

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS Y SU
CONTRIBUCIÓN AL CONOCIMIENTO.
UN ANÁLISIS POR GÉNERO

TESIS

QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

EMILY JHOANA MASIAS OTERO

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA LUISA URREA ZAZUETA

CO-DIRECTOR DE TESIS

DR. ABEL ANTONIO GRIJALVA VERDUGO

CULIACÁN ROSALES, SINALOA, NOVIEMBRE DE 2023.



Dirección General de Bibliotecas
Ciudad Universitaria
Av. de las Américas y Blvd. Universitarios
C. P. 80010 Culiacán, Sinaloa, México.
Tel. (667) 713 78 32 y 712 50 57
dgbuas@uas.edu.mx

UAS-Dirección General de Bibliotecas

Repositorio Institucional Buelna

Restricciones de uso

Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial
Compartir Igual, 4.0 Internacional



Dedicatoria

En memoria de Carmen Otero y Hegner Masias.

Los mejores padres que pude haber tenido.



Agradecimientos

Agradezco todo el apoyo brindado en el tránsito por la maestría a la doctora María Luisa Urrea Zazueta, por confiar en mí y guiarme, por ser inspiración para continuar y seguir creyendo en mis sueños. Siempre estaré agradecida con su labor, que muchas veces iba más allá de lo académico, espero un día devolver todo esto apoyando a otras personas con el mismo amor a la profesión investigativa como usted lo hizo conmigo.

Un agradecimiento especial al CONAHCYT, cuyo apoyo a sido primordial para poder dedicarme en tiempo completo a la investigación realizada y poder cumplir con mis metas académicas. A todo el comité por sus asesorías, consejos y comentarios, les agradezco por todo su tiempo y dedicación.

Al apoyo brindado desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, a su dirección, en especial a Fedra por todo su apoyo, siempre atenta con una sonrisa. A todos los profesores que contribuyeron en mi formación y a mis amistades que surgieron en clase y espero conservar por muchos años más.

A mi compañero de vida, Armando, por darme ánimos y apoyarme siempre, te amo.

A las personas que han sido un apoyo clave en mi vida. A Ángeles, Ángelo, André y Lady. A mi mejor amiga, Pilar. A todas mis amistades por su paciencia y cariño. A los pandaplaster.

A las doctoras y doctores que participaron en esta investigación, gracias por su apoyo y confianza.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| PORTADA | ii |
| ÍNDICE | 4 |
| ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS | 8 |
| ÍNDICE DE FIGURAS | 9 |
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| CAPÍTULO 1 LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS DESDE PROGRAMAS DE DOCTORADOS. CLAVES PARA SU ESTUDIO | 15 |
| 1.1 Antecedentes | 15 |
| 1.1.1 La Investigación Educativa y la Formación de Investigadores Educativos | 15 |
| 1.1.2 La Formación de Investigadores en los Programas de Posgrado en México | 22 |
| 1.1.3 La Formación de las Investigadoras en México y Sinaloa..... | 31 |
| 1.2 Justificación | 38 |
| Pregunta Principal..... | 47 |
| Preguntas Secundarias..... | 47 |
| 1.3 Objetivos | 47 |
| General..... | 47 |
| Específicos | 47 |
| 1.4 Supuesto..... | 48 |
| Principal | 48 |
| Secundarios | 48 |
| CAPÍTULO 2 UNIVERSIDAD Y PROGRAMAS DOCTORALES EN EDUCACIÓN. LA TEORÍA DETRÁS DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES | 50 |

| | |
|--|-----------|
| 2.1 Estado del Arte..... | 50 |
| La Formación de Investigadores Educativos | 51 |
| 2.2 El Surgimiento de las Universidades como Espacios de Formación de Investigadores | 61 |
| 2.2.1 Modelos de Universidad: Francés, Alemán, Británico y Norteamericano..... | 62 |
| 2.2.2 Sistema Latinoamericano | 65 |
| 2.3 El Papel de la Universidad Actual en la Formación, la Investigación y la Producción del Conocimiento..... | 68 |
| 2.4 La Educación Superior y el Posgrado. Retos para el Sistema Educativo Mexicano | 74 |
| 2.5 Políticas Públicas de Formación de Investigadores y la Producción del Conocimiento..... | 77 |
| El Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías y el Sistema de Becas de Posgrado | 80 |
| 2.6. La Participación de las Mujeres en la Universidad y en la Producción del Conocimiento Científico. | 85 |
| 2.7. Marco conceptual..... | 93 |
| Formación de Investigadores Educativos | 93 |
| Trayectorias académica, laboral e investigativa..... | 95 |
| Contribuciones al conocimiento..... | 96 |
| Análisis por género | 97 |
| CAPÍTULO 3 ENFOQUE METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE UN DOCTORADO EN EDUCACIÓN..... | 99 |
| 3.1 Caminos Metodológicos para el Estudio de la Formación de Investigadores..... | 100 |
| 3.2 Instrumentos de Recolección para una Investigación Mixta y la Triangulación para el Análisis de los Datos | 103 |

| | |
|--|------------|
| 3.3 Abordaje Metodológico para el estudio de la formación en investigación educativa..... | 105 |
| 3.4 Doctoras y doctores en Educación: Descripción del Universo y la Muestra de Estudio | 109 |
| CAPÍTULO 4 ESTUDIO EMPÍRICO DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES | |
| EDUCATIVOS Y SU CONTRIBUCIÓN AL CONOCIMIENTO | 112 |
| 4.1 Descripción sociodemográfica de egresados y egresadas del Doctorado en Educación..... | 113 |
| 4.1.1 Egresadas y egresados del doctorado en educación: ¿Quiénes son?..... | 113 |
| 4.1.2 Participación en ciencia y aportes al conocimiento en los últimos 5 años..... | 118 |
| 4.2 Incidencia de su Formación Doctoral: ¿Qué opinan las y los egresados? | 120 |
| 4.2.1 Incidencia en su desempeño laboral..... | 120 |
| 4.2.2 Incidencia en su producción científica..... | 123 |
| 4.2.3 Incidencia en su prestigio profesional..... | 125 |
| 4.3. Trayectorias de Doctores en Educación en su Formación como Investigadoras e Investigadores | |
| Educativos..... | 129 |
| 4.3.1 Trayectoria Académica | 129 |
| 4.3.2 Trayectoria Laboral..... | 133 |
| 4.3.3 Trayectoria Científica | 136 |
| 4.4 Aportes al Conocimiento Científico de Investigadoras e Investigadores Educativos..... | 141 |
| 4.4.1 Contribución de conocimiento | 141 |
| 4.4.2 Impacto de sus aportes | 145 |
| 4.5 Retos en el ingreso, permanencia y consolidación en el mundo académico y científico de las y los | |
| investigadores educativos | 149 |
| 4.5.1 Encontrar espacios de trabajo | 150 |
| 4.5.2 Dedicarse a la investigación..... | 152 |

| | |
|--|------------|
| 4.6 Ejes Transversales en la Formación y Consolidación de Quienes Realizan Investigación Educativa | |
| | 156 |
| 4.6.1 La importancia de las redes..... | 157 |
| 4.6.2 Análisis por género: ¿Existe diferencia entre hombres y mujeres en la formación de | |
| investigadores educativos?..... | 162 |
| CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... | 172 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 178 |
| ANEXOS..... | 198 |

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

| | |
|----------------|-----|
| Cuadro 1 | 106 |
| Cuadro 2 | 128 |
| Tabla 1 | 24 |
| Tabla 2 | 25 |
| Tabla 3 | 82 |
| Tabla 4 | 83 |
| Tabla 5 | 110 |
| Tabla 6 | 113 |
| Tabla 7 | 114 |
| Tabla 8 | 119 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|-----------------|-----|
| Figura 1 | 25 |
| Figura 2 | 27 |
| Figura 3 | 28 |
| Figura 4 | 33 |
| Figura 5 | 34 |
| Figura 6 | 36 |
| Figura 7 | 37 |
| Figura 8 | 71 |
| Figura 9 | 72 |
| Figura 10 | 84 |
| Figura 11 | 102 |
| Figura 12 | 116 |
| Figura 13 | 118 |
| Figura 14 | 121 |
| Figura 15 | 123 |
| Figura 16 | 125 |
| Figura 17 | 129 |
| Figura 18 | 130 |
| Figura 19 | 134 |
| Figura 20 | 141 |
| Figura 21 | 142 |
| Figura 22 | 149 |

| | |
|-----------------|-----|
| Figura 23 | 157 |
| Figura 24 | 162 |

INTRODUCCIÓN

La universidad desde su origen ha tenido un papel clave en las sociedades, en un inicio con la formación de profesionales cualificados que se desempeñen en áreas claves de la sociedad y en épocas más recientes con su impacto a través de su labor investigativa. Sin embargo, en un principio el acceso a la educación superior estaba restringido solo para los hombres, pues históricamente las mujeres eran discriminadas por razones de género y privadas de ser educadas en igualdad de condiciones que sus pares hombres.

Desde hace algunas décadas se ha tratado de revertir esta discriminación por género, buscando brindar igualdad de acceso y de condiciones a las mujeres para ejercer su labor profesional, sobre todo en el aspecto científico. Pues el tema de la exclusión de las mujeres influye en la contribución que pudieran tener en los diversos campos del conocimiento, ya que además de ser pocas las que accedían al trabajo investigativo, debían enfrentar el ser invisibilizadas o que sus trabajos sean considerados con poco rigor científico.

Es innegable, entonces, la relación entre la sociedad y la universidad, en especial al mencionar en las funciones sustantivas de esta última pues, actualmente, son evaluadas como indicadores de calidad, dichas labores la posicionan como una entidad necesaria para el desarrollo social y en igualdad de condiciones; sobre todo en este último siglo donde la producción del conocimiento es tomada como una actividad central, a tal punto que se conoce a las comunidades como sociedades del conocimiento.

De tal manera, la universidad tiene una labor clave, pues más allá de realizar proyectos científicos, también se encarga de la formación investigativa de las personas quienes serán las encargadas de producir, publicar, difundir e, incluso, formar a las nuevas generaciones de investigadores en todas las áreas. En este contexto, donde la formación de investigadores y la

producción de conocimiento es de suma importancia, es innegable encontrar la relación con la educación, al ser este el campo adecuado para estudiar procesos de formación, además de los aportes en el conocimiento.

En consecuencia, esta investigación estudia los procesos de formación en la investigación de aquellas personas que estudiaron un doctorado en educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS); se enfoca en el doctorado pues al observar dicha labor de cerca, las instituciones de educación superior han puesto un mayor énfasis en los programas de doctorado como aquel momento formativo donde se espera que los estudiantes desarrollen las capacidades investigativas.

La interrogante que enmarca esta investigación es: ¿De qué manera ha sido el proceso de formación en la investigación de las y los investigadores educativos egresados del doctorado en educación de la UAS y cómo ha sido su contribución al conocimiento? A partir de este cuestionamiento, se considera que la manera en que se podía estudiar el tema de la formación de investigadores en educación es indagando en las trayectorias, aportes y retos de quienes han egresado del Doctorado en Educación, considerando la diferencias vividas entre investigadores e investigadoras.

Este documento presenta el análisis y resultados de la investigación orientada a la formación de investigadoras e investigadores educativos. El primer capítulo, *La formación de investigadores educativos desde programas de doctorados. Claves para su estudio*, expone el origen del problema, las razones del por qué y para qué realizar esta investigación en la formación de investigadoras e investigadores educativos y de las contribuciones que aportan a la construcción del conocimiento científico.

El segundo capítulo, *Universidad y programas doctorales en educación. La teoría detrás de la formación de investigadores*, argumenta las bases teóricas que fundamentan esta investigación, brindando información útil sobre el objeto de estudio; es decir, sobre la formación de investigadores, además de proporcionar la data confiable que respalda las afirmaciones aquí presentadas. Se aborda el origen de las universidades y su labor investigativa, los estudios realizados al respecto, los retos del sistema mexicano y sus políticas públicas en materia de formación de investigadores, además de la participación de las mujeres en la vida universitaria e investigativa.

