma se dé un análisis de carácter problemático. No obstante, y de acuerdo con Ávila de Lima (2008), los motivos esenciales para acercarse a las redes de este modo son cuatro:

1. Las redes requieren ser entendidas como fenómenos sociales que pueden tomar muchas formas, en donde su naturaleza y el impacto general va más allá dando cuenta de los patrones más profundos y más complejos que las conforman.
2. En teoría, la complejidad de estos espacios se debe integrar con las herramientas conceptuales, pero no simplificadas a su naturaleza y funcionamiento, ya que a pesar de los avances que se han hecho hasta el momento, esto no se ha logrado de manera satisfactoria.

3. En la práctica, es vital asumir una teoría ajustada al diseño y las características de la red considerando cuáles son las formas, tipos y dinámica de la misma e identificando qué y cómo producen resultados, además de saber bajo qué circunstancias lo hacen.
4. Es necesario considerar las intervenciones que hacen diferentes instancias, que tienen como objetivo la creación o modificación de las redes existentes requiriendo ser revisadas por la investigación empírica, evidenciando lo que va bien y lo que no en los distintos tipos de redes.

En este sentido, bajo el enfoque de la complejidad propuesto, todo conocimiento es producto de la configuración actual del mundo generado en y desde quienes integran una red, desprendiéndose una serie de intercambios e interacciones entre quienes confluyen en ella. De forma tal que se germinan formas de pensar que, extendiéndose y valorándose, permiten producir sentido en torno a ellas renunciando así a la totalidad exigida por la ciencia moderna. Es decir, el dinamismo en las redes no se limita al mundo que las rodea sino que incluye a los sujetos que la conforman. Esto es, en las redes concebidas como dinámicas los vínculos no son conexiones entre entidades preexistentes —objetos o sujetos—, sino el resultado de las relaciones surgidas de forma simultánea con su propia dinámica de autoorganización (Najmanovich, 2001).

La noción de red, su configuración y organización, vista desde los enfoques dinámicos, relacionan de formas infinitas lo que las dicotomías clásicas han excluido e inmovilizado (el objeto, el cuerpo, la estructura) o disipado (el sujeto, el significado, los vínculos no reglados).

De esto afirmamos que la estética de la complejidad, es la de las singularidades que conjugan unidad y diversidad, estabilidad y cambio, autonomía y sujeción, individuación y sistema que se manifiestan en estos colectivos. En ellos el pensamiento dinámico es interactivo, lo que le permite construir categorías como: “ser en el devenir”, “unidad heterogénea”, “autonomía ligada” o “sujeto entramado”, que se caracterizan por su no-dualismo. Lo que implica que en estas categorías los opuestos conviven enredados de múltiples formas y modos, de forma tal que se manifiesta en y durante su proceso una configuración activa y temporal (Najmanovich, 2005).

Desde esta perspectiva, en las redes no se determinan los elementos que las conforman de manera abstracta sino que emergen, se mantienen y cambian a partir de las interacciones en la red. Esto es, no se habla de barreras

impenetrables, sino de aristas moldeables y versátiles surgidas de la misma dinámica, que van conformando límites a los que se denominan “límites habilitantes” (Najmanovich, 2001). Estas fronteras no son estables, ni exactas, son más bien interfaces mediadoras, es decir, sistemas que posibilitan el intercambio y que están en permanente transformación, el límite resulta ser entonces emergente. Implicando que la red, ante todo, tiene una geometría versátil con un profundo nivel de interconexión así como posibilidades diversas de establecer itinerarios y flujos que no tienen recorridos ni opciones predefinidas (Dabas y Najmanovich, 2003). Lo que hace de las mismas un espacio con particularidades muy definidas pero no generalizables con otras necesariamente.

De ahí la importancia, de profundizar desde un análisis más descriptivo y analítico de estos espacios, en sus dos vertientes intra e inter-organizacional, haciendo necesario centrar nuestros esfuerzos de revisión en varias dimensiones que se consideran significativas, entre ellas: génesis, composición, estructura, esencia, dinámica y eficacia (Ávila de Lima, 2008).

Desde este enfoque resulta vital indagar qué le da consistencia a una red, qué dificultades tienen, su grado de solidez destacando su “modo de existencia y de cambio”. Aunado a esto, es preciso establecer las formas en que se va agregando a la red una menor o mayor cohesión, siendo capaces de visualizar las formas en que se van transformando, incluyendo los ritmos en que lo hace. Además, es importante aprender a observar las configuraciones que se evidencian en los diversos niveles de la red, explorando las formas de conexión y desconexión y las circulaciones (en sus itinerarios, su intensidad y su frecuencia) de las mismas, generando así cartografías móviles de los territorios convivenciales en los que se desarrolla cada uno de estos colectivos y no conformarse con la descripción de lo ya instituido.

En aras de prefigurar esos límites, conformando comunidades epistémicas

Para el grupo de trabajo, el término de red se puede asociar al concepto de comunidad epistémica, mismo que fue introducido por el sociólogo Holzner (1968, citado por Maldonado, 2005), para describir a una organización de personas que cuentan con procedimientos comunes para crear, elaborar y probar los sistemas de la realidad.

En el campo de la investigación, una comunidad epistémica se conceptualiza como “una unidad o unas unidades organizativas que actúan de manera funcional, directamente asociadas a los procesos de la investigación científica” (Rey-Rocha, Martín y Sebastián, 2008: 744). Estos colectivos actúan con formas distintas de participación, responden a un propósito, se distinguen de otro tipo de colectivos dado que sus acciones están orientadas a la producción de conocimiento, la aplicación de los mismos y su orientación a la innovación, así como la difusión y divulgación de los resultados obtenidos.

En ese sentido, Mork (2004, citado por Jiménez, 2010) señala que los integrantes de una comunidad generan una visión más o menos compartida respecto de su quehacer investigativo y los valores que lo fundamentan, es esto en conjunto lo que posibilita el mantenerse unidos y vinculados no obstante sus diferencias (Pavlin, 2006). En tanto que Becher (2001) menciona que las actitudes, actividades y estilos cognitivos de dichos colectivos están estrictamente ligados a las características estructurales de los campos de conocimiento en los que se desenvuelven.

El trabajo en la comunidad epistémica implica entonces una especie de acción colectiva basada en una igualdad moderada, una solidaridad limitada de intercambios, apoyados en la discusión crítica y la circulación del conocimiento entre pares y dirigida a incrementar el conocimiento (Conein, 2003; Angulo, 2006). En torno a esto, Villoro (2002) señala que cada comunidad epistémica delimita así un conjunto de razones accesibles, de acuerdo con la información de que puede disponer, el nivel de tecnología con que cuenta y el desarrollo de un saber previo como marco conceptual básico hacia la generación de conocimiento.

El conocimiento generado en y desde las comunidades epistémicas tiene formas de expresión propias; es decir, puede ser tanto tácito como explícito. Esto es, por una parte hay formas de conocimiento que se asocian con los sentidos, las habilidades motrices, la percepción individual, las experiencias físicas, las reglas prácticas generales y la intuición; y por otro, hay conocimientos susceptibles de escribirse, formularse en enunciados o representarse en imágenes (Von Krogh *et al.*, 2000).

Lo anterior implica hacer referencia a cuatro procesos que nos llevan a la generación de conocimiento construido en lo individual pero también desde lo social. En un primer momento se alude a dos: 1) los procesos epistemológicos, que permiten diferenciar entre conocimiento explícito y tácito; y 2) los procesos ontológicos, donde podremos distinguir entre el conocimiento ge-

nerado en el nivel individual del que emerge el grupo, de forma organizativa e interorganizativa.

Por tanto, se puede señalar que existen procesos de creación de conocimiento (figura 7.1) propios de cada nivel, pero también otros que vinculan los distintos niveles ontológicos entre sí (Alfaro, 2011). Además, es importante señalar que deben considerarse otros procesos, concretamente dos: el primero refiere la relación entre niveles como intraniveles llamados procesos de interacción (Gunawardena *et al.*, 2006) y por otro, tanto los procesos de difusión como de retroalimentación denominados procesos de transferencia (Echeverría, 2008).

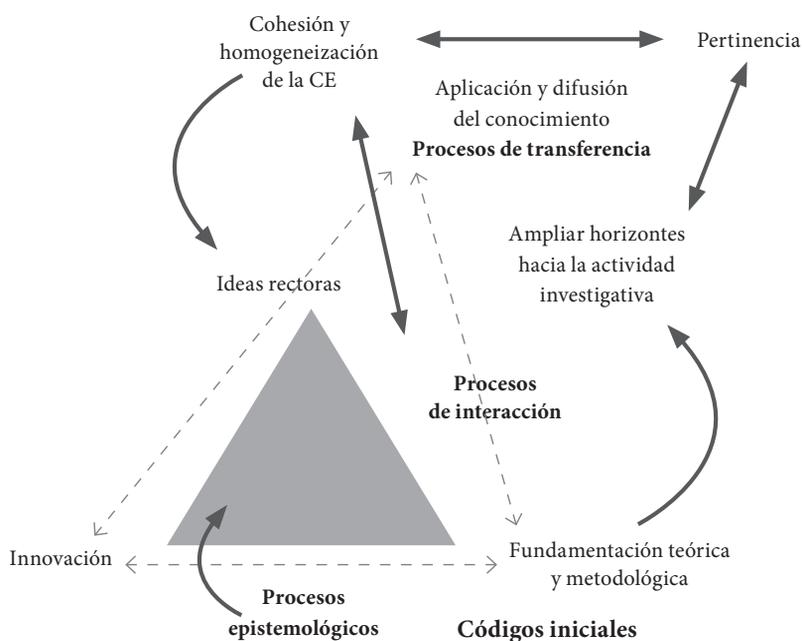


Figura 7.1. Triángulo que da cuenta de los procesos de creación de conocimiento (epistemológicos, ontológicos, interacción y transferencia) vividos al interior de una comunidad epistémica (Alfaro, 2009, adaptado de Chacín y Briceño, 2001).

Todo este flujo de conocimiento producido en alguno de los niveles y dirigido hacia otros, se conduce mediante un proceso denominado *amplificación organizativa*, que junto con los cuatro procesos conforman la “espiral del conocimiento” (figura 7.2), que debe desarrollar toda comunidad o red cuando genera conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995; Nonaka y Toyama, 2003; Delgado *et al.*, 2007).

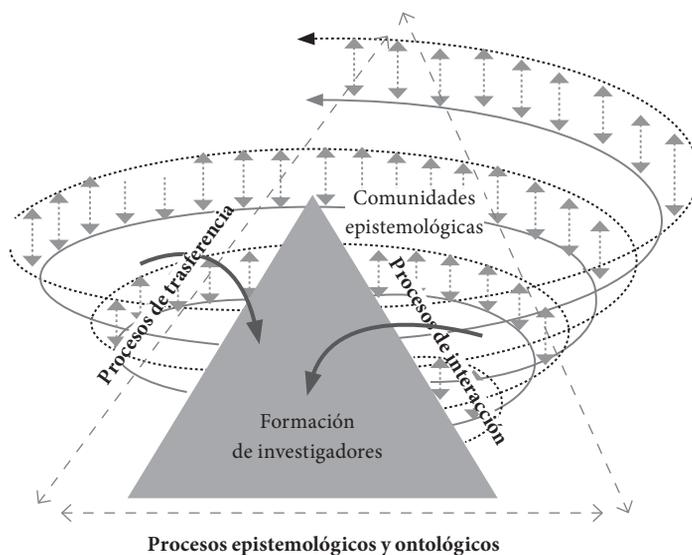


Figura 7.2. Fuente: Los procesos implicados en la generación del conocimiento desde una comunidad epistémica, Alfaro, J. (2009).

La producción de conocimiento asumido desde el quehacer investigativo que emana de una construcción social, se asume como un proceso que implica prácticas y actores diversos, concretándose en una actividad consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación a partir de un trayecto formativo.

En este contexto, las redes de investigación constituyen un espacio social en donde se produce intercambio, hay encuentros y desencuentros que se dan al compartir información, experiencias e incluso aprendizajes. Son pues espacios de interacción para producir transformaciones conjuntamente sin perder identidad por parte de cada miembro integrante de la red. Es tarea fundamental que las redes de investigación puedan concebirse como comunidades epistémicas, espacios en donde se manifiestan procesos epistemológicos, ontológicos, de interacción, producción y transferencia del conocimiento, que posteriormente se valida y actualiza mediante diversos mecanismos (Alfaro, 2010a).

La influencia de la política estatal mexicana en el establecimiento de redes

Las redes de investigación en su surgimiento tienen distintas opciones de creación, bien como un sistema biológico o normativo, en el que se corre el riesgo de caer en una forma de organización *conservadora* cuyos principios básicos son el “orden” y la “estabilidad”, con controles afianzados y conectados con otros sistemas cerrados y que, en otras palabras, estas redes cerradas quedan inscritas en un mismo contexto, con relaciones de estabilidad y permanencia, en las que se advierte que la ‘movilidad’ no es lo único que influye en la intervencionalidad de una red. (Martínez, 2008: 133); o también se tiene la opción de crearse desde una lógica distinta en la que la red tiene como finalidad prioritaria el abandono de lo sistemático, para enfocarse al fomento de procesos de innovación enfocados a lo que llama Joseph Schumpeter “la creación destructiva”, en la que requiere organizarse para generar “lo nuevo”, bajo un proceso de descentralización en la que su forma de organización no implica el establecimiento de organigramas, estatutos o reglamentos, cuyos elementos de conexión lo constituyen las voluntades, los intereses, los deseos y los idearios en relación con una tarea específica o propósitos comunes.

La expansión del establecimiento y el trabajo en red no es resultado de algo fortuito, sino es el resultado de una política del Estado mexicano, que desde 1996 ha permitido impulsar la investigación en las instituciones de educación superior (IES), implementó una política educativa que produjo cambios hasta en los conceptos utilizados en el argot de los docentes universitarios. Esta política responde a los llamamientos de la globalización (Castañeda, 2010a).

La política implementada mediante el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep) dictada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), estuvo guiada por cuatro líneas de acción: 1) otorgar apoyo a los profesores de tiempo completo para realizar estudios de posgrado; 2) creación de plazas de tiempo completo para quienes reuniesen el perfil deseado; 3) otorgamiento de recursos a los profesores con perfil deseado para realizar labores académicos (recursos para mejorar las condiciones de trabajo por medio de equipamiento y bibliografía); y por último, 4) la formación de Cuerpos Académicos. Los Cuerpos Académicos integran a los profesores de tiempo completo y de asignatura y estudiantes, en líneas de generación y aplicación del conocimiento. Esta última línea es en la que se focalizará, puesto que la conformación de estos equipos académicos promovió una serie de cambios en la forma de producción del conocimiento.

Desde 1984, con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), se había emprendido un sistema de estímulo a la generación del conocimiento mediante compensaciones económicas mensuales otorgadas a los agentes del campo de la investigación.

El sistema de financiamiento de la investigación recae también en fondos que el Conacyt ofrece por medio de concursos a quienes postulan proyectos. Existen fondos específicos para el apoyo a la conformación de redes temáticas de colaboración entre los cuerpos académicos.

Se comienza a perfilar, a partir de estos movimientos en la política, el cambio de un modelo de producción individual por otro, en el que la colaboración es deseable⁸. Si bien el contexto político acerca o facilita el trabajo en red, son las condiciones contextuales, el uso de Internet, lo que mejor condiciona la labor en ellas. No se puede establecer de manera causal la política estatal de apoyo a la conformación de redes, con la explosión demográfica de ellas. Ya Gutiérrez (2003) evidencia la existencia, desde 1976, de algunas de las comunidades académicas descritas. Sin embargo es imposible soslayar la influencia o *boom* que las redes tuvieron de manera posterior al lanzamiento de la política de Estado. De tal manera que hoy la máxima que prevalece entre los y las investigadoras es de que “quien no está en una red no existe”⁹.

En estas nuevas redes (creadas desde fuera y a través de estímulos externos), coexisten otras redes originadas desde dentro del núcleo académico a partir de alguna tarea específica y que cumplen con los criterios más acordes a las comunidades epistémicas (Alfaro, 2010b).

Estas estrategias de la política estatal originan la emergencia de otro tipo de redes con la coacción que ofrece el estímulo externo.

De esto se puede señalar que emergen las denominadas “Redes Temáticas de Investigación del Conacyt buscan conjuntar en grupos de investigación a investigadores, tecnólogos y empresarios, con intereses en común y con la disposición para colaborar y aportar sus conocimientos, habilidades y capacidades para impulsar sinérgicamente soluciones a problemas y temas estratégicos para el desarrollo del país” (Conacyt, 2002).

⁸ No en todas las actividades que fomenta el Estado mexicano se perfila este rasgo deseable en la producción del conocimiento, se puede apreciar cómo el Sistema Nacional de Investigadores privilegia el trabajo en solitario.

⁹ Máxima expresada por Martha López Ruiz en la XVI reunión de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, en Zacatecas, Zac., marzo de 2013.

Las intenciones en su creación fueron fortalecer la relación académica de las instituciones y grupos de científicos por medio de intensos intercambios, visitas y proyectos conjuntos, con el propósito de hacer más eficiente el trabajo académico y el uso de recursos humanos y de infraestructura. Asimismo, fortalecer el trabajo en áreas estratégicas por medio de la generación de sinergias entre grupos de investigación y vincular de manera más estrecha los grupos académicos con la industria aprovechando las relaciones establecidas por algunos de los participantes en la red (Conacyt, 2002).

Nótese cómo estos objetivos e intenciones se relacionan más con una visión funcionalista de las redes y con la conectividad de la actividad de producción académica con la industria. Los contrastes son notorios.

Aunque estas redes tienen margen de libertad en la organización y establecimiento de vínculos, su funcionamiento tiene tintes de obligatoriedad o de interés más allá de lo académico: los objetivos del trabajo se centran en la obtención de recursos económicos para eventos de difusión y en el trabajo, en torno a una temática de investigación. Si bien tienen aspectos en común con las primeras comunidades académicas que emergieron en el país, también están animadas por otros intereses. Son asociaciones de grupos de individuos y grupos de investigación que tienen un interés común (área temática de la red), la posibilidad de aportar sus potencialidades, recursos y habilidades para impulsar de manera sinérgica las acciones en torno al área temática en cuestión.

De este análisis se desprende que no obstante el surgimiento de dichas políticas y, con ello, la aparición de estos grupos es significativo acotar que los mismos distan bastante de los rasgos que caracterizan a las redes como se ha venido planteando, que según los postulados revisados en el apartado anterior deben ser flexibles, sin un recorrido predefinido, con interacciones enriquecidas por la diversidad de sus integrantes. No obstante, se reconoce la necesidad de una política que permita una verdadera articulación de sujetos e instituciones —más allá de estas mismas—, para la generación, transferencia, uso y difusión del conocimiento producido.

Las redes en la investigación educativa: un estado del conocimiento

Si bien en el apartado anterior se describió de manera rápida el proceso en el cual se intensificó la conformación de grupos o comunidades colaborativas en

la producción del conocimiento sobre educación e investigación de la investigación educativa, el surgimiento de tales grupos motivó su estudio y, es notorio señalar que se pudieron encontrar una serie de producciones que muestran lo diversificado del paisaje hallado.

Al elaborar el presente estado del conocimiento, se decidió incorporar estudios que aludieran a redes que aglutinan principalmente investigadores. Existen redes que implican otros participantes, pero para efectos de delimitación de este trabajo se focalizó en las comunidades que lo producen (epistémicas) y que además se centran en la investigación de la investigación educativa. En el estado del conocimiento se analizaron también estudios que aluden a los cuerpos académicos y a las redes temáticas que los relacionan. Se llevó a cabo de esta forma por la emergencia de estos estudios en el contexto de la investigación educativa. En ese sentido, la finalidad de este apartado es realizar un estado del conocimiento, por lo cual las preguntas que orientaron el estudio fueron dirigidas hacia qué investigaciones sobre redes de investigación existen, cuáles son las orientaciones metodológicas que las dominan, qué miradas teóricas han prevalecido y cuáles han sido los formatos de difusión en que principalmente se disemina el conocimiento producido.

Asimismo, los objetivos del estudio estuvieron orientados a dar cuenta del estado de producción que sobre redes de investigación educativa se ha trabajado en México, y obtener una valoración acerca de ella. Así como a analizar los principales enfoques teóricos y metodológicos a los que se recurre en la investigación sobre redes.

El presente estado del conocimiento parte de la lectura y análisis de los textos producidos en el estudio de las redes. Por ello, se puede mencionar que de manera natural el método de investigación fluye en torno a la actividad misma de quienes la llevaron a cabo: los investigadores, desde la recolección, la lectura y el análisis de los documentos producidos a partir de las pesquisas realizadas sobre las redes de investigadores. El análisis de textos remite a quien la practica, a una actividad hermenéutica. La hermenéutica se define como la teoría y la práctica de la interpretación (Álvarez Gayou, 2003).

En el caso de esta investigación, se trata de la interpretación de discursos, productos de procesos heurísticos relacionados con redes de investigación educativa. Los textos fijados por la escritura son los discursos. Por ello estudiamos los textos, a partir de los discursos, porque éstos se convierten en los textos de archivo disponibles para la memoria individual y colectiva (Ricoeur, 2002).

A partir de estos referentes teóricos y metodológicos se procedió al análisis del siguiente corpus empírico:

TABLA 7.1. Descripción de documentos analizados

Tipo de documento	Autor/es	Años/producción
Tesis	(Gutiérrez, 2003b)	2003 1
	Total de tesis	1
Libros/Capítulos de libros	(Gutiérrez, 2003a, 2009a)	2003 1
	(Calderón, 2010)	2009 1
	(Castañeda y Corrales, 2010)	2010 6
	(Quintero y Martínez, 2010) (Castañeda, 2010b)	
	(Castañeda, 2010c)	
	(Bastidas y Alonso, 2010)	
	3 cuerpos académicos (2010) 2 de Castañeda (2010).	
Total de libros	8	
Artículos de revista	(Luna, Rueda y Arbesú, 2006),	2005 1
	(Gutiérrez, 2006)	2006 2
	(González, 2009),	2007 1
	(Parker, 2007),	2008 1
	(Maldonado, 2005b)	2009 1
	(Amador, 2010),	2010 2
	(Aguado <i>et al.</i> , 2009)	
(Silva, Morales y Ramírez, 2010)		
Total de artículos	8	
Ponencias	(Alfaro y García, 2009)	2005 3
	(Chavoya y Cárdenas, 2005)	2007 2
	(Maldonado, 2005a)	2008 1
	(Calderón, 2007)	2009 1
	(Pons, 2007)	2010 1
	(Ortiz, Moreno y Jiménez, 2010)	2011 6
	(Macías y Paz, 2011)	
	(Ponce, Orozco y Ramírez, 2011)	
	(Vargas, 2011)	
	(Gutiérrez, 2005)	
(Alfaro, 2008, 2011a, 2011b, 2011c)		
Total de ponencias	14	
Total producciones	31	

Entre los protagonistas en este campo se encuentran Norma Georgina Gutiérrez (2003b), que es la iniciadora mediante su tesis doctoral y luego con la realización de la subárea en los anteriores estados del conocimiento que impulsó el COMIE. De manera sistemática, Jorge Antonio Alfaro Rivera (2008, 2011a, b, c) ha venido produciendo ponencias que lo ubican como otro de los protagonistas que estudian la temática. La productividad se ha centrado en la realización de ponencias mayoritariamente (45%), seguida por la publicación de libros (26%) y artículos de revistas (26%).

TABLA 7.2. **Producción por año**

2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
0	2	0	4	2	3	2	3	9	6	31

Se puede apreciar la emergencia de la temática de las redes como objeto de estudio en la investigación de la investigación educativa. El despegue se nota a partir de los años 2009, 2010 y 2011 en el que se registra 58% de la producción, mientras que el resto de ella se llevó siete años en concretizar.

Se realizó la lectura completa de los textos, luego se remitieron a un análisis interpretativo, por medio del cual se detectaron pautas recurrentes y divergentes en las temáticas, enfoque teórico, metodología y objetivos de las producciones. A partir de éstas se realizaron análisis puntuales de las producciones que se describen y se agrupan a continuación por el tipo de producción:

Tesis

La única tesis doctoral localizada, y que da origen a una serie de publicaciones, la realiza Gutiérrez (2003b), para alcanzar su grado doctoral en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Politécnico Nacional (Cinvestav). Aunque aborda diversos temas (la manera en que el Cinvestav en sus distintos momentos de desarrollo, situando sus transformaciones internas y hasta la forma en que se vinculan con otros actores de orden científico —incluyendo empresas—, orientados hacia la producción del conocimiento). No obstante que la tesis tiene un espectro de temas más amplios, se rescataría para el análisis de esta subárea lo que

ella plantea en cuanto a los elementos de configuración, dinámica y contenido de las interacciones en red que se establecen para producir conocimiento.

Define una red de conocimiento como el conjunto de interacciones que se dan entre diversos actores que están mediadas por el flujo de conocimiento. Asume la colaboración como un rasgo característico que emerge en las nuevas formas de producción del conocimiento, superponiéndose a la supuesta separación o distanciamiento entre productores y usuarios del conocimiento centrado en novedosas formas de organización y coordinación para el trabajo conjunto. Algunos elementos básicos identificados son:

- a) Acuerdos previos entre los actores involucrados
- b) Relaciones flexibles, informales y horizontales
- c) conformación paulatina (proceso que se va reconstruyendo)
- d) Interacciones entre los diferentes integrantes de una red definidas por intercambio, transferencia y producción del conocimiento.
- e) Densidad en las formas de comunicación y ésta se da en lo general de forma bidireccional
- f) Definición de proyectos orientados a la solución de alguna problemática
- g) Coordinación de intereses divergentes
- h) Constituyen una forma directa de acceso a fuentes de información y conocimiento especializado
- i) Van de microredes a macroredes.

Al hacer este estudio, se recupera en alguna medida la forma en que los académicos del Cinvestav producen conocimiento partiendo de la definición de una problemática, la generación de un proyecto de investigación y las relaciones e interacciones (pautas de regularidad) que se van dando con otros actores (construyendo de manera conjunta diversos Nodos, incidiendo uno en el otro de manera sistemática), generando así una dinámica constante —nada es fijo ni permanente— que va adecuándose a la necesidad del colectivo. Manifestándose de esta forma una articulación flexible en la que, de manera indudable, hay fuertes e importantes flujos de conocimiento llegando en su mejor momento a la producción de conocimiento novedoso. Es decir, se va del conocimiento tácito (ideas, actitudes, reflexiones), fluyendo mediante las interacciones (situaciones formales e informales) hasta llegar al conocimiento explícito (en el que todos los actores emplean los mismos códigos) orientados, como ya se comentó,

a la producción innovadora de conocimientos y su aplicación en la solución a problemáticas comunes (Gutiérrez, 2003b).

La producción de tesis con esta temática es marginal a la producción total (3%). Es un área de oportunidad para quienes buscan su línea de generación del conocimiento y van a realizar en una tesis, la temática de redes.

Artículos de revistas

Entre las producciones que aluden a redes, encontradas en el campo de la investigación educativa, 26% pertenecen a artículos publicados en revistas. La revista que reporta mayor número de publicaciones con esta temática es la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Otras revistas como *Sinéctica*, *Revista de Universidad y Sociedades del Conocimiento*, *Revista de la Educación Superior*, *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle* cuentan con una publicación en su haber.

En un primer acercamiento se ubica a Maldonado (2005b) quien al publicar su artículo considera el término “comunidades epistémicas”, con el que analiza la influencia que han tenido las redes de expertos en educación superior, en la instauración de políticas públicas en México en los pasados diez años. En su contenido argumenta que si bien se puede comprobar que la comunidad epistémica, especialmente del área científica, le dio contenido a la política, difícilmente puede señalarse que ellos decidieron esta reforma. Los que tomaron directamente las decisiones fueron, sin lugar a dudas, otros actores. Al respecto, el estudio enfatiza la diversificación y mutación de las comunidades por medio de redes como una nueva forma de organización disciplinaria que, en el caso mexicano, permitió su consolidación frente a otras “comunidades” en su capacidad de influir en la elaboración de las políticas destinadas a la educación superior.

Por su parte, Gutiérrez (2006) realiza un artículo en el que hace referencia a cómo se considera a la investigación educativa en México, identificándola como un campo de conocimiento conformado por investigaciones multidisciplinarias y multirreferenciales, lo que permite reconocer que el ámbito de la investigación es amplio, con rasgos de heterogeneidad desde sus inicios. Resalta que la investigación educativa se ha potenciado a partir de la producción de conocimiento especializado en educación, de las comunidades especializadas en

investigación educativa (CEIE), constituidas por investigadores, docentes, estudiantes, funcionarios, asesores y especialistas en educación que comparten un mismo tema de interés. Presenta los rasgos más sobresalientes de estas comunidades, su incremento y las formas en que producen conocimiento (relación académica no institucionalizada).

En tanto que Luna *et al.* (2006), en su artículo, describen el proceso de conformación y desarrollo de la red de investigadores sobre evaluación de la docencia; comenta los propósitos que orientan su constitución, analiza su permanencia durante una década y presenta los argumentos que sus integrantes refieren como razones principales para continuar trabajando en equipo. De igual forma, reseña los productos y resultados generados por el grupo y se concluye a favor de la asociación de investigadores basada en el interés genuino por producir conocimiento y en la necesidad de reconocer ambientes sociales favorables para hacerlo.

En una variante, Parker (2007) esboza un marco heurístico denominado “economía del conocimiento” en el cual las redes basadas en el conocimiento son vistas como laboratorios que generan “derrames” de conocimiento, ya que desarrollan nuevas competencias y proporcionan un aprendizaje útil, que debe entenderse dentro de la dinámica de la academia y su relación con el sector productivo. Se aborda a manera de ensayo la economía del conocimiento, la gestión del conocimiento, el capital intelectual, las redes del conocimiento, la innovación por medio de redes de conocimiento, los sistemas nacionales de innovación, el capital intelectual como factor estratégico para el sistema nacional de innovación, concluyendo que es necesario crear una cultura de “compartir y trabajar en red”.

Con un matiz diferente, González (2009) propone examinar el potencial educativo de Internet desde su capacidad de construir comunidades de aprendizaje, a la luz del reciente enfoque del capital social, tendencia teórica que intenta ver el papel de los principios conectivos y asociativos de las redes sociales en la consecución de fines de los individuos y sus colectivos. Lo sustancial y revolucionario de esta plataforma reside en su capacidad de descentrar la institucionalidad del proceso y posibilitar diversas formas, tanto de enseñanza como de aprendizaje, algunas informales, extraescolares y mediadas por las motivaciones ordinarias y pragmáticas de los sujetos que la usan.

Retomando concretamente el tema, Aguado *et al.* (2009) escriben un artículo en el que ofrecen un análisis de los patrones de colaboración mediante redes

de coautoría para cinco revistas editadas por la Universidad Autónoma del Estado de México (González): *Ciencia Ergo Sum*, *Contribuciones desde Coatepec*, *Convergencia*, *Papeles de Población* y *Quivera*. Se analizan los textos publicados entre 2006 y 2007 escritos en coautoría, diferenciándolos en colaboraciones intra e interinstitucionales, así como nacionales e internacionales. El análisis permitió conocer algunas características de la estructura de las redes de colaboración, tanto de los autores como de las instituciones y de los países que participan. Afirman que el trabajo en red favorece la producción del conocimiento.

En ese sentido, Amador (2010) plantea el análisis de los sistemas de educación superior a distancia y considera la perspectiva estructural del análisis social de las redes institucionales.

Este concepto de redes se aborda como una construcción simbólica o metafórica de la organización social, una construcción analítica y sintética de las estructuras de las relaciones e interacciones humanas, y una construcción operativa y funcional de los sistemas de comunicación e información. El aporte del artículo es la construcción de tres modelos de redes a partir del análisis de los rasgos característicos de estos sistemas en tres universidades públicas (El Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara (UDGV); el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y la Universidad Virtual Veracruzana).