El tercer capítulo, *Enfoque metodológico para el estudio de los procesos de formación en investigación de un doctorado en educación*, expone la implementación de una metodología mixta como el mejor camino para el estudio del fenómeno, los instrumentos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos utilizados y su base teórica, las etapas llevadas a cabo para la obtención y el análisis de la data recabada, además de la descripción de la población y la muestra.

El cuarto capítulo, *Estudio empírico de la formación de investigadores educativos y su contribución al conocimiento*, presenta los resultados obtenidos en este estudio. Se describen los perfiles de las diferentes generaciones del doctorado, además de un análisis de su producción en los últimos cinco años. Se expone la opinión acerca de la incidencia de su formación en investigación educativa en los ámbitos laboral, profesional y científico. Se presentan las categorías trayectorias, aportes, retos, redes y género, que son resultado del proceso inductivo-deductivo llevado a cabo con la data obtenida en las entrevistas.

El quinto capítulo, *Conclusiones y recomendaciones*, resalta la información obtenida en los hallazgos de la presente investigación, la cual permite cumplir con los objetivos esperados y dar respuesta a las preguntas de investigación. Lo cual posibilita, por último, establecer ciertas

recomendaciones que pueden ser de utilidad y que surgen a partir del conocimiento generado con esta investigación.

CAPÍTULO 1

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS DESDE PROGRAMAS DE DOCTORADOS. CLAVES PARA SU ESTUDIO

En este primer capítulo se destacan aquellas particularidades inherentes a la formación de los investigadores educativos e investigadoras educativas, sobre todo en el caso las mujeres a quienes por años no se les permitía su participación en ámbitos educativos o científicos, viéndose reflejado en la propia historia de la formación de investigadores. De tal forma, se parte desde la necesidad de realizar investigación en las universidades y de la producción de conocimiento, con lo que se identifica al posgrado como el momento idóneo para la formación en investigación, lo cual es significativo en las ciencias de la educación.

Asimismo, se presentan los aportes destacados relacionados a la formación de investigadores de autoras como María Guadalupe Moreno (2003, 2005, 2007, 2011, 2016, 2017, 2019), Carmen Audelo (1995), María Luisa Urrea (2011, 2015, 2016, 2020, 2022) y autores como Krüger (2006), Díaz-Barriga (2019), quienes analizan los procesos de formación en investigación y la producción de conocimiento. Finalmente, se expone el objeto y los sujetos de estudio, además de las preguntas, objetivos y supuestos de investigación.

1.1 Antecedentes

1.1.1 La Investigación Educativa y la Formación de Investigadores Educativos

Para ahondar en la temática de la investigación educativa, primero se necesita conocer dónde inicia esta tradición de investigar en el área educativa y como es que ha sido dirigida, tanto como su importancia para la generación de conocimiento, específicamente en Latinoamérica Esto al considerar la relevancia de conocer cómo es que, desde la propia investigación educativa, se

puede estudiar la formación de las y los investigadores, además de su relación con la educación superior y los posgrados.

A finales del siglo XX se presenta un cambio social, una expectativa con una visión hacia el nuevo siglo que versa de la llamada sociedad de la información hacia la sociedad del conocimiento. Este cambio de paradigma trata de ir más allá de lo tecnológico, de buscar un desarrollo integral que contempla “la convivencia, el desarrollo socioeconómico y la sustentabilidad ambiental a partir de proyectos colaborativos, la co-creación de saberes y la resolución de problemas con una perspectiva sistémica” (Tobón, et al., 2015, p. 32).

Es así, como se plantea un nuevo concepto de conocimiento como parte de la estrategia de cambio. Para Krüger (2006) el conocimiento cada vez obtendrá mayor relevancia en cuanto a los procesos sociales, porque a través de su producción, distribución y reproducción ayudará a alcanzar, mediante esfuerzos formativos y educativos, una mayor igualdad social. En virtud a ello, el valor del conocimiento supera a otros factores de reproducción social.

Respecto a esto, en el 2005, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) refería que “Nuestras sociedades estarán plenamente inmersas en la asimilación de una oleada continua de nuevos conocimientos” (p. 64). Así mismo, plantea el rol fundamental que tiene dentro de los centros de enseñanza superior, los cuales deberán de adaptarse a las necesidades sociales que exigen un cambio, renovación e invención de nuevos saberes que ayuden a un desarrollo integral de la sociedad.

De esta forma, se coloca en primer plano a la educación en el Siglo XXI, aunado a la necesidad de una producción de conocimiento que puede ser generado en instituciones como las universidades a través de la investigación. Tal como dice Quintanilla (2007), “Que el conocimiento sea una característica central de las sociedades actuales tiene implicaciones sobre la educación y

sobre las políticas de investigación y desarrollo” (p. 184). De tal manera, la educación y la investigación se integran para aportar a la sociedad a través de la producción de conocimientos.

Sin embargo, para que esto se dé, primero se tienen que formar a quienes han de producir los conocimientos pertinentes en las diferentes áreas del saber humano. La investigación educativa, entonces, es una parte clave que ayuda a entender mejor estos procesos de formación de investigadores que contribuyan a dicho saber universal. Por tanto, aparece un interés especial en la labor investigativa del área educativa de quienes tienen el reto de trabajar en el sistema educativo tradicional o modelo de educación tradicional lineal, que en el presente es insuficiente para la comunidad global (Tobón et al., 2015).

Por esta razón, cobra valor la formación que reciben las personas que investigan y se convierten en agentes dentro de la realidad educativa en su conjunto. De esta manera, para dar cuenta de la necesidad de investigar acerca de la formación de investigadores, primero vale comprender cómo es que la propia evolución a lo largo del tiempo lleva a posicionarla en un lugar destacado.

La investigación educativa nace en la experimentación de la pedagogía del siglo XIX donde el método experimental era el tema central afirman María Mosteiro y Ana Porto (2017), pero, para el último tercio del siglo XX cambia su situación estructural, “cuando emerge un extenso y complejo universo de organizaciones vinculado con la investigación educativa (organizaciones internacionales, organismos de crédito, *think tanks*, centros de investigación y desarrollo vinculados con el mundo empresarial, consultoras y ONG nacionales y de alcance global)” (Palamidessi et al., 2014, p. 51).

Destacan entre las organizaciones internacionales, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO, ambas tienen repercusión en la investigación educativa como en toda la

educación en general. Da cuenta de ello, el Artículo 26 donde se habla de la educación como un derecho universal (Asamblea General de la ONU, 1948) o su influencia en los cambios políticos adoptados en los sesenta y setenta para convertir la educación superior en una prioridad debido a que forma parte de una preocupación clave para el futuro, sobre todo en los países occidentales (Wittrock, 1996).

Mientras que, la investigación educativa en Latinoamérica se ve mayormente influenciada por su propio contexto social por eso, tomando por referencia el balance realizado por Pérez y Dasen en 1999, se presenta un breve repaso de la historia y los enfoques teóricos a partir de los años cincuenta, presentando cómo es que el propio camino de la investigación educativa es el que tiende hacia la necesidad de formar investigadores y generar conocimiento nuevo, colocando a la educación superior como pieza clave en este proceso.

Así, partiendo del período de 1950 a 1965 se tiene que, los estudios estuvieron influidos por lo sociopolítico, pensados en un cambio social, donde el ser humano pasa de ser objeto a sujeto de la investigación, como lo es el caso de las investigaciones realizadas por Freire. En este tiempo, los investigadores educativos buscaban resolver problemas particulares enmarcados en gobiernos dictatoriales, revoluciones y conflictos internos.

Ya para la época de los setenta “Las investigaciones se acompañan de temáticas y metodologías como la de la investigación participativa o la de la recuperación de la memoria colectiva por parte de los actores de la base” (Pérez y Dasen, 1999, p. 403). Aquí también, a pesar de ser la educación reconocida como un derecho humano, su universalidad era difícil de alcanzar, manteniéndose las desigualdades sociales con escasos progresos económicos en la región.

Continuando, en la época de los ochenta, “La emergencia y el reconocimiento de los grupos indígenas en la escena nacional e internacional activaron la investigación-acción y los proyectos

de desarrollo comunitario” (Pérez y Dasen, 1999, p. 404), llevados a cabo por los institutos de investigación públicos y privados. Mientras tanto, los países latinoamericanos vivían en intervalos de dictaduras totalitaristas y débiles democracias.

Más adelante, ya en época de los noventa, “... los marcos teóricos de los diferentes tipos de investigaciones están muy diversificados” (Pérez y Dasen, 1999, p. 406), por ejemplo, en Sudamérica se producen trabajos en áreas como la didáctica de las ciencias, la educación no formal, la educación comparada y la educación rural. Así también se dan investigaciones referentes a la enseñanza privada o la educación no formal, que empieza a mostrar interés por el tema del rol de la mujer en estudios de género.

Hasta este punto, la investigación educativa se muestra como una alternativa a trabajar con los temas coyunturales de la época, esto no quiere decir que la formación de investigadores no ha sido estudiada en esos años. No obstante, cada vez se pone un mayor énfasis en la propia formación de investigadores al ir tomando mayor relevancia, dando cuenta de esta estrecha relación entre investigación educativa y formación de investigadores educativos.

Por esta razón, se presenta la necesidad una educación que permita formar a los investigadores quienes puedan realizar investigaciones pertinentes y que den resultados positivos a la sociedad. A finales del siglo XX la universidad recibe los reflectores sociales, de acuerdo con Mora (2004) cuando afirma que: “El cambio de contexto para la educación superior (sociedad global, sociedad del conocimiento, universalidad, etc.) exige realizar cambios en el sistema educativo superior para dar respuesta a los nuevos retos planteados” (p. 34).

Al respecto, en Latinoamérica, por un lado, la función docente predominaba mucho sobre la investigadora y por otro, a pesar de haber aumentado la oferta educativa de posgrado, las investigaciones no lo hacían (Pérez y Dasen, 1999). Por tanto, si bien la investigación educativa

latinoamericana tiene una larga trayectoria, aún existe esta necesidad de formar investigadoras e investigadores igual que promover una mayor producción de conocimiento.

Debido a ello, a partir del nuevo siglo, la formación de investigadores educativos tiene un mayor protagonismo al verse la universidad como el lugar en el que los profesores deberían de no solo dedicarse a enseñar y a investigar, sino también a formar nuevos investigadores. Ya lo explica Rincón (2004)

... la formación de profesionales de la educación para la investigación, generación y aplicación de conocimiento innovador, se constituye en una prioridad de la problemática educativa para la consolidación del campo disciplinario de las ciencias de la educación y de la intervención de los complejos problemas que le afectan a la mayoría de los pueblos de América Latina. (p.4)

De manera que, se presenta esta visión enfocada en la propia formación de investigadores enfatizando que va más allá de la investigación educativa, al abarcar las diferentes áreas del conocimiento tal como es planteado por la UNESCO, a través de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, tras la Conferencia Mundial de Educación Superior.

En este documento de la UNESCO que contiene 17 artículos, se destaca que la educación superior tiene como misión formar investigadores, además de fomentar el desarrollo de investigaciones científicas y tecnológicas que contribuyan al desarrollo cultural. Por ende, se afirma que el progreso del conocimiento a través de la investigación es una función esencial que todos los posgrados deberían promover (UNESCO, 1998).

Con el tema de formación de investigadores, en ese mismo documento se enfatiza que, la educación superior, teniendo como una de las funciones sustantivas a la investigación, debe

fomentar las capacidades de investigación de alto nivel, potenciando así la calidad. En tanto, la investigación en educación contribuye al desarrollo del sistema educativo en conjunto. Por ello, se le pide incrementar la investigación, avaladas por políticas nacionales, regionales e internacionales (UNESCO, 1998).

En consecuencia, gracias a los compromisos de organismos internacionales y nacionales, se desarrollaron políticas públicas y privadas que han repercutido en el campo de la educación superior, tal como el aumento de la oferta académica no solo en el mundo, sino también en la región, ya que Latinoamérica creció entre 1998 y 2010 de 20% a 41%, aumentando también las vacantes de estudios de posgrado, tanto de maestría como de doctorado (Oficina Regional para la Educación en América Latina y el Caribe, 2013).

Por lo tanto, se puede pensar que esta necesidad de formación de investigadores está cubierta y es suficiente luego de más de veinte años de haberse presentado como parte fundamental de la educación superior, en especial en los posgrados; sin embargo, existe una gran diferencia entre lo alcanzado a nivel mundial y los logros locales, quedando aún lejos de estándares mínimos internacionales, habiendo, así, una deuda social aún vigente al respecto.

Así se tiene que el crecimiento de investigadores a nivel mundial del 2007 al 2013, según datos del Informe Sobre Ciencia: Hacia 2030 de la UNESCO, fue de un 21%, lo cual puede considerarse como un avance significativo, más si se ve a detalle estos datos, para las y los investigadores latinoamericanos solo representó un 4,1% de crecimiento en este mismo período (UNESCO, 2015). Por otra parte, para el año 2019, el promedio mundial de investigadores educativos en los países desarrollados era muy superior al promedio latinoamericano (Murillo y Cynthia Martínez-Garrido, 2019; Palamidessi et al., 2014).

En consecuencia, de lo comentado se puede afirmar la necesidad de estudiar a través de la investigación educativa el tema de formación de investigadores, sobre todo a nivel de posgrado en la universidad, dado que el 74.6% de investigadores pertenecen a universidades en Latinoamérica (UNESCO, 2020). Pero este tema se verá a más detalle en el siguiente apartado. Por el momento solo se reitera la relevancia de este tema como un campo fértil por trabajar y la necesidad que las líneas de investigación actuales que den cuenta de ello.

1.1.2 La Formación de Investigadores en los Programas de Posgrado en México

Hasta el momento se ha presentado la necesidad conocer sobre la formación de investigadores y su relación tanto con la investigación educativa como con la educación superior. De este modo, luego de observar a grandes rasgos lo que ha pasado en la región, se expone datos acerca de la formación investigadores desde los programas de posgrado a nivel nacional y estatal a lo largo de diez años que comprenden del año 2011 al 2021, destacando el avance que ha habido en ese período de tiempo, de manera particular en la oferta relacionada a los posgrados de educación.

Cabe especificar que existe un debate en relación a cuándo es que se inicia y de qué manera se da la formación de investigadores, existen posturas que indican esto sucede en el pregrado o incluso niveles previos a este. Si bien estos puntos de vista son importantes de conocer, no se ahondará más en estas posturas, puesto que este trabajo toma por base al posgrado, dado que, al hablar del área educativa, María Moreno (2011) refiere que la formación de investigadores educativos se inicia en el doctorado, así mismo menciona que estos procesos formativos llevan a la consolidación de la investigación en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Por lo cual, se busca información de los doctorados dentro de la oferta de programas de posgrado en México, en particular, intentando conocer más sobre lo que sucede con los doctorados en

Educación, relacionándolo con la parte de formación de investigadores educativos, en este caso, desde lo estadístico y cuantitativo. Con este fin se realizó una revisión documental que permitió describir lo que está sucediendo en este tipo de programas, tanto en México, como en Sinaloa.

La información confiable de consulta proveniente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual está integrada por 211 IES de México con más de setenta años la cual busca promover, entre otras cosas, la investigación (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], s.f.).

Una vez que se ha ingresado a los registros oficiales y públicos de los anuarios en la página web de la ANUIES¹, se presenta la evolución de diez años de los programas de doctorado del México, en el período 2011 al 2021, lo cual integra entidades afiliadas y no afiliadas a la ANUIES, instituciones públicas y privadas, incluyendo a las modalidades escolarizada y no escolarizada. Una vez que se tuvo acceso a la información de dicha década, la data es filtrada y separada en dos grandes grupos:

- Número de personas que se han matriculado, egresado y graduado de Doctorados en México y Sinaloa.
- Número de personas que se han matriculado, egresado y graduado Doctorados en Educación en México y Sinaloa.
- Una vez terminado con esta parte de clasificación de la data, se exponen los hallazgos encontrados en la exploración, la cual es de relevancia para la presente tesis. De tal forma, a continuación, se da cuenta de los resultados obtenidos a través de esta búsqueda, siguiendo el mismo orden de la clasificación anteriormente presentada. Se parte de la comparación en esos 10 años tanto en la matrícula, como en el número de

¹ <http://www.anuies.mx>

egresados y el número de graduados de doctorados en México, exponiendo lo correspondiente a cada ciclo escolar en dicho decenio.

Tabla 1

Registros de matrícula, egresados y graduados de doctorados en México.

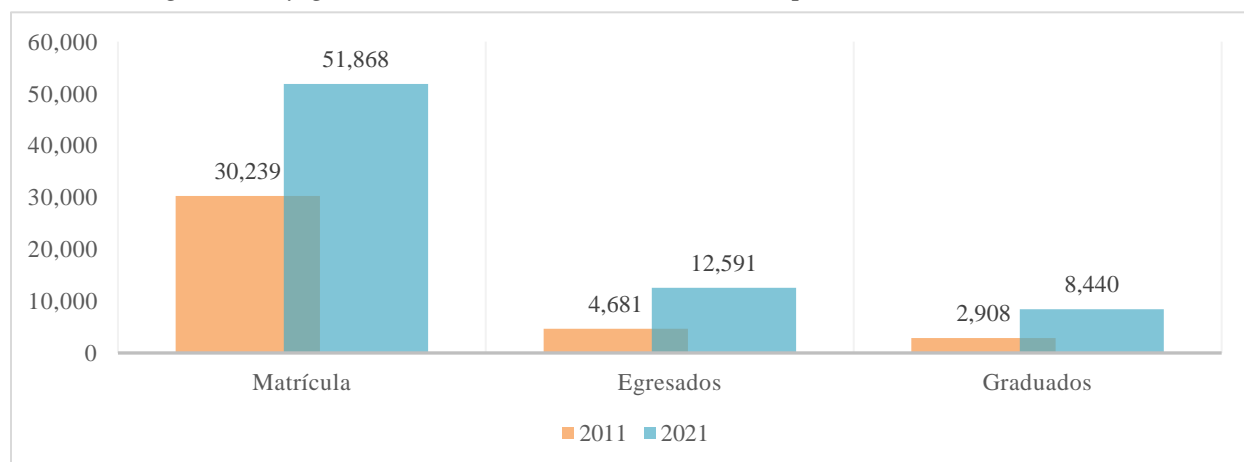
| CICLO | MATRÍCULA | | | EGRESADOS | | | GRADUADOS | | |
|-----------|-----------|---------|--------|-----------|---------|--------|-----------|---------|-------|
| | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres | Total |
| 2011-2012 | 15,856 | 14,383 | 30,239 | 2,492 | 2,189 | 4,681 | 1,634 | 1,274 | 2,908 |
| 2012-2013 | 16,729 | 15,283 | 32,012 | 3,068 | 2,922 | 5,990 | 2,248 | 1,767 | 4,015 |
| 2013-2014 | 18,682 | 17,404 | 36,086 | 3,327 | 3,245 | 6,572 | 2,454 | 2,087 | 4,541 |
| 2014-2015 | 20,102 | 19,037 | 39,139 | 3,944 | 3,718 | 7,662 | 3,016 | 2,782 | 5,798 |
| 2015-2016 | 20,004 | 18,766 | 38,770 | 4,287 | 4,188 | 8,475 | 3,167 | 3,058 | 6,225 |
| 2016-2017 | 20,407 | 19,041 | 39,448 | 4,598 | 4,670 | 9,268 | 3,465 | 3,212 | 6,677 |
| 2017-2018 | 22,416 | 21,328 | 43,744 | 4,559 | 4,751 | 9,310 | 3,515 | 3,455 | 6,970 |
| 2018-2019 | 23,181 | 22,868 | 46,049 | 5,033 | 5,453 | 10,486 | 4,071 | 4,193 | 8,264 |
| 2019-2020 | 25,147 | 25,284 | 50,431 | 5,935 | 5,476 | 11,411 | 4,394 | 4,156 | 8,550 |
| 2020-2021 | 26,168 | 25,700 | 51,868 | 6,362 | 6,229 | 12,591 | 4,298 | 4,142 | 8,439 |

Fuente: elaboración propia con base en anuarios de la ANUIES, período 2011-2021.

Entonces, con respecto al período 2011 al 2021, tomando como referencia el primer y último año, tal como se muestra a Figura 1, la matrícula creció 71.5%, el número de egresados 168.9% y la cantidad de graduados en 190.2%. También, exhibe que, a pesar de haber un incremento en todas las cifras, el número de matrícula sigue siendo muy superior a la de egresados y graduados, a pesar de que estos últimos han tenido un aumento cercano al 200%.

Figura 1

Matrícula, egresados y graduados de doctorados en México, período 2011-2021.



Fuente: elaboración propia con base en ANUIES, período 2011-2021

Por otra parte, con respecto a los doctorados en Sinaloa, se realiza el mismo procedimiento de captura de la data referente a todos los doctorados en Sinaloa, lo cual comprende doctorados afiliados y no a la ANUIES, entidades públicas y privadas, modalidades escolarizada y no escolarizada, así se obtuvo la información que se comparte en la siguiente tabla:

Tabla 2

Registro de matrícula, egresados y graduados de doctorados en Sinaloa.

| CICLO | MATRÍCULA | | | EGRESADOS | | | GRADUADOS | | |
|-----------|-----------|---------|-------|-----------|---------|-------|-----------|---------|-------|
| | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres | Total | Hombres | Mujeres | Total |
| 2011-2012 | 492 | 640 | 1,132 | 140 | 187 | 327 | 58 | 65 | 123 |
| 2012-2013 | 524 | 538 | 1,062 | 124 | 192 | 316 | 35 | 20 | 55 |
| 2013-2014 | 530 | 564 | 1,094 | 162 | 220 | 382 | 25 | 48 | 73 |
| 2014-2015 | 433 | 474 | 907 | 125 | 158 | 283 | 47 | 77 | 124 |
| 2015-2016 | 486 | 560 | 1,046 | 142 | 184 | 326 | 83 | 91 | 174 |
| 2016-2017 | 455 | 472 | 927 | 116 | 126 | 242 | 77 | 75 | 152 |
| 2017-2018 | 515 | 551 | 1,066 | 105 | 141 | 246 | 57 | 65 | 122 |
| 2018-2019 | 530 | 610 | 1,140 | 176 | 200 | 376 | 112 | 140 | 252 |
| 2019-2020 | 809 | 643 | 1,452 | 263 | 218 | 481 | 208 | 176 | 384 |
| 2020-2021 | 713 | 549 | 1,262 | 225 | 156 | 381 | 144 | 113 | 257 |

Fuente: elaboración propia con base en anuarios de la ANUIES, período 2011-2021

De lo expuesto en Sinaloa, en ese mismo período de 10 años, se muestra un crecimiento en la matrícula del 11.5%, en egresados del 16.5% y en graduados del 108.9 %, respetivamente. Es decir, que a nivel local pasa lo mismo que a nivel nacional y se ve un aumento a lo largo del tiempo; sin embargo, el incremento en Sinaloa está muy por debajo del nacional, además, utilizando datos recientes, esta entidad representa solo un 2.4% de la matrícula total del país, con un 3% de los egresados y un 3% de los graduados, en el período 2021.

Hasta aquí, se presentaron los datos generales respecto a los doctorados de México y Sinaloa y sus cambios a lo largo del período 2011-2021, en cuanto a la matrícula, egresados y graduados de este período. Por lo cual, ahora se presenta la información, en específico, de la oferta educativa a nivel nacional en relación a los doctorados en educación, pues como se ha visto, este es el nivel dónde se espera se forme a los investigadores educativos.

Bajo el mismo procedimiento que se realizó para procesar la información obtenida en los diversos anuarios de la ANUIES, con relación a los programas de doctorado, el siguiente paso es mostrar lo identificado con respecto estas mismas variables, pero referentes a los doctorados en educación. De esta forma se obtiene la información que se expone en la figura 2.