Por último, dentro de los artículos localizados en publicaciones nacionales e internacionales se encontró el realizado por Silva, Morales y Ramírez (2010). La publicación es resultado del trabajo que se desarrolla en el CIDIE-UAEMEX (Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa de la Universidad Autónoma del Estado de México), en la línea de Investigación de la investigación educativa; hace referencia a la definición de redes y sus características aplicables a redes educativas, para identificar cómo los Cuerpos Académicos pueden integrar las redes de colaboración. Menciona la forma en que se da la producción del conocimiento, las características de la redes y su integración, señala que las redes de personas son las que generan el conocimiento. Es producto del trabajo que realizan como Cuerpo Académico, integrado en atención y apego a las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep).

Ponencias

El formato de ponencias es una de las formas más socorridas de presentación de la producción que se genera sobre redes. Lo anterior se afirma por el hecho de que 45% de la producción recabada fueron ponencias. A continuación se describe cada una de ellas.

Chavoya y Cárdenas (2005) presentan una ponencia que tiene la intencionalidad de elaborar un estado del conocimiento de la investigación en la Universidad de Guadalajara. Sin embargo, también se encarga de responder si existen o no redes científicas o comunidades académicas entre quienes estudian la universidad. Para ello define una red de científicos como “es una red de individuos interesados en maximizar sus agujeros estructurales, es decir, su capacidad para conectar o acceder a nodos no redundantes” (2005: 5).

La investigación arroja que sí “existe una red científica, con un núcleo pequeño fuerte, pero con una periferia dispersa, cuyos lazos son débiles o inexistentes” (2005: 5). Pero esta afirmación la hacen sólo acerca de que existe un núcleo consistente de agentes que producen investigación sobre la universidad como autores y coautores. No ofrecen alguna otra evidencia de que entre ellos haya interacción que permita la producción de conocimiento: reuniones, proyectos colaborativos, etcétera. Por ello establece que la presencia de un gran número de autores que escriben de manera individual nos lleva a pensar que entre algunos integrantes de la red los lazos son débiles o inexistentes.

Un trabajo más, se describe en la ponencia que realizó Maldonado (2005a). En ésta se alude específicamente a las redes epistémicas; es un estudio que da cuenta de la conformación de una red epistémica: identificada como “Brunner-Fuentes”. Conceptualiza lo que es comunidad epistémica tomando como base las palabras de Haas, que define una red como “un conjunto de profesionales con reconocida experiencia y competencia en un campo particular. Debido a su conocimiento especializado, las comunidades epistémicas cuentan con suficiente ‘legitimidad’ en el área de políticas dentro de un campo determinado” (Haas en Maldonado, 2005: 2).

Maldonado establece siete características que definen las comunidades epistémicas: 1) agenda común; 2) integración de redes; 3) afinidad en creencias y valores; 4) tamaño compacto; 5) mayor peso a las relaciones informales que formales; 6) prestigio y credenciales académicas; y 7) diversidad profesional.

Para establecer estas características, la investigación recuperó dieciseis entrevistas y cuatro cuestionarios a sujetos clave en el campo de la educación superior, algunos participantes y otros no, de la comunidad epistémica en estudio. La ponencia destaca la participación de uno de los actores que liderea la red para su arranque y organización. Luego analiza las actividades y planteamientos de la comunidad a partir de cada una de sus características y encuentra cómo la misma cumple con cada una de ellas. La ponencia culmina diciendo: “El concepto de comunidades epistémicas brinda novedosos aportes para el estudio de las redes de expertos en diversos campos, no sólo en educación superior” (Maldonado, 2005a: 10).

Por su parte, Calderón (2007) difunde la investigación realizada en la UPN unidad Zacatecas mediante una ponencia presentada en 2007, en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. El trabajo retrata el proceso de conformación de la Red de Didáctica de la Investigación Educativa. La creación de esta red fue intencional, para dar respuesta a la necesidad de desarrollo de la profesionalidad de los formadores de docentes y solucionar los problemas didácticos de la investigación educativa.

La red se creó en el seno de la Universidad Pedagógica Nacional de Zacatecas, y se define como “un medio para tener acceso y transmitir comunicaciones horizontales multidireccionales que prescinden de estructuras de organización jerárquicas o centralizadas, ya que abren diversas rutas que pasan de un punto a otro sin tener que depender de una sola de éstas. Representan un punto de encuentro y un sistema libre para el diálogo y la información que les permite a las personas y grupos diversos una mayor circulación, distribución, incorporación y producción de conocimientos para satisfacer necesidades de diferente naturaleza” (Calderón, 2007: 2).

La sistematización, es entendida en este trabajo como un proceso de reconstrucción analítica y comprensiva de experiencias socioeducativas realizada por sus propios actores, que se hizo por medio de varias actividades. El proceso de conformación de la red vivió las fases de conformación del equipo promotor y comunicación presencial y virtual.

El proceso de sistematización se dio principalmente mediante retratos autobiográficos focalizados y su análisis. Sin embargo, este instrumento se convirtió también en una técnica de comunicación y de vinculación entre los formadores de docentes.

Las condiciones desfavorables que identifican en la conformación de esta red son: la falta de tiempo, la dispersión, la sobrecarga académica, la debilidad de no saber trabajar en equipo y la falta del conocimiento sobre el uso de las TIC.

Hubo tres condiciones que favorecieron el proceso: el apoyo económico para la conformación de cuerpos académicos, los Consejos Regionales de Investigación y Posgrado de la UPN, Región Noroeste y el liderazgo. Los impactos de la conformación de la red fueron: la disposición por cambiar, la capacitación en línea y el crecimiento profesional de los formadores de docentes.

Por su parte, Leticia Pons Bonals (2007) parte de que las redes son actualmente un elemento imprescindible para fortalecer el campo de la investigación educativa en las entidades del país. El ejercicio investigativo tuvo lugar en el seno de la Comisión de Redes Académicas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). El primer objetivo que se trata en la ponencia es conocer el origen y estado de las redes académicas que realizan investigación educativa en México.

Esta Comisión definió como red: “toda organización, colegio, sociedad o asociación académica que integre miembros ubicados en diversas partes del país para llevar a cabo tareas de generación y aplicación del conocimiento” (COMIE), pero acotan a un tipo de red: aquellas que llevan a cabo trabajo en torno a la investigación educativa.

Se hizo un registro de redes en el que se reconocieron 42 grupos. La comisión hizo un análisis que permite reconocer un gran crecimiento en el número de redes, en su forma de organización y en la producción del trabajo académico. También encontró que el trabajo académico se consolidó en los niveles nacional e internacional. Otro rasgo fue la diversificación de los objetivos y líneas de investigación, y su grado de volatilidad.

De estas 42 redes, 20 no tienen página ni siglas. 2 de estas redes señalan que son estatales, 18 nacionales y 10 internacionales. Sólo 13 de estos grupos están reconocidos o registrados en el COMIE. Existe una tendencia de registrarse como asociaciones civiles (8 lo tienen y 3 lo están tramitando). El número de participantes en las redes es variable: en 15 redes no superan los 30 integrantes y en cinco grupos militan entre 31 y 70. Cinco redes mantienen más de 91 miembros inscritos. En 13 redes se participa como sujetos de la investigación y en 12 dan a elegir el tipo de participación, si como individuos o como instituciones, en una sola red se milita como institución. Las instituciones no promueven de manera directa la participación en redes (aunque tampoco se oponen).

La red es un espacio de reconocimiento a su trabajo académico. Los nexos entre las redes y el COMIE son endebles y ambiguos, pues sólo algunos de sus miembros participan en el Consejo o se limitan al registro en la página web.

En el caso de Chiapas siguen en la misma lógica de funcionamiento. Ellas se caracterizan por tener un interés claro por la conjunción de esfuerzos y la integración de investigadores. El campo de la investigación educativa se encuentra en estado incipiente. En ocho grupos o redes se percibe la presencia de investigadores chiapanecos, esto da muestra de la emergencia de investigador educativo chiapaneco.

En el caso de los trabajos presentados por Alfaro (2008) en Red Kipus en Lima, Perú, expone la experiencia de un grupo de alumnos de una Escuela Normal que al empezar a trabajar en comunidad y luego en redes de investigación, vinculándose a proyectos de investigación financiados por el Conacyt, coadyuvan a su formación como docentes pero además son parte de un espacio denominado “semillero de investigaciones” que comparten y desarrollan experiencias de trabajo colaborativo orientados a la conformación de redes de aprendizaje e investigación tanto en el nivel regional como en los ámbitos nacional e internacional.

La experiencia de Alfaro (2008) se continúa documentando en el trabajo presentado por Alfaro y García (2009) en formato de ponencia expuesta en el Encuentro Nacional de Educación Normal, organizado por la Escuela Normal de Sinaloa, en el que dan cuenta del origen y desarrollo de una red denominada “Alumnos Trabajando”. La red se inicia como espacio de reflexión y termina siendo un espacio de formación docente: la investigación se visualiza como herramienta complementaria al programa de formación.

Aunque la ponencia da cuenta del proceso de conformación de lo que los autores llaman un “comunidad de aprendizaje”, no explicitan el proceso de recolección de la información. Algunas de sus reflexiones son sustentadas a partir de asertos empíricos, pero no informan cuáles fueron los instrumentos y técnicas de obtención de los mismos: entrevistas, observaciones, diario de campo o algún otro.

Sobre los referentes teóricos que fundamentan las redes, establecen elementos comunes entre las vivencias de su grupo de investigación y una comunidad de aprendizaje: “La comunidad que conformamos partió de un ideal que quizá no se alcance del todo, pero es un punto de partida, pensar que se puede aprender en ellas para desarrollar una capacidad en los integrantes de la misma y trasladar esta capacidad a toda la sociedad” (Alfaro y García, 2009: 11).

También se dice: “Los proyectos han implicado la conformación de equipos de trabajo, en donde ahora se incluyen docentes y alumnos de las diferentes especialidades y grados de la propia institución pero también ha significado la conformación de redes colaborativas a través de redes virtuales, propiciando así la generación de comunidades de aprendizaje” (2009: 11).

Por otro lado, la ponencia presentada por Ortiz *et al.* (2010) da cuenta de los resultados de una investigación que trató de responder cómo nacieron y cómo se han ido consolidando los grupos (redes) de investigación educativa, qué rasgos conforman una cultura académica compartida por el grupo, así como encontrar las formas de organización, patrones de comunicación y conformación de redes, formas de transmisión–asimilación de patrones culturales.

El estudio se hizo en tres universidades públicas por medio de la historia oral temática. Se practicaron 18 entrevistas a investigadores y 9 a estudiantes de doctorado en educación de tres instituciones: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Las características para haber seleccionado a los entrevistados fueron: tener un líder académico reconocido en el ámbito correspondiente, producción científica del grupo consistente, alta productividad académica, tradición en la formación de investigadores, línea de trabajo conjunto y que estuvieran dispuestos a ser sujetos de investigación.

Los hallazgos se sitúan sobre la importancia de las redes en la formación y desarrollo de los investigadores. Encuentran cierta similitud entre las jerarquías académicas de quienes tienen experiencia y prestigio en la investigación y las relaciones patrón-cliente: los recursos se despliegan hacia abajo, dando protección, apoyo y recursos a cambio de trabajo y lealtad.

Por su parte, Macías y Paz (2011) presentan un trabajo que se desprende del diagnóstico que, en el estado de Jalisco, se realizó sobre la investigación educativa. Se focalizan a la categoría de agentes y su relación en el contexto de las redes. Identifican las redes como el tercer actor, además de investigadores e instituciones.

Parten de que hay pocos avances en la sistematización en que se expresan los flujos de conocimiento y el tipo de conocimiento que se transfiere en los procesos de construcción de redes, así como los canales por los cuales es transmitido.

En la ponencia se identifican y analizan los elementos que entran en juego y configuran el ser y quehacer de los agentes de la investigación en la producción por medio de redes. Les interesa entender cómo se desarrolla y reproduce la cultura de cada grupo y red.

En otra ponencia, Alfaro (2011a) documenta los resultados de una investigación que analizó los procesos epistemológicos, ontológicos, de interacción y transferencia del conocimiento evidenciados durante la formación de investigadores educativos, concretamente cuando éstos interactúan al interior de comunidades epistémicas. Con este término se refiere a una organización de personas que tienen formas y modos comunes para crear, procesar y comprobar un conocimiento. La revisión de la literatura se centró en dos constructos: la formación de investigadores educativos y la conformación de comunidades epistémicas. Se utilizó la metodología de estudio de casos, trabajando en tres casos (comunidades epistémicas) mediante entrevistas a investigadores en formación e investigadores reconocidos que lideran esos colectivos, analizan el contenido de sus interacciones y de los documentos generados durante dicho proceso formativo.

La información recopilada se analizó desde siete categorías previamente establecidas: procesos epistemológicos, ontológicos, de interacción, de transferencia, alfabetización informacional, gestión del conocimiento y habilidades como investigador. Los resultados obtenidos indican la existencia de diversos procesos entre los integrantes de un grupo específico que comparte un conjunto de significados básicos (conocimiento tácito) que se van estructurando bajo un modelo de comunicación dialógica; es decir, una red de relaciones en donde poco a poco se van conformando organizaciones cuyos integrantes construyen una serie de conocimientos implícitos, como son la forma para gestionar información y construir conocimiento, así como el uso de habilidades metacognitivas y de la alfabetización informacional, dando sentido a su trabajo y generando modos de entender y ordenar el mundo que comparten.

Este mismo autor, en una nueva ponencia (Alfaro, 2011b) expone otra arista de la conformación de la red que ha venido documentando, sólo que esta vez lo hace desde el plano de las herramientas tecnológicas utilizadas. Para ello, se conforma una red virtual de colaboración aprovechando el recurso tecnológico de “google groups”, que surge a partir del Taller “La integración de redes de colaboración entre cuerpos académicos” con docentes–investigadores de 36 normales públicas del Estado de México.

El grupo se constituyó como: “Red de colaboración normalista del Estado de México”, título que se relaciona con el objetivo de propiciar y formar docentes con un cúmulo de elementos propios del campo de la investigación y como semillero de investigadores en instituciones formadoras de docentes.

Al ejercicio de conformación se le ha dado seguimiento mediante observaciones y análisis de documentos bajo un enfoque cualitativo y que son generados por el grupo durante los cuatro meses que ha trabajado. Llevándolos a la reflexión, pero también a la acción sobre cómo el empleo adecuado de dichos recursos tecnológicos posibilita un espacio de formación continua y el desarrollo de semilleros para la investigación.

De nueva cuenta, Alfaro (2011c) presenta, en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, otra ponencia con la idea de mostrar un mapa vivo e implicado desde su relación, de su recorrido, en y con las redes de investigación; explica desde la teoría de la complejidad la coyuntura que se da para transformar, difundir y reinventar el juego del conocimiento. Se habla de la red como un espacio de interconexión en el que se establecen rutas de y hacia el conocimiento partiendo de la diversidad de experiencias de quienes la conforman. Se asume a la red como redes dinámicas que no tiene recorridos ni opciones predefinidas, pero que se pueden ir identificando.

Por su parte, Vargas (2011) presenta, a manera de ensayo, una serie de reflexiones que plantean una aproximación al conocimiento y reflexión sobre la importancia autoformativa de vivenciar la experiencia de participar en redes. De igual forma, da cuenta de un acercamiento sobre la conceptualización de red, expone la relación que existe entre la producción del conocimiento y la formación de educadores, destaca la importancia de las redes para cultivar, enriquecer y significar la cultura pedagógica de quienes se comprometen a participar en ellas. Las redes llamadas de educadores, académicas, de investigación, pedagógicas, estatales, nacionales, internacionales o interinstitucionales, son el motivo del escrito, trata de dilucidar al respecto, reflexionar acerca de sus formas y sus trascendencia como una posibilidad que fortalece los procesos de formación y autoformación de los directivos, docentes y asesores técnico pedagógicos de educación básica, así como académicos e investigadores de educación superior, en sus tareas cotidianas. Finalmente menciona los títulos de varias redes y sus direcciones web o referencias para contacto.

En tanto que Ramírez, Juárez y Glasserman (2011) presentan una ponencia para exponer los resultados de una investigación que versa sobre el trabajo

en redes de colaboración virtuales, como una práctica educativa innovadora y eficiente. Se busca conocer cuáles son las experiencias percibidas por los miembros de la Red de Alumnos Normalistas Trabajando y de los miembros de la Comunidad Latinoamericana Abierta Regional de Investigación Social y Educativa (CLARISE). Se da respuesta a la pregunta: ¿cuáles son las principales experiencias percibidas por los miembros de ambas redes de colaboración, en ambientes virtuales de aprendizaje con respecto a las prácticas educativas? En el documento se presenta la naturaleza de la investigación, el marco contextual del estudio, el marco metodológico; destaca la investigación cualitativa con un enfoque de estudio de casos como metodología seleccionada. Los hallazgos dan cuenta que ambos participantes tienen una actitud favorable hacia el trabajo y todos están conscientes de los compromisos de trabajo.

En ese sentido, Ponce *et al.* (2011) exponen en su ponencia una actividad dirigida a impulsar la producción académica de redes temáticas de discusión en el estado de Jalisco. Desde hace cuatro años el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa impulsó esta actividad. En ella se busca reproducir la relación horizontal y fractal en contra de la relación jerárquica, burocrática, autoritaria y vertical de las instituciones educativas.

Se impulsaron 12 redes temáticas de discusión, con la participación de 275 ponencias y 356 colegas actores del sistema educativo. Se trataba de mostrar que la colaboración académica, el intercambio de conocimientos diversos y complementarios mejoran la comprensión e innovación de los complejos problemas educativos, así como el desarrollo formativo de los participantes.

El trabajo se organizó por medio de seminarios en los que se promovió la interacción de redes de conocimiento.

Nos parece importante mencionar que el foro de mayor frecuencia para la presentación de ponencias son los Congresos Nacionales de Investigación Educativa que organiza el COMIE, con 64% de las ponencias mostradas en estos foros que se realizan cada dos años. Tres ponencias se exponen en foros internacionales: el v Encuentro Internacional de la Red Kipus celebrado en Lima, Perú; el vi Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y de Redes de Maestros/as que hacen investigación e innovación desde la escuela y el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, estos últimos celebrados en Argentina. La producción de ponencias se concentra fuertemente (50%) durante el año 2011. Esto habla de la emergencia del tema como objeto de investigación.

Libros

El formato de difusión por textos recuperados para este estado del conocimiento representa 26% del total de la forma de diseminación del conocimiento que sobre redes se ha construido. A continuación se reseñan cada uno de ellos.

En el texto *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en los senderos de la Investigación Educativa* de Georgina Gutiérrez (2009b) se parte de la afirmación de que la investigación educativa en México se conforma en la actualidad por una diversidad de agentes y actores involucrados en ella, mismos que interactúan de manera significativa y cuya finalidad es la producción de conocimiento. Esta afirmación permite dar cuenta de cómo estas comunidades se reconocen como entidades de investigación dentro del campo educativo. Derivado esto de la participación en diversos eventos académicos, así como de los diferentes productos editoriales de éstas, constituyendo así una base para su reconocimiento. De igual forma, esa serie de alcances permiten destacar su influencia en la actual agenda de la investigación educativa de México.

El propósito del documento versa sobre la posibilidad de caracterizar a dichas comunidades como configuraciones sociales, las cuales suponen una red impregnada por relaciones personales y relaciones entre conceptos o códigos subjetivos que se construyen y que están orientados a la toma de decisiones y por ende a la acción en torno a una situación concreta (situación problemática).

Las Comunidades Especializadas de Investigación Educativa, como denomina la autora a estos colectivos, se asumen como configuraciones sociales, que se organizan y sostienen por interacciones, alrededor de intercambios de diversos procesos intersubjetivos y en torno al conocimiento especializado que producen. Es por ellos, que en el trabajo se planteó además la realización de un acercamiento analítico que permita entender a estas comunidades como entidades de investigación sin que necesiten formar parte de una institución académica.

El estudio que da pie al texto permitió desprender los siguientes rasgos característicos de estos colectivos:

- a) Son heterogéneas.
- b) Son transitorias y cambiantes.
- c) Son entidades institucionalmente autónomas y por tanto, no dependen de las lógicas y dinámicas formales de una institución. Por ello, se les puede considerar autoorganizadas.

- d) Establecen relaciones horizontales de trabajo y mecanismos de comunicación directos y multidireccionales (heterárquicas).
- e) Están basadas en la interacción que permite el intercambio de distintos tipos de recursos.
- f) Son flexibles.
- g) El trabajo académico está basado en la colaboración.
- h) Son comunidades fuertemente vinculadas a experiencias situadas en contexto.
- i) Sus proyectos de investigación parten de las experiencias y la construcción colectiva de significados que realizan deriva de situaciones contextualizadas.
- j) Son entes complejos.

Algo que es de destacar es el análisis del concepto de red como comunidad en la que la interacción, la colaboración y la construcción colectiva de significados resultan nodales. Es decir, podríamos asumirlos como comunidades en acción dado que se orientan a maximizar las posibilidades de participación de sus miembros y porque el trabajo de la comunidad se liga a la investigación, como una forma de ampliar las perspectivas sobre los problemas que se atienden y las soluciones que se desarrollan.

En todas estas comunidades se desarrollan procesos que son característicos de las investigaciones que se siguen dentro de las comunidades. Tales como: el seguimiento sistemático de experiencias en distintos contextos, análisis sucesivos de experiencias situadas en contextos vinculados, observaciones múltiples o cruzadas de un mismo objeto o evento, y el desarrollo de estrategias de intervención o evaluación que permea el trabajo realizado. Aborda también el tema de la construcción de la identidad del investigador educativo, en la posibilidad de ser reconocido por sus pares y formar así redes y comunidades de investigación que, a su vez, estimulan y apoyan la producción y socialización de sus investigaciones.

La obra revisada plantea el papel esencial que diversos actores y agentes tienen o han tenido en distintas dimensiones de la investigación educativa; es decir, va desde hacer evidente el grado de institucionalización del campo en una región, la producción de conocimiento en educación en un periodo de diez años en México, o bien, en la conformación de la identidad del investigador en educación que realiza su labor bajo nuevas formas de relación académica, como son las redes de investigación.

De igual forma, y considerándola una de las aportaciones más valiosas, en el texto se evidencian distintas propuestas que incluyen marcos interpretativos para el análisis de comunidades y redes de investigadores en educación, a partir de los cuales se avanza en la caracterización de su trabajo, sus relaciones y la producción que estos van logrando.

En el texto finalmente se presentan casos específicos de grupos y redes de investigación en los que se muestra la variedad de formas de relación académica en que se sustentan, el alcance que logran en la producción de conocimiento y en la formación de investigadores. Cada uno de los casos analizados constituye en sí una evidencia de cómo se avanza en la especialización temática sobre educación.

El siguiente texto es el elaborado por Calderón (2010), en su libro expone un ejercicio de sistematización de una experiencia en cuanto a la conformación de una denominada “Red de Didáctica de la Investigación Educativa”, integrada por formadores de docentes de la UPN de Zacatecas y otras unidades de la región noreste (Saltillo, Torreón, Matamoros, Monterrey y SLP). De esta forma se observa que las comunidades de investigación son espacios amplios, sin límites, dinámicos y caracterizados por el diálogo, el intercambio de ideas, la construcción y negociación de significados generan un nuevo conocimiento sobre la forma de abordar la investigación educativa. Es decir, en estas formas de organización no se tienen recorridos ni opciones prefijadas, aunque son delimitadas por el objetivo de la red didáctica (Najmanovich, 2007).

Esta llamada red es un claro ejemplo de un modelo de acción humana resultado de una práctica social (su quehacer docente), lo que implica que al hablar de red nos permite generar una representación o imagen que da cuenta de relaciones e interacciones, cuya característica esencial es el flujo de información que transita en diversas direcciones (Arvanitis, 1996).

Un espacio concreto para difundir el tema de redes

Un aspecto por resaltar en el presente estado del conocimiento, en torno al tema de comunidades y redes, es el evento organizado por la Universidad Autónoma de Sinaloa convirtiéndose en uno de los primeros escenarios donde el tema central es la presentación de informes de investigación sobre colectivos, comunidades o redes, el mismo se denomina “Encuentro Nacional de Cuerpos

Académicos y Redes de Colaboración. Balance y Perspectivas” que se realizó en 2005. Mediante la participación de 160 ponencias representativas de 28 estados de la República y de 43 instituciones de educación superior se compilaron dos publicaciones (Castañeda, 2010b y 2010c).

En el primer volumen “Las políticas públicas en la perspectiva de los investigadores de Iberoamérica”, coordinado por Quintero y Martínez (2010) se rescataron las ponencias de este encuentro que tuvieron como objetivo analizar y valorar la política educativa enfocada a la conformación de Cuerpos Académicos (CA), así como la reseña de experiencias de trabajo en redes de colaboración que desarrollan algunos de éstos. Quedan agrupados una serie de textos que aborda la política educativa de la educación superior para crear cuerpos académicos y redes de investigación. Los hay desde aquellos que retratan la situación de los académicos en las instituciones de educación superior, las reformas que se han estado promoviendo, como aquellas que dan cuenta de procesos de investigación que han realizado algunos cuerpos académicos, algunas redes temáticas que comparten ante el lector sus experiencias de trabajo al llevar a cabo proyectos inter y transdisciplinarios.

Algunas de las reflexiones vertidas en los trabajos que integran el primer volumen son: la organización de los CA no superan las barreras institucionales y tienen una dependencia institucional, por lo que caen en limitaciones que las redes convierten en oportunidades (Armienta, 2010); existe una contradicción entre lo que los cuerpos académicos promueven (el trabajo colaborativo) y lo que logran (la competencia) (Fuentes, 2010); la creación de cuerpos académicos se convirtió en una camisa de fuerza para la productividad (Rivera, Diéguez y Márquez, 2010), la simulación del trabajo colaborativo a partir de los cuerpos académicos (Torres, 2010); el cuerpo académico equiparado con una empresa (Mota, 2010), los obstáculos conceptuales (Figueroa, 2010) la vulnerabilidad del trabajo colaborativo en los cuerpos académicos (Benítez y Ordóñez, 2010).

En el volumen dos “Experiencias de constitución y desarrollo en Iberoamérica” se recuperaron las experiencias de constitución y desarrollo de los Cuerpos Académicos de las instituciones de educación superior participantes en Promep (Castañeda, 2010c). Aquí se presentan una serie de experiencias de redes en la producción de conocimiento. Algunas de las redes aluden al sistema impulsado por el Promep, otras a las políticas de Conacyt. La distribución en la

geografía de estas experiencias transitan por la diversidad: las hay en las entidades de Jalisco, Yucatán, Distrito Federal, Aguascalientes, Veracruz, Quintana Roo, Sinaloa, Zacatecas, Chihuahua, Oaxaca, Puebla, Sonora, Colima, Durango, entre algunas otras experiencias internacionales.

En el tercer volumen “Una panorámica desde las IES iberoamericanas” (Castañeda y Corrales, 2010) agruparon los textos que inscriben las políticas educativas tendientes a la conformación de Cuerpos Académicos y redes temáticas de investigación en la política global internacional en México y otros países.

Es necesario mencionar que la colección en general, no obstante ser un primer ejercicio que concentra el estudio sobre las redes, se sale del campo acotado para el presente estado del conocimiento: redes que producen conocimiento sobre educación o que agrupan académicos que investigan sobre la educación. Los textos que la conforman, en todo caso, asumen sólo una modalidad de colectivos, los llamados cuerpos académicos, pero tan disímiles como ecología, cambio climático, calidad ambiental, recursos bióticos, etcétera. Por otro lado, ninguno de los textos incorpora experiencias de cuerpos académicos de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes. Por último, la colección en pocos textos aborda las redes como comunidades epistémicas, más bien se hace énfasis en la respuesta de las redes a la política educativa neoliberal; sin embargo, no deja de ser un primer acercamiento al estudio del tema que nos ocupa.

Las producciones de redes como sistematización de experiencias

Una vez descritas las producciones que se compilaron para este ejercicio de metainvestigación a continuación se tejen algunas líneas de análisis. La sistematización de la experiencia del trabajo en red es un momento dentro del proceso de existencia de ella. Dar cuenta del origen, de cómo funciona, quiénes la integran, cuáles son los propósitos y beneficios de su existencia, parecerían ser los primeros pasos en la emergencia de la temática. Algunos trabajos que plantean este objetivo son. Luna, 2006; Alfaro y García, 2009; Vargas, 2011; Ponce *et al.*, 2011; Calderón, 2007 y 2010; y Alfaro, 2008, 2011a, 2011b, 2011c. Todos parten de la experiencia personal de los autores en la conformación de una red orientada hacia la producción científica.

Las redes como estrategia neoliberal de impulso a la investigación colaborativa

Es necesario aclarar que la búsqueda de los materiales no fue orientada hacia la conformación de cuerpos académicos o redes temáticas. Dentro de la compilación de los materiales emergió como enfoque del trabajo en red. Las compilaciones realizadas por Castañeda (2010b y 2010c) así como por Bastidas y Alonso (2010) y Quintero y Martínez 2010, abordan ampliamente esta temática.

El texto de Silva, Morales y Ramírez (2010) es el eslabón que trata de unir dos mundos: el de las redes vistas desde la teoría de la complejidad como comunidades epistémicas y la lógica funcional de la política educativa mexicana.

Producción teórica en torno a la temática

Un núcleo importante de producciones, si no es que todas ellas, producen teoría en torno a las redes: unas a partir de la sistematización de experiencias, otras por medio de investigaciones empíricas que tienen como fuente de información las redes encontradas en el campo de la investigación. Unas aportan características encontradas en el trabajo con comunidades académicas, otras ubican a las redes como comunidades epistémicas en las que el quehacer investigativo produce conocimiento sobre la educación. Ejemplos de estos trabajos son los de Gutiérrez (2003b, 2006 y 2009), Maldonado (2005a, 2005b), Amador (2010), Silva, Morales y Ramírez (2010), y Alfaro (2011c).

Metaanálisis de las redes

Por último, un grupo importante de investigadores ha retomado las experiencias documentadas en redes y las redes en sí, como objeto de conocimiento, con el afán de dar cuenta de las características de las agrupaciones que existen en nuestro país, los contextos en los que se desarrollan y la productividad que reportan. Estos trabajos están representados por Aguado y colaboradores (2009), Parker (2007), (Gutiérrez, 2003a) Chavoya y Cárdenas (2005), Pons (2007), Ortíz *et al.* (2010), Ramírez, Juárez y Glasserman (2011) y Alfaro (2011a).

Las redes y su presencia en el país

Como puntos de referencia de una realidad social en relación con la construcción de sus comunidades académicas, es necesario recurrir a un acercamiento al mapeo de redes de investigadores educativos que se han identificado en varios lugares de nuestro país, con la finalidad de visualizar el camino de su conformación y formas de organización durante la última década.

Algunos trabajos han documentado la centralización de la investigación educativa en nuestro país, Ramos (2009 y 2011) describe cómo la investigación educativa se concentra en instituciones primordialmente del Distrito Federal y cómo la producción de muchas de las entidades del país, resultan periféricas y poco significativas. El trabajo en red ha impulsado el desarrollo de la investigación educativa en estas regiones periféricas. Esto se relaciona con las características de las redes: no se circunscriben a los límites institucionales, existe una tarea que une la sinergia de los integrantes, los integrantes se convierten en nodos que despliegan su acción en el contexto que les corresponde trabajar, entre otras. De esta manera, se puede afirmar que las redes han permitido un despliegue muy significativo de la productividad de la investigación educativa en algunas entidades como: Chihuahua y San Luis Potosí (Ramos, 2011). Si bien no se puede dimensionar la acción de las redes sobre la productividad, se puede hablar de avances sustanciosos. El caso de Chihuahua es emblemático, de pasar de 42 ponencias en el x Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en Veracruz, pasó a 123 contribuciones en el xi Congreso efectuado en 2011. De esta manera, se justifica la importancia de retratar los vasos capilares de las redes dispersos por algunas de las entidades que realizaron diagnóstico de la investigación educativa y que seguramente están originando este tipo de sinergias.

Este apartado se desprende del ejercicio emprendido por la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y que implicó la realización de diagnósticos estatales de investigación educativa mediante la aplicación de estrategias de investigación. Al inicio, se tenía la ambiciosa meta de realizar la totalidad de diagnósticos estatales para efectos de comparación. Al final, únicamente se logró recabar información de estas diez entidades o instituciones, de las cuales se reporta el estado del trabajo en red en cada una de ellas: Chiapas, Chihuahua, Jalisco, San Luis Potosí, Nayarit, Puebla, Tabasco, Yucatán, Zacatecas, Universidad Pedagógica Nacional de Sonora e Instituto Politécnico Na-

cional. Cada una de las producciones estatales estuvo encabezada por un grupo de académicos y se realizaron informes amplios. Para efectos de la subárea de redes se sustrajo la principal información de cada una de ellas que se describe sucintamente a continuación, pero se advierte al lector que de requerir mayor información se pueden consultar los diagnósticos completos en el otro volumen de esta colección.

El diagnóstico del estado de Chiapas reporta que los cuerpos académicos son una de las formas de realizar investigación de manera colaborativa, sin embargo su desarrollo es incipiente, lo que origina que la dispersión sea una de las principales problemáticas de la IE en la entidad.

Particularmente sobre las redes el diagnóstico arroja la relevancia que recientemente han cobrado: participación de investigadores educativos chiapanecos en redes nacionales. Este hecho ha originado procesos de vinculación exterior. Algunas de las redes que se identifican entre los agentes de la investigación educativa en Chiapas son: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores; Red de Investigadores y Cuerpos Académicos en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación; Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras, Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa; Red de CA “Estudios sobre políticas de profesionalización Académica en las IES”, Sociedad Académica por el pensamiento complejo, A. C.; Red de Investigadores en Comunicación, entre otras.

La productividad académica, en el estado de Chihuahua, se ha incrementado, pero se caracteriza por la individualidad en el modo de producirla. Sólo 17% se registra como producto colectivo. Se reporta la existencia de una red estatal: Red de Investigadores Educativos Chihuahua (Rediech) que aglutina 49 miembros de 15 instituciones diferentes, y que representan a las siete ciudades principales de la entidad. Algunos otros agentes de esta entidad asisten a la Redmie, el COMIE, la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide), la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo (AMET), la Red de Profesionales en Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Redtic), la Asociación Internacional de Estudios Regionales, entre otras redes que no tienen relación propiamente con lo educativo.

Los cuerpos académicos, si bien no son consideradas propiamente redes, se reportan por aquello de estar conectados por vínculos de productividad académica interdisciplinaria e interinstitucional. Los cuerpos académicos registrados ante Promep en la entidad chihuahuense, cuyas líneas de generación y

aplicación de conocimiento sobre educación, están distribuidos de la siguiente manera: seis de la UACH, tres en la UACJ y uno en la Normal Rural Ricardo Flores Magón. De estos cuerpos académicos dos están consolidados, tres en consolidación y cinco en formación.

El Instituto Politécnico Nacional tiene como uno de los objetivos de la Secretaría de Investigación y Posgrado la participación, regulación y coordinación de redes de investigación intra e interinstitucionales, así como las acciones de movilidad de investigadores con la finalidad de promover proyectos de investigación de alta calidad.

Las redes de investigación y posgrado que existen en esta institución, funcionan como órganos de asesoría, consulta, apoyo y coordinación. Éstas tienen la finalidad de promover la formación de recursos humanos, así como la generación de conocimiento científico de frontera. Existen cinco redes consolidadas: biotecnología, nanociencia, medio ambiente, computación, energía y, en proceso de consolidación, la de desarrollo económico. Esta última tiene en una de sus líneas el campo de la educación pero sólo vinculada con el desarrollo socioeconómico.

En Jalisco, la existencia de redes para la investigación está normada por medio del Programa Sectorial de la Secretaría de Educación del estado de Jalisco 2008-2013.

Las red educativas y de investigación pedagógica se crean para la promoción de la ciencia y su propósito es conocer la situación de la enseñanza de la ciencia en la educación de diferentes niveles educativos, entre ellos la básica y media superior. También se crean redes académicas locales con la finalidad de realizar investigación pedagógica y promover el acercamiento de la ciencia a la educación. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) promueve una creación de *Redes Temáticas Colaborativas* en las que se involucran las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en diferentes entidades.

Un aspecto importante es que los investigadores educativos de Jalisco trabajan de manera colaborativa con académicos de otras entidades y del extranjero. Se reporta la militancia en redes internacionales mediante la tecnología como medio de comunicación.

Aunque las redes son de diversa naturaleza, la mayoría impulsa el desarrollo de la investigación como área de desarrollo, sin embargo es importante mencionar que sólo una ellas se encuentra dedicada a la investigación educativa

como objeto de estudio, objeto que reúne a los agentes estudiados. La atención de este apartado se centrará en las dos primeras por tener relación directa con la producción de conocimiento del quehacer educativo.

Los agentes investigadores que participan en este estudio, reportan 112 membresías a 65 redes diferentes, de las cuales 20 son internacionales. La militancia en las redes se agruparon en cinco categorías: educativa, de investigación, ciencias sociales, salud y gestión.

Dentro de las *redes de educación* 55.1% están ubicadas en el ámbito de la educación superior: redes de la ANUIES, Red de Posgrados en Educación A. C. y Consejo Mexicano de Posgrado; 18.6% en asociaciones de matemáticas y de las TIC.

La participación de redes de investigación es de 37.5%, cabe hacer mención que se milita en seis redes internacionales.

Las redes en *Ciencias Sociales* están dirigidas a la formación profesional en esta área de conocimiento de los investigadores, pero siempre ligadas a la educación y su investigación. Representan 27.7 % del total de las membresías y cuatro de ellas son internacionales.

Jalisco reporta membresía entre sus investigadores en las siguientes redes: COMIE, Redmiie, Red Latinoamericana Urdimbre de Educación e Investigación, Red de Investigadores Latinoamericanos, Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa, Red Iberoamericana de Investigación sobre el Cambio y Eficacia Escolar (Rinace).

Dentro de las fortalezas que posee el estado de Jalisco se encuentra con que 32% de sus investigadores son miembros de una red. Es realmente un dato esperanzador cuando se observan otras entidades carentes de esta característica deseable y emergente de la realidad educativa.

El reporte que presenta el diagnóstico de la investigación educativa en el estado de Puebla, indica que en la mayoría de las instituciones se trabajan proyectos de investigación conjunta con incidencia social, en redes estatales, nacionales e internacionales. Otro aspecto que las redes impulsan en Puebla es el trabajo en foros especializados como seminarios, tertulias educativas, coloquios y estancias posdoctorales.

El equipo investigador de San Luis Potosí reporta la existencia de dos redes de investigación educativa: la Redieslp, A. C., coordinada desde el Colegio de San Luis (Colsan) por la Dra. Oresta López Pérez que aglutina a 43 socios de perfil profesional en psicología y docentes normalistas. Las temáticas de investigación

van desde la historia de la educación, la formación docente y las didácticas específicas; 25% son profesores investigadores y un porcentaje similar ocupa cargos directivos y coordinación de programas. La otra es la Redmiie-SLP conformada por 30 académicos de 14 IES, que aborda los problemas relativos al campo de la investigación educativa.

Aunque no está definida como una red, la Comisión Estatal de Investigación Educativa (SEGE), funciona como grupo interinstitucional que promueve la IE a partir de acciones de formación y de difusión. Otros ejemplos de redes que se gestan y viven en la entidad son el doctorado en Ciencias Sociales del Colsan y el de Psicología en la UASLP. En el caso de éste último, está vinculado a una Red de Posgrados en Psicología en el nivel nacional, pero sólo con aquellos que tengan reconocimiento en el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC).

En Sonora, el reporte es parcial y mínimo, únicamente se da cuenta de la producción de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261. Diagnostica que los investigadores mantienen vínculos con otras comunidades de investigadores de diversas universidades locales. No se reportan nexos con otras unidades UPN del estado ni del país.

En el sur de la República Mexicana, en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, el reporte indica escasa participación de los profesores de la institución: 134 que representa 7.2% del total de docentes que aglutina el estudio. De esta participación 78.6% se milita en redes locales, 20.1% en redes nacionales y 2.9% en redes internacionales. No separan la proporción de participación en redes de investigación de otros tipos de redes.

El equipo de investigación del estado de Yucatán reportó que, de los investigadores educativos yucatecos, 34.6% participa en algún colegio, organismo o asociación científica o profesional. Ofrecen la cifra de pertenencia al SNI que es del 11.1%, pertenecen a algún colegio de profesionales 44.4% y también 44.4% pertenecen a alguna red. Identifican como debilidad el trabajo colaborativo y lo definen como necesidad de vinculación de las IES en los niveles local, nacional e internacional.

En Zacatecas se reporta la integración de equipos de investigación o Cuerpos Académicos para la producción, sin embargo, los esfuerzos no son sistemáticos. Existe un documento sobre la experiencia en redes gestado en la UPN por Calderón (2010). Otra experiencia de trabajo colaborativo son las publicaciones conjuntas, sin embargo son pocas las que tienen origen en redes de trabajo.

Como se puede observar estos reportes son más desde la periferia, desde las entidades e instituciones que no están ubicadas en la zona metropolitana. Se

detecta un avance esperanzador en la construcción de comunidades académicas. Sin embargo, también se detectan limitaciones de recursos y de condiciones académicas y geográficas.

El estado de Jalisco es quien ofrece un panorama más alentador del trabajo en red al tener un grupo de académicos con membresía en importantes redes nacionales y locales.

Otros estados tienen un status consolidado en el nivel local, como lo son San Luis Potosí, Chiapas y Chihuahua, con redes al interior de sus territorios que le tratan de dar solidez y coherencia al trabajo que se realiza en la entidad, con nexos importantes en redes nacionales pero que no se han vinculado de manera consistente con redes internacionales. Otras entidades asumen como reto la necesidad de impulsar más la militancia de sus investigadores en redes que les acerquen recursos epistémicos a su quehacer en la generación y aplicación de conocimientos como lo son Puebla, Yucatán y Zacatecas.

Sobre los reportes institucionales, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) es quien muestra mayor participación y organización al interior del mismo, para la generación de redes que coadyuven con sus objetivos sustantivos. La UPN 261 muestra un panorama parco en relación con la militancia en red, seguramente esta es un área de oportunidad.

Una de las problemáticas detectadas a la hora de realizar el análisis, fue que no se identificaron de manera diferenciada las diversas redes posibles: académicas, epistémicas, interinstitucionales, etcétera, por lo que la información es completamente diversa e imposible de comparar.

Si bien la realidad lleva a los investigadores al trabajo colaborativo, se tienen que dar múltiples condiciones para avanzar en la tarea. Las redes caminan por senderos inexorables cambiando paisajes de la investigación mediante su accionar.

A manera de conclusiones

Dialogar acerca de los cambios que de manera emergente se manifiestan en la actualidad, ligado a los efectos de la globalización, resulta una constante que incluso puede colocarse en duda sobre si en verdad estos cambios están “emergiendo” o bien, si la globalización es en verdad un efecto “reciente”. No obstante cuál sea la postura, es indiscutible que el desarrollo de la ciencia y del aspecto

tecnológico ha traído consigo nuevas formas de ver y hacer las cosas, nuevas formas de trabajo y, podría decirse, nuevas culturas en torno a la forma de trabajar para generar conocimiento de manera colaborativa. En este contexto, los procesos educativos en todos sus niveles, se han visto influidos por el desarrollo de trabajos de investigación en torno del tema de redes y se pueden detectar fácilmente nuevos procesos, nuevos conocimientos, nuevos significados y nuevas miradas o cartografías aún por estructurar.

Como resultado de ello, la producción de conocimiento en torno al tema expuesto manifiesta una tendencia a que se desarrolle en un marco de nuevas formas de organización, caracterizadas por ser más flexibles y dinámicas. Emergen así nuevas configuraciones en las que participan ya no sólo investigadores expertos y académicos reconocidos, sino también aquéllos que mediante la transferencia y la aplicación de los conocimientos buscan soluciones a problemas específicos. Además, la internacionalización de la ciencia, potenciada por el uso a gran escala de las tecnologías de la información y la comunicación, constituyen un marco en el que han nacido y se han desarrollado las denominadas redes de conocimiento (Albornoz, 2006).

La conformación de estos colectivos asumidos como redes, nombradas comunidades epistémicas, son concebidas como espacios colaborativos en constantes interacción e intercambio de experiencias en los que se pasa del conocimiento tácito al explícito. Resultan así un área de oportunidad poco explotada, que exige de un cambio profundo en las políticas educativas y los lineamientos para realizar investigación, si bien el cambio debe generarse primero en las personas para que impacte de adentro hacia fuera, es decir, aprender a trabajar de manera conjunta, flexible, atendiendo a metas comunes, con metodologías y referentes diversos.

Es preciso señalar que en los últimos años, ha sido inminente no sólo el surgimiento sino la generalización de redes y comunidades especializadas en distintos temas educativos, incluyendo la investigación educativa y la investigación de la investigación, como puede ser el caso de la Red Mexicana de la Investigación de la Investigación Educativa (Redmiie), o algunas otras que reflejan en su actuar las características identificadas en estos colectivos que se orientan hacia la conformación de comunidades epistémicas.

No obstante el singular interés que han adquirido las redes en los últimos años, como formas de organización y producción de conocimiento en el campo de la investigación educativa (IE) en México, se puede hoy hablar de que las redes

se encuentran en un proceso de emergencia, en tanto su existencia, dado que se están perfilando formas de producción y reproducción de conocimientos.

De ello, se desprende un grado de complejidad que actualmente se ve cada vez más reflejada en el campo de la investigación educativa. Esto es, que la producción de conocimiento en educación se está realizando de distintas formas (Gibbons, 1997), no sólo bajo las condiciones académicas que ofrecen las instituciones sino fuera de ellas al generar, transferir, usar y difundir el conocimiento construido, posibilitando así otras formas de relación académica.

Concordamos entonces con las posturas que proponen una mirada desde la complejidad para dar cuenta del proceso de vinculación de y con otras instituciones, en las que los actores nodales son los sujetos que en ello intervienen, atendiendo a principios básicos de flexibilidad, sin un límite institucional, al reconocer la heterogeneidad de sus integrantes conjuntados en torno a una meta común, desde la elaboración, desarrollo y culminación de proyectos de investigación.

Se reconoce, en las posturas teóricas abordadas, un espectro que nos permite analizar desde un enfoque basado en la complejidad, la necesidad de vincularse por medio de redes o comunidades entre personas, instituciones, y de éstas con los sectores social y económico, favoreciendo con ello la generación, transferencia y difusión del conocimiento.

La idea del presente documento se centró entonces en mostrar un mapa vivo e implicado desde nuestra propia relación, del recorrido hecho en y con diversas redes de investigación, explicando desde la teoría de la complejidad la coyuntura que se da para transformar, difundir y reinventar el juego del conocimiento. Se habla de la red como un espacio de interconexión en el que se establecen rutas de y hacia el conocimiento, partiendo de la diversidad de experiencias de quienes la conforman. Se asumen a una red como espacios dinámicos que no tiene recorridos ni opciones predefinidas pero que se pueden identificar al estudiarlas.

Las redes son dinámicas, surgen, se desarrollan, transforman y se reconfiguran. Son enlaces autoorganizados que se conforman “al andar”. Es decir, sólo hay caminos, recorridos, formas múltiples de comenzar su andar, incluso de hacerlo, hay encuentros, cruces, entramados. Se traspasan fronteras, generando dominios de experiencia, se perforan capas, abasteciendo de múltiples itinerarios al colectivo, tejiendo así, una trama vital en un constante devenir.

El trabajo en red es entonces el resultado de la adopción de formas flexibles y participativas de organización, que surgen al momento de crear y aplicar los conocimientos para la solución de problemas diversos. Las redes de conoci-

miento son, desde este punto de vista, configuraciones en las que se enlazan actores de variadas procedencias como son las universidades, las empresas e instituciones gubernamentales, mismas que se vinculan con el fin de abordar problemas concretos y ofrecer soluciones, conjuntando para ello sus capacidades y buscando, por este medio, complementarlas para lograr la generación y transferencia de conocimiento.

Por ello, resulta necesario desaprender y aprender para ver tales configuraciones, mismas que se evidencian en una red en y desde sus diversos niveles, explorando las variadas formas de conexión y desconexión, las maneras en que circulan (en sus itinerarios, su intensidad y su frecuencia) generando de esta forma cartografías móviles de los territorios emergentes que surgen propiciando en éstos la interacción, la construcción y la generación de conocimiento, pero no conformándose con la descripción de lo ya instituido sino de lo que se va generando.

En este sentido, consideramos de vital importancia que en México se siga fomentando la creación de redes o comunidades epistémicas para llevar a cabo investigación educativa, vinculando a las universidades, las empresas y las instituciones gubernamentales, con el objetivo de resolver la problemática educativa de forma integral, ya que está visto que ésta es compleja y por tanto requiere la intervención de dichos colectivos para la generación de conocimiento, innovación y desarrollo, que apoye en la solución de la problemática planteada.

Más allá de la sola creación o promoción de la construcción de redes epistémicas para producir conocimiento, un aspecto importante es la investigación que sobre ellas mismas se realice. Es necesario apuntalar elementos teóricos y metodológicos que permitan describir, explicar y relacionar el conocimiento producido en comunidad. Se espera que el lector haya podido, por medio de este capítulo, reconocer el impacto cuantitativo y cualitativo que tuvo esta temática de investigación durante la década 2002-2011.

Referencias bibliográficas

Corpus analizado

Aguado, Eduardo; Rosario Rogel; Gustavo Garduño; Adriana Becerril; María Zúñiga y

- Alejandro Velázquez (2009). “Patrones de colaboración científica a partir de redes de coautoría”, en *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, NÚM. ESP. IA, pp. 225-258, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Alfaro, Jorge (2008). “La vinculación interinstitucional: una estrategia que coadyuva a la formación docente” (en línea), ponencia presentada en el *v Encuentro Internacional de la Red Kipus*, Lima, Perú. Disponible en: www.redkipusperu.org/files/73.pdf [consulta: 5 de mayo de 2011].
- Alfaro, Jorge (2011a). “Conformación de comunidades epistémicas: espacio para la formación de investigadores educativos”, ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: COMIE.
- Alfaro, Jorge (2011b). “Google groups: un entorno para la conformación de cuerpos académicos: el caso de la red de colaboración normalista del Estado de México”, ponencia presentada en el *XII Encuentro Internacional Virtual Educa*, México: Educa.
- Alfaro, Jorge (2011c). “Redes de colaboración: Itinerario”, ponencia presentada en el *Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE.
- Alfaro, Jorge y Claudia García (2009). “La vinculación interinstitucional: una estrategia que coadyuva a la formación inicial” (en línea), ponencia presentada en el *Encuentro Nacional de Educación Normal*. Disponible en: www.ens.edu.mx/pdf/Eje3.3_Tema8.pdf [consulta: 22 de septiembre de 2011].
- Amador, Rocío (2010). “Modelos de redes de Educación Superior a distancia en México”, en *Sinéctica*, VOL. 34, enero-julio, pp. 1-13.
- Armienta, Gonzalo (2010). “Sobre el desarrollo y la independencia de DES de los cuerpos académicos”, en Castañeda, B. (ed.). *Los Cuerpos Académicos del Promep*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Bastidas, Mateo y Rosario Alonso (2010). *Experiencias de constitución y desarrollo en Iberoamérica. Tomo II*, México: UAS/Ediciones del Lirio.
- Benítez, Gabriela y Lourdes Ordóñez (2010). Vulnerabilidad en los cuerpos académicos. In B. Castañeda (Ed.), *Los cuerpos académicos del Promep. Una valoración de su política y el trabajo en redes*, VOL. 1, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Calderón, Jaime (2007). “La Red de Didáctica de la Investigación Educativa, sistematización de una innovación educativa”, ponencia presentada en el *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México, COMIE.
- Calderón, Jaime (2010). *La Red de Didáctica de la Investigación Educativa. Sistematización de una experiencia innovadora*. México: UPN.
- Castañeda, Benjamín (2010a). “Los cuerpos académicos del Promep una mirada desde

- los académicos. Estudio Introductorio”, en Castañeda B. (ed.). *Los cuerpos académicos del PROMEP. Una valoración de su política y el trabajo en redes*, VOL. 1. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Castañeda, Benjamín (2010b). *Los cuerpos académicos del Promep una valoración de su política y el trabajo en redes*, VOL. 1, Culiacán, Sinaloa México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Castañeda, Benjamín (2010c). *Los cuerpos académicos del Promep. Su constitución y desarrollo en las Instituciones de Educación Superior de México*, VOL. 2, Culiacán, Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Castañeda, Benjamín y Víctor Corrales (2010). *Una panorámica desde las IES ibero-americanas*, VOL. 3, México: UAS/Ediciones del Lirio.
- Chavoya, Luisa y Cristina Cárdenas. (2005). “Producción de conocimiento sobre la Universidad de Guadalajara. ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional e Investigación Educativa”, CD formato digital, Hermosillo, Sonora: COMIE.
- Figuerola, Víctor (2010). “Algunos obstáculos conceptuales para el desarrollo de los cuerpos académicos”, en Castañeda, B. (ed.). *Los cuerpos Académicos del Promep. Una valoración de su política y el trabajo en redes*, VOL. 1, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Fuentes, Gabriela (2010). “La investigación como actividad institucional: ¿Dónde termina la libertad de crear y comienza la necesidad de producir?”, en Castañeda, B. (ed.). *Los Cuerpos Académicos del Promep. Una valoración de su política y el trabajo en redes*, VOL. 1, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- González, Rodrigo (2009). “La Internet como espacio de producción de capital social: una reflexión en torno a la idea de comunidad informal de aprendizaje”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 14 NÚM. 40, enero-marzo, México: COMIE.
- Gutiérrez, Georgina (2003a). “Comunidades Académicas Especializadas Interinstitucionales de la Investigación Educativa”, en Weiss, E. (ed.). *El campo de la Investigación Educativa 1993-2001*, México: COMIE/SEP/ESU.
- Gutiérrez, Georgina (2003b). *La vinculación en el Cinvestav: del análisis institucional al análisis de redes del conocimiento*, Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa, DIE-Cinvestav, Instituto Politécnico Nacional, México.
- Gutiérrez, Georgina. (2005). *Comunidades especializadas en Investigación Educativa. Aprendizajes sociales para la producción conjunta de conocimiento*, ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo,

Sonora: COMIE.

- Gutiérrez, Georgina. (2006). “Comunidades especializadas en Investigación Educativa en México”, en *Cultura y representaciones sociales, un espacio para el diálogo transdisciplinario. Revista electrónica del Instituto de Investigaciones Sociales*, VOL. 1, NÚM. 1, septiembre, México, UNAM, pp. 163-176. Disponible en: www.revistas.unam.mx/index.php/crs/article/view/16228 [consulta: 20 de octubre de 2013].
- Gutiérrez, Georgina (2009a). “Comunidades Especializadas en Investigación Educativa y producción de conocimiento”, en Gutiérrez, G. (ed.). *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la Investigación Educativa*, México: Plaza y Valdés, UNAM.
- Gutiérrez, Georgina (2009b). *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en los senderos de la Investigación Educativa*, México: Plaza y Valdés, UNAM.
- Luna, Edna; Mario Rueda y Isabel Arbesú (2006). “Constitución y desarrollo de una red de investigación sobre evaluación de la docencia”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 11, NÚM. 30, México: COMIE, pp. 971-993.
- Macías, Patricia y Francisco Paz (2011). “El agente investigador en la producción del conocimiento educativo en redes desde la cultura experiencial”, ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México, México: COMIE.
- Maldonado, Alma (2005a). “Comunidades epistémicas: Una propuesta para estudiar el papel de los expertos en educación superior en México”, ponencia presentada en el *III Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Hermosillo, Sonora: COMIE.
- Maldonado, Alma (2005b). “Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México”, en *Revista de la Educación Superior*, VOL. 34, NÚM. 134, abril-junio, México: ANUIES, pp. 107-122.
- Mota, Daniel (2010). “Una visión poco ortodoxa sobre los cuerpos académicos”, en Castañeda, B. (ed.). *Los cuerpos académicos del Promep. Una valoración de su política y el trabajo en redes*, VOL. 1, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Ortiz, Verónica; Guadalupe Moreno y Margarito Jiménez (2010). “Integración de redes de conocimiento y culturas académicas orientadas a la alta productividad científica en la investigación educativa”, ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano de Educación. METAS 2021*, Argentina.
- Parker, Héctor (2007). “Construcción de redes de conocimiento y aprendizaje académico”, en *Revista del Centro de Investigación*, vol. 7, núm. 27, enero-junio, México: Universidad La Salle.
- Ponce, Víctor; Rafael Orozco y Alberto Ramírez (2011). “Redes y seminarios para la distribución de conocimiento”, ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional*

de Investigación Educativa, Ciudad de México, COMIE.

- Pons, Leticia (2007). “Producción de conocimiento en el campo de la investigación educativa. Incorporación de investigadores estatales en redes”, ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz, COMIE.
- Quintero, Jorge y Ramón Martínez (2010). *Redes y grupos de investigación en la Sociedad del Conocimiento* (VOL. I). México: UAS/Ediciones del Lrio.
- Ramírez, J.; J. Juárez y J. Glasserman (2011). “Las redes virtuales de colaboración como una práctica educativa innovadora y eficiente”, ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Investigación Educativa en Educación Normal*. Toluca, México.
- Rivera, Elva; Paz Diéguez y Jesús Márquez (2010). “Políticas públicas y evaluación de los cuerpos académicos de educación y humanidades: la experiencia de la facultad de Filosofía y Letras de la BUAP”, en Castañeda, B. (ed.). *Los cuerpos académicos del Promep. Una valoración de su política y el trabajo en redes*, VOL. 1, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Silva Elvia; Ignacio Morales y Alfredo Ramírez (2010). “La integración de Redes de Colaboración entre Cuerpos Académicos”, en *Alternativas en Psicología*, año XVI, NÚM 27, agosto–septiembre, pp. 1-15.
- Torres, Carmen (2010). “La simulación de cuerpos académicos: una manera de iniciar el trabajo colegiado. El punto de vista de una representación institucional”, en Castañeda, B. (ed.). *Los cuerpos académicos del Promep. Una valoración de su política y el trabajo en redes*, VOL. 1, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Vargas, Raúl (2011). “Las Redes de Educadores, Académicas y de Investigación: como Espacios Autofomativos para Significar la Cultura Pedagógica”, ponencia presentada en el *VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y de Redes de Maestros/as que hacen investigación e innovación desde la escuela*, Argentina.

Referencias citadas

- Albornoz Mario (2006). *Redes de Conocimiento: construcción, dinámica y gestión*. Argentina: Ricyt y UNESCO
- Alfaro, Jorge (2010a). “Comunidades epistémicas como espacio para la formación de investigadores educativos”, en *El uso de REAs, estrategia que favorece los procesos epistemológico y ontológico en la formación de investigadores*. Reunión de primavera 2010 de CUDI-Conacyt, Morelia, Michoacán, 22 y 23 de abril de 2010.
- Alfaro, Jorge (2010b). “Los procesos implicados en la generación del conocimiento

- desde una comunidad epistémica. En Comunidades epistémicas: espacio para la formación de investigadores educativos”, en *Memorias del Primer Encuentro Iberoamericano de Redes y grupos de investigación*, Mazatlán, Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Álvarez-Gayou, Juan (2003). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Fundamentos y metodología*, México: Paidós.
- Arvanitis Rigas. (1996). “Redes de investigación e innovación: un breve recorrido conceptual”, en *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Año 2, NÚM.3.
- Ávila de Lima, Jorge (2008). “Thinking more deeply about networks in education” (en línea), en *Department of Education, University of the Azores, R. Mãe de Deus*, Ponta Delgada, Portugal: pp. 9501-9801. Disponible en: www.springerlink.com/content/6178461054758216/fulltext.html [consulta: 5 de mayo de 2010]
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona: Gedisa.
- Castells, Manuel (1999). *La Era de la Información. En Tomo I, La sociedad en red*. México, Siglo XXI.
- Conacyt (2002). *Informe General del estado de la Ciencia y la Tecnología*, Mexico: Conacyt.
- Conacyt (2013). *Redes temáticas*. Disponible en: www.conacyt.gob.mx/RedesTematicas/Paginas/default.aspx [consulta: 25 de mayo de 2012].
- Conein, Bernard (2003). “Communautés épistémiques et réseaux cognitifs: coopération et cognition distribute”, (en línea). Disponible en: www.enst.fr/egsh/enstcommed/07Conein%20REP.doc [consulta: 8 de junio de 2012].
- Dabas, Elina (1993). *Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dabas Elina y Denise Najmanovich (2003). “Una, dos, muchas redes. Itinerarios y afluentes del pensamiento y abordaje en redes”, (en línea), en *Revista electrónica El ático*, NÚM. 11. Disponible en: www.elatico.com [consulta: 18 de mayo de 2011].
- Delgado, Miriam; Pedro López; José Navas y Gregorio Martín (2007). “Propuesta de un modelo sobre dinámicas de aprendizaje organizativo. El fondo y la forma de la innovación”. (en línea), 44. Disponible en: www.madrimasd.org/revista/revista44/aula/aula1.asp [consulta: 8 de junio de 2012].
- Echeverría, Javier (2008). “Transferencia de conocimiento entre comunidades científicas”, (en línea), en *Arbor*, núm. 184 (731), pp. 539-548. Disponible en: arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/203/203 [consulta: 8 de junio de 2012].
- Gibbons, Michael; Camile Limoges; Helga Nowotny; Simon Schwartzman; Peter Scott

- y Martin Trow (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, España: Pomares Corredor.
- Gutiérrez, Georgina (2003) “Comunidades Académicas Especializadas Interinstitucionales de la Investigación Educativa”, en Weiss, E. (coord.). *El campo de la Investigación educativa, 1993-2001*, México: COMIE/SEP/ESU (colección La Investigación Educativa en México 1992-2003).
- Gunawardena, C. N.; C. Lowe, y T. Anderson (1997). “Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing”, en *Journal of Educational Computing Research*, NÚM. 17, VOL. 4, pp. 395-431.
- Jiménez, Sara (2010). *Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México*, Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Latour, Bruno (1998). *Re-ensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*, Buenos Aires: Manantial.
- Maldonado, Alma (2005). “Comunidades epistémicas: Una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México”, en *Revista de la Educación Superior*, NÚM. 134, VOL. 2, México: ANUIES.
- Martínez, Cristina (2008). *Redes pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Colombia: Magisterio (colección Seminarium).
- Morales, Ricardo (1997). “De Redes, creadores y sujetos otros. Las redes de comunicación y cultura en los jóvenes”, (en línea), en *Razón y Palabra, Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Tópicos de Comunicación*, 1ª. Edición Julio, Disponible en: www.razonypalabra.org.mx/mcluhan/suje.htm [consulta: 8 de junio de 2012].
- Morín, Edgar (1996). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Najmanovich, Denise (2007). “El desafío de la complejidad: Redes, cartografías dinámicas y mundos implicados”, en *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Año 12, NÚM. 38, julio–septiembre, Venezuela: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad del Zulia.
- Najmanovich, Denise (2005). “Estética del Pensamiento Complejo”, en *Andamios. Revista de Investigación Social*, Año 1, NÚM. 2, Junio, México: Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Najmanovich, Denise (2001). “Del cuerpo máquina al cuerpo entramado”, en *Revista Campo Grupal*, NÚM. 30, diciembre. Barcelona.
- Nonaka, Ikujiro y Hirotaka Takeuchi (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Nueva York: Oxford Uni-

- versity Press.
- Nonaka, Ikujiro y Ryoko Toyama (2003). "The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process", en *Knowledge Management Research & Practice*, VOL. 1, NÚM. 1, pp. 2-10.
- Noria, N. y R. Eccles (1992). *Networks and organizations: structure, form, and action*, Boston: Harvard Business School Press.
- Nowotny, Helga; Peter Scott y Michael Gibbons (2001). *Rethinking Science – Knowledge and the public in an age of uncertainty*, Cambridge: Polity Press.
- Pavlin, Samo (2006). "Community of practice in a small research institute", en *Journal of Knowledge management*, VOL.10, NÚM. 4, pp. 136-144.
- Ramos, Enrique (2011). "La investigación educativa en las regiones (de México): balances y perspectivas", ponencia presentada en la *XIV Jornada Académica de la Redmii*, Chihuahua, Chih.
- Ramos, Enrique (2009). "La investigación educativa en el norte de México", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense* Año 1, (NÚM. 2), pp. 82-88.
- Rey-Rocha, Jesús; María José Martín Sempere y Jesús Sebastián (2008). "Estructura y dinámica de los grupos de investigación", en *Arbor*, VOL. 154 (732), pp. 743-752.
- Ricoeur, Paul (ed.) (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, 2a. Ed., México: Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, Luis (2002). *Crear, saber, conocer*, México: Siglo XXI.
- Von Krogh, George; Ichijo Kazuo y Ikujiro Nonaka (2000). *Enabling Knowledge Creation*, N.Y., EUA: Oxford.
- Weiss, Eduardo (2003). *El campo de la Investigación educativa, 1993-2001*, México: COMIE/SEP/ESU (colección La Investigación Educativa en México 1992-2003).