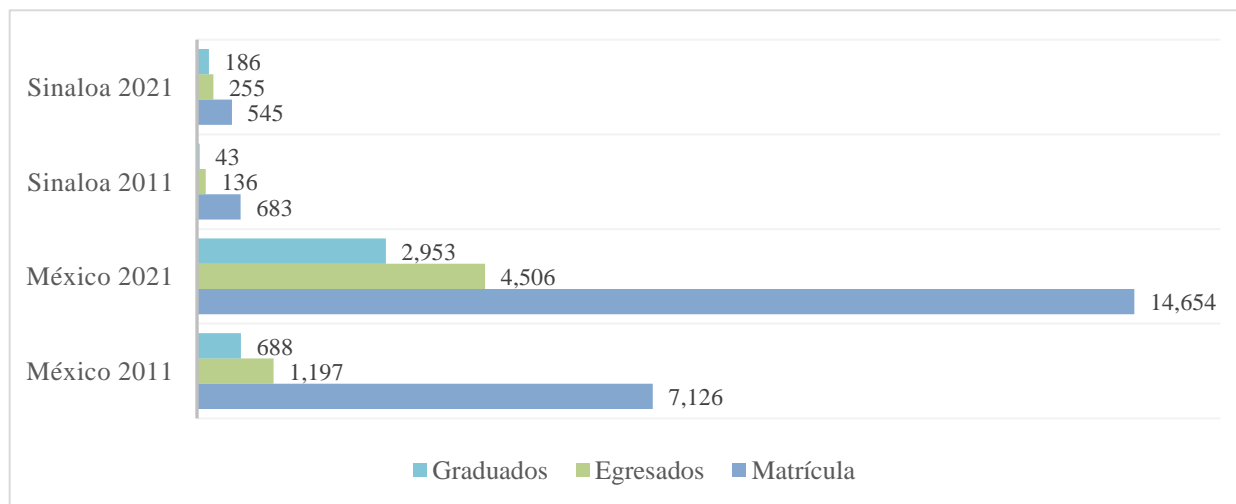
De acuerdo con los datos de la figura 2, los doctorados en educación en México aumentaron en 105.6% su matrícula, en 276.4% el número de egresados y en 329.8% el número de graduados, durante el período 2011-2021. Es decir, si se compara con el crecimiento presentado por el total del aumento en los doctorados, este crecimiento está por encima de dichos datos referidos, lo cual indica un mayor número de investigadores educativos formados en este tiempo.

Por otra parte, en Sinaloa, el período 2011-2021 se tiene que en diez años la matrícula decreció un 20.2%, algo que no se ha visto en ninguno de los datos anteriores correspondientes a las matrículas, mientras que tanto el número de egresados y graduados crecen un 87.5% y 332.6%,

respectivamente. De este período se identifica un crecimiento significativo el número de graduados en el año 2021, este número solo representa un 6.3% del total nacional de graduados en doctorados de educación.

Figura 2

Matrícula, egresados y graduados de doctorados en educación en México y Sinaloa, período 2011-2021.



Fuente: elaboración propia con base en anuarios de la ANUIES, período 2011-2021.

Un último dato es de la información recuperada de los anuarios que el porcentaje de doctorados en el 2021 correspondiente a Sinaloa en relación a la cantidad de egresados en dicho período, se presenta en la figura 3. En esta se destaca que tan solo para ese año los doctorados en educación de Sinaloa representan el 2% del total de doctorados que existen en México, además del 5.6% de egresados del total nacional en doctorados de educación.

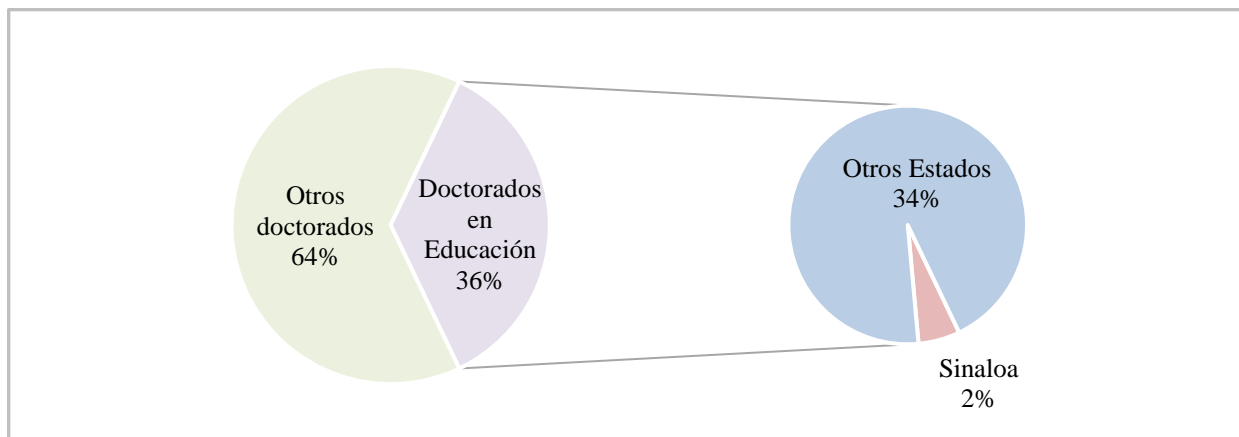
Por ello, se realiza una búsqueda en Sinaloa para conocer más en relación a la oferta educativa en cuanto a los posgrados relacionados a la educación. Partiendo de esta idea, se encuentra que la Secretaría de Educación Pública² (SEP) indica que en Sinaloa para el 2022 se cuenta con 65 IES incorporadas al Sistema Educativo Estatal en Sinaloa (SEES). En total, para el

² <https://transparencia.sinaloa.gob.mx/>

2022 se tienen 17 programas de posgrado relacionados a la educación, quince de ellos incorporados al SEES (ver anexos).

Figura 3

Porcentaje de población egresada de doctorados en México y Sinaloa 2021



Fuente: elaboración propia con base en anuarios de la ANUIES, período 2011-2021.

De acuerdo con esta información, de la oferta educativa en Sinaloa del SEES, el 76.5% pertenece a IES del sector privado, mientras que la oferta de las IES públicas solo es un 23.5%. En total existen 32 programas de posgrados, de los cuales 20 son maestrías y 12 doctorados, de estos últimos tres son programas de doctorados en educación y uno de Ciencias de la Educación, de estos cuatro solamente el Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAS pertenece al Sistema Nacional de Posgrados.

Hasta este momento, se ha expuesto sobre la formación de investigadores desde la educación superior; bajo este acorde se ha presentado data específica sobre el cambio en diez años de la matrícula, el número de egresados y gradados, además de la oferta estatal de posgrados relacionados a la educación. Es de esta manera que a continuación se expondrán trabajos relacionados al objeto de estudio, en un contexto más cercano.

Desde esta perspectiva, entre las investigaciones referentes a la educación superior en México, la tesis de grado de Carmen Audelo (1995) destaca que las IES son las que se encuentran en la cima

de pirámide del sistema escolar, señalando que en México existe una predominancia de las funciones de docencia y formación sobre la investigación y difusión cultural.

Casi treinta años después, parece no haber grandes cambios sustanciales al respecto, ya que Liliana Castañeda (2023) realiza un estudio en universidades del occidente de México, donde destaca que a pesar de ser la investigación una de las labores sustantivas, las IES públicas solo representan el 2.6% de la inversión en ciencia y tecnología (Dutrénit, et al., 2021 como se citó en Castañeda, 2023), agrega también que, a pesar de ser una labor relevante, la investigación aparece como apoyo a la formación, la cual se considera prioritaria o como una actividad que busca a resolución de problemas sociales.

A nivel local, Audelo (1995) expone que, en Sinaloa, la UAS es la institución de suma importancia, esto dado a su cobertura poblacional. Sin embargo, su población disminuye en la década entre los años 1980 y 1990, pasando de 27 364 a 26 740, respectivamente. Estos datos se contrastan con los informes rectorales 2012-2013 y 2022-2023, los cuales indican que la población matriculada en las diferentes licenciaturas pasa de 59 588 a 71 228, representado actualmente el 60% de la cobertura en todo el Estado, de la cual el 56.28% son mujeres.

Con respecto a estudios centrados en el posgrado, la tesis de Gastélum (2000), destaca que la globalización exige a la educación superior la generación de conocimiento y como es que este contexto le exige a las IES, en especial a la UAS y sus posgrados, una serie de adecuaciones que van desde cambiar el discurso curricular hasta los perfiles de docentes-investigadores y alumnos. En la actualidad, el informe 2022-2023 de la UAS la institución se localiza en el segundo lugar en el noreste de México con respecto al número de posgrados de calidad del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

Por la razón anterior, desde hace casi tres décadas, con respecto a la producción de conocimiento en el campo educativo, afirma María Leyva (2009) que existe una problemática, a saber: muchos egresados de posgrados de educación no se dedican a la investigación, puesto que sobre todo priorizan la labor docente, la gestión o administración de instituciones educativas, de tal manera se reducen las posibilidades de enriquecer el conocimiento en el campo educativo, además de contribuir con el posicionamiento cultural y económico de la universidad.

Existe también un estudio en el contexto local el cual expone cómo en la formación del alumnado de pregrado lleva cursos de metodología que pueden relacionarse a la formación de investigadores, pero que no generan mayor motivación, puesto que muchas veces se deja la labor de formar investigadores solo para el posgrado, además de presentarse una aparente dicotomía entre la labor investigativa y docente en los maestros universitarios (María Urrea, 2015).

Es por ello que conforme con María Urrea (2016) incorporar estudiantes de licenciatura a proyectos académicos, especialmente en cuerpos académicos, promueve a la consolidación de la cultura e interés en realizar actividades científicas, lo cual genera en estos estudiantes optar la titulación por tesis como una opción plausible. Lo cual expresa la idea de esta necesidad de promover esta cultura investigativa ya desde niveles previos al posgrado en las IES, para que puedan ser encaminados hacia una carrera investigativa.

Además, con respecto a la formación de investigadores la UAS, un estudio realizado con estudiantes de licenciatura destaca la importancia de los programas de verano científico en el que los becarios evidencian que su participación en programas de este tipo, motiva a los estudiantes a vincularse más con la investigación, llevándolos incluso a estudiar un posgrado (María Urrea, 2011).

De la información presentada, en relación a la oferta de doctorados y doctorados en educación, se observa que en general, ha habido un aumento en la oferta educativa, lo cual se puede ver en la gran diferencia en cuanto a la matrícula. Sin embargo, al comparar con el número de egresados, la cifra cambia drásticamente, y más al ver que los graduados son un porcentaje aún menor, por ello sería importante conocer más sobre esta etapa formativa. Mientras que, con respecto al tema de la educación superior y los estudios realizados en México y Sinaloa, los estudios dan cuenta de una situación que tiene décadas sin haber cambiado significativamente.

1.1.3 La Formación de las Investigadoras en México y Sinaloa

Tras la revisión de la información obtenida de los anuarios de la ANUIES y la presentación en general de lo que pasa con la oferta educativa de los programas de doctorado en México y Sinaloa, en especial de los doctorados en educación, llama la atención la información referente a equidad de género, pues no se puede dejar de lado esta situación en la que es necesario identificar como otro aspecto importante en el desarrollo de la presente investigación.

Tomando en cuenta que la oferta académica aumentó en México durante el periodo de los años ochenta (Audelo, 1995; Gastélum, 2000), y siendo un fenómeno internacional correspondiente a las necesidades de su contexto socio-histórico, que llega a repercutir incluso a nivel nacional y , de manera particular tomando en consideración la participación de las mujeres, se tiene que, conforme a lo que explica Audelo (1995), la feminización de matrícula nacional en las IES es una de las consecuencias de los movimientos feministas de los años setenta.

A nivel local, con información recabada por Leyva (2009) la participación femenina en Sinaloa durante un período de trece años, de 1979 a 1992, la matrícula de mujeres aumentó en un 5.22%. Complementando esta información, de los ochentas a los noventas la participación de mujeres matriculadas incrementó de 6 859 a 12 633 en IES de Sinaloa (Audelo, 1995). Lo cual es un claro

impacto de la lucha de las mujeres por ganar espacios en igual de condiciones que sus pares masculinos.

Otro dato que destaca Audelo (1995) es que entre 1980 y 1992 la Universidad Autónoma de Occidente, el Tecnológico de Culiacán, el Tecnológico Mochis aumentan su matrícula femenina, mientras que el Tecnológico Mazatlán y la UAS la disminuyen. Lo que lleva a plantearse si datos más actuales, en particular de los doctorados de la UAS sigue presentando una tendencia a la baja o hay alguna diferencia significativa.