CAPÍTULO 8

DISTRIBUCIÓN Y USO DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO PRODUCIDO EN MÉXICO EN LA DÉCADA 2002-2011

Martha Vergara Fregoso (*Coordinadora*)¹, Nimia Ruth Flores Santillán², Daniela García Moreno³, Dimna Silvia González Hernández⁴, Luis Jesús Ibarra Manrique⁵, Yolanda López Contreras⁶, Lya Sañudo Guerra⁷ y Dora Esperanza Sevilla Santo^{8/9}

Introducción

En el presente documento se analiza la distribución y el uso del conocimiento producido por las instituciones y los agentes de la investigación educativa en México durante la década de 2002 a 2011. Este trabajo forma parte del estado del conocimiento que se realiza en el Área temática 11, denominada “Investigación de la Investigación Educativa”, establecida por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

¹ Profesora-investigadora en la Universidad de Guadalajara.

² Investigadora en Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos.

³ Investigadora en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.

⁴ Investigadora de la Secretaría de Educación Jalisco.

⁵ Investigador en la Universidad de Guanajuato.

⁶ Investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

⁷ Investigadora de la Secretaría de Educación Jalisco.

⁸ Investigadora en la Universidad de Yucatán.

⁹ Se agradece a los colaboradores: Norma Arriaga, Celia Calderón Salas, Fernando Leal Ríos, Gabriela Fernanda Ochoa, Elda Ozuna Martínez, Celia Reyes Anaya, Andrés Vázquez Faustino y María Guadalupe Veytia Bucheli la localización de eventos académicos en el ámbito nacional y el apoyo en el análisis de datos.

Para la elaboración del análisis se consideraron dos grandes ejes: la distribución y el uso del conocimiento, con la finalidad de conocer las diferentes formas en que se distribuye (difunde, divulga y disemina) y se usa el conocimiento resultante de la investigación educativa, así como en su incidencia en la mejora educativa del periodo 2002-2011.

En la actualidad se reconoce que el conocimiento generado por la investigación se ha convertido en un elemento valioso para la producción, el desarrollo económico y el crecimiento social de los países (Burgos, 2010). En este sentido, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014), con diez grandes temas en su agenda, entre los que se encuentra la distribución social del conocimiento, considerada como una herramienta estratégica de las instituciones y los investigadores para hacer llegar a la comunidad académica la producción del conocimiento a través de los medios de comunicación, y de esa manera contribuir en la gestión del conocimiento relacionado con el desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de forma sostenible (UNESCO, 2003). Es clara, por tanto, la relevancia que ha cobrado la distribución en virtud de ser considerada una estrategia necesaria para difundir y diseminar los productos generados en la investigación educativa.

En el compendio del estado del conocimiento de la investigación educativa en México, correspondiente al periodo 1992-2002, la distribución del conocimiento no fue abordada como tal, sino como “comunicación educativa”. Weiss y Gutiérrez (2003), manejaron el tema a partir de los planteamientos contenidos en trabajos elaborados por académicos de excelencia y por otros pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en el área de educación; tales estudios destacaron la extrema heterogeneidad de la producción como uno de los rasgos característicos. La colección referida contiene los siguientes apartados: revistas, bases de datos, portales (como una modalidad diferente) e investigación educativa en los medios de comunicación masiva.

En el caso de las bases de datos, se hace una descripción de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (Reduc), en la que se enfatiza la coexistencia de la forma impresa con el inicio de la digitalización; también se señala a la Red Mexicana de Información y Documentación sobre Educación (Redmex) como la extensión de Reduc, cuyo fin es compartir los productos entre las instituciones; en torno a ella se definen los procesos de servicio de consultas y se subrayan esfuerzos importantes de

compañías privadas de distribución de información, como *Ebsco* y *Elsevier Science*, entre algunas otras.

Los portales electrónicos son considerados como la única modalidad diferente que recoge y difunde información, aprovechando las ventajas de los servicios de internet; sólo dos portales se enuncian: la Red Escolar para Escuelas de Educación Básica y Normal, que no se describe, y la Red de Investigadores sobre la Educación Superior (Riseu). El apartado identifica algunas características tales como: cuestiones históricas, organización interna, perfiles de sus miembros, demanda que satisface, objetivos, cantidad de integrantes, alcance, tipo de producción, formas de coordinación y dirección electrónica.

Finalmente, la investigación incluye una reseña de la presencia de la investigación educativa en los medios de comunicación, basada en la experiencia del Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE); en este caso se ofrecen pormenores como tipo de publicaciones, foros realizados, alcance de lo expuesto desde la página web, acceso a fuentes, datos y resultados del programa de radio; adicionalmente se expone una reflexión acerca del impacto en temas de política educativa y de análisis de los problemas nacionales; pero, especialmente, sobre las posibilidades de diálogo entre investigadores y autoridades en materia de educación.

En relación con el uso de la televisión para la difusión de tópicos educativos, se refiere el programa conducido por Manuel Gil, “Educación en Vivo”, que presenta la opinión de la comunidad educativa. También se advierte la disminución de columnas de opinión en diarios y de contribuciones en revistas políticas por parte de investigadores, salvo por la participación de Pablo Latapí en la revista *Proceso*.

Para efectos de la presente investigación se consideraron tres aspectos de la distribución: difusión, divulgación y diseminación del conocimiento producido en la década de 2002 a 2011.

Cabe aclarar que muchos autores asumen como sinónimos los términos difusión, divulgación y diseminación del conocimiento; sin embargo, las principales diferencias radican en el grado de profundidad del análisis, en el prestigio de quien escribe y en el público receptor; de igual manera importa el uso que se haga de la información y lo que se espera lograr con los resultados.

El presente texto contiene cuatro apartados: los tres primeros abordan la distribución del conocimiento en México durante la década 2002-2011, y el último trata del uso de la producción del conocimiento educativo. La distribu-

ción del conocimiento tiene el propósito de investigar cómo y mediante qué vías se lleva a cabo la difusión de las investigaciones educativas; para ello se organizaron tres apartados: en el primero, Martha Vergara, Dora Sevilla y Luis Jesús Ibarra recuperaron, inventariaron, analizaron y describieron las investigaciones que toman como objeto de estudio la difusión del conocimiento, así como los principales medios para lograr la difusión, como son las revistas de circulación nacional.

En el segundo, Martha Vergara y Yolanda López describen los modos en que se divulgan los productos de la investigación educativa; por tanto, las autoras dan cuenta de diferentes eventos académicos (congresos, seminarios y demás foros) mediante sus respectivas memorias; posteriormente, en el tercer apartado, Dimna Silvia González describe algunas acciones realizadas por la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, como es el caso de los seminarios, cuyo objetivo fue impulsar y fortalecer el desarrollo de la producción científica de los propios miembros y la consolidación de espacios académicos y de discusión, dentro de la subárea “Producción, Usos y Repercusiones de la Investigación Educativa”. Finalmente, Nimia Ruth Flores presenta un acercamiento al estado de la diseminación de la investigación mediante la utilización de las tecnologías organizadas en páginas web.

En el último capítulo de este trabajo Lya Sañudo y Daniela García indagan las investigaciones que retoman la importancia del uso de la investigación educativa y el uso de la producción del conocimiento en México durante la década de 2002 a 2011¹⁰.

Difusión del conocimiento. Producción de la investigación educativa en México

Martha Vergara Fregoso, Dora Esperanza Sevilla Santo y Luis Jesús Ibarra Manrique

La difusión del conocimiento educativo

De acuerdo con Antonio Pasquali (1990), la difusión consiste en el envío de mensajes elaborados en códigos o lenguajes comprensibles para la totalidad del

¹⁰ Se agradece la revisión cuidadosa del texto a la Mtra. Dimna Silvia González.

universo perceptor disponible en una unidad geográfica, sociopolítica, cultural, etcétera. Esta definición haría referencia a la transmisión de información científica por parte de especialistas, a audiencias con un relativo grado de instrucción, si bien no necesariamente expertas en el tema, utilizando para ello un lenguaje menos especializado y, por tanto, más accesible para ellas.

Otra definición de difusión científica señala que es “la misión del investigador de transmitir al público los conocimientos sobre su disciplina. El público incluye a profesionales de otras áreas” (Calvo, 2007: 13). Significa entonces que la difusión adopta diferentes formatos según la audiencia a la que se dirige: desde la publicación en una revista especializada, hasta la exposición en una feria de la ciencia; su objetivo es dar a conocer los resultados del trabajo de los científicos; y emplea un lenguaje técnico adecuado al dominio científico que se supone ha de tener el destinatario, quien, por regla general, pertenece a un grupo reducido de personas interesadas en el tema.

Por su parte, Miguel Odilón (2006) afirma que:

La difusión científica [es la] herramienta por excelencia para comunicar el resultado de la labor de quienes, desde las más diversas aproximaciones disciplinarias, asumen la responsabilidad de estudiar de manera sistemática y profunda la naturaleza y la sociedad, para obtener nuevos conocimientos bajo sus métodos y lenguajes propios, adquiere, entonces, un significado particular, no sólo por esta función de comunicación, sino por el hecho de que de ella depende la medición del trabajo del investigador y, en consecuencia, de su reconocimiento y, por ejemplo, en el caso mexicano, su posibilidad de tener acceso a mecanismos de estímulo económico complementario (Cesop, 2006: 33).

Considerando las acepciones referidas, se puede decir que la difusión científica es una mediación entre el conocimiento educativo y sus potenciales usuarios. Pensado de esta manera, algunas de sus funciones serían las siguientes: reportar los avances de la investigación de frontera; mostrar los avances teóricos o aclarar las teorías y la evolución del lenguaje científico; reseñar y dar sentido al campo de la educación; referir las conexiones con alguna de las teorías predominantes y complementarias; describir y criticar los enfoques de los métodos, los diseños de investigación y las técnicas analíticas en curso; y delinear la historia de los objetos de estudio, su desarrollo y las contribuciones de los autores a las ramas del conocimiento (Murray y Raths, 1994).

Para los propósitos del presente trabajo, la difusión científica se define como un proceso de comunicación entre pares, cuyo fin es dar a conocer los resultados de una investigación determinada, preferentemente con propósitos científicos; sus fuentes y medios son, usualmente, reportes de la propia investigación y revistas indexadas o especializadas.

La difusión de la investigación 2002-2011

Los rasgos anteriormente identificados llevan a pensar que la difusión debería orientarse a grupos numerosos y no necesariamente expertos en áreas específicas, aunque el análisis de las publicaciones comprendidas en el periodo 2002-2011 se enfoca principalmente en revistas especializadas y de alto impacto, en un afán por afirmar que la publicación de productos en estas fuentes es sinónimo de calidad. Aliaga y Suárez-Rodríguez (2007) plantean que la calidad es sinónimo de gran impacto y no necesariamente se dan de manera conjunta; el impacto estará reflejado en función de la publicación en la base de datos ISI, así como la opinión de los investigadores. Los mismos autores mencionan que se debe tener en perspectiva la repercusión que una publicación puede lograr y que ésta debe procurarse como parte del proceso investigativo. Por lo que la investigación no concluye con el análisis de datos y la elaboración de conclusiones, es necesaria la publicación de artículos en revistas científicas especializadas (Cantoral, 2007).

La difusión permite formar investigadores en campos disciplinares, conocer los retos y problemas que plantea la enseñanza, y tener un lenguaje común (Cantoral, 2010), lo que hace subrayar la importancia de que la difusión se efectúe por medio de diferentes canales y tratando de abarcar el mayor número de usuarios posible.

Algunas estrategias que ayudan a aumentar el alcance de una publicación son: el uso de versiones electrónicas, la internacionalización y su inclusión en bases de datos reconocidas. En el mismo sentido Correa y Aliaga (2009) proponen la edición bilingüe de los artículos, la colaboración de editores expertos por sección y la automatización de los procesos de búsqueda mediante el uso de la tecnología (Tejedor *et al.*, 2012).

Y, aunque es incuestionable la relevancia de la difusión de resultados de investigación en el nivel nacional y en Latinoamérica, la realidad es sombría;

investigadores como Palizza (2011) opinan que la falta de periodicidad, la escasez de revistas, los rigurosos criterios para la aceptación de artículos y el tiempo que conlleva la dictaminación, son algunos de los factores que inhiben a los investigadores para publicar.

En torno a la situación que vive la difusión, Weiss y Gutiérrez (2003) realizan un análisis de la producción de investigación con fines de comunicación de resultados (revistas y bases de datos), y encuentran revistas predominantemente impresas, pero además electrónicas o en formato mixto. De acuerdo con los autores, el hallazgo inicial apunta a la revisión de trabajos (Alvarado, 2001; Ibarrola, 1993; Galán, 1995; Licea, Valles y Arenas, 1997; Weiss, 2002; COMIE, 1997; Academia Mexicana de la Ciencia, 2001), en los que se identifica la creciente importancia que confieren los investigadores educativos a la publicación de su producción en revistas nacionales y del extranjero; lo mismo sucede a la inversa, es decir, un aumento en el número de investigadores de otros países que participan en revistas mexicanas. Sin embargo, es notoria la generalización que las revistas presentan en relación con los temas educativos (salvo en áreas específicas como matemáticas y química); otras problemáticas observadas es que muchas de esas revistas presentan ensayos teóricos y no necesariamente resultados de investigaciones; además de que existe poca circulación de estas revistas. Ante este panorama de las revistas, cada día se opta por nuevas opciones como son las bases de datos y la difusión a través de los medios de comunicación masiva.

En el apartado específico de la comunicación de investigación educativa por medio de su publicación en revistas, dentro del periodo 1992-2002, se advierte la dificultad de que no todos los trabajos logran ser considerados como resultados de investigación; pero, al mismo tiempo, hay en esa producción una significativa riqueza: se encuentran reflexiones (sobre todo del “tipo ensayo”), además de escritos vinculados de cierta manera con la propia actividad investigativa, como son: reseñas, artículos editoriales, análisis teóricos, entre otros. Situaciones como la anterior cuestionan el reconocimiento, científico o no, de la misma actividad de investigación y, consecuentemente, de su producción.

En la revisión cronológica Weiss y Gutiérrez (2003), identificaron un aumento aritmético en la producción, destacando revistas que han ido cobrando importancia a partir de la obtención de reconocimientos académicos institucionales y de colegas. En esta se resalta la elevación en la rigurosidad académica de los comités editoriales, la diversidad metodológica y temática, así como la de-

limitación del público receptor; sobresale además el surgimiento de las revistas electrónicas y cierta consolidación de dos de ellas, una en formato mixto (impreso y electrónico). Igualmente se citan las limitantes de la producción, como una difusión prácticamente local y una periodicidad no siempre sistemática, atribuida a razones económicas, de política editorial, o de calidad de los trabajos recibidos. Un caso que llama la atención es el de las revistas científicas, identificado por Waldegg (1997), y lo que los propios Weiss y Gutiérrez afirman al respecto.

El referido análisis cierra con la descripción de dos revistas impresas y de las publicaciones electrónicas. Las primeras son *Perfiles Educativos*, de la UNAM, y *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que se analizan bajo criterios semejantes a los arriba anotados, como son: política editorial, difusión, calidad de la producción y tipo de trabajos. Con respecto de las revistas electrónicas, se identifica el creciente interés que genera, la mejora de sus estándares de calidad y la clarificación de sus ventajas y desventajas; adicionalmente se reconocen aquellas que aparecen sólo en formato electrónico, o tanto en electrónico como en impreso, despuntando especialmente la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

La difusión del conocimiento en México en la década de 2002 a 2011

En los siguientes párrafos se muestra el resultado de dos abordajes: en primer lugar se analizan las investigaciones que colocan a la difusión del conocimiento de 2002 a 2011 como objeto de investigación; en un segundo momento se describen los principales medios de difusión empleados por los investigadores.

En el caso del primer estudio, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva; sin embargo, se puede apreciar que existe poca investigación en México acerca del tema de la difusión de los resultados de las investigaciones, ya que sólo se localizaron 27 documentos, de los cuales 17 fueron publicados en revistas mexicanas o en memorias de congresos, y 10 en revistas extranjeras.

Entre las revistas mexicanas que publicaron investigaciones relacionadas con la difusión están las siguientes: *Perfiles educativos* (3 investigaciones), *Sinéctica*, *Revista Electrónica de Educación* (2), *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* (Relim) (2), *Revista de la Educación Superior* (1), *Sociológica* (1), *Educación y Ciencia* (1), *Ciencia, Docencia y Tecnología* (1), *Educación* (1), *Cinvestav* (1), *Ciencia y desarrollo* (1).

De igual manera, se localizaron 3 investigaciones que fueron presentadas en tres congresos académicos, uno internacional *Metting of the Latin American Studies Association*, realizado en las Vegas Nevada, Estados Unidos, en octubre de 2004; y dos nacionales: *Primer Encuentro Virtual Internacional de Psicólogos Navegantes*, realizado por la Asociación Oaxaqueña de Psicología, en México, en 2006; y *XVIII Congreso Nacional de Divulgación de la Ciencia y la Técnica*, celebrado en Morelia Michoacán, México, en 2011.

En cuanto a las 10 publicaciones en revistas extranjeras, se identificaron 4 revistas publicadas en España (8), Venezuela (1) y Chile (1). Las revistas españolas son: *Relieve*, *Revista Española de Pedagogía*, *Educación*, *Enseñanza de las Ciencias*, *C&E Cultura y Educación*, *Revista Orientación y Consulta*, y *Pixel-bit: Revista de Medios y Educación*; la de Venezuela: *Revista Redhecs*; la de Chile: *Revista Calidad de la Educación*.

La difusión como objeto de investigación

Las investigaciones localizadas abordan las siguientes cinco áreas temáticas:

- a) *El incremento de la investigación educativa en los últimos años.* Esto debido al aumento en los posgrados con orientación a la investigación, y el involucramiento de profesores de diferentes niveles educativos (sin formación en investigación) que realizan proyectos de investigación. Sole (2001) propone partir de un análisis más genuino de la práctica educativa, que incorpore no sólo el punto de vista y la perspectiva del investigador, sino también de los propios profesores, así como las características específicas de las situaciones sobre las que se quiere incidir. Ureta (2004) refiere que en Chile, aunque se ha dado un incremento en la investigación educativa, ésta no tiene la calificación esperada debido a la mala calidad de la educación, la especialización precoz (tanto de estudiantes como de profesionales) y la inaccesibilidad del lenguaje de los especialistas, fenómeno que obliga a contar, la mayoría de las veces, con intermediarios deficientes. Por otra parte, Grediaga (2007) refiere que en las instituciones educativas existe una heterogeneidad entre los académicos, lo cual plantea también una diversidad en las formas de realizar investigación y comunicar los resultados de éstas. Todos estos resultados plantean un debate en torno a la formación para la investigación que se está

proporcionando, la calidad de dicha formación y el perfil de los actores involucrados (docentes, investigadores, estudiantes y administrativos).

- b) *La vinculación de la investigación educativa con las políticas públicas y la toma de decisiones.* Sin embargo, aunque se evidencia la necesidad de esta vinculación los estudios muestran la poca utilización de la investigación en los procesos sociales y el poco involucramiento de los investigadores en la toma de decisiones; (Schmelkes (2000), Shreeve (2004) y Vargas Tames (2009) hacen referencia a cuatro formas en que existe relación entre la investigación educativa y las políticas públicas formuladas: 1) cuando las políticas son elaboradas sin base en la investigación; 2) cuando la investigación es realizada por actores extra-estatales (academia, sociedad civil, investigadores independientes, entre otros) y el impacto en las políticas públicas puede ser variable, dependiendo de los actores y de las investigaciones; 3) cuando la investigación se hace desde el sector gubernamental, la investigación se circunscribe a un espacio político y de actuación determinado y, 4) cuando las políticas educativas nacionales se elaboran en cumbres o reuniones intergubernamentales que resultan en compromisos políticos y legislativos para el Estado. En cualquiera de estas circunstancias, el tomar decisiones o establecer políticas sin contar con un sustento teórico y contextual, lleva al fracaso de muchos proyectos. Rodríguez (2010), por su parte, menciona que las universidades son instituciones ambiguas, ya que por un lado intentan mantenerse intactas y por otro deben ser las promotoras de cambios importantes. Sin embargo, se espera que sea mediante la generación de conocimiento que se promuevan los cambios, pero se ve la investigación como un proceso de masificación que finalmente aporta poco conocimiento útil. Además, la difusión que se hace de los resultados de investigación son muy limitados, lo que lleva a replantear la necesidad de canales de difusión adecuados para que realmente la investigación educativa contribuya al planteamiento de políticas y a toma de decisiones que promuevan la calidad educativa. Moreles (2010) también plantea que se da una doble interacción entre las políticas establecidas y las posturas de los investigadores; si bien los investigadores nutren de información a los funcionarios para el establecimiento de las políticas públicas, dichas políticas marcan las áreas de interés de los investigadores y van reorientando sus posturas. Pero es necesario que exista la comunicación fluida entre los diferentes colectivos.

- c) *La necesidad de priorizar la difusión de los resultados de investigación, y la búsqueda de mecanismos para que tal difusión se realice por medio de bases de datos (por ejemplo Redalyc) y publicaciones electrónicas.* Aguado, Rogel y Chávez (2007) recalcan que existe “ciencia perdida” en toda la investigación realizada que no es difundida, reconocen que buena parte del problema radica en no contar con los mecanismos adecuados para ello. La propuesta de estos autores es que el acceso a la información sea realidad en Latinoamérica, mediante una gran hemeroteca (Redalyc) que permita el intercambio de información entre investigadores, instituciones educativas, centros de investigación, entre otros.
- d) *La reducida publicación de artículos debido a la falta de recursos.* Pese a que se reconoce la importancia de la difusión y se toma como parte del proceso investigativo, además de que las políticas educativas lo exigen, otros estudios muestran la poca publicación de artículos debido a la falta de recursos para hacerlo (preparación, tiempo, dinero). Cordero (2005) refiere que se deben buscar otros mecanismos de difusión que no impliquen tantos recursos, se propone como una opción el uso de las publicaciones académicas en formato electrónico en el ámbito internacional. Otra propuesta concreta la hace Flores Parra (2007), al describir cómo Conacyt ha publicado convocatorias para megaproyectos, para la divulgación y difusión de los conocimientos científicos y tecnológicos y la educación en ciencias; uno de los institutos beneficiados ha sido el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav). Rivas (2005) menciona que los investigadores pueden desanimarse a publicar por los largos procesos de dictaminación y aceptación de sus artículos; sin embargo, es importante cuidar los posibles fraudes cognitivos que cada vez son más frecuentes. En conjunto, estos estudios permiten observar que si bien sigue siendo muy limitada la publicación de artículos, existen algunas experiencias de buenas prácticas que deben ser consideradas para replicar, sobre todo en las universidades.
- e) *La utilidad del artículo de investigación como recurso didáctico y como proceso de alfabetización científica.* Entendiendo que quienes se están formando como investigadores deben familiarizarse con el contexto de la investigación y tomar modelos (artículos publicados) para tener claro hacia dónde van. Angulo (2000), Campanario (2004) y Mariscal (2007), coinciden en sus estudios de que los estudiantes deben familiarizarse no

sólo con el proceso de hacer investigación, sino en hacer un análisis crítico de por qué hacer investigación, para qué hacerla y para quién hacerla. Esto debe llevar a un replanteamiento de las formas como se enseña a investigar y de la utilización que se hace del conocimiento, estos autores recomiendan hacer uso de los artículos de investigación para analizarlos y replantear nuevas formas de comunicación del conocimiento.

La ocurrencia de tales hechos confirma que la difusión de los resultados de investigación es un tema clave, pero que ha carecido de completa atención en las instituciones, pues los esfuerzos han sido parciales y dejan de lado condiciones institucionales y laborales de los investigadores.

Difusión del conocimiento a través del análisis de revistas indexadas en México de 2002-2011

Se analizaron 2 573 textos publicados entre 2002 y 2011, contenidos en 277 números de 16 revistas indexadas: *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, *Latin-American Journal of Physics Education*, *Decisio*, *Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, *Perspectivas Docentes*, *Revista de Educación y Desarrollo*, *Revista Electrónica*, *Tecnología y Comunicación Educativas*, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, *Sinéctica*, *Revista Electrónica de Educación*, *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* de la Universidad Autónoma de Baja California, y *Perfiles Educativos*.

Los textos señalados fueron escritos por 3 866 académicos, de los cuales 1 918 son hombres, lo que equivale a 49.6%, y 1 948 mujeres, 50.4%.

De acuerdo con el análisis realizado, cada una de las revistas contiene apartados diferentes, entre los que se cuentan los siguientes:

TABLA 8.1. Apartados que contienen las revistas analizadas

Apartado	FA	FR	Apartado	FA	FR
Artículos	1 351	52.1	Textos y contextos	23	0.9
Saberes	261	10.1	Crítica y opinión	21	0.8
Contenido	171	6.6	Pistas	21	0.8
Ensayos	150	5.8	Territorios	18	0.7
Reseña	133	5.1	Práctica	17	0.6
Investigación	62	2.4	Debate temático	16	0.6
Dossier	48	1.8	Contornos	15	0.6
Recreo	48	1.8	Presentación temática	9	0.3
Investigación temática	47	1.8	Aportes de discusión	8	0.3
Calidad educativa	41	1.6	Archivos	5	0.2
Informes	39	1.5	Genealogías	5	0.2
Espectros	28	1.1	Ideas y reflexiones	5	0.2
Acotaciones	26	1	Resonancias	5	0.2

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las revistas indexadas en México.

No se precisa en todas las revistas el nivel educativo al que se orientan; este dato sólo se incluye en 14 de los 277 números, es decir, únicamente en 5%, de los cuales cuatro refieren uno de los niveles y las diez restantes dos o más de ellos:

Como se observa, se identifican siete referencias para el nivel de universidad, seis para primaria y secundaria, cuatro para bachillerato y una para educación de adultos, estudios superiores, maestría y doctorado, respectivamente; se puede decir que predomina educación básica, seguida por el nivel superior, y después por el medio superior.

CUADRO 8.1. Niveles y modalidades considerados en el estudio

Niveles y modalidades considerados en el estudio	
Bachillerato-Universidad	Maestría en investigación educativa
Bachillerato, Universidad, Telesecundaria	Primaria, secundaria
Doctorado	Primaria
Educación básica, Secundaria	Primaria, Universidad
Estudios Superiores	Primaria, Universidad Tecnológica, Secundaria, Bachillerato
Secundaria-Bachillerato-Universidad-Educación de adultos	Secundaria-Universidad
Universidad-Primaria-Normal Superior	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las revistas indexadas en la Red.

Las instituciones educativas de adscripción de los autores de los textos reflejan gran diversidad, pues se presenta el hecho de que todos los textos pertenecen a dos instituciones, o el que tienen colaboraciones mayores de 20; también diversa es la relación de textos por autores nacionales y extranjeros, ya que aparecen números de revistas en las que todos los autores son mexicanos, mientras que en otras, la mayoría son extranjeros.

A partir del análisis realizado se puede observar la tendencia en la difusión del conocimiento producto de la investigación educativa, por medio de las revistas indexadas; es perceptible una muy ligera predominancia de autoras sobre autores, a pesar de que en el campo educativo la fuerza laboral es mayoritariamente femenina.

En relación con los apartados que manejan las revistas, por lo general son identificados como artículos, y se ubican más de 20 con múltiples connotaciones, aunque vinculadas a la investigación. Por otra parte, resalta el creciente número de participantes de diferentes instituciones y, en particular, de académicos de otros países.

La difusión del conocimiento: un análisis a partir de los diagnósticos de los estados participantes

Para la construcción de este apartado se consideró la información proporcionada por ocho estados del conocimiento de las siguientes entidades: Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Jalisco, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Yucatán, así como de 5 institucionales: Instituto Politécnico Nacional, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Pedagógica Nacional de Sonora, Universidad Autónoma de Zacatecas y Universidad Pedagógica Nacional de Zacatecas.

En el caso de Chiapas, se reportan 26 artículos publicados en diferentes revistas como parte de la producción de los académicos, y son vinculados a las áreas del conocimiento del COMIE, resaltando 18 correspondientes a “Investigación de la investigación educativa” y 4 a “Educación y conocimientos disciplinares”, además de un artículo en cinco áreas más; es decir se vinculan a 7 de las 17 áreas temáticas.

Guanajuato enfatiza que 40% de la producción de los investigadores (esto es 92 de 227 productos), ha sido publicado en 3 revistas, aunque ninguna de ellas está indexada.

En el diagnóstico de Jalisco se aprecia un análisis amplio de 19 revistas con 478 artículos; resalta la Universidad de Guadalajara con 69% de la producción, seguida por cerca de 10 instancias que tienen entre 7% y poco menos de 1% de la producción. También se hace referencia a la producción por año, número de autores, público al que va dirigido, fundamentos teóricos y, de manera particular, su relación con las áreas temáticas del COMIE, predominando “Aprendizaje y desarrollo”, “Procesos de formación”, “Entornos virtuales”, y con menor incidencia, “Educación para la sustentabilidad”.

Otros estados de la República reportan que la difusión de la producción investigativa se difunde en revistas, tal es el caso de San Luis Potosí, que menciona que 44% de la producción se da a conocer por este medio, aunque cabe mencionar que no describe el tipo de publicación, y sólo alude a la revista *Universitarios Potosinos*. La misma situación ocurre con Yucatán, el cual reporta que 26% de la producción se difunde por medio de revistas indexadas; y, aunque no ofrece detalles del tipo de textos, sí identifica de manera general líneas de investigación, temáticas, metodologías e, incluso, relación con las áreas temáticas del COMIE.

En el reporte de Chihuahua se menciona que los agentes utilizan diferentes medios para difundir el conocimiento; sin embargo, las revistas no son un medio común, a diferencia de las ponencias presentadas en eventos académicos, aunque se reconoce la importancia de que los académicos publiquen en este medio.

Por su parte, los estados de Puebla y Nayarit no refieren de manera específica los medios de difusión, sólo anotan que la mayoría de la producción se localiza en memorias de eventos y en revistas.

Por cuanto al Instituto Politécnico Nacional, institución de educación superior del Distrito Federal, resalta la participación de una tercera parte de sus académicos en publicaciones en revistas, con 319 artículos, cuya diversidad temática y de reconocimiento es vasta.

El diagnóstico de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 261 de Sonora, aunque informa que no tiene revistas, señala 4 artículos de un investigador que publica en diferentes instancias, dos de ellas son universidades. En el mismo tenor de reportes institucionales, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco identifica nueve revistas, dos de ellas del campo educativo, aunque no da más detalles de la producción propiamente dicha. De la misma forma, la Universidad Autónoma de Zacatecas hace el registro de la producción de sus académicos y la relación de revistas que se han publicado; caso similar es el de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Zacatecas que refiere que del total de sus 110 productos de investigación, 25% corresponde a artículos publicados en revistas, casi tres cuartas partes en la propia entidad.

Los diagnósticos de referencia son en su mayoría estatales, aunque se distinguen cinco institucionales de un total de 12. Prácticamente todos ellos consideraron las revistas como una fuente de difusión de los productos de investigación educativa, aunque el matiz es diverso en general, se trata sin duda del medio con mayor importancia; también es conveniente destacar que las universidades tienen predominancia en tal producción, y que todas reconocen, en mayor o menor medida, la vinculación con las áreas temáticas del COMIE. Otro aspecto a subrayar es que no todos los diagnósticos describen particularidades de la producción en revistas, tal como se mencionó anteriormente, algunos de ellos lo hacen en forma general o a partir de su relación con los demás productos.

El presente análisis no tiene pretensiones concluyentes, se trata de una provocación–invitación para trabajos que actualicen la información e indaguen en diversas fuentes, más aún en razón del gran intercambio académico que se produce actualmente vía Internet.

La divulgación del conocimiento que se produce en la investigación educativa

Martha Vergara Fregoso y Yolanda López Contreras

La comunicación social de la ciencia tiene la finalidad de transmitir el conocimiento científico a distintos tipos de públicos; algunas de las estrategias son la divulgación de la ciencia, el periodismo científico y la difusión de la ciencia. En el presente texto se enfatiza acerca de diferentes formas en que los investigadores mexicanos efectuaron la divulgación de la producción de investigación educativa en la década de 2002 a 2011.

La divulgación se origina en el momento en que la difusión de un hecho científico deja de ser de uso exclusivo de los miembros de una comunidad investigadora. El género más conocido en la divulgación es la noticia científica; no obstante, para efectos de la presente investigación, se considera que no existe una forma única de divulgar el conocimiento, sino que está relacionada o condicionada a la experiencia que tiene el investigador, a los medios, materiales e instalaciones que se utilicen y al tipo de público al que va dirigido.

La divulgación científica se define como la interpretación y popularización del conocimiento científico entre el público en general, sin restringirse a ámbitos académicos específicos, tal como lo plantea Philippe Roqueplo (1983):

Toda actividad de explicación y de difusión de conocimientos, la cultura y el pensamiento científico y técnico, [se da] bajo dos condiciones: la primera es que estas explicaciones y esa difusión del pensamiento científico y técnico sean hechas fuera de la enseñanza oficial o de enseñanzas equivalentes [...]. La segunda reserva es que esas explicaciones extraescolares no tengan por fin formar especialistas, ni tampoco perfeccionarlos en su propia especialidad, ya que, por el contrario, reivindicamos completar la cultura de los especialistas por fuera de su especialidad (1983: 21-22).

Roqueplo restringe el término de divulgación a “las actividades que se dirigen, de inmediato, al público más vasto posible” y señala que hablamos de divulgación científica “en la medida que contempla al público en su conjunto” (1983: 21-22).

La divulgación a la cual hacemos referencia en el presente texto corresponde a la “científica”, porque los trabajos que se presentan en cada uno de los eventos son producto de la investigación científica. Cabe aclarar que en el

ámbito nacional se cuenta con diversas estrategias para difundir y divulgar los resultados generados en la investigación; entre los que se pueden mencionar: congresos, seminarios, simposios, encuentros y foros (Vergara, 2012).

Método seguido

Para la selección de los eventos académicos se realizó una búsqueda exhaustiva de congresos, encuentros, foros, seminarios, etcétera, que enfatizan en el título y contenido, la presentación de avances, productos o experiencias en investigación educativa; posteriormente, se revisó que éstos contaran con una memoria en extenso, ya sea en versión electrónica o impresa. Otros aspectos considerados fueron que la convocatoria incluyera la participación de diferentes agentes y público en general, es decir, no sólo especializado en investigación, y que, adicionalmente, garantizara que las propuestas de trabajos pasaran por un proceso de dictaminación.

Las acciones que siguieron a la elección fueron: el análisis de los propósitos u objetivos y de las áreas temáticas consideradas en cada texto; la lectura de las memorias para identificar las modalidades de participación, tratando de filtrar únicamente aquéllas que incluían trabajos que fueron expuestos bajo el formato de ponencia, descartando otras que no correspondían al fin del presente documento y, por último, la identificación precisa de las participaciones, los ponentes y las instituciones de procedencia. Estas tres grandes tareas sirvieron para dar respuesta a la pregunta que inicialmente fue planteada¹¹: ¿cuáles son las formas en que se divulga el conocimiento que produce la investigación educativa?

Análisis de los eventos académicos

Los congresos nacionales e internacionales realizados en la década del 2002-2011 analizados fueron organizados por múltiples instancias de los niveles

¹¹ Para la realización de la presente investigación, la primera decisión fue realizar un análisis de los eventos llevados a cabo en cada uno de los estados de la República Mexicana; sin embargo, no fue posible cumplirlo en su totalidad por carecer de información, debido a que no siempre se pudo contar con la memoria correspondiente.

estatal, nacional e internacional, y se llevaron a cabo en varias entidades de la República: Tamaulipas, Veracruz, Distrito Federal, Yucatán, San Luis Potosí, Sonora, Nuevo León y Jalisco, Zacatecas, Aguascalientes, entre otros. Se identificó que varios de ellos fueron interinstitucionales, como los Congresos de Investigación Educativa de Tamaulipas, el Congreso Internacional de Innovación Educativa, los Congresos Estatales o Nacionales de Educación Preescolar de San Luis Potosí, los Congresos Nacionales de Posgrados en Educación, impulsados por la Red de Posgrados en Educación, y los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Sobre los Congresos Nacionales de Investigación Educativa organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, hay que señalar que se llevaron a cabo cinco durante la década en estudio: VII (2003), con sede en Guadalajara, Jalisco; VIII (2005), en Hermosillo, Sonora; IX (2007), en Mérida, Yucatán; X (2009) en Veracruz, Veracruz; y XI (2011), en el Distrito Federal; en total se han presentado 3 388 ponencias como se muestra en la siguiente tabla:

TABLA 8.2. **Total de ponencias**

Congresos	VII	VIII	IX	X	XI	Total
Ponencias	281	451	728	819	1 009	3 388

Fuente: Construcción propia a partir de las memorias de eventos.

Los datos anteriores muestran cómo la participación de ponentes ha ido en aumento, por ejemplo, creció 29% entre el VII y el XI Congreso.

Otros congresos de investigación se efectuaron en el estado de Jalisco; para la década en estudio se identificaron cuatro¹², dos de ellos fueron organizados por el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS)¹³, y los otros dos

¹² Con esta información se deja abierta la posibilidad de que se organizaran otros congresos. Sin embargo, para este estudio no fue posible contar con la información del evento: convocatoria, memoria y una ficha informativa del mismo.

¹³ El Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales es una institución que depende de la Secretaría de Educación Jalisco; ofrece programas de especialización y una maestría, su objetivo es “Formar investigadores a través de programas académicos de especialización, maestría y doctorado; y producir conocimiento en los ámbitos educativo y social”.

TABLA 8.3. Ponencias aceptadas en cada uno de los Congresos de Investigación Educativa

Área Temática	VII	VIII	IX	X	XI
Área 1. Sujetos, actores y procesos de formación	109	108			
Área 1. Aprendizaje y desarrollo			58		
Área 1. Aprendizaje y desarrollo humano				41	79
Área 2. <i>Curriculum</i>	14	38	36	55	54
Área 3. Educación ambiental para la sustentabilidad	37	65	24	33	49
Área 4. Educación Superior, ciencia y tecnología	29	57	24	23	44
Área 5. Educación y conocimientos disciplinares	25	35	36	51	58
Área 6. Educación y valores	9	32	60	56	68
Área 7. Entornos virtuales de aprendizaje	25	54	47	65	63
Área 8. Filosofía, teoría y campo de la educación	26	36	31	29	29
Área 9. Historia e historiografía de la educación	7	15	55	37	54
Área 10. Interrelaciones, educación y sociedad		11	37	33	
Área 10. Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión					38
Área 11. Investigación de investigación educativa			27	42	39
Área 12. Multiculturalismo y educación			28	26	42
Área 13. Política y gestión			60	53	74
Área 14. Prácticas educativas en espacios escolares			29	60	53
Área 15. Procesos de formación			65	75	116
Área 16. Sujetos de la educación			111	117	115
Área 17. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas				23	34
Total	281	451	728	819	1 009

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de las memorias de los congresos editadas por el COMIE.

por el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (CIIE)¹⁴. En estos congresos se presentaron en total 358 trabajos.

Los cuatro congresos analizados tuvieron como eje la difusión de avances y resultados de la investigación educativa, y su propósito fue abrir un espacio para el intercambio entre los asistentes y estudiantes de diversas comunidades que realizan investigación educativa. Sin embargo, una de las diferencias existentes entre los eventos organizados por el CIPS y los del CIIE fue que los segundos persiguieron además otro fin: resaltar la importancia de la participación de los actores educativos para que, por medio de la investigación, se logre mejorar la calidad educativa del estado de Jalisco.

El Primer Congreso de Investigación en Educación pretendió organizar los conocimientos y experiencias asumidas en educación, así como establecer estrategias para vincular las preocupaciones locales con diversas redes nacionales e internacionales; para ello se esperó concentrar y sistematizar las preocupaciones de investigación y mejora educativa. Se presentaron un total de 55 trabajos, distribuidos en cinco áreas, la mayoría pertenece a las áreas o temas siguientes: sujetos, actores y procesos de formación con 38.9%; necesidades educativas emergentes, 25.4%; procesos de enseñanza–aprendizaje en los diferentes niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, educación media superior y superior, 23.6% y con menor participación en el área, el uso de las TIC en la enseñanza con 12.70%.

En el segundo congreso se efectuaron conferencias magistrales, paneles, diálogos, mesas de trabajo y talleres. En este evento hubo una marcada participación, ya que se contó con 113 participantes–ponentes, mayoritariamente investigadores que cuentan con una vasta experiencia en las áreas propuestas, así como estudiantes de la Maestría en Investigación Educativa, quienes presentaron avances o resultados de investigaciones realizadas en el ámbito educativo, en diferentes niveles y modalidades, desde educación básica hasta superior; los participantes provenían de instituciones estatales, nacionales e internacionales. Los trabajos se distribuyeron en áreas temáticas: proceso de enseñanza aprendizaje 21%, dinámica cultural y estructura social en el campo educativo 20%,

¹⁴ El Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa es un organismo público que depende de la Coordinación de Formación y Actualización de Docentes de la Secretaría de Educación Jalisco. Tiene la función de promover y coordinar la implementación, operación, evaluación y reordenamiento de diversos planes, programas y acciones en materia de investigación educativa en la Secretaría de Educación Jalisco.

sujetos de la educación y formación docente 18%, proceso de gestión y calidad educativa 18% y necesidades educativas emergentes 23%.

En cuanto a los congresos de investigación celebrados por el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa, la organización fue diferente; en el caso del primer congreso se dictó una conferencia y la presentación de ponencias por parte de los asistentes se realizó en las 15 mesas, tal como se presentó anteriormente. Es importante señalar que las mesas tenían la intención de comenzar la discusión de los temas propuestos, para después continuar en la modalidad de seminarios. Se presentaron 190 trabajos y los participantes provenían de instituciones diversas.

En relación con las ponencias, 68% reportaron avances o reportes de investigación, mientras que el resto fueron reflexiones y propuestas dirigidas a la mejora de procesos escolares, educativos y del sistema. Las ponencias presentadas en las áreas de conocimiento fueron las siguientes: sujetos de la educación y formación docente 24.45%, educación, sociedad, cultura y política educativa 22.7%, procesos de enseñanza–aprendizaje 21.45%, uso de la tecnología en educación 13.5%, procesos curriculares institucionales 7.3%, educación y desarrollo sustentable 6%, una mesa extraordinaria con 4.3%.

El Segundo Congreso de Investigación para la Educación Básica del CIEE estableció como propósito realizar un balance de las aportaciones, límites y necesidades de la investigación educativa, en relación con las modalidades y niveles de educación básica, en aras de construir una agenda de generación y aplicación de conocimiento. Para ese efecto se recuperaron las aportaciones de otras actividades académicas realizadas con anterioridad, como los 34 Seminarios de Investigación llevados a cabo entre 2005 y 2006.

En este segundo congreso se concretó la organización de espacios de intercambio en los campos temáticos que reflejaron preocupaciones académicas y de investigación educativa, así como discusiones fundamentales sobre ámbitos o problemas prioritarios de los profesionales e investigadores de la educación en el estado de Jalisco; para ello se propuso la modalidad de seminarios, con un campo temático particular. En suma fueron 8 campos: atención educativa a grupos socialmente vulnerables; políticas, reformas y gobernabilidad; educación básica para adultos; procesos metodológicos para el estudio de prácticas docentes videograbadas (taller); formación continua y asesoría pedagógica; gestión, mejora e innovación escolar; procesos de enseñanza y aprendizaje en matemáticas, español y ciencias; y las TIC en educación básica.

Los Congresos XIII, XIV, XV, XVI, XVIII de Investigación Educativa se distinguen por su carácter interinstitucional; en él participan instituciones del estado de Tamaulipas y algunas otras de ámbito nacional. Tiene como propósito impulsar un ambiente académico de interacción entre los miembros de la comunidad educativa, y fortalecer la cultura de la investigación educativa en los diferentes niveles del sector educativo. Las sedes han sido: el Instituto Tecnológico de Ciudad Madero (2006), la Universidad Tecnológica de Altamira (2007), la Universidad del Noreste (2008), la Universidad Autónoma de Tamaulipas¹⁵ (2009), y el Consejo Interinstitucional para el Desarrollo de la Investigación Educativa del Sur de Tamaulipas (2011).

TABLA 8.4. Porcentaje de ponencias presentadas en las áreas temáticas de los congresos de investigación educativa

Áreas del conocimiento en el congreso	Participación por área temática						Por área	%
	XIII	XIV	XV	XVI	XVIII			
Sujetos de la educación y formación docente	6	4	19	14	55	98	24.45	
Procesos de enseñanza-aprendizaje	3	8	27	26	24	88	21.45	
Procesos curriculares institucionales	5	2	10	12		29	7.25	
Uso de la tecnología en la educación	8	5	11	21	9	54	13.45	
Educación, sociedad, cultura y política educativa	10	10	25	22	24	91	22.70	
Educación y desarrollo sustentable			7	5	12	24	6.00	
Mesa extraordinaria			17			17	4.25	
Total de ponencias	32	29	116	100	124	401	100	

Fuente: Elaboración a partir de las bases de datos elaboradas para el análisis de los Congresos de Investigación.

¹⁵ La información referida sobre los congresos, foros, encuentros, etc. se rescató a partir de las memorias publicadas de los eventos académicos; sin embargo, algunas de ellas no fueron localizadas por lo que la información no fue incluida en el presente documento.

Cabe mencionar que en los congresos se plantearon inicialmente cinco áreas del conocimiento: Sujetos de la educación y formación docente; Procesos de enseñanza-aprendizaje; Procesos curriculares institucionales; Uso de la tecnología en la educación; y Educación, sociedad, cultura y política educativa. Algunas de estas áreas se conservaron en los subsecuentes congresos, y también surgieron otras nuevas, como se presenta en la tabla 8.4.

Las ediciones segunda y tercera del Congreso Internacional Academia Mexicana Multidisciplinaria, realizadas por la Universidad Veracruzana en 2010 y 2011, respectivamente, se propusieron reunir a investigadores de diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, y fomentar el intercambio teórico, conceptual y metodológico, así como de información y experiencia sobre la temática; adicionalmente se pretendió contribuir a la formación, capacitación y consolidación de equipos de investigación de alto nivel, y establecer puentes de comunicación y colaboración entre las organizaciones de investigación y el sector académico, las organizaciones no gubernamentales, las instituciones gubernamentales y los organismos internacionales comprometidos con el apoyo a la comunidad de la investigación. Las tres temáticas abordadas tuvieron la participación en el primer congreso en área de computación 24.3%, en educación 48.6% y en desarrollo regional 27%; mientras que en el segundo congreso en el área de computación 38.5% y en educación 61.5%.

Por otra parte, se llevaron a cabo de manera presencial y virtual cinco Congresos Internacionales de Innovación Educativa. El Primer Congreso fue celebrado en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), en 2006; la temática se centró en el fortalecimiento de la cultura de la innovación en la educación, Para ello se establecieron 11 temas: tecnología de la educación, con el 10.7% de las participaciones; procesos educativos, 51.40%; normatividad, 2.7%; modelos curriculares, 8.5%; modalidades alternativas, 10.1%; investigación sobre la investigación, 2.2%; gobierno, dirección y gestión, 3.2%; formación de capital humano, 5.8%; y, finalmente, cultura organizada, 4.7%.

El Segundo Congreso Internacional de Innovación Educativa se realizó nuevamente en el IPN en 2007; el tópico que sirvió como eje de estudio fue: “La innovación: valor agregado”; en esta ocasión hubo cuatro áreas, en las que se presentaron un total de 195 trabajos.

El Cuarto Congreso Internacional de Innovación Educativa¹⁶: “Una estrategia de transformación”, se llevó a cabo en 2009 y fue organizado de manera interinstitucional por: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Veracruzana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Yucatán, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Consejo Mexicano de Investigación Educativa. La sede en esta ocasión fue la Universidad de Tamaulipas.

La distribución de las participaciones se dio de la siguiente manera: la construcción de consensos en torno a la innovación educativa, con 2.1% de la participación; la investigación como fuente de innovación, 23.8%; estructuras de gobierno y formas de organización institucional en la innovación educativa, 9.5%; la innovación en el proceso educativo, 53.7%; y el impacto de la innovación educativa, 10.9%.

El Quinto Congreso Internacional, realizado en la Universidad Autónoma de Yucatán, tuvo como propósito generar un espacio para la discusión y reflexión acerca de los enfoques basados en competencias como una fuente de innovación educativa. Se abrieron cinco áreas temáticas: estado del arte en la innovación educativa y las competencias, con el 13.40% de ponencias; el educador ante la innovación en los enfoques de aprendizajes basados en competencias, 41.30%; modalidades educativas y el enfoque basado en competencias, 7.6%; la innovación en la administración académica de los programas educativos para el enfoque basado en competencias, 5.20%; y la investigación sobre las competencias para la innovación educativa, 18.60%.

El Congreso Nacional de Docencia se celebró en 2004 y fue organizado por la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Aztlán; consideró nueve áreas temáticas: La construcción del aprendizaje: función sustantiva del docente; Factores escolares y extraescolares y su influencia en el aprendizaje; Experiencias en la evaluación de los aprendizajes; Alumnos con capacidades diferentes: una tarea pendiente; Currículo de la formación del profesor mexicano; Aprender para la vida; Gestión educativa para el logro de los fines institucionales; Tecnología educativa y su contribución a los procesos de enseñanza-aprendizaje; y

¹⁶ No fue posible conseguir la memoria del Segundo y del Tercer Congresos; por tal motivo, no se consideran en el presente estudio.

Tecnología educativa: una herramienta para el logro de los fines institucionales. Asistieron como ponentes varios investigadores de España y de cuatro estados de la República Mexicana: Baja California Norte participó con 15.4% de los trabajos, Tamaulipas con 65.4%, el Estado de México con 7.7%, Jalisco con 7.7% y España con 3.8%.

Cabe mencionar que la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí ha impulsado otros congresos en los que se ha promovido la divulgación de la ciencia; tal es el caso de cuatro congresos estatales realizados entre 2002 y 2005, y cinco congresos internacionales celebrados entre 2006 y 2012.

La asistencia de educadores fue de 1 300 de un total de 4 050. De estos nueve congresos sólo uno ha ostentado un nombre: “Reflexión de la práctica, construcción de nuevas formas de actuación”, a los otros ocho se les denominó únicamente Congreso Estatal o Nacional de Educación Preescolar. El congreso tuvo como sedes a las siguientes instituciones de origen: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado desde el nivel de educación preescolar, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, Instancia Estatal de Formación Continua, Universidad de Barcelona, Casa Creativa de Chile, Red Iberoamericana, El Colegio de México y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). Las temáticas abordadas fueron: gestión y liderazgo educativo (22%), reflexión de la práctica docente (24%), educación y estudios de género (18%), evaluación educativa (18%) y modelo educativo de competencias (18%).

Los Congresos Nacionales de Posgrados en Educación auspiciados por la Red de Posgrados en Educación, han sido siete en total. Las actividades desarrolladas resultan relevantes porque articulan la vida académica de las instituciones que ofertan posgrados en educación, como es el caso de la UPN, las normales, las universidades autónomas, los centros de investigación y las instituciones privadas, entre otras.

En estos congresos se privilegia la investigación educativa resultante de los procesos formativos al interior de los programas de posgrado; se parte del supuesto de que las tareas de investigación educativa no culminan con la obtención de un grado, sino que se convierten en actividad permanente, ya sea desde la docencia, la gestión académica, la asesoría de tesis o la práctica misma de la investigación.

Se presentaron un total de 409 ponencias en las 39 mesas que se han organizado a lo largo de los siete Congresos de la Red de Posgrados en Educación, las cuales se encuentran distribuidas en las siguientes áreas temáticas: procesos

de aprendizaje 34.1%, sujetos, actores y procesos de formación con 19.2%, procesos cognitivos y aprendizaje 14.2%, Evaluación 10.1%, currículo, formación e innovación 8.9%, historia, política y sociedad 6.5%, estrategias didácticas 5.5%, políticas institucionales 0.6%, administración del cambio educativo 0.6% y administración educativa 0.3%. Cabe mencionar que los trabajos muestran una tendencia hacia la investigación aplicada en las líneas de: prácticas innovadoras, procesos de enseñanza-aprendizaje, procesos institucionales y procesos de formación docente.

Encuentros académicos¹⁷

En el estado de Tamaulipas se organizaron los siguientes cinco encuentros académicos para el nivel educativo de preescolar: VII Encuentro “Contenidos de educación preescolar” (2002); VIII Encuentro “Escuela y contexto social” (2003); IX Encuentro Nacional de Renovación Curricular y Pedagogía en Preescolar (2004); x Encuentro “Mis experiencias en preescolar: la ciencia en la escuela” (2006); y, por último, xi Encuentro “Lectoescritura: reto de la reforma curricular en preescolar” (2007). Las áreas temáticas enfatizaron las siguientes temáticas: Contenidos de la educación preescolar, Desarrollo infantil, Estrategias para la comunicación, y Escuela y contexto social; la renovación curricular y pedagógica en preescolar, el reto de la reforma curricular en preescolar; la investigación sobre la ciencia en la escuela.

En 2006, 2008 y 2010 se celebraron otros tres foros bajo el auspicio del Polo Académico y la Comisión de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE), en San Luis Potosí. Las temáticas que abordaron fueron: las universidades públicas y privadas en los contextos de globalización; historia y antropología de la educación, 22%; educación inclusiva, 10%; la formación de maestros; la enseñanza y difusión de la ciencia y la tecnología, 10%; la investigación sobre la enseñanza de la lectura y las matemáticas, 10%; estudios sobre educación básica en San Luis Potosí, 11%; estudios sobre

¹⁷ Además de los encuentros académicos que se describen en este apartado, se localizaron 10 Encuentros Nacionales de Investigación Científica y Tecnológica, organizados por la Academia Tamaulipeca de Investigación Científica y Tecnológica (Atictac); sin embargo, no fue posible el acceso a las memorias de los eventos para realizar el análisis de las áreas temáticas y de las ponencias presentadas en ellos.

los jóvenes, 4%; la gestión educativa, 1%; didácticas específicas; experiencias de intervención educativa, 22%; sistemas de información en la educación; estudio de los procesos de la investigación educativa, 10%; y estudios de evaluación educativa, 10%. Las participaciones por temática en los dos primeros foros no están disponibles.

TABLA 8.5. Instituciones de las que provienen los ponentes de los encuentros de preescolar

Intituciones Participantes	Encuentros				
	VII	VIII	IX	X	XI
Escuela Normal: Mtra. Estefanía Castañeda	77.70%	45%	16.70%		22.20%
Secretaría de Educación del Estado de Tamaulipas	11.10%	40%	50%	66.80%	22.40%
Universidad La Salle de Ciudad Victoria	11.10%				
Escuela Normal de Aguascalientes		10%			
Escuela Normal Guadalupe Moreno		0.50%			
Secretaría de Educación Pública			33%	16.60%	22.20%
Conacyt				8.30%	
Universidad Autónoma de Tamaulipas				8.30%	
Cinvestav					11.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de las bases de datos realizadas para el análisis de los congresos de investigación.

Se analizaron además, las ediciones segunda y tercera del Foro Estatal de Investigación Educativa, a cargo de la Comisión Estatal de Investigación Educativa de la SEGE. El Segundo Foro, denominado “Retos de la investigación para la transformación y la innovación educativa” se llevó a efecto en 2010, y su propósito fue contribuir al reconocimiento de los esfuerzos emprendidos por investigadores e instituciones interesados en elevar el estatus de la investigación

educativa en la entidad, así como favorecer la realimentación de iniciativas en proceso de concreción y de aplicación. Por su parte, el Tercer Foro Estatal de Investigación Educativa, llamado “Esfuerzos de investigación para la transformación y la innovación educativa”, se realizó en 2011 con el objetivo de impulsar la reflexión en materia de investigación educativa y proponer innovaciones de atención pedagógica que mejoren el desempeño de los maestros. Las áreas temáticas en ambos eventos fueron: Política y gestión, Procesos educativos y, Educación y sociedad.

Tras analizar los 180 trabajos de los cinco foros anteriormente descritos, la clasificación por modalidad de participación queda de la siguiente forma: 23% son ponencias (86); 13% propuestas de investigación (49); 20% proyectos de investigación (74); 9% avances de investigación (32); y 35% reportes de investigación (132).

Los siete Congresos de Investigación Educativa realizados en la Universidad Autónoma de Nayarit, de 2004 a 2011 han sido organizados interinstitucionalmente. Cada uno de los eventos enfatiza un tema relacionado con la investigación educativa; así, en 2004 se realizó el Primer Congreso en Investigación Educativa en el siglo XXI, que centró las temáticas en el rol del investigador en educación superior. En 2005, el Segundo Congreso realizó la temática “Políticas y prioridades de la investigación educativa en México; el Tercer Congreso se denominó Implicaciones epistemológicas y metodológicas de la investigación educativa; el Cuarto Congreso apuntó hacia la investigación educativa en el proceso de acreditación de la educación superior; el Quinto Congreso fue llamado Pertinencia y gestión del saber científico en educación; el Sexto Congreso se volcó hacia los procesos de formación para la investigación en educación; y el Séptimo Congreso, celebrado en 2011, llevó la atención hacia la investigación curricular.

Las instituciones responsables de crear estos espacios fueron: Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Sinaloa, Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación y, Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa. Los congresos tuvieron tres propósitos: 1) Reflexionar sobre la problemática, necesidades y prioridades de los procesos de formación de investigadores que se desarrollan en las instituciones educativas; 2) Difundir conocimiento que sobre educación se genera en las instituciones participantes y, 3) construir recomendaciones que brinden orientación y fortalezcan la investigación educativa que se realiza en las Instituciones de Educación Superior (IES) participantes. La distribución

de los trabajos que se presentaron en cada una de las áreas fue la siguiente: Tutores, lectores, estudiantes y profesores en la formación de investigadores educativos, 28% de participación; Escenarios para la formación de investigación educativa, 26%; Evaluación y *currículum* en la formación de investigadores educativos, 27%; y Responsabilidad social y políticas en la formación de investigadores educativos, 19%.

Por otra parte, durante el periodo 1993-2001 según J. Calderón (2012), se realizaron 25 Talleres Regionales de Investigación Educativa en la UPN 321 de Zacatecas, como parte de una política educativa en el ámbito nacional; los talleres regionales constituyeron el principal espacio académico que promovió el desarrollo de esta función sustantiva en las Unidades UPN mediante diversas acciones formativas para los profesores y directivos, representaron un punto de encuentro en el cual las expectativas e iniciativas de investigación de los participantes de la UPN fueron canalizadas ante la ausencia de tradición investigativa. La primera Unidad UPN que se hizo cargo del Programa fue la 241 de San Luis Potosí, en donde tuvo lugar, en el 2002, el Primer Encuentro Regional de Investigación Educativa, en tanto que el segundo y último, se realizó en julio de 2003 en la Unidad UPN 011 de Aguascalientes (J. Calderón, 2012). El análisis de las ponencias presentadas en los diferentes eventos académicos revisados en el presente documento, permite afirmar que hay una preferencia por investigar a partir de la intervención y el análisis de la docencia, de ahí que la investigación realizada tenga un carácter instrumental, pues está encaminada a realizar mejoras en productos, en procesos y, sobre todo, en prácticas. Un número reducido de investigaciones busca la construcción de nuevos conocimientos. Las dos terceras partes de las investigaciones son de carácter disciplinario y la tercera parte restante corresponde a trabajos inter y transdisciplinarios.

La divulgación de la investigación educativa se hace en medios y espacios donde concurren los especialistas del campo y los usuarios. Con base en la información reportada tanto en los diagnósticos estatales como en las memorias, estos encuentros son locales, regionales, nacionales o internacionales y en ellos se realiza la comunicación formal de los hallazgos científicos para su análisis, discusión y reflexión. Seminarios, talleres, congresos, foros, coloquios u otras modalidades de expresión son altamente productivos, pues permiten al investigador llegar al usuario de su quehacer, evaluar los logros y proyectar tareas en el mediano y largo plazos, para quienes ejercen las funciones de liderazgo en la investigación.

En los eventos académicos donde se divulga la investigación educativa se destaca la realización de foros; éstos se efectúan de forma interinstitucional, y por lo general, entre las instancias auspiciadoras ese encuentran la Secretaría de Educación Pública de los estados, las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, y las redes de investigadores educativos.

Los eventos reportados en los diagnósticos estatales y las memorias identificadas tienen denominaciones de carácter proyectivo, tales como: retos, desafíos, sentido, oportunidades, fomento, impacto y trascendencia; son términos que acompañan a los eventos que reúnen a los investigadores educativos; no obstante, las ponencias no siempre reflejan esta visión de futuro, por el contrario: la mirada se reduce a la perspectiva de investigadores líderes.

Con base en la información disponible en memorias electrónicas se puede dar cuenta de una gran variedad de eventos académicos, que evidencian participaciones, distribuidas en ponencias, propuestas, proyectos, avances y reportes de investigación. Las temáticas que tienen mayor incidencia son: historia de la educación, educación básica, educación media superior y superior, lectura, *curriculum*, educación y valores, entornos virtuales de aprendizaje, formación docente y sujetos de la educación.