Esta información sobre la masificación de la matrícula en las IES, lleva a pensar si luego de cuarenta años de haberse presentado esta mayor participación de las mujeres en estudios terciarios, continúa presente en los programas de posgrado, en particular para este estudio, se toman los datos referentes a los doctorados en general y los doctorados en educación en específico.

Sobre todo es importante conocer lo correspondiente a los doctorados de educación, lo cual se considera que pertenece a un área feminizada al tener no solo una mayor presencia femenina, sino que, además, que se desarrollan labores, acorde a roles sociales de género, y que les corresponde a las mujeres por tratarse de actividades de cuidado, tal como refiere Leyva, (2009) el pensar en competencias masculinas o femeninas lleva a que se interprete que existen actividades en áreas del conocimiento exclusivas.

Por lo anterior, vale la pena conocer qué diferencia existe entre con información más actual y si ha habido algún cambio sustancial de la problemática de la participación de las mujeres en las IES, en este caso particular, en programas de posgrado que son aquellos que correspondan a la formación de investigadores, como lo es el doctorado (Urrea, 2011).

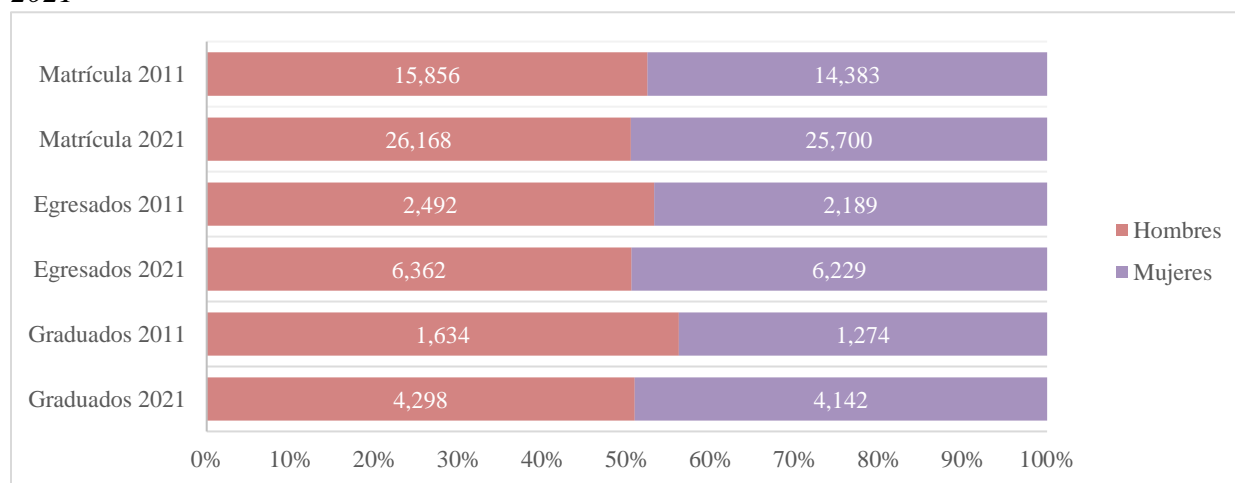
Es por ello que se dispuso a hacer una comparativa entre los años 2011 y 2021 con respecto a la población de hombres y mujeres para reconocer cual ha sido el porcentaje de participación, bajo la

misma modalidad del procesamiento de los datos provenientes de los anuarios de la ANUIES con respecto al total de la oferta educativa a nivel nacional y estatal.

En primer lugar, se tiene que, con respecto a los datos generales de los doctorados en México, con respecto a la equidad de género al comparar la proporción entre hombres y mujeres de la matrícula, egresados y graduados de doctorados en México el 2011 (figura 4) se tiene que la matrícula está presentada entre un 52.4% hombres y 47.6% mujeres. Mientras que del total de egresados el 53.2% son hombres y 46.8% son mujeres; el porcentaje de graduados es de 56.2% hombres y 43.8% mujeres. Es decir, que la mayoría son hombres, a pesar de no tener una gran diferencia porcentual.

Figura 4

Hombres y mujeres matriculados, egresados y graduados de doctorados en México en 2011 y 2021



Fuente: elaboración propia con base en anuarios ANUIES, periodo 2011 y 2021.

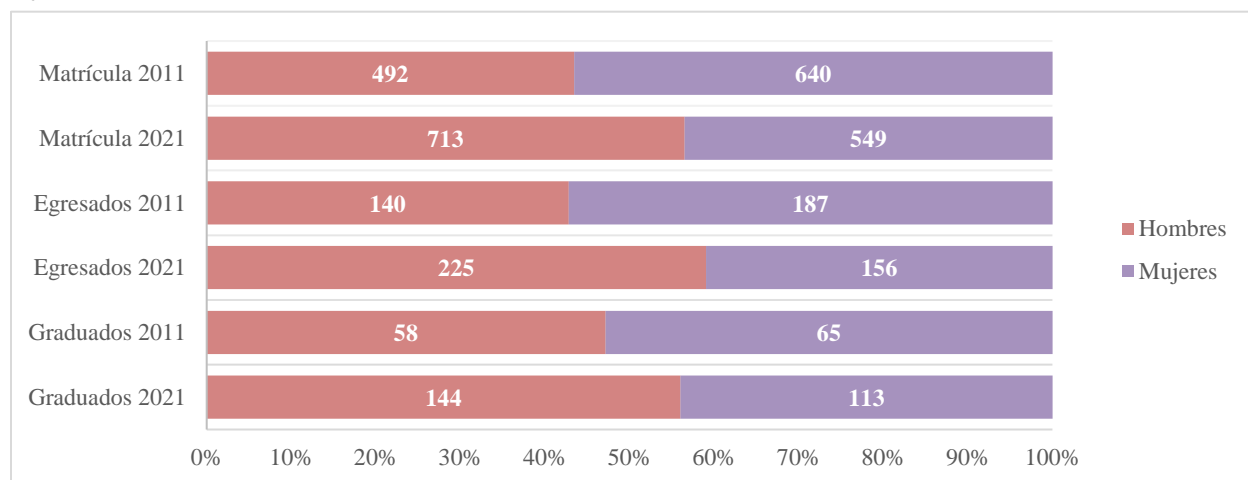
En segundo lugar, en los datos del año 2021 se observa que la matrícula está dividida entre un 50.5% hombres y 49.5% mujeres, del mismo modo sucede con los porcentajes de los egresados, mientras que el porcentaje de graduados es de 50.9% hombres a 49.1% mujeres. Por lo que se puede afirmar que, luego de diez años, se ha logrado una mayor igualdad, al menos en la presencia

de ellas, en los doctorados mexicanos, tanto en la matrícula como en número de egresados y graduados.

Por otro lado, en Sinaloa, con respecto a la evolución en la presencia de hombres y mujeres, en esos diez años, correspondiente a la matrícula, el número de egresados y el número de graduados, respectivamente de los programas de doctorado (figura 5), el 2011 se encuentra que un 43.5% son hombres y 56.5% son mujeres en la matrícula, un 42.8% son hombres y 57.2% son mujeres en egresados y un 47.2% son hombres y un 52.8% son mujeres en graduados.

Figura 5

Hombres y mujeres matriculados, egresados y graduados de doctorados en Sinaloa en 2011 y 2021



Fuente: elaboración propia con base en anuarios ANUIES, período 2011 y 2021.

De este período se destaca que, a diferencia de lo que pasaba a nivel nacional donde la mayoría eran hombres en matrícula, número de egresados y número de graduados, en Sinaloa pasaba lo contrario, siendo el número de mujeres mayor al de los hombres. Ya en el período 2021, se puede observar un cambio ya que el 56.5% son hombres y el 43.5% son mujeres en la matrícula de Sinaloa, en relación del total de egresados se tiene que el 59.1% son hombres y 40.9 son mujeres, mientras que, del total de graduados, 56.1% son hombres y 43.9 son mujeres.

Los datos de los doctorados indican que en diez años se ha alcanzado una mayor presencia entre el porcentaje de hombres y mujeres a nivel nacional; sin embargo, en Sinaloa, se presenta todo lo contrario, al pasar de ser mayoría a estar muy por debajo de una equidad en cuanto a la representación femenina en la matrícula, la cantidad de egresadas y la cantidad de graduadas. Esto llama la atención acerca de las razones que pueden haber llevado a estos cambios a nivel estatal, pues cabe recordar que en los doctorados se espera se formen a las investigadoras del país.

Una vez descritos los datos generales respecto a los doctorados de México y Sinaloa, además de sus cambios a lo largo del período 2011-2021 con respecto a la proporción de hombres y mujeres en los doctorados, en cuanto a la matrícula, egresados y graduados de este período, toca el turno de presentar la información de la oferta educativa a nivel nacional en relación a los doctorados en educación (figura 6) pues como se ha visto, este es el nivel en el que se espera que se forme a los investigadores educativos, por ende, la participación de un porcentaje de mujeres en este período es de gran importancia.

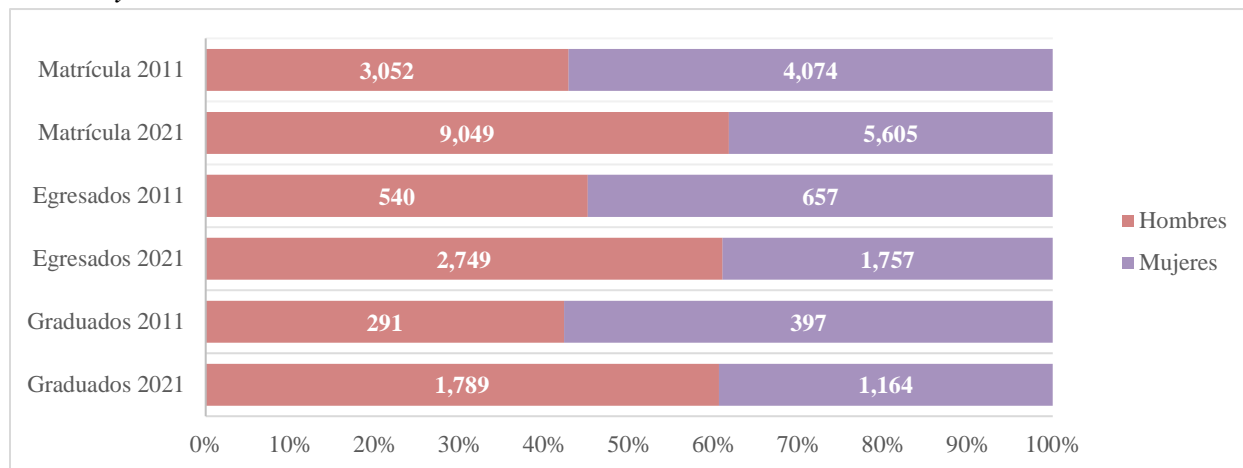
Para comenzar, en el año 2011, tal como muestra la figura 6, en México se tiene una matrícula en donde el 48.8% son hombres y 57.2% son mujeres; del número de egresados 45.1% son hombres y 54.9% son mujeres, mientras que del número total de graduados 42.3% son hombres y 57.9% son mujeres. Es decir, a diferencia de los doctorados en general en ese mismo año, los doctorados en educación tenían una mayor representación femenina.

Sin embargo, al revisar los datos del 2021, se tiene que luego de diez años la matrícula es de un 61.8% hombres y 38.2% mujeres, en el número de egresados 61% son hombres y 39% son mujeres, y del total de graduados 60.6% son hombres y 39.4% son mujeres. Por lo cual, se ve una reducción de más del 10% en cuanto a la cantidad de mujeres en este período, teniendo menos

presencia en los doctorados de educación, por ende, hay menos mujeres formándose como investigadoras educativas.

Figura 6

Hombres y mujeres matriculados, egresados y graduados de doctorados en educación en México en 2011 y 2021.



Fuente: elaboración propia con base en anuarios ANUIES, periodo 2011 y 2021.

Continuando con la data, en Sinaloa, la equidad de género analizada a través de la proporción de mujeres y hombres durante el período 2011-2021 en los doctorados en educación de Sinaloa, (figura 7) primero se describen los datos del año 2011 y luego los del 2021. Para empezar, se tiene que, en el 2011, del total de la matrícula el 40% es masculina y el 60% es femenina, de los egresados es 44.9% hombres y 55.1% mujeres, de graduados 53.5% hombres y 46.5% mujeres. Mostrándose una mayor representación femenina en el total de la población de los doctorados en educación del Estado.

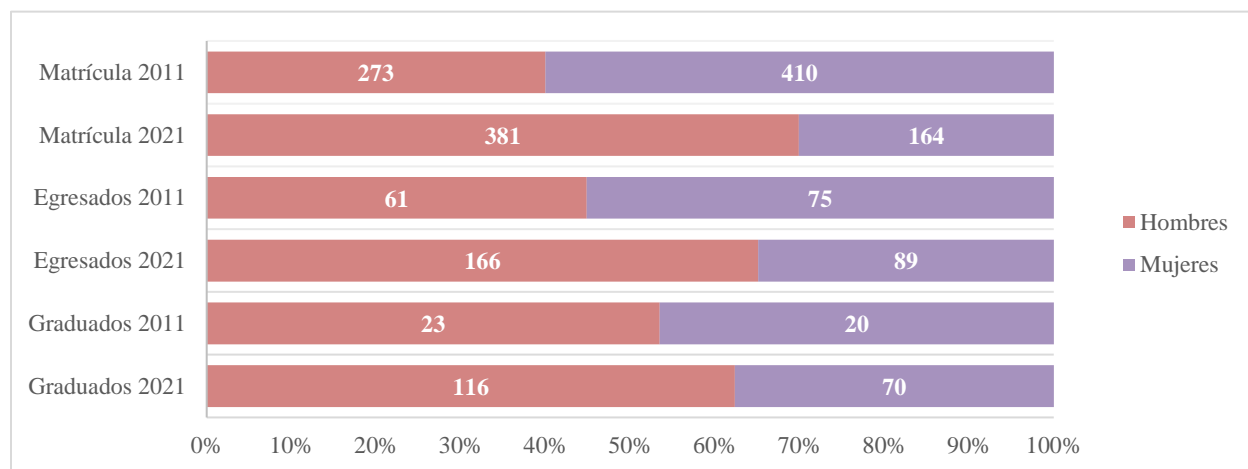
Mientras que, en el año 2021, tal como pasó con los doctorados en educación a nivel nacional, se tiene que hay un incremento en la disparidad entre hombres y mujeres, pues en el año 2021 del total de la matrícula el 69.9% es hombre y el 38.2% es mujer, del número de egresados el 65.1% es hombre y 34.9% es mujer y del total de graduados el 62.4% es hombres y el 37.6%

mujeres. Lo cual es un cambio bastante significativo en cuanto a la proporción vista, sobre todo en niveles nacionales de doctorados en general.

También se destaca el incremento de la cantidad de hombres tanto en la matrícula como en el número de egresos y graduados, los cuales superan a las mujeres, no solo a nivel nacional, sino también estatal en cuanto a los doctorados en educación, destacando, que el área educativa es una de las áreas que tradicionalmente han tenido una población femenina predominante, tal como se muestra a continuación:

Figura 7

Hombres y mujeres matriculados, egresados y graduados de doctorados en educación en Sinaloa el 2011 y 2021.



Fuente: elaboración propia con base en ANUIES, período 2011

Por otra parte, resalta también que a nivel nacional los doctorados han logrado una mayor proporción de hombres y mujeres; sin embargo, esto no sucede con los doctorados en Sinaloa, ni con los doctorados en educación a nivel nacional y estatal, habiendo, incluso, una menor representación femenina, siendo menor el número las mujeres matriculadas, egresadas y graduadas.

Los datos obtenidos en los anuarios de la ANUIES son sin duda parte de una problemática que aún tiene varios aspectos para ser investigado, por lo cual en el presente estudio lo tomará en

cuenta al momento. Importante es aclarar que, si bien el que exista una mayor cantidad de población femenina en cuanto al acceso a la educación terciaria, no asegura que se reciba un trato igualitario, sí es un primer avance que, como ya se presentó, fue un logro desde la corriente feminista que pugnó por abrir este tipo de espacios, antes vetado para las mujeres.

Hasta este punto, la información brindada, la data expuesta sobre la formación de las y los investigadores, la relación con los programas de posgrados, en particular de los doctorados en educación y la investigación educativa, se ha presentado con el fin de que a través de los antecedentes se pueda dar cuenta de los orígenes de la problemática, el por qué y para qué es importante realizar una investigación para conocer más sobre este tema en la actualidad.

1.2 Justificación

Existen diversas razones para investigar en el área de la educación y en específico en el tema de formación de investigadores, sobre todo educativos, por lo que, en este apartado, además de ello, se presentan las preguntas de investigación, el objetivo general y específicos, y los supuestos de investigación.

En una sociedad donde el enfoque educativo busca el aprendizaje para toda la vida, se espera que sea la universidad la institución que realice cambios y reflexiones relevantes a través de la investigación, siendo esta función esencial en el quehacer académico (Bejarano et al., 2012). Pues como se mencionó en el apartado anterior, la universidad está sujeta a la investigación y a los cambios sociales.

En el campo educativo, “Las universidades están convocadas cada vez más a desempeñar un papel de liderazgo en el desarrollo de la investigación educativa interdisciplinaria y colaborativa, éticamente orientada, a fin de encontrar soluciones a los problemas relacionados con el desarrollo sostenible” (Lidia Lara et al., 2019, p. 146). Pero para que lo anterior sea posible,

primero se debe formar a los investigadores educativos que puedan cumplir con esta labor sustantiva de la universidad.

Sin embargo, en Latinoamérica hasta el año 1985 no existía una política clara respecto a la formación de investigadores, tampoco en las maestrías se buscaba generar investigaciones de calidad, y si bien se reconoce su importancia (Esperanza Lozoya, 2017), la influencia de la tradición francesa, profesionalizante, hizo que más allá de los diferentes posgrados en investigación educativa existentes, los jóvenes investigadores se formaran en los propios centros de investigación (Mirtha Nazif y Figueroa, 1997).

En consecuencia, al revisar los datos de los últimos veinte años se puede observar cómo ha ido cambiando la cantidad profesionales dedicados a la investigación educativa a lo largo de este nuevo siglo. De acuerdo con información expuesta por Rosalba Ramírez y Weiss (2004), en México el número total de investigadores educativos rastreados era de 508 en el 2003, siendo 258 de ese total, miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la cual es una asociación civil que promueve la investigación educativa en México desde 1993, a su vez 133 de ellos eran parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Para el 2010, el número total de investigadores educativos era de aproximadamente 1 512, un 55% mujeres y 45% hombres, la mayoría trabajaba en universidad (Martha López et al., 2013), ese año el COMIE reporta 345 miembros, 60.3% mujeres y 39.8% hombres (Lya Sañudo et al., 2013). Comparando, se crece casi un 500% y si bien el 2003 ya se advertía que la cantidad de investigadores educativos era baja para las necesidades del país (Ramírez y Weiss, 2004), aún con este crecimiento exponencial, los avances descritos no saldan la deuda en cuanto a formación de investigadores educativos (Mariela Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019).

Además, en el 2010 a pesar que la concentración mayoritaria en la capital federal de investigadores educativos se reduce un 21%, con respecto al 2003, pasa 66% a 45%, no hay equidad entre los demás estados, ya que el 81% del total pertenecen solo a once estados de la República (Sañudo et al., 2013), este porcentaje no incluye a Sinaloa. Esto influye en la producción de conocimiento de cada estado y en la falta de resolución de problemas educativos locales.

Conforme pasan los años, las cifras han seguido creciendo, pero sigue sin existir un registro único que determine la cantidad exacta de las personas dedicadas a la investigación educativa en el país. Para el 2021, de acuerdo a información del CONAHCYT, solo en la disciplina de Ciencias de la educación hay 118 investigadores pertenecientes al SNI. En el 2022 hubo en el COMIE 553 afiliados, investigadores educativos, la mayoría miembros del SNI que tienen por actividad principal la investigación en instituciones públicas como privadas (COMIE, 2022).

En consecuencia, luego de décadas, el crecimiento de investigadores es tal que una sola organización como es el COMIE pasa de tener 253 integrantes el 2003 a 553 el 2022, siendo un aumento del 214.3%. Esto muestra cómo es que una sola entidad alberga para el 2022 más investigadores educativos que el total en el 2003. A pesar del aumento de investigadoras e investigadores y, por ende, de sus aportes, “aun cuando son más estudios, la producción de investigaciones sobre la formación para la investigación sigue siendo pobre y está escasamente desarrollada” (López et al., 2013, p. 43).

En México de acuerdo a la Ley General de Educación (2019) se debe promover la investigación asegurando la solución de los problemas y necesidades nacionales, regionales y locales. Es decir, esto se relaciona directamente con las funciones sustantivas de la universidad, y como ya se ha mencionado, es necesario el compromiso de los posgrados para poder cumplir con la demanda social, no solamente con la realización de investigaciones pertinentes sino, también,

asegurando la formación de investigadores para que, a su vez, produzcan nuevo conocimiento socialmente significativo.

Con respecto a datos relativos a Sinaloa, para Alicia Colina (2011) si se compara los datos que obtuvo en una investigación del año 2002 con los del año 2010, se pasó de contar con un investigador educativo a 16, en esta entidad federativa. Cabe aclarar que la autora cuando habla de investigadores educativos se refiere 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 (mediante la publicación de sus trabajos, en comités editoriales, desempeño de cargos directivos en el campo, participación activa en congresos mediante conferencias magistrales, etcétera). (p. 17)

Del contexto local, se subraya que, de acuerdo con información oficial de la UAS en 2022³, cinco docentes-investigadores pertenecientes al SNI son parte de la Facultad de Ciencias de la Educación. No sobra decir que puede haber un número mayor de investigadores trabajando de manera autónoma para alguna entidad privada o que no ejerzan su profesión y por ello, no estén considerados en los estudios realizados. La cual es una cantidad muy pequeña si se compara con promedios nacionales.

Por consiguiente, el que no exista un registro único que lleve cuenta de los diversos tipos de sectores donde participen las y los investigadores educativos, es importante conocer cómo se lleva a cabo la formación de los investigadores, si existe una metodología única o formas recomendadas que vayan más allá de los programas dirigidos por CONAHCYT o en IES públicas o privadas. Esta

³ <https://dgip.uas.edu.mx/sni/>

problemática que existe con respecto a la formación de investigadores educativos es una de las motivaciones para realizar la presente investigación.

En otro orden de ideas, otra razón que invita a estudiar el tema es que en los posgrados se sigue dividiendo las ciencias y las humanidades en lugar de asumir el reto de solucionar problemas relevantes y trascendentes desde enfoques multi y transdisciplinarios, fomentando el trabajo en equipo y la articulación de redes, obligándose a crear nuevas variables, indicadores y criterios que exploten el potencial de innovación que la sociedad espera (Abreu-Hernández y Gabriela de la Cruz-Flores, 2015).

Si a la necesidad social de investigar, se agrega que “Investigar se aprende investigando y en este sentido de lo que se trata es de abrir los espacios desde la cátedra y el currículo para ser consecuentes con este postulado” (González, 2011, p.76), se genera una nueva problemática y radica en la figura del docente-investigador y la escasez de construcción conceptual y de teorización en los posgrados, que es una de las principales problemáticas en la formación de investigadores educativos (Lozoya, 2017).

Otro motivo para investigar sobre la formación de investigadores es la importancia que tiene saber cómo se están formando los nuevos investigadores en educación al lado de investigadores consolidados, los cuales, o son sus profesores o son los que fungen como directores o asesores de tesis. Por ello, para López-López y Tobón (2019):

Por el lado metodológico, la formación de investigadores sigue mayormente las tradiciones europeas, asiáticas y estadounidenses, por lo que se hace imperativo una metodología latinoamericana que responda a las necesidades propias de la región y esté a la altura de las tendencias actuales y futuras. (p.81)

La relación docencia–investigación para González (2011) presenta una fricción entre el concepto de docente y el de investigador, sumado al rol activo que debe tener quien se está formando en ciencias. Debido a que, si su quehacer está centrado en la tradición francesa de formación, esta debe de transitar hacia una labor investigativa que a su vez forme investigadores nóveles, para lo cual necesita herramientas que permitan realizar sus funciones sustantivas encontrando un equilibrio entre ellas.