El Verano de la Ciencia Regional ha sido una alternativa innovadora en el cambio de actitud de los jóvenes hacia el ámbito de la investigación en general, y del campo educativo en particular; esto se refleja en la participación cada vez más amplia de estudiantes, investigadores e instituciones. De 2006 a 2011 se documentan 17 congresos regionales con 101 ponencias del campo educativo; aunque es necesario aclarar que no se contó con información de todos los estados, por lo que es muy probable que la cifra de participación nacional sea mucho mayor.

Los datos reflejan que el conocimiento tiene diversas formas de divulgación, dependiendo de las características particulares de cada evento académico, por lo que no siempre se documenta algunas veces se favorece la elaboración de memorias y otras tantas la información se desvirtúa debido a la falta de organización y de perspectiva del evento. Sin duda, el reto reside en la búsqueda del sentido de la investigación educativa, desde sus posibilidades de articulación con tomadores de decisiones, con las IES, con las demandas educativas y sociales, con los agentes de la IE, con los potenciales investigadores y, sobre todo, con la comunidad a la que va dirigida esta investigación; esto último se relaciona con la divulgación.

Los seminarios: una estrategia para la divulgación del conocimiento educativo

El fortalecimiento de la investigación es una de las acciones principales de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (Redmiie), conformada por diversos actores e investigadores.

Con la finalidad de impulsar y fortalecer el desarrollo de la producción científica de los miembros integrantes de la Red, así como la consolidación de espacios académicos y de discusión, la subárea Producción, Usos y Repercusiones de la Investigación Educativa lanzó una convocatoria abierta para participa en el Primer Seminario de Discusión en torno a esta temática, creando un espacio para analizar las investigaciones educativas individuales, colectivas e interinstitucionales que actualmente se implementan en las diversas entidades. El evento se desarrolló en el marco de la *x Jornada Académica* de la Redmiie, efectuada en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, del 26 al 28 de abril de 2009.

De acuerdo con Díaz, López y Pérez (2005:5) los seminarios están orientados:

A la discusión de los problemas que se plantean en la investigación científica contemporánea, tanto en sus métodos como en la interpretación de sus resultados, y lo mismo respecto de sus fundamentos que a las cuestiones relacionadas con las fronteras entre unas disciplinas y otras. En consecuencia, los trabajos del seminario se encauzan hacia el esclarecimiento de aquellos problemas que implican un interés general para los científicos y los filósofos con el empeño de hacer un análisis crítico de ellos y un examen riguroso de sus posibles soluciones [...]. Un problema, un concepto, una definición, para erigirse como una concepción valiosa, nace por lo regular en el diálogo, y éste es más productivo cuando en él se conjuga una gama amplia de saberes.

Con esta idea como base, los propósitos centrales del Primer Seminario de Discusión de la Redmiie, *Producción, Usos y Repercusiones de la Investigación Educativa* fueron: Establecer un espacio de diálogo y discusión de la producción de conocimiento acerca de los avances, tendencias e incidencias del campo de la investigación de la investigación educativa, y su impacto en la mejora de la calidad educativa nacional y, reconocer y difundir las producciones en el campo de la investigación de la investigación educativa, que contribuyan al conocimiento y desarrollo educativo local, regional y nacional.

Se comentó que, en virtud de la diversidad de las ponencias presentadas y la variabilidad de las intenciones que se tienen en cada una de las investigaciones, no necesariamente tienen repercusión práctica o efectiva, es decir, que existen muchas posibilidades de dar uso a la investigación y no sólo un sentido pragmático. Se coincidió que lo ideal sería que la investigación se vinculara con procesos de toma de decisiones, o se tradujera en políticas públicas o acciones educativas porque actualmente la investigación se utiliza sobre todo para procesos de enseñanza, es decir, el investigador analiza, propone, descubre, desarrolla ideas y luego las transfiere al programa; por tanto pueden verse sus resultados por generación, es muy lento el proceso y se traduce en mínimo impacto social.

Es fundamental pensar en las repercusiones de las investigaciones en las personas, qué les interesa, qué las motiva y cómo llegarán los resultados a sus manos. Para ello juega un papel sobresaliente la “traducción” que se haga de los mismos, pensando a quién van dirigidos. No sólo se trata de evidenciar los resultados sino que, desde el proyecto de investigación, se programen las estrategias de difusión y de divulgación, considerando diferentes niveles de usuarios a los que podrá ser útil, incluyendo a los sujetos de investigación. La información resultante debe hacerse llegar al usuario, para que los primeros beneficiarios sean los sujetos a quienes se observó y se entrevistó. No es el caso de “si público, se los traigo”, sin una discusión en torno a la problemática o a los resultados.

Es cuestión ética asegurarse de dos hechos: que los primeros beneficiados sean los sujetos mismos de la investigación y, que la investigación sea útil para la teoría, la práctica o la toma de decisiones; de otra manera, se está gastando el dinero de la investigación inútilmente. Debe pensarse hasta en la manera de hablar de los resultados frente a los tomadores de decisiones o a los administrativos, y así garantizar que se apropien de la información y asuman la trascendencia que puede tener para su actividad. Es imprescindible cerciorarse de que la investigación que se va a realizar, funcione como insumo para el desarrollo educativo.

Como conclusiones se pueden enumerar las siguientes reflexiones:

- El sentido de la repercusión y relevancia del seminario quedó de manifiesto a partir de la primera pregunta con que inició la discusión. Quizá algunos de los participantes dudan de la importancia del uso de la investigación; sin embargo, esa inquietud fue el motor mismo del diálogo. Cuando se comentó sobre la ociosidad del tema, hubo varias respuestas inmediatas que destacaron la importancia de trabajar en el uso de la investigación

para pensar en repercusiones directas de los resultados, los hallazgos o las propuestas en las recomendaciones asentadas al final.

- En cuanto a la conceptualización básica fue notorio que, aunque se hablaba de los mismos temas, la conceptualización que cada quien tiene del uso de la investigación es diferente.
- En algunas personas el sentido de la investigación es totalmente pragmático; para otras el sentido es formativo: aprender del proceso desde el planteamiento del problema, hasta la manera en que se discuten los resultados.
- Otro concepto cuyo análisis generó ciertas diferencias, es el de la repercusión. Ciertos participantes asumen que por el hecho de terminar un trabajo, la repercusión o incidencia se da, como en automático, sin tomar en cuenta las resistencias de los usuarios a los cambios o las dificultades existentes para que la investigación sea tomada en cuenta.
- Hubo ideas que, por la premura del tiempo, no se hicieron explícitas, como que la investigación puede ser considerada como una transmisión, una transacción o una transformación.
- El concepto de *traducir* fue manejado en el mismo sentido por varios de los asistentes.
- Respecto a la difusión y divulgación, el comentario giró en el sentido de que este apartado de la investigación siempre se piensa hasta el final, cuando debiera reflexionarse durante todo el proceso, de ahí que en muchas ocasiones se busque un sentido pragmático porque se piensa únicamente en los resultados y no en los diferentes momentos de la investigación.
- Por último, en relación con las estrategias de uso e impacto, se vertieron ideas sobre qué debe hacer un investigador para asegurarse que los resultados de su indagación serán benéficos. Algunos comentarios al respecto fueron los siguientes:
 - a) Dependiendo de la intención de la investigación, deberá ser el uso de los hallazgos.
 - b) No todas las investigaciones deben tener uso pragmático, pueden tener diferentes posibilidades de repercusión.
 - c) Los hallazgos de las investigaciones debieran ser tomados en cuenta por los tomadores de decisiones.
 - d) Es necesaria la discusión de la problemática y de los resultados con los usuarios directos.

En general y a manera de conclusión general, se puede afirmar que el Primer Seminario, a pesar de la premura y de la diversidad de las investigaciones presentadas, logró despertar el interés de los participantes.

En cuanto al Segundo Seminario, celebrado en Zacatecas, no se tuvo la presencia suficiente ni las ponencias necesarias para dilucidar el tema, pero se utilizó material que ya se había trabajado en Puerto Vallarta, con el mismo objetivo: conceptualizar los términos utilizados en la subárea.

Se mencionan ocho características de la investigación gracias a las cuales se advierte si una investigación está destinada al uso por parte de las personas interesadas:

1. *Objeto de estudio.* La mayoría de las investigaciones se realizan en una institución y, por lo tanto, algunos temas pueden quedar excluidos por la homogeneidad que le da tal situación. Además, este punto es clave, dado que si el objeto de estudio que se investiga no le interesa a nadie, difícilmente tendrá un uso adecuado.
2. *Construcción del objeto de estudio.* Da cuenta del alcance, solidez y utilidad de los resultados. Se pretende que sea un proceso democrático de participación, dinámico, de jerarquía trascendente.
3. *Organización.* El objeto de estudio es común para los participantes en un campo heterogéneo marcado por la diversidad de instituciones y la integración de diferentes maneras de pensar. Si se conforman redes institucionales, el conocimiento circula y se potencia el uso de la investigación. Cuando se integra la investigación, se construyen nuevos conceptos, ocurre la transcodificación (entendida como la traducción de conceptos) y éstos se utilizan en otros contextos de investigación.
4. *Compromiso social.* Para que la investigación cumpla con el compromiso social debe hacerse desde, con y para el sujeto de investigación. Sin embargo, algunas investigaciones se quedan en *el desde y el con* y no llegan a aplicarse. Es indispensable dar lo que se encontró a quien corresponde: el uso se piensa desde y para la gente. Debe existir una articulación entre los que intervienen y la aplicación de los resultados, o trascender más allá del aula por medio de los tomadores de decisiones o los hacedores de la política educativa. El impacto social también se relaciona con la ética, con el uso que se haga del financiamiento o los diversos fondos de los que se disponga, y con el control de calidad de los resultados.

5. *Vinculación teoría-empiría*. Debe haber concordancia entre la construcción del objeto de estudio, la metodología y la teoría utilizada.
6. *Legitimación*. Normalmente la investigación se legitima entre pares que tengan los mismos intereses. Debe producir también conocimiento que se utilice en otras investigaciones.
7. *Estructura teórico-dinámica*. Debe ser una relación dialéctica.
8. *Transdisciplinariedad*. Entendida como el hecho de trabajar en redes, no sólo la suma de conocimientos sino la integración de los mismos que en todo momento se da. No se trata de reducir, ni sumar, sino de internalizar los conceptos de cualquier investigación y llevarlos a la acción. Se cuestiona si a eso se le llama transferencia. Se aclara que es más amplio, y que se puede aplicar en cualquier tipo de investigación.

En esa misma discusión se definen los conceptos de difusión, divulgación y diseminación. La distribución engloba a todas; la difusión se da entre pares; la divulgación es abierta al público y a la disciplina; la diseminación es más heterogénea (se compara con una semilla que produce algo nuevo).

Lo ideal para el uso de los resultados es que el mismo investigador dé cuenta de cómo ha de ser usada su investigación y, al término de la misma, informe qué pasó con su investigación y muestre evidencias de uso. Para ello es necesario pensar en función de los posibles usuarios y la circulación que se hace del conocimiento. Se reafirma la importancia de considerar el contexto, cómo se distribuye el conocimiento y, en todo caso, cómo se puede rastrear. Se dice que es importante marcar límites, pero no se puede negar que el reciclado forma parte del uso, aunque sea del mismo investigador, es el primer escalón. Además, hacer uso de los conocimientos de otra investigación (sobre todo si es del mismo investigador), conduce a evaluar.

La diseminación de la investigación educativa desde las tecnologías organizadas en páginas web durante la década de 2002-2011

Nimia Ruth Flores Santillán

Se considera que cualquier persona que integra la comunidad académica mantiene relaciones —no necesariamente académicas— más o menos frecuentes con cualquier elemento tecnológico; esto los convierte en actores de esa cultura

tecnológica. Como plantea Quintanilla (1989: 33), “la tecnología actual tiene efectos decisivos en los componentes más peculiares de nuestra cultura, nuestros sistemas de conocimiento y nuestros sistemas de valores. Y ello no de una forma esporádica y accidental, sino de manera sistemática, continua, intensa y general”. El presente trabajo, tiene como propósito abordar las formas de diseminar y de hacer públicos los conocimientos generados por la investigación educativa en México durante el periodo comprendido entre 2002 y 2011, en la modalidad tecnológica de páginas organizadas por el año en que se muestran en la web.

Durante el siglo xx, con el avance de las telecomunicaciones, se innovaron los procesos de intercambio entre las instituciones y los investigadores, y de ser una comunicación esporádica en reuniones presenciales y congresos, se convirtió en una comunicación indistinta en el tiempo y en el espacio, frecuente, constante y productiva; una de estas formas de comunicación trae consigo la conformación de estados del conocimiento. Se retoma el concepto de conocimiento explícito; su significado importa porque en este trabajo se analizará la información recabada de la red y organizada en modalidades tecnológicas. Por la masiva y cotidiana utilización de esta información se concibe el conocimiento como explícito si puede ser “transferido de un individuo a otro usando algún tipo de sistema de comunicación formal, generable y codificable” (Nonaka y Takeuchi, 1995: 99). En este sentido, las tecnologías cumplen esta función social de diseminación del conocimiento explícito.

De igual manera sucede con el conocimiento tácito, visto como conocimiento poco codificado, que está profundamente arraigado en nuestra experiencia y nuestros modelos mentales.

Conceptualización de diseminación

Los profundos cambios ocurridos en el campo de las comunicaciones debido a la convergencia de tecnologías informáticas, de telecomunicaciones y audiovisuales, han revolucionado las formas de producción, de difusión y de recepción de la información. Se han alterado las relaciones y los intercambios entre emisores y receptores, y hasta entre los mismos usuarios, hasta el punto de permitir otras modalidades de interrelación mediatizadas pero interactivas, dialógicas, personalizadas y en tiempo real. Uno de los efectos más notables de las tecnologías

digitales es que permiten y facilitan una mayor comunicación entre las personas, independientemente de su situación geográfica o temporal (Pineda, 2005).

Es así como las nuevas tecnologías de la comunicación rompen barreras espacio-temporales, facilitando la interacción entre personas mediante formas orales (telefonía), escritas (correo electrónico) o audiovisuales (videoconferencia). Frente a este panorama tecnológico, diversas instituciones educativas y productivas, cuerpos colegiados y demás agrupaciones científicas han encontrado la forma de diseminar los conocimientos generados a partir de diversas investigaciones (Sempere y Reyes, 2003).

Para ahondar en este tema y considerando la importancia de comunicar el conocimiento científico, ahora se habla sobre la estructura de comunicación compuesta por tres conceptos: la *difusión*, que es definida como mensajes elaborados en códigos o lenguajes universalmente comprensibles, teniendo como receptor un universo disponible en una unidad geográfica, sociopolítica y cultural. Otro elemento de la comunicación es la *divulgación*, entendida como lenguajes omnicomprensibles para la totalidad del universo (Sempere y Reyes, 2003). Y para definir *diseminación*, que es el concepto que rige este trabajo, se mencionan dos autores: Gibbons *et al.* (1998) y Pasquali (1990).

En un primer plano está Gibbons *et al.* (1998), quien distingue también entre “diseminación, difusión y divulgación”; al ejercicio de estas acciones lo llama “distribución del conocimiento que se da en diferentes niveles; por otra parte, Antonio Pasquali (1990) marca la diferencia cuando precisa que la *diseminación*: es el envío de mensajes, elaborados en lenguajes especializados, a receptores selectivos y restringidos. Tomando en cuenta a estos autores y considerando que conciben a la diseminación como una de las acciones de comunicación, se puede afirmar que en el ámbito de la investigación educativa donde el proceso de comunicación se efectúa en diferentes niveles y se dirige a diferentes públicos, se plantea que la diseminación es la comunicación que se da entre pares, es decir, de investigador a investigador y se realiza en diferentes niveles de conocimiento del mensaje transmitido; esta comunicación se hace por medio de un lenguaje especializado y se dirige a un público selectivo y restringido; por tanto, se podría interpretar que los investigadores son un público restringido “por las habilidades académicas requeridas para el trabajo que realizan” (Pineda, 2005).

Pineda (2005) plantea que la ciencia no es única; que los resultados de la actividad científica deben tener una vinculación con la vida cotidiana y subje-

tiva de las personas; y que la ciencia como actividad humana supone una interpretación desde la óptica de quién la realiza. Por tanto, siguiendo este planteamiento, la diseminación de la investigación educativa contribuye al intercambio y sociabilidad de los conocimientos generados entre los investigadores, quienes los enriquecerán provocando la apertura de nuevas líneas de investigación, bajo nuevos contextos; para mejor comprensión de ello se puede citar al mismo autor cuando afirma “por lo que todo conocimiento no remite a un hecho puro, sino a una interpretación; a esto se le llama pensamiento transdisciplinar” (Pineda 2005: 67).

Así, para asegurar que esto suceda, la lectura y comprensión de los textos científicos está considerada como la ruta privilegiada mediante la cual se accede a tal “estado del arte” y con ello a la posibilidad de formular proyectos de investigación educativa con sentido y futuro (Carlino, 2005: 102); de ahí la importancia de llevar a cabo el proceso de comunicación científica y, sobre todo, la diseminación de los conocimientos compartidos.

Por tanto, para diseminar los nuevos conocimientos generados, los investigadores realizan diversos eventos académicos (congresos, seminarios, mesas de trabajo, conferencias y videoconferencias), se agrupan en cuerpos colegiados (redes, asociaciones, colegios, comunidades académicas), y publican libros y revistas especializadas, lo que representa un flujo de información científica particular. Dentro de este proceso se encuentra la investigación de la investigación educativa, cuyo objetivo es conocer los avances temporales y académicos, y que pueden ser utilizados para la construcción de propuestas y para contribuir a la toma de decisiones; en este sentido, es indispensable una comunicación científica cada vez más ágil.

El uso de mecanismos tecnológicos y de la Internet reduce las dimensiones temporales y espaciales y facilita la constante interacción entre los científicos, por lo que se considera a las tecnologías como un medio que propicia la diseminación del conocimiento producido por la investigación educativa; ésta es la razón por la que en este trabajo se aborda la modalidad de diseminación del conocimiento científico mediante páginas web.

Actualmente la investigación educativa explora nuevas posibilidades de diseminación de los conocimientos generados y, aunque aquí se investigan y analizan solamente las páginas web que corresponden a la década del 2002-2011, existen otros recursos tecnológicos que los investigadores utilizan como herramientas de interacción científica, como redes, foros y blogs, las cuales han

mostrado un crecimiento importante durante el periodo en estudio. Es pertinente aclarar que los estados del conocimiento anteriores a la década mencionada sólo abordan dos elementos de la comunicación: la difusión y la divulgación; pero ahora se integra la diseminación a dicho estado del conocimiento.

Para el desarrollo del presente texto se toma como referente la investigación realizada en la red, que comprende 135 páginas web, más los hipertextos del contenido; éstos generan dos registros con diferente información; el primero contiene 115 páginas, sus ligas de localización y un breve resumen de la información encontrada; el segundo alberga 15 páginas por entidad federativa, tipo de publicación encontrada y un somero resumen de la información mostrada; este último registro no se pudo continuar porque se desplegaban las mismas páginas en diferentes entidades. Los resultados obtenidos fueron organizados de acuerdo con el año de presentación en la red, ya que la estructura de la página web presentó dificultades para sistematizar la información, debido a los diversos tipos de publicación que se muestran, así como a la inclusión del hipertexto.

En cuanto a los objetos de estudio se encontró una gran variedad de ellos. A continuación se mencionan los más estudiados, que fueron el resultado de los resúmenes contenidos en el registro de las 115 páginas y sus hipertextos: investigadores, perfil de investigadores, producción de la investigación educativa, factores internos y externos que inciden en el desarrollo de la investigación educativa, escasa producción de la investigación educativa, estado del conocimiento, conformación de redes académicas (por necesidad y por decreto), colaboración entre investigadores, ética en la investigación educativa, diagnóstico de la divulgación escrita de las ciencias, cultura científica y cambio social, comunicación científica, investigación y costos, equidad de la educación, interculturalidad de la educación, políticas de la investigación educativa, investigación científico-tecnológica, universidad pública, producción de conocimientos, sociabilización de investigadores, contextos institucionales, derecho a la educación, gobernabilidad, investigaciones en educación básica. Como se puede observar, en los objetos de estudio encontrados no se incluyen investigaciones sobre la diseminación.

En cuanto a los métodos, no existe consistencia en su publicación, y sólo se muestran productos obtenidos de la investigación, razón por la cual el planteamiento del presente trabajo se refiere sólo a las páginas web.

En este apartado se expresan las conclusiones que generó el análisis de la información obtenida de la revisión de páginas web; el contenido de ellas está ocu-

pado de manera significativa por las publicaciones de las instituciones educativas y los trabajos de congresos realizados durante la década 2002-2011; en segundo término se encuentran las revistas electrónicas publicadas por los organismos oficiales y las instituciones educativas donde se publican artículos, ponencias, resultados de investigaciones, con las temáticas que hacen correspondencia con los objetos de estudio antes mencionados; se puede observar que no contienen el tema de la diseminación de la investigación de la investigación educativa.

Asimismo se encontró que en esta modalidad de diseminación existe un traslape con la publicación de memorias de congresos, seminarios, páginas web, revistas electrónicas, y redes académicas y científicas, ya que las temáticas son las mismas que los buscadores encuentran bajo los criterios: “objeto de estudio de la investigación educativa”, “comunicación científica”, “redes académicas”, “periodismo científico”, o como “seminario”, “congreso” o “red académica”; o si la búsqueda se realiza como “diseminación de la investigación educativa en el estado de Yucatán”, o “diseminación de la investigación educativa en el estado de Baja California Norte”; es decir, serán las mismas publicaciones las que se muestren en las páginas y sus hipertextos.

Entre los productos de la investigación educativa generados y publicados en páginas web se encuentran libros, revistas, conferencias, artículos, videoconferencias y presentaciones PowerPoint, entre otros; y, como en el caso anterior, se encuentran categorizados con los mismos buscadores; su análisis se dificulta porque en una sola página web se puede encontrar toda la publicación que un congreso ha realizado durante 9 ó 10 años. En otros casos la página web sólo publica las portadas de los congresos y los ejes temáticos, pero no los trabajos participantes; lo mismo ocurre con encuentros académicos de diferentes modalidades, que presentan de manera agrupada, dentro de la misma página, sus publicaciones de 5 ó 6 años.

Respecto a la información obtenida por medio de la agrupación de páginas por año, el porcentaje correspondiente a 2003 representa 3.54% de la publicación contenida en la década, pero si se observa el registro se encontrará que el tema de la diseminación no aparece en ninguna de sus publicaciones; esta ausencia se manifestó en las páginas de la década.

Aunado a lo expuesto, no se encontró el objeto de estudio en las páginas web revisadas, que es “la diseminación de la investigación de la investigación educativa”, lo que dificultó el análisis de esta temática. Sin embargo, después de conocer las acciones de diseminación de la ciencia mediante las modalidades y

herramientas de la web, es notable que los organismos oficiales, las instituciones educativas, los grupos colegiados y académicos se han ido involucrando de manera activa en la disseminación de la investigación educativa, facilitando el acceso a los nuevos conocimientos científicos generados por la investigación educativa. Una muestra de ello son las páginas web, los *blogs*, las *wikis* y el correo electrónico utilizados para la construcción del estado del conocimiento durante la década 2002-2011; asimismo, se puede apreciar que el investigador rompe el aislamiento al mostrar el resultado de su trabajo, al acercarlo a un mayor número de usuarios, a pesar de que el concepto de disseminación limita el uso de la información, pues como en un principio se afirma, se debe poseer un lenguaje que permita la interpretación fiel de lo que el investigador quiere transmitir. La realidad es que la profusión de acciones de disseminación por medio de la red conlleva un gran paso en la disseminación de la investigación educativa, ya que estos mismos medios son utilizados por los investigadores, quienes poseen un lenguaje común.

Por otra parte, se puede afirmar que existe confusión en la conceptualización teórica y práctica, ya que una fundamentación contradice a la otra al afirmar que la disseminación se da entre pares en un lenguaje especializado; al hacer la presente investigación se encontró que sí existe información de contenido especializado, aunque no tiene a la disseminación de la investigación como objeto de estudio de; sin embargo, al estar publicada en una página web es de libre acceso. En ese caso, entonces, ¿qué es la disseminación? Lo que puede responderse mediante nuevas líneas de investigación que aborden el tema, y que den la pauta para generar nuevos conocimientos acerca de la disseminación de la investigación educativa y qué se entiende por ella en el contexto actual.

Uso de la producción del conocimiento educativo¹⁸

Lya Sañudo Guerra

Entre los principales componentes que contribuyen a la creación de la cultura científica se encuentran los procesos de distribución y uso del conocimiento.

¹⁸ Parte de este texto es una síntesis de la segunda parte del texto *Uso y distribución de la investigación educativa*, coordinado por Lya Sañudo, que forma parte de la Serie Estado del Conocimiento de la Investigación Educativa en Jalisco 2002-2011.

Éstos son componentes tradicionalmente asociados a la conformación de la cultura científica, y por lo tanto a la “alfabetización científica” de los sujetos y las sociedades. En la vinculación conocimiento y usuario, la distribución entiende el proceso enfatizando a los investigadores que producen diferentes tipos de documentos, con la intención de que se lean y contribuyan a la cultura científica educativa. En el caso del uso, el proceso se comprende desde la perspectiva no del que produce el conocimiento sino del receptor, es decir, del que lee o escucha los resultados de la investigación y se beneficia con ellos.

Diversas organizaciones, universidades y centros de investigación y organismos como la UNESCO a nivel internacional y la Secretaría de Educación Pública en México, y el ITESO en Jalisco por medio de su *blog* en la página de la revista *Sinéctica*, promueven la difusión de lo que se reconoce como “mejores prácticas”, “buenas prácticas”, “prácticas exitosas” u otros términos similares, que aluden al mejoramiento de la actividad educativa por profesores reales en contextos reales, con todas las ventajas y a veces severas limitaciones que les impone su entorno escolar. También puede consultarse la página web de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar cuyo propósito es ofrecer un espacio de discusión y producción de saberes sobre convivencia escolar propios de los países latinoamericanos, que aporten a la formación de una ciudadanía que contribuya en la construcción de una sociedad mejor. Asimismo, fortalecer en la escuela la discusión y vivencia de valores que beneficien la democracia, la tolerancia, la paz, el respeto, la diversidad de pensamiento y las formas saludables de vida.

Compilar las experiencias de investigación asociadas a la mejora de la práctica educativa en bases de datos y de innovaciones es un primer paso para generar conocimiento y potenciar formas más accesibles para su desarrollo profesional; su disponibilidad y accesibilidad potencia su uso (Jiménez 2007, Martínez 2007).

En los primeros años de esta década (2002-2011) en muchas partes del mundo, igual que en México, se estaban poniendo los reflectores, ya no en la generación de conocimiento sino en la utilidad de sus resultados. Ya desde 1997, Gibbons había afirmado que para incrementar la posibilidad del uso era necesaria una nueva forma de producir conocimiento. A partir de su propuesta se cuestiona fuertemente la racionalidad establecida hasta entonces y surge de manera emergente un nuevo movimiento orientado al uso, pertinencia y relevancia de la investigación.

Enseguida se va a mostrar cómo se observa el uso de la investigación en Jalisco, primero como un objeto de análisis en las publicaciones y posterior-

mente, como lo entienden y hacen evidente los investigadores de la entidad, y finalmente a qué modo de producción de conocimiento responden las instituciones de la entidad.

Uso de la investigación educativa como objeto de análisis en revistas

Daniela García Moreno

Con la finalidad de recuperar cómo se utiliza la investigación educativa en México se analizaron las bases de datos electrónicas: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), y Difusión de Alertas en la Red (Dialnet), otro portal de difusión de la producción científica, en los mencionados predominan temáticas de Ciencias Sociales y Humanidades, aunque incluye también revistas de Ciencia y Tecnología. Sus contenidos están muy actualizados, se incorporan unos mil registros nuevos al día.

Son muy pocos los artículos encontrados que hacen alusión al uso de investigaciones educativas, fueron once en la base de Redalyc y dos en el portal de Dialnet, conformando un total de trece artículos que pertenecen a las siguientes revistas: *Conciencia* (Universidad del Litoral, Argentina), *Education Policy Analysis Archives* (Universidad de Arizona, Estados Unidos de América), *Revista de la Educación Superior* (ANUIES, México), *Sinéctica* (ITESO, Jalisco, México) *Apertura* (U de G Virtual, Jalisco México), *Perfiles Educativos* (IISUE, UNAM, México), y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (COMIE, México). Es importante hacer notar que de esta búsqueda dos revistas son de Jalisco, tres son de la Ciudad de México, una es de Estados Unidos de América y otra de Argentina. La distribución de artículos por revista con este tema se observa en el cuadro 8.2.

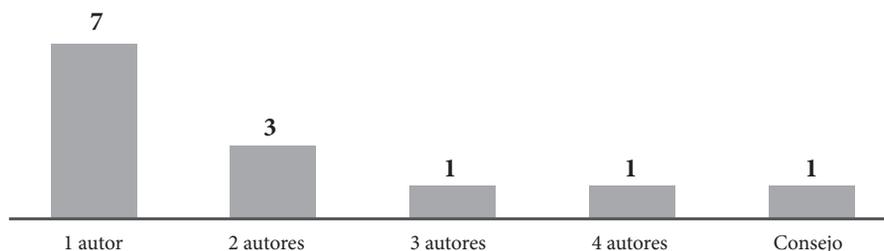
Los artículos fueron elaborados por un total de 20 autores, aunque uno de ellos no especifica participantes, siete artículos fueron elaborados por un solo autor, tres realizados por dos autores, uno por tres autores y uno por cuatro autores, como se muestra en la gráfica 8.1.

El número de páginas que contienen los artículos oscila entre las cuatro páginas el más pequeño, hasta 37 el que cuenta con mayor número. Las palabras clave que se utilizan en los artículos referentes al uso de la investigación educativa que se presentan en las revistas son: investigación, toma de decisiones, uso, políticas y educación superior, entre las principales. Por lo general

CUADRO 8.2. **Revistas que presentan artículos de investigación educativa**

Revista	Número de artículos
<i>Conciencia</i>	1
<i>Archivos Analíticos de Políticas Educativas</i>	1
<i>Revista de la Educación Superior</i>	1
<i>Sinéctica</i>	1
<i>Apertura</i>	2
<i>Perfiles Educativos</i>	2
<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>	5

Fuente: Elaboración propia, con base en lo reportado en el texto.

GRÁFICA 8.1. **Distribución de productos publicados por número de autores**

Fuente: Elaboración propia, con base en lo reportado en el texto.

el comité editorial de cada revista lanza una convocatoria para presentar artículos referentes a alguna temática, mismos que son revisados y aprobados para su publicación.

Para realizar el análisis se consideró la producción del periodo 2002-2011; en el año 2009, se observa el mayor número de artículos referentes al tema. El objeto de estudio que se ha priorizado en las investigaciones reportadas en los artículos que se presentan en las revistas, es la utilidad de la investigación y la sociedad en el campo educativo, con 30.7%. El uso de las investigaciones se considera en diversas modalidades y niveles educativos, entre ellos educación especial, preescolar, y educación superior en 23% de los textos; 15.3% de las investigaciones considera la política educativa y 7.6% en la tecnología, en la evaluación, en las tecnologías y en la metodología de investigación acción (cuadro 8.3).