Entonces, la problemática nacida de las funciones sustantivas de la universidad, la labor de los posgrados y la relación docente-investigador amplía un campo de investigación educativa que logre dar información necesaria sobre la formación de investigadores, sobre todo a nivel local. Y es un tema recurrente ya que “El inicio del nuevo siglo estuvo marcado por enormes transformaciones sociales, económicas, demográficas, políticas, tecnológicas, que han influido, y continúan haciéndolo, en el modo de trabajar, de relacionarse, de entender la docencia y la investigación” (Marta Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019, p.12).

Gracias a esto, en la década de 2000 al 2010 se tiene un avance potencial de la investigación sobre formación de investigadores, pero sigue faltando explicaciones sobre cómo se conceptualiza ésta; cuáles son las habilidades, aptitudes y hábitos específicos a desarrollar, de haberlos; o cuáles son las estrategias de formación en investigación que a su vez facilitan las capacidades investigativas (Lozoya, 2017).

Por otra parte, a nivel internacional la presente investigación se considera de gran importancia ya que demanda atención incluso a nivel gubernamental, tal es así que: en 2009 en la Conferencia de París “se reafirmó la necesidad de que la educación superior, como fundamento de la investigación, innovación y creatividad, debía ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico” (Bonito, 2016, p. 149). Por consiguiente:

En la Universidad, la investigación tiene derecho a un lugar propio, debe contribuir no solo al descubrimiento de nuevas verdades, sino también a la transmisión de los métodos que permitan tales hallazgos, lo que garantizaría la continuidad sincrónica y diacrónica de la construcción de los conocimientos. (Schara, 2006, p.45)

Se puede decir que la sociedad actual demanda a las universidades una mayor apertura social para dar respuesta a la creciente demanda por movilidad social vía estudios. Sobre todo, porque a pesar de estos avances en educación superior, Latinoamérica y el Caribe aún presenta un rezago notorio. (Oficina Regional para la educación en América Latina y el Caribe, 2013). Claro ejemplo es el reciente cambio de los Programa Nacional de Posgrados de Calidad al Sistema Nacional de Posgrados.

Todo esto indica que, este estudio no solo es importante para quienes son docentes-formadores de las nuevas generaciones de investigadores educativos y que pueden obtener información valiosa para llevar a cabo su labor, sino que se agrega la propia necesidad social que exhorta a que se realice investigaciones educativas de largo alcance.

Entonces, la formación en investigación educativa es un reto pendiente y demanda atención, no sería difícil pensar que la falta de calidad de los trabajos desarrollados en Latinoamérica se han debido a un uso deficiente de la metodología; claro está que, sin una buena formación en los posgrados, difícilmente mejorará la investigación (Murillo y Martínez-Garrido, 2019).

Hasta este punto, se puede decir con firmeza que es de relevancia el aporte de esta investigación ya que contribuye en el campo de conocimiento de las Ciencias de la Educación, en cuanto a la formación de investigadores, al ser un tema que viene siendo abordado durante años. Pese que de manera local parece ser insuficiente la producción académica si se compara con

promedios nacionales, se valora los esfuerzos realizados hasta ahora. Más que en su propia especificidad, es importante tener en cuenta este tema para desarrollar no solo un área del conocimiento, sino como un asunto transversal para otras disciplinas.

Si bien “La sociedad del conocimiento más parece una utopía cuya realidad implica que las Instituciones de Educación Superior (IES) se transformen bajo un guion de libre mercado como el imperativo de un pensamiento hegemónico cada vez más confrontado por las manifestaciones de la diversidad cultural” (Vargas, 2008, p.2), no se puede perder de vista los cambios que se necesitan y lo necesario que es conocer el proceso de formación que se lleva a cabo en las IES.

Por eso, para Urrea y Grijalva (2020) “Enseñar a investigar debe ser una estrategia transversal en los proyectos educativos de las universidades, situación que se declara en los planes institucionales pero que pocas veces se lleva a la práctica” (p. 18). Hay que sumar aquí que, claro está, no todos los catedráticos son investigadores ya sea porque no quieren o no pueden realizar investigaciones o no es de su interés.

Sin duda, la universidad tiene un dilema multidimensional en su esfuerzo por preparar a los investigadores, dada la naturaleza del tipo de conocimiento que se desarrolla y la necesidad de que entiendan diversos métodos de investigación (Labaree, 2003). Y es esta una más de las razones que motivan a este proyecto de investigación, el saber que al hablar de formación de investigadores educativos se está impactando en diversos niveles.

Además, Urrea y Grijalva (2020) afirman que en las políticas universitarias debe privilegiarse la ayuda e impulso a docentes quienes a través de la incorporación de contenidos epistemológicos necesarios logren un proceso educativo donde el estudiante universitario en formación se incorpore a la investigación. Por lo anteriormente mencionado, se puede afirmar que más allá de que existan o no leyes o programas, se debe cuidar de la formación de investigadores.

Formar para la investigación en un marco escolar institucional de educación superior supone la existencia de ciertas políticas de fomento de la investigación; [...] En ese contexto se requiere que los procesos de formación para la investigación estén respaldados por un currículo, planes, programas, objetivos y acciones articuladas y dirigidas a esta actividad, en las que la investigación se organice en líneas de investigación con temas definidos, respaldados por personas investigadoras activas con producción científica, y en las que se enfatice una práctica de investigación de alto nivel. (Torres et al., 2018, p. 56).

El problema de la poca producción latinoamericana y local es evidente, más cuando se realizan comparaciones en los índices internacionales, lo cual resulta ser otra razón más para estudiar el tema. En Sinaloa, en particular, se encuentran estudios e iniciativas de IES que consideran la formación de la investigación como una tarea fundamental, al ser parte de las funciones sustantivas que les interpelen a las universidades. Como se puede observar, el tema de la formación de investigadores es complejo y tiene muchas aristas de cómo puede ser abordado. Sin duda, hay un campo amplio por investigar en Sinaloa y es así que esta investigación se propone dar cuenta de ello. Por tanto, el objeto de esta investigación es la formación de investigadores educativos.

En consecuencia, a pesar de tener una variada oferta educativa tanto de IES privadas como públicas, en esta investigación se ha optado por trabajar solo con el doctorado en educación consolidado cuyo perfil está orientado a la investigación. Para ello se determina que la manera de obtener información necesaria es a través de las y los actores principales de este tipo de procesos.

Por lo tanto, las y los egresados de doctorados en educación son los sujetos de investigación, quienes aportaron información pertinente que ayuda a responder cómo es que se

está dando el proceso de formación de investigadores en Sinaloa. Desde esta necesidad de conocimiento sobre el tema, se plantean las siguientes preguntas de investigación.

Pregunta Principal

¿De qué manera ha sido el proceso de formación en la investigación de las y los investigadores educativos egresados del doctorado en educación de la UAS y cómo ha sido su contribución al conocimiento?

Preguntas Secundarias

- ¿Cómo se configuran las trayectorias de las y los egresados de Doctorado en Educación de la UAS en la formación como investigadores?
- ¿Cuál es el aporte que han hecho al campo del conocimiento, en especial de la educación, las generaciones del Doctorado en Educación de la UAS?
- ¿Cuáles son retos que han enfrentado al egresar del Doctorado en Educación de la UAS, tanto para ingreso como para su permanencia en el mundo científico y académico, son iguales para los hombres que para las mujeres?

1.3 Objetivos

General

Analizar la formación de las y los investigadores educativos egresados del doctorado en educación de la UAS y su contribución en la producción del conocimiento.

Específicos

- Indagar las trayectorias de quienes egresaron del Doctorado en Educación de la UAS en su formación como investigadores.

- Determinar el aporte de egresados y egresados del Doctorado en Educación de la UAS al campo del conocimiento científico en materia educativa.
- Destacar los retos de las generaciones de egresados del Doctorado en educación de la UAS en su ingreso, permanencia y consolidación en el mundo académico y científico e identificar si existe diferencia sustancial entre hombres y mujeres.

1.4 Supuesto

Principal

El proceso de formación de investigadores educativos en los doctorados ofrece herramientas, conocimientos y actitudes orientadas a la investigación, pero estas no son suficientes para contribuir con la generación de conocimiento nuevo, y, por ende, con la construcción de conocimiento científico, por lo cual el investigador egresado se consolida en la investigación a través de su propia práctica investigativa luego de egresar o como un profesional educativo que solo estudia el doctorado para mejorar su oferta laboral.

Secundarios

- Las experiencias descritas por los egresados del doctorado en Educación explican que su formación investigativa adquirida en el programa de posgrado es solo el inicio de una actividad que continúa a través del tiempo para poder consolidarse como investigadores educativos o en su actividad actual.
- Los egresados y egresadas del doctorado en Educación han tenido aportes en el campo del conocimiento durante su proceso al ser parte de los requisitos propios del programa; sin embargo, no todos continúan realizando investigación, pero la mayoría que contribuye con producción científica pertenece al SNI.

- Los y las investigadores educativos una vez egresados de las IES en Sinaloa deben enfrentarse a lograr tener un espacio donde realizar su labor investigativa, conseguir apoyo a proyectos de su línea de investigación o luchar contra inequidades de género si desean continuar con una carrera científica que contribuya con la producción de conocimiento nuevo.

CAPÍTULO 2

UNIVERSIDAD Y PROGRAMAS DOCTORALES EN EDUCACIÓN. LA TEORÍA DETRÁS DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

En este segundo capítulo se plantean las bases teóricas que guían la investigación realizada. Bajo ese acorde, se expone los estudios relacionados al objeto de investigación, el cual ya ha sido descrito en el capítulo anterior. Se analiza la relación de la universidad-investigación, incluyendo su valor en la producción de conocimiento. Se presentan, también, las políticas nacionales y los retos que se enfrentan a nivel local desde los propios posgrados en cuanto a los procesos de formación en investigación educativa. En tanto que destaca lo concerniente a la participación de la mujer tanto en la universidad como en la producción de conocimiento.

Se ha organizado este capítulo en siete apartados que van desde una revisión bibliográfica de estudios publicados relacionados con la formación de investigadores, dando paso a una explicación históricas de las tradiciones académicas en las universidades, para continuar con la exposición del papel de la universidad en la actualidad, sobre todo en la producción de conocimiento científico.

Asimismo, se habla de los retos que enfrentan los posgrados en México y la manera en que el gobierno promueve la formación de investigadores y la producción científica. En particular, se destaca la situación de las mujeres dentro de los contextos mencionados anteriormente. Por último, y no menos importante, se incluye el marco referencial.

2.1 Estado del Arte

Para este primer apartado titulado el estado del arte, se realizó una revisión documental de artículos publicados en revistas indexadas, las cuales pertenecen a estudios realizados tanto en

México, como en el extranjero con respecto a la formación de investigadores educativos. Gracias a la información recabada, se presenta lo siguiente en relación al objeto de estudio.

La Formación de Investigadores Educativos

Para presentar los artículos relacionados al tema de la formación de investigadores educativos, se ha dividido todo en producciones: internacionales, nacionales y locales, las cuales se presentan en orden cronológico en cada uno de estos niveles. Una vez expuestos los diversos trabajos, se seleccionan y organizan los artículos de forma tal que se puedan distinguir patrones convergentes que ayuden a comprender las perspectivas desde las cuales se aborda la formación de investigadores educativos. Por último, se destacan aquellos trabajos que se relacionan directamente con esta investigación.

A Nivel Internacional

El trabajo realizado por Trinidad Donoso-Vázquez y María Pessoa (2016) llevó por título *La perspectiva de género en la investigación Educativa*, tiene como objetivo presentar puntos clave para realizar una investigación educativa con perspectiva de género. Para cumplir con los objetivos, las autoras analizan una serie de sesgos que aparecen en las diferentes etapas de la investigación educativa. En las conclusiones se destaca que la perspectiva de género mejora la calidad como la diversidad en las asignaturas donde el profesorado la incorpora.