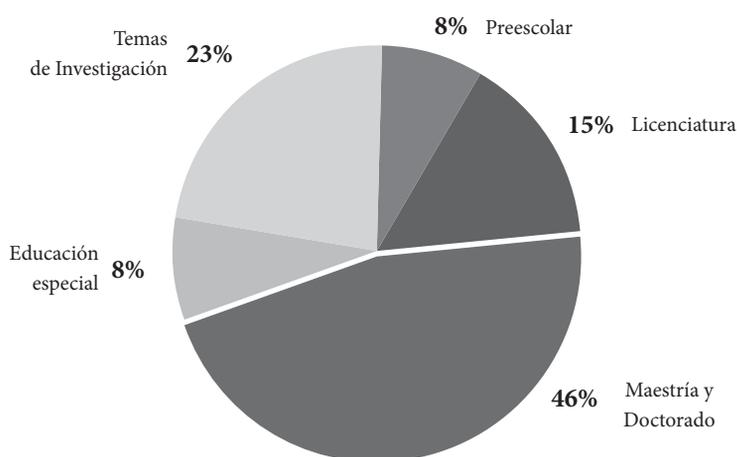
CUADRO 8.3 El objeto de estudio

Uso de investigación	Social y educativa	4
	Investigación-acción	1
	Las tecnologías	1
	En niveles y modalidades educativas	3
	En institución	1
	Política	2
Evaluación de la investigación		1

Fuente: Elaboración propia, con base en lo reportado en el texto.

Para realizar una investigación se debe considerar primordialmente la posibilidad de su uso, en el caso de este análisis la utilidad se analiza para el nivel educativo donde se desarrolla, su contribución al conocimiento y para los investigadores interesados en la temática. En lo particular en los niveles educativos a los que se dirigen los resultados, se identifica que 46% corresponden a posgrado, seguida por 23%, que aluden a temas de investigación, 15% a nivel licenciatura y 8% a preescolar y educación especial respectivamente (gráfica 8.2).

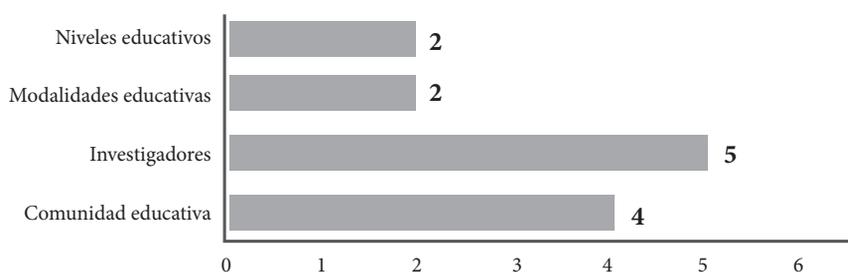
GRÁFICA 8.2. Nivel educativo abordado en los documentos



Fuente: Elaboración propia, con base en lo reportado en el texto.

Las 13 investigaciones reportadas en los artículos que presentan las revistas de investigación principalmente están dirigidas a investigadores, las de mayor porcentaje son las que se refieren a posgrado, maestría y doctorado con 38.4%, seguidas por las que están dirigidas a la comunidad educativa con 30.7%. También se consideran las instituciones en los diversos niveles y modalidades, ambas representan 15% respectivamente, con la finalidad de incidir en las políticas, plan y programas educativos (gráfica 8.3).

GRÁFICA 8.3. **Sujetos a los que se dirige la investigación**



Fuente: Elaboración propia, con base en lo reportado en el texto.

En los artículos presentados se destacan fundamentos teóricos en torno al objeto de estudio, que facilitan la comprensión del mismo, entre los cuales destaca principalmente la sociología, con 92.3%, en la que se considera la línea educativa y la política con 23% cada una; 7.6% consideró la tecnología (cuadro 8.4).

CUADRO 8.4. **Fundamentos teóricos**

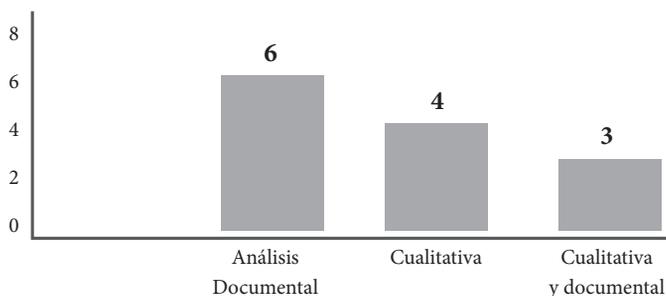
Sociología	3
Política	3
Educativa	6
Tecnología	1
Corriente teórica	

Fuente: Elaboración propia con base en lo reportado en el texto.

La metodología utilizada para el desarrollo de las investigaciones fue principalmente corte documental, representando el 46.15% en la que se utiliza el

análisis de textos para realizar la investigación y se clasifica como teórica. El 23% de las investigaciones, combina ambas y 30.7% de las investigaciones es de corte cualitativo, como se muestra en la gráfica 8.4.

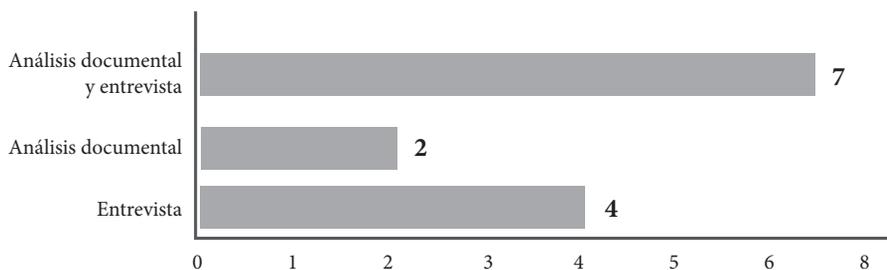
GRÁFICA 8.4. **Metodología**



Fuente: Elaboración propia, con base en lo reportado en el texto.

Entre los métodos utilizados en la investigación, para recabar la información referente al objeto de estudio, el más utilizado fue el documental 61.53%, de éstos 53.8% son combinados con la entrevista y 15.38% es solo documental. La entrevista es utilizada en 30.76% de las investigaciones presentadas en los artículos (gráfica 8.5).

GRÁFICA 8.5. **Métodos**

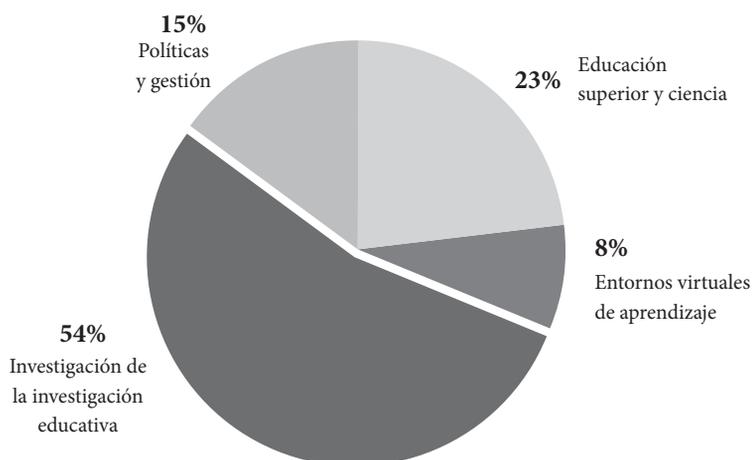


Fuente: Elaboración propia, con base en lo reportado en el texto.

De acuerdo con las áreas del conocimiento las investigaciones que se reportan en los artículos, principalmente se ubican en el área 11, Investigación de la investigación educativa, con 54% de las investigaciones, seguida por el área Edu-

cación superior y ciencia con 23%, con 15% el área que refiere a Políticas y gestión y por último 8% refiere a Entornos virtuales de aprendizaje (gráfica 8.6).

GRÁFICA 8.6. Área del COMIE a la que aportan las investigaciones realizadas



Fuente: Elaboración propia, con base en lo reportado en el texto.

En cuanto a los resultados obtenidos de las investigaciones realizadas se puede afirmar que es importante unificar qué se entiende por el uso de la investigación, misma que varía según la naturaleza del tema y el contexto de referencia. Y además que es necesario tener una panorámica de las ventajas y limitaciones de partir del punto de vista de la investigación misma, se deben de considerar los rasgos, el tipo, la naturaleza del conocimiento, índices e indicadores numéricos, en sí considerar los casos de uso y su incidencia en la formulación y modificación de iniciativas programas y prácticas.

Los temas de investigación actual deben de considerar las investigaciones ya realizadas, en qué medida se ha logrado la meta planteada y satisfacer las demandas sociales, como es el caso de la educación especial, en este sentido se tomarían en cuenta las investigaciones que han dado como resultado la incorporación de personas con capacidades especiales a una vida productiva en sociedad.

En México, el análisis del uso de las investigaciones realizadas muestran que ha tenido cierta influencia en la agenda política, esto incluye argumentos de orientación para que exista un debate e incluso se han modificado iniciativas y

programas, también se encontraron rasgos de interacción entre investigadores y funcionarios y que ello contribuye a la comprensión del uso de la investigación sin dejar de considerar algunos elementos implicados.

Desafortunadamente en algunos países del tercer mundo se encontró que el uso de la investigación algunas veces se ve reprimido por la centralización de decisiones, por el trabajo aislado y no en equipo, también se desaprovechan los recursos públicos que permiten generar información.

En la indagación de la calidad de las investigaciones que permitan ser confiables en los procesos de política pública se considera que deben tener una posición positivista y tecnocrática en la toma de decisiones; que es importante comprender la realidad, el repensar y actuar, tanto de los especialistas como de las autoridades educativas. Se puede afirmar que las investigaciones tienen influencia más allá del ámbito académico y que representan un insumo para la agenda de investigación que permite reforzar la planificación de estrategias de las instituciones siempre y cuando exista una coordinación entre los investigadores y los hacedores de políticas, y también es importante que haya difusión de la investigación realizada. Cabe mencionar que se encontró que en las redes de información no se ofrece información útil a los tomadores de decisiones ya que se utiliza un lenguaje técnico.

Lo que aporta el análisis del uso de la investigación educativa es principalmente en la toma de decisiones e incide en la agenda y en la política y como segundo lugar la formulación del estado del conocimiento para el diseño de estrategias, como se puede observar en la siguiente lista:

- El uso de la investigación social y educativa, con el objetivo de plantear algunas recomendaciones para la agenda de investigación.
- El uso de la investigación acción en contextos rurales.
- La utilización de los hallazgos de la investigación realizada sobre educación virtual, en la toma de decisiones.
- La necesidad de construir y desarrollar una estructura de innovación e investigación en el ITA.
- La recopilación de las líneas temáticas actuales y futuras de la investigación.
- La relación entre investigación y política, a partir del caso de la evaluación de la educación superior.
- La explicación del papel de la investigación en la Reforma de la Educación Básica.

- La revisión de resultados o avances de investigaciones sobre política educativa.
- La revisión nacional de la investigación y el desarrollo educativo.
- La articulación entre la docencia, investigación, tutoría y gestión.

Uso de la producción del conocimiento en México

Lya Sañudo Guerra

La problemática del uso científico de los productos de investigación, no sólo incluye a los investigadores, sino que también a los beneficiarios. Mientras mayor sea su conocimiento y el interés de consumir, analizar, discutir e innovar los resultados de los investigadores, más claro será el beneficio que podrá obtener de ellos. Uno de los retos mayores debe ser que todos los agentes educativos generemos una cultura científica educativa, y para ello requerimos alfabetizar científicamente a los educadores y al ciudadano en general.

Con esta idea, entonces, es importante considerar las condiciones de uso y relevancia de la investigación educativa y establecer la relación entre estos factores y los contextos de aplicación en México. A fines de los setenta, era una preocupación el mejoramiento de la calidad de la investigación, especialmente la falta de aplicabilidad de los resultados de investigación y se debe, según Maggi (2003) a un problema de difusión, porque se origina en la falta de comunicación entre quienes producen y quienes consumen la investigación, debido a las contradicciones entre los marcos de referencia de los investigadores y de los agentes de decisión. “En este periodo se enfatizaba y de hecho, se sigue haciendo, la conveniencia de que la investigación educativa siga gozando de las condiciones que le permiten seguir el curso dictado por su propia dinámica”. (Sañudo, Perales y Vergara, 2009: 3) El supuesto es que el uso no depende directamente del que investiga, sino de quien lo lea, si lo leen, y las repercusiones de los resultados estaban ligadas al prestigio del investigador, a la legitimidad de los considerados expertos y a la oportunidad social y política.

La anterior propuesta de pensar en la repercusión o impacto de la investigación educativa está situado en la tendencia de entender que la investigación debe ser “aplicada”, y no discutida, reflexionada, y de manera informada incorporada o no los diversos niveles de uso (tomadores de decisiones, diseñadores de programas educativos, autoridades educativas, docentes, padres de familia, etcétera). No es más una acción unidireccional sino dialógica.

Por esta razón la recuperación o no del uso de la investigación educativa es especialmente significativa. De los ocho estados del conocimiento de las entidades elaborados hasta la fecha de este texto (Chiapas, Chihuahua, Guanajuato, Jalisco, Nayarit, Puebla, San Luis Potosí, Yucatán) y dos institucionales (Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco) solo cuatro mencionan un acercamiento a los usos de la investigación educativa, aunque tres de ellas hacen énfasis en la relevancia que este punto tiene, y solo uno presenta resultados concretos.

En general, se asocian los usos en función de las estrategias que se tienen para hacer una buena distribución del conocimiento, de manera que sea accesible y potencialmente utilizable, tal es el caso de Yucatán cuyos autores además agregan: “54.2% de los entrevistados indicó que la difusión de la información se articula con las necesidades e intereses de los grupos o comunidades de investigación. Esto muestra que hay una difusión de los resultados obtenidos, pero no una divulgación de los mismos; es decir, los resultados de los estudios se quedan en un nivel de especialistas, pero no llegan a los tomadores de decisiones o a los actores que pueden hacer uso de los mismos resultados. También es importante retomar que se da la difusión de la información, es decir que los resultados de las investigaciones son conocidos por los colegas y profesionales especializados, dado que se presentan en congresos, en ponencias, además de artículos y capítulos de libro. Sin embargo, es muy importante hacer divulgación de la información, o sea “traducir” la información de tal forma que otros sectores de la población (no sólo especialistas) puedan hacer uso de ella, bien sea al tomar decisiones o realizar implementaciones”.

En el estado del conocimiento de Puebla, se describe que “aunque la Misión universitaria incluye ofrecer alternativas a los usuarios, de acuerdo con su problemática, sólo una institución reporta que se parte de una necesidad contextual y se establecen líneas de investigación en las cuales los investigadores participan de acuerdo con sus intereses y perfiles. La mayoría de las investigaciones identificadas busca innovar los procesos educativos incorporando el uso de las TIC. También se reporta que la investigación busca transformar las prácticas docentes, vincular escuela con la comunidad, atender problemáticas prioritarias en zonas de muy alta marginación social y económica, desatendidas por las instancias gubernamentales; revalorar la cultura y la interculturalidad. Los usuarios tienen acceso a los resultados de investigación por devolución directa, presentaciones académicas y productos publicados. Falta involucrar más

a los usuarios desde el inicio para su beneficio, apropiación y acceso por participación directa”.

Nayarit reporta en su texto que se identifica que la Universidad Autónoma de Guadalajara, Campus Tepic, “los principales beneficiarios de las investigaciones realizadas en el Campus Tepic son los profesores mismos, lo que denota una clara tendencia a estudiar su actuación respecto de su práctica, para que como consecuencia se mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje.”

Jalisco es el único estado que reporta en cuanto al uso de la investigación educativa en esa entidad. Igual que en la versión nacional, en el estado del conocimiento de Jalisco anterior, no se recupera el uso que se hace de la investigación educativa en el estado (Sañudo y Ponce, 2003). Para esta década se plantearon dos propósitos: 1) cuál es el uso potencial o evidente que reporta el investigador y 2) cuáles son los beneficiarios de esos resultados. Los supuestos de los que se parten para comprender estos procesos son las ideas de Gibbons *et al.* (1994). Se plantea que en el Modo 2 de producción de conocimiento, los problemas o proyectos avanzan y tienen lugar en el contexto de aplicación o uso. Cuando surge de intereses institucionales o del investigador, y su resultado tiende como prioridad a la producción de conocimiento y no a la orientación a contextos de aplicación, entonces se pueden clasificar dentro del Modo 1. En este caso aunque no se observa un conocimiento contextualizado como sería lo esperado en el Modo 2, los investigadores refieren al uso que podrían tener sus resultados. Los investigadores que contestaron las preguntas dirigidas al uso y sus beneficiarios fueron 235 que pertenecen a 24 instituciones, la mayoría están adscritos a la Universidad de Guadalajara.

Son dos las formas de análisis inductivo que responden al primer rubro mencionado: el objeto al que dirigen el uso, y el tipo de producto que se obtiene.

De acuerdo con el objeto de investigación los productos de investigación se dirigen a los agentes educativos (49.6%), especialmente a estudiantes, y en orden decreciente a los procesos de formación, docentes y gestores. El siguiente grupo a procesos educativos (32.8%), como estrategias, currículo, etcétera. Se identifica que los productos reportados por los investigadores tienen diferente alcance desde un uso acotado y preciso, como la práctica educativa, hasta planteamientos posibles, como propuestas para la política educativa. Entre mayor es el alcance, las evidencias de uso disminuyen y, al contrario, mientras más preciso es, hay mayores evidencias de uso —con beneficio inmediato—. Es notorio que algunos investigadores confunden “uso” con “distribución de

conocimiento” y otros posiblemente no tengan una idea precisa de lo que estos términos implican.

Algunos investigadores aportan a la toma de decisiones de las autoridades educativas, las institucionales o la referida a la política educativa, como es el caso de “involucrar a los tomadores de decisiones en los resultados de la investigación dando voz a los sujetos participantes”. Estas acciones o estrategias incrementan la potencia del uso ya que se hacen accesibles los resultados por medio de su distribución; pero no sustituye al uso.

Finalmente se identifican aquellos investigadores que responden con términos imprecisos como son: “sugerencias para hacer esta misma investigación en todos los grupos de tercer grado de manera comparativa”; “conocimiento de la actitud ante el enfoque y las necesidades referentes al mismo”; “implementarla en el distrito de...” o “se puede aplicar en grupos con la misma problemática”.

De lo anterior se observan tres niveles de uso: teórico, potencial (mínimo y medio) y real. El primer nivel, de mínimo uso potencial, agrupa productos que, además del conocimiento, son o se acompañan de recomendaciones, indicaciones o sugerencias, entre otras, dirigidas a un usuario determinado; un segundo nivel, de uso potencial medio cuando hay diseño de propuestas concretas, como instrumentos, desarrollos, programas, diseños curriculares, etc. El tercer nivel de uso real son reportes o evidencias concretos de su uso. El porcentaje disminuye sustancialmente del nivel uno al tres.

En cuanto al producto obtenido, más de la mitad de los productos (55.3%) están asociados a producir conocimiento, (Modo 1) que como ya se mencionó, es un requisito propio de la investigación educativa. Todavía se observa aislado y fragmentado, y son pocos los esfuerzos que existen para organizar estos resultados en cuerpos teóricos consistentes, en áreas de conocimiento educativo. Hacen referencia a “conocer”, “comprender”, “explicar”, “relacionar”, “informar”, “construir un modelo”, en sus propios términos. Sólo en un caso se da cuenta de haber entregado los resultados a los beneficiarios. Explícitamente, en este caso el uso es potencial, es decir aportan conocimiento acerca de un objeto o serie de objetos educativos y se asume que el usuario es responsable de buscar y consumir este conocimiento.

Después del conocimiento, en un mayor grado de orientación a los contextos de aplicación, los productos reportados por los investigadores de Jalisco se encuentran los que plantean el diseño (17%), que puede ser de programas, políticas, guías de trabajo o didácticas, de instrumentos, o de talleres. Implica

un aporte concreto, un documento que cristaliza la manera en que el aporte del trabajo puede mejorar un proceso educativo, por ejemplo, un planeamiento curricular transversal, un programa de formación o la actualización de un perfil profesional.

Las siguientes dos categorías dan cuenta de manera evidente de la mejora o innovación en un ambiente concreto. Tal es el caso de plantear como producto estrategias (7.6%), especialmente si implican una implementación. Con un porcentaje un poco más bajo, los productos que evidencian con rigurosidad una transformación de la práctica educativa (5.3%) implican una repercusión en la mejora educativa inherente al proceso de investigación. Es claro que conforme se acerca a la práctica, la mejora es inmediata y más circunscrito es el contexto y alcance de los resultados.

La última categoría se refiere a medios tangibles (2.4%) para apoyar los procesos de aprendizaje, como un fichero o un material digital interactivo, implican un artificio o desarrollo tecnológico que pudiera ser llevado hasta una patente, una distribución masiva o comercialización. Finalmente una mención para las respuestas que, como se describe arriba, confunden el uso de lo producido con la distribución del conocimiento, de tal manera que 4.1% de los productos son libros, artículos, ponencias o textos.

Los agentes investigadores que reportan los potenciales beneficiarios y los niveles educativos a los que están dirigidos sus productos fueron 267. Los beneficiarios más frecuentes son los agentes, estudiantes, docentes y académicos (73.4%), en seguida los procesos de gestión institucional, seguimiento de egresados, organismos gubernamentales, mejora de la educación normal (9.8%), se complementa con las políticas (1.5 %), currículo (0.8%), infraestructura (0.4%). Es importante hacer notar cómo el proceso formativo de los estudiantes es uno de las principales preocupaciones e intereses de los investigadores, lo que implica el reconocimiento del objetivo fundamental de la educación.

Es claro que este tema es un asunto emergente, el compromiso por el uso de los resultados de las investigaciones educativas no estuvo presente en los estados del conocimiento de las décadas pasadas y apenas se esboza en el presente. Los reportes estatales dan cuenta de que la cobertura de las investigaciones ha sido solo en el ámbito institucional, es deseable ampliar la cobertura y salir de los límites hasta los beneficiarios idóneos. En este sentido, Kreimer (2003) afirma que la producción de conocimientos pone a discusión el papel de la ciencia en una comunidad educativa y una sociedad que demanda la absorción inme-

diata de las innovaciones y el uso de los resultados al mejoramiento de la calidad académica en el país,

Esto implica incluir a los usuarios, no sólo al final del trabajo, sino desde el planteamiento del proyecto y su proceso; orientar al contexto el problema de investigación y sus resultados; ampliar el alcance de producto; entre los que se encontró como los más relevantes.

Igualmente, en el diseño del proyecto y por supuesto, durante el proceso, es indispensable consolidar la colaboración con redes expertas en el tema y establecer periodos de diálogo (Reimers y McGuinn, 2000) con los diversos tipos de usuarios para reorientar el proceso de acuerdo con el contexto de aplicación. Fomentar que los diversos grupos que realicen su trabajo mediante los Modos de producción 1 y 2, (Gibbons *et al.*, 1997) estén en diálogo permanente y de ser posible, realicen proyectos conjuntos.

Es indispensable acompañar el proceso y los resultados de la investigación con estrategias que aseguren el uso por parte de los beneficiarios directos, pero también por usuarios o indirectos y el ciudadano en general. Finalmente se trata de la vinculación de los resultados con los usuarios.

Por medio de estos resultados es necesario fomentar que los proyectos de investigación en la institución, en las diversas instancias de ciencia y tecnología estatales y los diversos esquemas de financiamiento, incluyan el uso evidenciable de los resultados de investigación en diversas acciones educativas con el propósito de articular el proceso de investigación con la mejora y no sólo los resultados.

La apropiación del conocimiento producido por los agentes investigadores y del ciudadano en general no solamente implica la alfabetización científica, el acceso a la ciencia de la educación, sino también la elaboración de percepciones y opiniones, que conforman la posibilidad de discusión, reflexión y de sustentar un juicio crítico frente a la política y sus programas para la educación. Pero lo más importante es que la cultura científica impulsa al ciudadano a la participación activa e informada.

Referencias bibliográficas

Aguado López, E.; R. Rogel Salazar y S. Chávez Ávila, (2007). Sociedad de la información y ciencia perdida: el proyecto Red ALyC, en *Memorias del Latin American Studies Association, XXV International Congress*, Las Vegas, Nevada, October 7-9.

- Aguado López, E., Rogel Salazar, R., Garduño Oropeza, G., Zúñiga, M. (2008). "Redalyc: una alternativa a las asimetrías en la distribución del conocimiento científico", en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, VOL. XIX, NÚM. 37, noviembre, Argentina: Universidad Nacional Entre Ríos, pp. 11-30 (Documentos Ciencia, Tecnología y Sociedad).
- Aliaga, F. y Suárez-Rodríguez, J. (2007). "La repercusión científica de una revista académica: análisis del caso de *Relieve*", en *Relieve, Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, VOL. 14, NÚM. 2, pp. 1-11.
- Angulo Marcial, N. (2000). "El aparato crítico en la producción y comunicación del conocimiento científico", *Revista del Instituto Politécnico Nacional Ciencia, Arte, Cultura*, VOL. 2, NÚM. 34, México, pp. 9-17.
- Calderón López Velarde, J. (2012). "La investigación educativa en la Unidad Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional (1992-2011)", en Calderón López Velarde, J. *Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis*. Zacatecas, México: UPN Zacatecas, Unidad 321 y Taberna Literaria editores.
- Calvo Hernández, Manuel (2007). "Difusión, divulgación y diseminación" (en línea). Disponible en www.manuelcalvohernando.es/articulo.php?id=5 [consulta: 12 de septiembre de 2011].
- Campanario, J. (2004). "Algunas posibilidades del artículo de investigación como recursos didáctico orientado a cuestionar ideas inadecuadas sobre la ciencia. Enseñanza de las ciencias", VOL. 22, NÚM. 3, noviembre, Bellaterra: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 365-378.
- Cantoral, R. (Julio 2010). "Matemática educativa: una disciplina de múltiples perspectivas", en *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (Relime)*, VOL. 13, NÚM. 2, pp. 123-128.
- Cantoral, R. (2007). "¿Publicar o perecer, o publicar y perecer?", en *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (Relime)* VOL. 10, NÚM. 3, pp. 311-314.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrillo Aguado, J.; O. Plaisant Zendejas y A. Monroy Ata (2002). "El ombudsman de los divulgadores de la ciencia", en *Revista Educación 2001*. No: 88, septiembre, pp. 45-49.
- Chávez Méndez Ma. Guadalupe y Juan Carlos Daza Sanabris (2003). "Reflexiones metodológica sobre la aplicación concreto de la investigación, acción participativa en contextos rurales del estado de Colima" (en línea), en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, VOL. IX, NÚM. 17, pp. 115-146 Colima, México: Universidad de Colima. Disponible en: www.redalyc.org/articuloBasic.aa?id=31601707 [consulta: 12 de septiembre de 2011].

- Colina Escalante, A. (2011). “El crecimiento del campo de la investigación educativa en México”, en *Perfiles educativos*, VOL. XXXIII, NÚM. 132, México pp. 10-28.
- COMIE (2003). “La investigación educativa en México, usos y coordinación”, (en línea), en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. IX, NÚM. 021. Disponible en: www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scG00n01es.pdf [consulta: 12 de septiembre de 2011].
- Cordero Arroyo, G. (2005). “¿Cuál es la alternativa? El caso de la revista de investigación educativa (Redie)”, en *Pixel-bit: revista de medios y educación*, NÚM. 25, enero, pp. 33-43.
- Correa, A. y F. Aliaga (2009). “Mejora de la calidad, la gestión y la difusión de RELIEVE”, en *Relieve, Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, VOL. 15, NÚM. 2, pp. 1-7.
- De las Heras, Gustavo y Gema Polo (2009). “La evaluación de la investigación universitaria en ciencias Jurídicas en el marco general español” (en línea), en *Revista de la Educación Superior*, VOL. XXXVIII, NÚM. 150, pp. 63-79, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=60416042004 [consulta: 12 de septiembre de 2011].
- Díaz, J. L.; A. López y R. Pérez (2005). *El Modelo de la Ciencia y la Cultura*, México: Siglo XXI, Universidad Autónoma de México (Cuadernos del Seminario de problemas científicos y filosóficos).
- Feria Cruz, Maribel; Carmen Liquidano Rodríguez, Camen Estela Carlos Ornelas y Ma. De los Ángeles Silva Olvera (2007). “La innovación e investigación en la ITA: Resultados y perspectivas” (en línea), en *Conciencia tecnológica*, NÚM. 34, pp. 16-25, México: Instituto tecnológico de Aguascalientes, Aguascalientes, Disponible en www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=94403404 [consulta: 12 de septiembre de 2011].
- Fernández Batanero, José María (2008). “La investigación en educación especial. Líneas temáticas y perspectivas de futuro” (en línea), en *Perfiles Educativos*, VOL. XXX, NÚM. 119, pp. 7-32, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=13211156002 [consulta: 12 de septiembre de 2011].
- Flores Parra, A. (2007). “Un megaproyecto de divulgación científica”, en *Cinvestav*, VOL. 26, NÚM. 4), octubre–diciembre, pp. 66-71.
- Gibbons, Michael; Camille Limoges; Helga Nowotny; Simon Schwartzman; Peter Scott y Martin Trow (1998). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Pomares–Corredor.

- Grediaga Kuri, R. (2007). "Tradiciones disciplinarias, prestigio, redes y recursos como elementos clave del proceso de comunicación del conocimiento. El caso mexicano". *Sociológica*, año 22, NÚM. 65, septiembre–diciembre, pp. 45-80.
- Guzmán Ibarra, Isaber y Rigoberto Marín Uribe (2006). "La investigación en los nuevos escenarios de la virtualidad", en *Apertura*, VOL. 6, NÚM. 4, pp. 8-19, México: Universidad de Guadalajara. Disponible en: www.redalyc.org/articuloBasic.oe?id=68800402 [consulta: 12 de septiembre de 2011].
- Jiménez, E. (2007) "La utilidad de asistencia a congresos académicos, en *Estudios del Hombre*. Las universidades de hoy, su perspectiva futura", en *Revista de la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara: UdeG, NÚM. 12, pp. 189-210.
- Maggi, Rolando (2003). "Usos e impactos de la investigación educativa", en: Weiss, Eduardo. (2003). *El Campo de la Investigación Educativa, 1993-2001*. COMIE-SEP-CESU-UNAM, México, pp. 193-229 (colección La Investigación Educativa en México 1992-2002).
- Mariscal Orozco, J. (2007). "2 Políticas culturales de divulgación de la ciencia: sesgos y retos", en *Revista Apertura*, NÚM. 007, pp. 36-45, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreles Vázquez, J. (2010). "Científicos y políticos. Aproximación a las experiencias de investigadores educativos en la toma de decisiones políticas" (en línea), en *Revista de la Educación Superior*, VOL. XXXIX, NÚM. 155, julio–septiembre, pp. 43-58. Disponible en: www.redalyc.org/articuloBasic.oe?id=60418902003 [consulta: 12 de septiembre de 2011].
- Moreles Vázquez, J. (2009). "Uso de la investigación social y educativa. Recomendaciones para la agenda de investigación" (en línea), en *Perfiles Educativos*, VOL. XXXI, NÚM. 124, pp. 93-106. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad. Disponible en: www.redalyc.org/articuloBasic.oe?id=13211178007 [consulta: 12 de septiembre de 2011].
- Moreles Vázquez, (2007). "La investigación y la política: ensayo sobre las posibilidades de construcción y reconstrucción de un objeto de estudio" (en línea), en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, VOL. 7, NÚM. 2, mayo–agosto, p. 0, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Disponible en: www.redalyc.org/articuloBasic.oe?id=44770214 [consulta: 12 de septiembre de 2011].
- Moreles Vázquez, Jaime (2010). "El uso o influencia de la investigación en la política. El caso de la evaluación de la educación superior en México" (en línea), en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 15, NÚM. 46, julio-septiembre, 2010, pp. 685-712, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Dispo-

- nible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015585002 [consulta: 12 de septiembre de 2011].
- Moreles Vázquez, Jaime (2011). “El uso de la investigación en la reforma de la educación preescolar en México. Un caso de evidencia basada en la política”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. XVI, NÚM. 50, julio–septiembre México: COMIE.
- Moreles Vázquez, Jaime (2009). “Uso de la investigación en la toma de decisiones políticas. Una aproximación a su estudio”, en *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, VOL. 17, Arizona State: University Arizona, Estados Unidos de América.
- Murray, F.B. y J. Rath, (1996). “Factors in the peer review of reviews”, en *Review of Educational Research*, VOL. 66, NÚM. 4, Estados Unidos de América: pp. 417-421.
- Nonaka, I. y H. Takeuchi (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York-Oxford: Oxford University Press.
- Odilón, Manuel (2006). *La ciencia y la tecnología como ejes de la competitividad de México, Colección Legislando la agenda social*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, Cámara de Diputados/LIX Legislatura.
- Ortiz, A. (2000). “La importancia de la difusión científica”. Biblioteca Nacional de Ciencia y Tecnología, VOL. 2, NÚM. 7, agosto-septiembre, pp. 28-30.
- Palizza Ledezma, R. (2011). *La difusión del conocimiento y las revistas universitarias en Bolivia*. La Paz, Bolivia.
- Pasquali A. (1990). *Comprender la comunicación*. Caracas: 4a. ed., Monte Ávila editores.
- Pineda de A. M. (2005). “Los Paradigmas de la Comunicación: Nuevos enfoques teóricos-metodológicos”, en *Revista Diálogos de la Comunicación*. Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación. Lima, NÚM. 60. Octubre.
- Ponce Grima, Víctor (2007). *Informe de los Congresos de Investigación, organizados por el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (CIIE-SEJ). Documento Inédito*.
- Ponce Grima, Víctor Manuel (2009). “Investigación y políticas educativas”, (en línea), en *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 33, julio–diciembre, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente,. Disponible en: www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=99812140001 [consulta: 12 de septiembre de 2011].
- Preciado Cortés Florentina, Antonio Gómez Nashiki y Karla Kral (2008). “Ser y quehacer docente en la última década. Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VOL. 13, NÚM. 39, octubre–diciembre, pp. 1139-1163, México: COMIE.

- Reimers, Fernando y Noel McGinn (2000). *Diálogo Informado*, México, CEE/Ausjal, pp. 264.
- Ríos, J. (2000). “Normalización de revistas científicas mexicanas: campo de investigación y aportación”, en *Biblioteca Universitaria*, VOL. 3, NÚM. 2), pp. 85-91.
- Rivas, A. (2005). “Doce siglos de validación, uso y falsificación del conocimiento”, en *Orientación y Consulta*, VOL. 11, NÚM. 12), pp. 11-68.
- Rodríguez Salón, R. (2010). “Universidad y sociedad. Comunicación, autonomía y racionalización en la relación entre universidad y sociedad”. *REDHECS. Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, NÚM. 8, Año 5, marzo.
- Roqueplo, Philippe (1983). *El reparto del saber*, Barcelona: Gedisa (colección: Ciencia, cultura, divulgación).
- Sabugal Fernández, P. et al. (2003). “Divulgación de la ciencia”, en *Ciencia y desarrollo*, VOL. 29, NÚM. 171, julio-agosto, México, pp. 18-41.
- Sañudo Guerra, L. y R. Perales Ponce (2011). “El uso de la Investigación Educativa, la alfabetización científica de los educadores”, ponencia presentada en el XVIII Congreso Nacional de divulgación de la ciencia y la técnica, Morelia, Michoacán México: 3 al 7 de octubre.
- Sañudo Guerra, L., P. Ruth Perales y Martha Vergara (2009). “El uso de la Investigación Educativa”, ponencia presentada en la Reunión de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa. Puebla, Puebla, México.
- Sañudo Guerra, Lya (2010). “La gestión del conocimiento educativo” (en línea), en *Revista Estudios Digital* del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, número especial, otoño. Disponible en: www.revistaestudios.unc.edu.ar/articulos03/dossier/11-guerra.php [consulta: 12 de septiembre de 2012].
- Sañudo, Lya (2010) “La producción y uso del conocimiento educativo”, ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021 Espacio Iberoamericano del Conocimiento, Argentina.
- Sañudo, Lya (2011). “El uso de la Investigación Educativa, la alfabetización científica de los educadores”, ponencia presentada en el XVIII Congreso Nacional de Divulgación de la Ciencia y la Técnica, 2do. Congreso Estatal de Difusión y Divulgación de la Ciencia y la Tecnología, Morelia, Michoacán, México: octubre, 2011. Disponible en: www.somedyt.org.mx/congreso_2011/memorias/congreso18_60.pdf [consulta: 20 de mayo de 2012].
- Schmelkes, S. (2000). “La investigación educativa y la toma de decisiones”, en *Revista Educativa*, VOL. 7, NÚM. 16, México, pp. 5-9.

- Sempere J.M Reyes (2003). *El papel de los científicos en la comunicación de la ciencia y la tecnología a la sociedad: actitudes, aptitudes e implicación*, Consejería de Educación, Juventud y deporte, Madrid, España
- Shreeve, A. (2004). “Doing and using educational research: engaging researchers, practitioners and policy makers in productive partnerships”, en Revista *Educación*, NÚM. 34, pp. 85-95.
- Sole, I. (2001). “De la investigación a la intervención (comentarios al artículo “Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa”)”, en *C&E Cultura y Educación*, VOL. 13, NÚM. 3, pp. 267-273.
- Tejedor, Francisco Javier *et al.* (2012). “Sociedad tecnológica e investigación educativa”, en *Revista española de pedagogía*, vol. 70, núm. 251, págs. 5-26
- Tejedor Tejedor, F. y A. García-Valcárcel Muñoz-Repiso, (2012). “Sociedad tecnológica e investigación educativa”, en *Revista española de pedagogía*, VOL. LXX, NÚM. 251, enero-abril, pp. 3-26.
- UNESCO (2003). El decenio de las Naciones Unidas para la educación con miras en desarrollo sostenible (enero 2005-diciembre 2014). Organización de las Naciones Unidas, pp. 4.
- Ureta, T. (2004). “La investigación científica y su apropiación por la sociedad”, en *Universidad y Sociedad. Calidad en la educación*, NÚM. 20, pp. 37-47.
- Vargas Tames, C. (2009). “Acerca de las posibilidades de incidencia de la investigación educativa en las políticas públicas: el caso de la educación básica con personas jóvenes y adultas en México” (en línea), en *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, NÚM. 33, julio-diciembre. Disponible en: www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/33_acerca_de_las_posibilidades_de_incidencia_de_la_investigacion_educativa_en_las_politicas_publicas_el_caso_de_la_educacion_basica_con_personas_jovenes_y_adultas_en_mexico.pdf [consulta: 12 de septiembre de 2012].
- Vergara, Fregoso, Martha (2013). “La divulgación de la investigación educativa en el Estado de Jalisco: Una descripción desde los eventos académicos”, en Sañudo, Lya. *Usos y distribución del conocimiento educativo en Jalisco*. Jalisco, México: Red de Posgrados en Educación A. C. [serie Estados del Conocimiento de la Investigación Educativa en Jalisco 2002-2011].
- Villalpando Aguilar, Mayela (2012). Informe de los Coloquios de Investigación Educativa realizados por el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales. Documento Inédito.
- Weiss, E. (2005). “La Revista Mexicana de Investigación Educativa” (en línea), en *Perfiles educativos*, VOL. 27, NÚM. 109-110, julio-diciembre, pp. 190-197, Instituto de

Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211011 [20 de mayo de 2012].

Weiss, E. y N. Gutiérrez (2003). “Capítulo 7 Comunicación de la Investigación Educativa”, en Weiss, Eduardo (2003). *El Campo de la Investigación Educativa, 1993-2001*, México: COMIE-SEP-CESU-UNAM, pp. 169-192 [colección La Investigación Educativa en México 1992-2002].

Memorias de eventos académicos

Academia Mexicana Multidisciplinaria A. C. (2012). Memoria electrónica del III Congreso Internacional de la Academia Mexicana Multidisciplinaria, A. C., (en línea), México: Tampico, Tamaulipas. Disponible en: www.amm.edu.mx/memorias.html [consulta: 5 de julio de 2012].

Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y la Investigación A. C. (2011). *Memoria electrónica del VI Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y la Investigación para la educación* (en línea), México: Campeche. Disponible en: www.ammci.org.mx/eventos/congreso6 [consulta: 24 de febrero de 2012].

Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (Ciidet) (2011). *Memoria electrónica del XIII Congreso Internacional de Investigación Educativa*, (en línea), Querétaro, Querétaro. Disponible en: www.ciidet.edu.mx/web/images/pagina_ciidet/home/congreso/convXIIIcongreso2011.pdf [consulta: 9 de agosto de 2012].

Cideaseg (2010). *Memoria electrónica del XIV Encuentro Nacional de Investigación Educativa y VII Regional* (en línea), México: Pachuca, Hidalgo. Disponible en: cideaseg.blogspot.com/2010/08/vii-encuentro-nacional-de-investigacion.html [consulta: 11 de marzo de 2012].

Colegio de San Luis (2008). *Memoria electrónica del II Foro de Investigación Educativa* (en línea), México: San Luis Potosí, San Luis Potosí. Disponible en: www.colsan.edu.mx/eventos/archivos/desafios_educ.pdf [consulta: 22 de marzo de 2012].

COMIE (2001). *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (en línea), México: Manzanillo, Colima. Disponible en: www.observatorio.org/comunicados/5adf455ef32.pdf [consulta: 19 de junio de 2012].

COMIE (2002). *Memoria electrónica del VI Encuentro Regional de Investigación Educativa* (en línea), México: Campeche. Disponible en: www.comie-mexico.org/antecedentes.pdf [consulta: 15 de junio de 2012].

- COMIE (2003). *Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (en línea), México: Guadalajara, Jalisco. Disponible en: www.observatorio.org/comunicados/5adf455ef32.pdf [consulta: 6 de junio de 2012].
- COMIE (2005). *Memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (en línea), México: Hermosillo, Sonora. Disponible en: www.unidad096.upn.mx/convocatorias.htm [consulta: 20 de mayo de 2012].
- COMIE. *Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (en línea), México: Tampico, Tamaulipas. Disponible en: www.docstoc.com/search/investigación-educativa/2?&docFilters=30 [consulta: 30 de julio de 2012].
- COMIE (2007). *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (en línea), México: Tamaulipas. Disponible en: www.hoytamaulipas.net/?v1=notas&v2=33199 [consulta: 12 de abril de 2012].
- COMIE (2007). *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (en línea), México: Mérida, Yucatán. Disponible en: iepo.info/foro/viewtopic.php?t=2647&start=0&postdays=0&postorder=asc&highlight=&sid=35588c1b5b1c54fc329b1a0cda392c8b [consulta: 16 de abril de 2012].
- COMIE (2009). *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (en línea), México: Veracruz, Veracruz. Disponible en: redepja.upn.mx/documentos/triptico.pdf [consulta: 17 de marzo de 2012].
- COMIE (2011) *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (en línea), México: Monterrey, Nuevo León. Disponible en: www.ucol.mx/posgrado/Eventos/cartel_xi_cnie_v.pdf [consulta: 18 de febrero de 2012].
- COMIE (2011). *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (en línea), México: Distrito Federal. Disponible en: eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/noticias/115 [consulta: 18 de febrero de 2012].
- COMIE (2011). *Memoria del Foro Regional COMIE sobre Investigación Educativa* (s/n), México: Pátzcuaro, Michoacán. Disponible en: tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/fororegmich/ [consulta: el 26 de febrero de 2012].
- Consejo de Ciencia y Tecnología del Edo de Michoacán. (2011). *Memoria electrónica del I Congreso Estatal de Investigación e Innovación Educativa*, México: Michoacán. 2011. Congreso. Michoacán, México. Disponible en: coecyt.michoacan.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=208&Itemid=171 [consulta: 26 de febrero de 2011].
- Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología (COECyT) (2009). *Memoria electrónica del Congreso Estatal de Investigación e Innovación Educativa* (en línea), México: Morelia,

- Michoacán. Disponible en: coecyt.michoacan.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=208&Itemid=171 [consulta: 15 de agosto de 2012].
- Coordinación General de Formación e Innovación educativa del IPN (2006). *Memoria electrónica del I Congreso Internacional de Innovación Educativa*, (en línea), México: Distrito Federal, Disponible en: www.eventos.cgfie.ipn.mx/memorias/ciie/CIIE/tema/master1.html [consulta: 8 de mayo de 2012].
- Coordinación General de Formación e Innovación educativa del IPN (2008). *Memoria electrónica del III Foro e Investigación Educativa*, México: Distrito Federal. Disponible en: www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/foro3ie/index.htm Consultado el 02 de abril de 2012
- Coordinación General de Formación e Innovación educativa del IPN (2009). *Memoria electrónica del IV Foro de Investigación Educativa*, México: Distrito Federal. Disponible en: www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/4fie [consulta: 18 de marzo de 2012]
- Coordinación General de Formación e Innovación educativa del IPN (2009). *Memoria electrónica del XVI Congreso Internacional de Investigación Educativa*, (en línea), México: Tampico, Tamaulipas. Disponible en: www.ciie.cfie.ipn.mx/indexa.htm (consulta: 10 de julio de 2012).
- Coordinación General de Formación e Innovación educativa del IPN (2011). *Memoria electrónica del V Foro de Investigación Educativa*, México: Zacatenco. Disponible en: www.eventos.cfie.ipn.mx/reuniones_academicas/Vfie [consulta: 5 de marzo de 2012].
- Coordinación General de Formación e Innovación educativa del IPN (2011). *Memoria electrónica del VI Congreso Internacional de Innovación Educativa* (en línea), México: Zacatenco, México. Disponible en: www.cie.cfie.ipn.mx/VIciie/docs/convocatoria.pdf [consulta: 20 de febrero de 2012].
- Coordinación General de Formación e Innovación educativa del IPN (2011). *Memoria electrónica del VI Foro de Investigación Educativa*, México: Zacatenco. Disponible en: www.cie.cfie.ipn.mx/6fie/pdf/Convocatoria_VIforo.pdf [consulta: 22 de febrero de 2012].
- Departamento de Educación en Guanajuato (2011). *Memoria electrónica del VIII Encuentro Estatal de Posgrados en Educación* (en línea), México: Guanajuato, Guanajuato. Disponible en: www.deptodeeducaciongto.ugto.mx/eventos/CIIEEG8/ConvocatoriaCIIEEG8.pdf [consultado el 26 de febrero de 2012].
- Escuela Normal Federal de Educadoras “María Estefanía Castañeda (2002). *Memoria electrónica del VII Encuentro Nacional: Mis experiencias Pedagógicas en Preesco-*

- lar. México: Cd. Victoria, Tamaulipas. Disponible en: estefaniacastaneda.edu.mx [consulta: 3 de agosto de 2012].
- Escuela Normal Federal de Educadoras “María Estefanía Castañeda (2003). Memoria electrónica del VIII Encuentro Nacional: Mis experiencias Pedagógicas en Preescolar (en línea), México: Cd. Victoria, Tamaulipas. Disponible en: estefaniacastaneda.edu.mx [consulta: 3 de agosto de 2012].
- Escuela Normal Federal de Educadoras “María Estefanía Castañeda (2004). *Memoria electrónica del IX Encuentro Nacional: Mis experiencias Pedagógicas en Preescolar*. México: Cd. Victoria, Tamaulipas. Disponible en: estefaniacastaneda.edu.mx [consulta: 26 de julio de 2012].
- Escuela Normal Federal de Educadoras “María Estefanía Castañeda (2006). *Memoria electrónica del X Encuentro Nacional: Mis experiencias Pedagógicas en Preescolar* (en línea), México: Cd. Victoria, Tamaulipas. Disponible en: estefaniacastaneda.edu.mx [consulta: 26 de julio de 2012].
- Escuela Normal Federal de Educadoras “María Estefanía Castañeda (2007). *Memoria electrónica del XI Encuentro Nacional: Mis experiencias Pedagógicas en Preescolar*, (en línea), México: Cd. Victoria, Tamaulipas. Disponible en: estefaniacastaneda.edu.mx [consulta: 26 de julio de 2012].
- Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (2011). Memoria electrónica del I Simposio de Investigación, México Hermosillo, Sonora. 2011. Simposio. Hermosillo, Sonora. Disponible en: www.ifodes.edu.mx/simposioinv/convocatoria_simposio2011.pdf [consulta: 03 de marzo de 2012].
- Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED) (2008). *Memoria electrónica del XXII Encuentro Nacional de Investigación Educativa, Psicoanálisis, Educación y Cultura* (en línea), México: Morelia, Michoacán. Disponible en: www.moreliainvita.com/paginas/contenido.php?id_evento=1982 [consulta: 26 de marzo de 2012].
- Instituto Politécnico Nacional y otras instituciones (2010). *Memoria electrónica del V Congreso Internacional de Investigación Educativa* (en línea), México: Mérida, Yucatán. Disponible en: mx.globedia.com/congreso-internacional-investigacion-educativa-ciie-merida-yucatan-mexico [consulta: 14 de marzo de 2012].
- ITESM Tampico (2011). *Memoria electrónica del Congreso de Innovación*, México: Tampico, Tamaulipas. Disponible en: [consulta: 27 de junio de 2012].
- Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (2010). *Memoria electrónica del VI Congreso de Investigación Educativa: Procesos de formación para la investigación en Educación*, (en línea), México: Puerto Vallarta, Jalisco. Disponible

- en: www07.uan.edu.mx/archivos/misc/conv-cie-10.pdf [consulta: 14 de marzo de 2012].
- Secretaría de Educación de Jalisco (2006). *Memoria electrónica del Congreso Estatal de Investigación Educativa*, (en línea), México: Guadalajara, Jalisco. Disponible en: portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/Condiciones%20y%20prospectivas%20en%20Normales%20LOPEZ.pdf [consulta: 18 de abril de 2012].
- Secretaría de Educación de Jalisco (2011). *Memoria electrónica del II Congreso de Investigación en Educación de Occidente* (en línea), México: Guadalajara, Jalisco. Disponible en: www.cipscongresoedu.com.mx [consulta: 7 de marzo de 2012].
- Secretaría de Educación en Yucatán (2004). *Memoria electrónica del IV Encuentro de Investigación Educativa* (en línea), México: México: Mérida, Yucatán. Disponible: www.educacion.yucatan.gob.mx/shownoticia.php?id=729 Consultado el 02 de junio de 2012].
- UNAM, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (2008). *Memoria electrónica del I Congreso Internacional de Investigación Educativa* (en línea), Estado de México: Cuautitlán Izcalli,. Disponible en: www.cuautitlan.unam.mx/descargas/educon/congreso_inv_educ.pdf [consulta: 2 de abril de 2012].
- Universidad Autónoma de Aguascalientes (2006). *Memoria electrónica del Congreso Estatal: La Investigación en el Posgrado. II*, (en línea), México: Aguascalientes, Aguascalientes. Disponible en: www.uaa.mx/investigacion/memoria2006/pdf/general/memoria.pdf [consulta: 26 de abril de 2012].
- Universidad Autónoma de Nayarit (2011). *Memoria electrónica del VII Congreso de Investigación Educativa, México* (en línea), Tepic, Nayarit. Disponible en: www.uan.edu.mx/es/comunicados/invitan-al-7-congreso-de-investigacion-educativa [consulta: 7 de marzo de 2012].
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (2010). *Memoria electrónica del XVI Congreso Internacional de Investigación Educativa* (en línea), México: Tamaulipas. Disponible en: www.investigacioneducativa.uat.edu.mx [consulta 9 de marzo de 2012].
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (2011). *Memoria electrónica del XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa*, (en línea), México: Tampico, Tamaulipas. Disponible en: www.investigacioneducativa.uat.edu.mx/integrantes-del-cidiest.html [consulta: 23 de junio de 2012].
- Universidad de Guanajuato (2009). *Memoria electrónica del VII Coloquio Regional de Investigación Educativa* (en línea), México: Guanajuato, Guanajuato. Disponible en: www.deptodeeducaciongto.ugto.mx/eventos/7CRIE/CIIEEG/ConvocatoriaVIIColoquio%20CIIEEG-NOVIEMBRE%20.pdf [consulta: 6 de agosto de 2012].

- Universidad de Guanajuato (2010). *Memoria Electrónica del VIII Coloquio Regional de Investigación* (en línea), México: Guanajuato, Guanajuato. Disponible en: anuario.upn.mx/index.php/noticias-educativas/noticias-educativas-2010/48-am-guanajuato/12853-arranca-viii-coloquio-regional-de-investigacion.html [consulta: 15 de marzo de 2012].
- Universidad del Noreste (2008). *Memoria electrónica del XV Congreso Internacional de Investigación Educativa*, (en línea), México: Tamaulipas. Disponible en: www.une.edu.mx/mod2005/eventos2008/congreso_ahora.htm [consulta: 22 de marzo de 2012].
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (2011). *Memoria electrónica del II Congreso Estatal de Investigación e Innovación Educativa*, (en línea), México: Michoacán. Disponible en: www.cic.umich.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=554:2d-congreso-estatal-de-investigacion-e-innovacion-educativa-2011&catid=53:notas- [consulta: 24 de febrero de 2012].
- Universidad Pedagógica Nacional (2005). *Memoria electrónica del II Encuentro Nacional y IX Regional de Investigación Educativa* (en línea), México: Tlaxcala, Tlaxcala. 2005. *Memoria electrónica del Encuentro* (en línea), Tlaxcala, Tlaxcala. Disponible en: www.conie-mexico.org/antecedentes.pdf [consulta: 26 de mayo de 2012].
- Universidad Pedagógica Nacional (2006). *Memoria electrónica del X Encuentro Nacional y III Regional de Investigación Educativa*, www.conie-mexico.org/antecedentes.pdf Villahermosa, Tabasco. 2006. *Encuentro*. (en línea), México: Villahermosa, Tabasco. Disponible en: www.conie-mexico.org/antecedentes.pdf [consulta: 12 de mayo de 2012].
- Universidad Pedagógica Nacional (2008). *Memoria electrónica del XII Encuentro Nacional de Investigación Educativa y XII Regional* (en línea), México: Tepic, Nayarit. Disponible en: www.upn25b.edu.mx/AE%2001/Vargas%20Segura%20Raul.pdf [consulta: 6 de abril de 2012].
- Universidad Pedagógica Nacional (2009). *Memoria electrónica del XI Encuentro Nacional de Investigación Educativa y XIII Regional* (en línea), México: Puebla, Puebla. Disponible en: upnpuebla.blogspot.com/2009/12/xi-encuentro-nacional-de-investigacion.html [consulta: 15 de marzo de 2012].
- Universidad Pedagógica Nacional (2010). *Memoria electrónica Encuentro de Investigación Educativa* (en línea), México: Chihuahua, Chihuahua. Disponible en: www.upn081.edu.mx/data/files/zip/ConvocaEnc2010final.pdf [consulta: 15 de marzo de 2102].

Revistas

CPU-e, Revista de Investigación Educativa. Disponible en: www.uv.mx/cpue/num16/index.html. Universidad Veracruzana.

Decisio. Disponible en: tumbi.crefal.edu.mx/decisio/, Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Latin-American Journal of Physics Education. Disponible en: www.journal.lapen.org.mx/. Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del Instituto Politécnico Nacional y Latin American Physics Education Network.

Perfiles Educativos. Disponible en: www.iisue.unam.mx/perfiles/. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación ISUE de la Universidad Nacional Autónoma de México.*

Perspectivas Docentes (México). Disponible en: www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/index.html. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Reencuentro (México). Disponible en: reencuentro.xoc.uam.mx/Inicio/Index.html. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Revista de Educación y Desarrollo (México), Disponible en: www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/. Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

Revista Electrónica de Investigación Educativa. Disponible en: redie.uabc.mx/vol-10no2/contenido-contenido.html. Universidad Autónoma de Baja California.*

Revista electrónica Sinéctica de educación (México). Disponible en: www.sinectica.iteso.mx/. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).*

Revista Electrónica Tecnología y Comunicación Educativas (México). Disponible en: investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2279. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

Revista Iberoamericana de Educación Superior (México). Disponible en: ries.universia.net/index.php/ries. Universia y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación (México). Disponible en: www.oei.es/mx37.htm. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa - Relime (México). Disponible en: www.clame.org.mx/relime.htm. Departamento de Matemática Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.*

Revista Mexicana de Investigación Educativa. Disponible en: www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. ^{19*}

^{19*} Contendidas en la Lista de Revistas de Conacyt. www.conacyt.gob.mx/comunicacion/IndiceRevistas/Paginas/default.aspx [consultas: en marzo de 2013].

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

Universidades e instituciones educativas consideradas en la obra

BCENOG	Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
Cecyte-NL	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León
Cesmeca	Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica
CM	Colegio de México
Cobach	Colegio de Bachilleres
Colsan	Colegio de San Luis
CUCSH	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
CUV	Centro Universitario de Valladolid
Ecosur	El Colegio de la Frontera Sur
ENEM	Escuela Normal del Estado de México
ENOI	Escuela Normal Oficial de Irapuato
ENSOG	Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
ESIME	Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica
FES Iztacala	Facultad de Estudios Superiores de Iztacala - UNAM
IEP	Instituto de Estudios de Posgrado
IEU	Instituto de Estudios Universitarios
IPN	Instituto Politécnico Nacional
Isceem	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
ITMH	Instituto Tecnológico de Matehuala
SUAYED	Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

UA Norte	Universidad Anáhuac Norte
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UACH	Universidad Autónoma Chapingo
UACJ	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
UADY	Universidad Autónoma de Yucatán
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UAG Tepic	Universidad Autónoma de Guadalajara, Campus Tepic
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAN	Universidad Autónoma de Nayarit
UANahuac	Universidad Anahuac
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UAT	Universidad Autónoma de Tamaulipas
UATX	Universidad Autónoma de Tlaxcala
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UC	Universidad de Colima
udeG (UDG)	Universidad de Guadalajara
UDGV	Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara
UDLA, Puebla	Universidad de las Américas de Puebla
UGto	Universidad de Guanajuato
UIA	Universidad Iberoamericana
UIA-Puebla	Universidad Iberoamericana-Puebla
UIC	Universidad Intercontinental
Uiicse	Unidad de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y la Educación
UJAT	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
ULSA	Universidad La Salle
UMA	Universidad Mesoamericana
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UACH	Universidad Autónoma de Chihuahua
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
Unicach	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
UNICH	Universidad Intercultural del Chiapas
UNID	Universidad Interamericana para el Desarrollo
UNIVA	Universidad del Valle de Atemajac

UNIVER	Universidad de Veracruz
UP	Universidad Panamericana
UPAEP	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UPNGTO	Universidad Pedagógica Nacional Guanajuato
UPNMEX	Universidad Pedagógica Nacional Estado de México
UPNTMP	Universidad Pedagógica Nacional Tamaulipas
UT	Universidad Tecnológica de Nayarit
UV	Universidad Veracruzana

Instituciones y programas vinculados a la educación

AMET	Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ASF	Auditoría Superior de la Federación
Becene	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí
BM	Banco Mundial
CA	Cuerpos Académicos
CCHEP	Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado
Cecyte	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado
Cecyten	Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología Nayarit
CENTROCHIH	Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado de Chihuahua
Cepes	Centro Panamericano de Estudios Superiores
CID	Centro de Investigación y Docencia
CIDE	Centro de Investigación y Docencia Económicas
Cidep	Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar
CIEA	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
Ciecas	Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales
CIIEEG	Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato
Cinade	Centro de Investigación para la Administración Educativa
Cinvestav	Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional

Clame	Comité Latino Americano de Matemática Educativa
Clarise	Comunidad Latinoamericana Abierta Regional de Investigación Social y Educativa
CNIE	Congresos Nacionales de Investigación Educativa (COMIE)
Cocyttech	Consejo Estatal de Investigación
Coecytjal	Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología Jalisco
Coepes	Consejo Estatal para la Planeación de la Educación Superior
Colmex	El Colegio de México
Colsan	Colegio de San Luis
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CREN	Centro Regional de Educación Normal
CRIP	Consejos Regionales de Investigación y Posgrado
CUCSH	Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Cumex	Consortio de Universidades Mexicanas
Cytel	Programa iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo
DEGI	Dirección de Estudios de Graduados e Investigación
DES	Dirección de Educación Superior
DEUG	Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato
DIE SEER	Departamento de Investigación Educativa del Sistema Educativo Estatal Regulado
DIE-Cinvestav	Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
DIP	Dirección de Investigación y Posgrado
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
ENOI	Escuela Normal Oficial de Irapuato
ESCA	Escuela Superior de Comercio y Administración
FAI	Fondos de Apoyo a la Investigación
Flacso	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Fomix	Fondos Mixtos Conacyt
Fordecyt	Fondo Institucional de Fomento Regional para el Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación
IDRC	International Development Research Centre
IE	Investigación Educativa

Ieipe	Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación
IEP	Instituto de Estudios de Posgrado
Ifodes	Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Educación
Iisue	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Iresie	Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
ISCEEM	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
Isidm	Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
ITMH	Instituto Tecnológico de Matehuala
Itslp	Instituto Tecnológico de San Luis Potosí
Itsslp	Instituto Tecnológico Superior de San Luis Potosí
LGAC	Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento
MIE	Maestría en Investigación Educativa
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OCDE-CERI	Center for Educational Research and Innovation
OCE	Observatorio Ciudadano de la Educación
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
Orealc	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
Pefen	Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PIIE	Plan Estatal Indicativo de Investigación Educativa
Piieg	Plan Indicativo para la Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato
Piies	Plan Indicativo para la Investigación Educativa en el Estado de Sonora
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
Profen	Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal
Proform	Programa de Fortalecimiento y Mejora Institucional
Promep	Programa de Mejoramiento del Profesorado
Promin	Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas
Provemus	Programa Vinculación Universidad–Empresas
RED-DIE	Red de Didáctica de la Investigación Educativa
Redalyc	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe
Redie	Revista Electrónica de Investigación Educativa

Rediech	Red de Investigadores Educativos Chihuahua
Redmiie	Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa
Redtic	Red de Profesionales en Tecnologías de la Información y de la Comunicación
Reduc	Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación
Remie	Revista Mexicana de Investigación Educativa
Reniecyt	Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas
Ricyt	Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología
SCI	Science Citation Index
Sedesol	Secretaría de Desarrollo Social
SEG	Secretaría de Educación de Guanajuato
SEGE	Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí
SEI	Sistema Estatal de Investigadores
Seiem	Servicios Educativos Integrados del Estado de México
SEJ	Secretaría de Educación Jalisco
SEMS	Sistema de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
Siicyt	Sistema Integrado de Información sobre Investigación Científica y Tecnológica
SIP	Secretaría de Investigación y Posgrado
SNI	Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt)
SNIT	Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TRIE	Talleres Regionales de Investigación Educativa
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Otras siglas y abreviaturas comunes en términos

CAC	Cuerpos Académicos consolidados
CAEC	Cuerpos Académicos en consolidación

CAEF	Cuerpos Académicos en formación
CFM	Ciencias Físico Matemáticas
CMB	Ciencias Médico Biológicas
CSA	Ciencias Sociales y Administrativas
DX	Diagnósticos estatales
EC	Estados del conocimiento
ID	Diagnósticos institucionales
IE	Investigación educativa
IES	Instituciones de Educación Superior
NL	Nuevo León
PIB	Producto Interno Bruto
RMCM	Región Metropolitana de la Ciudad de México
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación

**INVESTIGACIONES
SOBRE LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA
2002-2011**

se terminó de imprimir en:
Grupo H impresores
4ª. Cerrada de Hidalgo núm. 5
Col. Barrio de San Miguel
Iztapalapa, México D.F.
en el mes de noviembre de 2013
el tiraje fue de 1000 ejemplares.

impreso sobre papel cultural
de 90 g y couché de 250 g.
La composición tipográfica
se realizó con tipografía Minion Pro
diseñada por Robert Slimbach en 1992.