El artículo presentado por Lillyam López-de Parra, Viviana Polanco-Perdomo y Lucelly Correa-Cruz (2017) titulado *Mirada a las investigaciones sobre formación investigativa en la universidad latinoamericana: estado del arte 2010 a 2017*, tiene por objetivo identificar las características sobre formación investigativa en universidades de Latinoamérica. La metodología es cualitativa, de tipo documental y descriptiva. Entre sus conclusiones resalta que, conocer más

acerca de la formación de investigadores resulta de relevancia para mejorar los procesos educativos en la formación de profesionales.

El estudio realizado por Murillo y Martínez-Garrido (2019) titulado *Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos*, tiene por objetivo dar un panorama amplio de la investigación educativa de la publicación en revistas de alto impacto, para lograrlo utilizaron un estudio cuantitativo, de corte documental, entre las sugerencias, resalta el reto pendiente de las universidades para la formación en investigación educativa ya que sin una formación de calidad difícilmente mejorará la calidad de la investigación.

El estudio realizado por González (2019) titulado *La formación de jóvenes investigadores en Alemania y México, un estudio comparativo*, tiene como objetivo examinar las diferencias y similitudes en estudiantes de México y Alemania en cuanto a la formación de competencias para la investigación científica. Este es un estudio exploratorio de tipo descriptivo. De sus conclusiones se resalta que, a diferencia de México, en Alemania el acceso a la formación en investigación está presente desde etapas previas a la educación superior, además, los docentes alemanes fomentan dicha formación desde la educación básica.

La investigación realizada por Irene Martínez et al. (2020) *La Investigación-acción participativa en la metodología docente universitaria. Una experiencia de innovación desde la perspectiva de género* tiene por objetivo analizar las dinámicas de participación del estudiantado y el profesorado universitario desde un enfoque de género. El estudio es una investigación acción participativa, resaltando entre sus conclusiones que, al favorecerse la metodológica inclusiva y participativa por las prácticas docentes, se demanda una mayor formación en estrategias basadas en igualdad de género.

El trabajo realizado por Laura Rovelli y Mónica De la Fare (2021) titulado *Mutar sin retroceder. Formación e inserción doctoral en transición hacia la educación superior en pospandemia*, tiene por objetivo de presentar una serie de reflexiones relativas al cambio de las políticas de posgrado, de forma concisa, en la formación e inserción doctoral en Latinoamérica. Resaltando de esta publicación lo referente a la influencia que ha tenido y tendrá la pandemia en cuanto a la formación de los investigadores, tomando en cuenta los cambios que se llevarán a cabo en los posgrados a consecuencia de estos.

A Nivel Nacional

El artículo de Rivas (2004) titulado *La formación de investigadores en México*, tiene como objetivo analizar las tendencias internacionales en políticas de investigación y desarrollo, además de revisar la formación de investigadores en México. Para lograr sus objetivos el autor estudia las políticas impulsadas por el CONAHCYT, evaluando las características del sistema universitario, al ser este el lugar donde se forma la mayoría de investigadores mexicanos. Entre sus conclusiones resalta que, en 18 años de políticas científicas aún no se han logrado los resultados esperados.

El artículo de María Moreno (2007) titulado *Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación*, tiene por objetivo compartir algunos hallazgos de una investigación, de tipo exploratoria, descriptivo e interpretativo, encontrados a través de los instrumentos utilizados, reportes reflexivos y entrevistas temáticas semiestructuradas individuales y grupales. De su lectura global se destaca que, la investigación relacionada a los procesos de formación para la investigación en los programas de doctorado permite fortalecer la formación de formadores en posgrado.

La publicación de María Moreno (2011) titulada *La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad*, se analiza la influencia en

los procesos de formación de investigadores y las posibilidades de consolidación en la universidad, por parte de las condiciones institucionales de los doctorados en educación. Es un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo, como instrumentos se utilizaron reportes reflexivos y entrevistas individuales grupales. Se destaca que, existen condiciones institucionales que favorecen, reorientan o limitan la formación de investigadores.

El artículo de Flores (2018) titulado *Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México*, tiene por objetivo mostrar los resultados obtenidos en una investigación de corte cualitativo realizado por el autor. Entre sus conclusiones se resalta que, la premura por acabar la investigación que se presenta como tesis incide de forma negativa en la calidad del producto y el aprendizaje de los procesos de investigación científica por parte de los estudiantes de posgrado.

La investigación realizada por Pedraza (2018) titulada *Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación*, tiene por objetivo describir, interpretar y clasificar las experiencias del estudiante durante su proceso formativo, teniendo una metodología cualitativa, descriptiva e interpretativa. Entre las conclusiones se destaca que, el proceso de formación de investigadores educativos es complejo tanto para los doctorandos como para la propia institución y los docentes formadores.

El artículo de Acuña (2018) titulado *Formación de investigadores educativos en Chiapas: realidades y falacias*, tiene por objetivo colocar como eje principal a la formación de investigadores educativos para la realización de investigación educativa en Chiapas. Utiliza un análisis comparado. Entre sus conclusiones se destaca que, es necesaria la formación de investigadores educativos, siendo los programas respaldados los del CONAHCYT el medio idóneo para realizar dicha labor, más no todos pueden acceder a este tipo de educación.

La investigación realiza por Evelina Cervantes (2019) titulada *Un Acercamiento a la Formación de Docentes como Investigadores Educativos en México*, tiene como objetivo analizar la formación de investigadores educativos a través de los procesos de formación docente. Utiliza una metodología cualitativa, de corte documental y se destaca entre sus conclusiones mostrar que, para la formación de investigadores educativos, el posgrado es clave.

La investigación realizada por Acuña y Pons (2019) titulada *Itinerarios de la Formación de Investigadores Educativos en México*, tiene como objetivo conocer dichos itinerarios además del sentido de la formación en un contexto donde resalta la mercantilización de la educación. La metodología es cualitativa y cuantitativa, de corte exploratorio-descriptivo. Entre sus conclusiones se destaca que, la formación de investigadores educativos en posgrados de calidad acreditados por CONAHCYT son los que mantienen un perfil exclusivo de investigador que genera conocimiento, pero que solo una pequeña élite puede acceder a este tipo de programa.

El artículo publicado por Esperanza Lozoya y María Pérez (2021) titulado *Un acercamiento a la perspectiva de género en la formación de investigadores* tiene como objetivo dar cuenta de la perspectiva de género en la formación de investigadores en el Instituto Politécnico Nacional. Las autoras utilizan el método deductivo y como técnica, el análisis de documentos. Entre sus conclusiones se destaca que, se espera que se aumente las investigaciones en el campo del género por lo cual se debe formar investigadores educativos que trabajen este tema.

A Nivel Local

El artículo de María Leyva (2009) titulado *Cultura Profesional de los Posgraduados en UAS. Ethos e Identidades Docentes*, tiene por objetivo mostrar algunos de los hallazgos del proyecto de investigación Formación y cultura profesional del docente universitario. Esta investigación tiene una perspectiva sociopedagógica, con un enfoque interpretativo y utilizando

un método de corte hermenéutico. Entre los resultados se destaca que, el posicionamiento académico, profesional e institucional y la formación intelectual son favorecidas por la formación de posgrado en Educación, resultando ser una ventaja profesional.

El estudio realizado por María Luisa Urrea (2015) titulada *El tránsito de la licenciatura al posgrado. Un estudio de las Percepciones en la formación de investigadores jóvenes de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, tiene por objetivo analizar la percepción de aquellos egresados de la Universidad Autónoma de Sinaloa quienes han tenido un primer acercamiento a la investigación a través de los programas de verano científico. Esta es una investigación cualitativa, que utiliza entrevistas semiestructuradas. Entre sus conclusiones se destaca que, la tarea de formación de investigadores es reservada para el posgrado, lo cual genera que en la licenciatura la labor investigadora quede relegada para dichas etapas.

La investigación de Grijalva y Urrea (2017) titulada *Cultura científica desde la universidad. Evaluación de la competencia investigativa en estudiantes de Verano Científico* tiene como objetivo indagar los niveles de competencia investigativa mostrados en egresados de veranos científicos de una institución pública de Sinaloa. La metodología es cuantitativa, de corte descriptivo. Entre las conclusiones se destaca que, la formación de investigadores se da de manera preferente en la universidad sobre todo en materia de producción y transferencia de conocimiento.

De los trabajos expuestos, llama la atención que a nivel internacional los trabajos europeos, González (2019) muestra como la tradición alemana se consolida en el país de origen y se refleja en sus propios proyectos educativos con este enfoque investigativo, además de ampliar el rango a los diferentes niveles educativos al momento de crear una cultura que motiva al estudiantado a acercarse a la ciencia a contraposición de lo que pasa en México.

Mientras que los trabajos provenientes de España (Donoso-Vázquez y Pessoa, 2016, Murillo y Martínez-Garrido, 2019), muestran aún esta necesidad de consolidar a las universidades como lugares de formación investigativa, además de convertirse en agentes de cambio social importantes para el desarrollo del país. Es por ello que, pensando en esta visión social, se necesita plantear el tema de la equidad de género desde este tipo de espacios.

Esta necesidad de consolidación de la universidad en cuanto a su labor formativa en para la investigación, la comparten trabajos nacionales planteados por Moreno (2007 y 2011), Urrea (2015) y Grijalva y Urrea (2017), de tal manera se podrían agrupar a todos estos trabajos de investigación desde una dimensión académica en cuanto a la formación que pondere metodologías que ayuden a consolidarse en la investigación a sus estudiantes en formación.

Por otra parte, los trabajos de López-de Parra et al. (2017), Rovelli y De la Fare (2021), a nivel internacional, y de Rivas (2004), Flores (2018), Acuña (2018 y 2019), Lozoya y Pérez (2021) a nivel nacional, si bien hablan aún de esta tradición investigativa de las IES, su enfoque está centrado sobre todo en una dimensión política del fenómeno, es así que llegan a realizar críticas a los propios sistemas que presentan entre sus bases teóricas la necesidad de investigar y de formar investigadores que contribuyan a la ciencia y al país donde se genera el conocimiento, pero que en la práctica están aún lejos de consolidarse como tal.

Tal es así, que el trabajo realizado por Lozoya y Pérez (2021) plantea la necesidad de que el enfoque de género se establezca claramente desde las políticas nacionales en México. Todo esto se enmarca en acuerdos internacionales como lo es el logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), de acuerdo con la Agenda 2030 de la ONU planteados el 2015, que México busca cumplir creándose para ello una comisión y un comité técnico especializado de los ODS.

Cabe agregar que García-Arce et al. (2021) incluye a las IES en este trabajo conjunto de cumplir con los ODS, proponiendo que, a las funciones sustantivas clásicas de docencia, investigación y difusión cultural, se le suma el del liderazgo social, lo cual se relaciona con peticiones ya antes planteadas por parte de aquellos investigadores que expresan en su trabajo el sumar esta parte social a la formación de investigadores y su impacto a través de su labor científica.

En otro orden de ideas, González (2019), Martínez et al. (2020), Cervantes Evelina (2019) y Leyva (2009) colocan los reflectores sobre la propia labor docente tanto de formadores como de las y los investigadores educativos, que no están cumpliendo a cabalidad con sus labores, lo cual se puede atribuir a la sobrecarga puesta desde las propias políticas que exigen cierta producción y acciones que condicionan el tiempo de las y los docentes-investigadores en las universidades, sobre todo quienes enseñan en posgrado.

Por su parte, se menciona también la parte ética de la propia labor profesional, por lo cual a todos se les considera dentro de una dimensión correspondiente a la práctica ética-profesional, ya que los datos expuestos giran en torno a este componente, claro está que tampoco dejan de lado los aspectos formativos, curriculares o políticos de lo expuesto anteriormente en las otras dos dimensiones, pero esto no cambia el hecho de que el mayor foco está sobre esta parte relacionada directamente con el trabajo profesional.

Es por ello que se pueden resumir que, a grandes rasgos, las investigaciones descritas en este apartado dan cuenta de tres dimensiones, una relacionada al lado académico de la propia formación de investigadores, otra relacionada a las políticas, y un último referente al aspecto ético-profesional de las y los docentes-investigadores. Como se puede observar son puntos de vista diferentes de un mismo fenómeno, unos enfocados desde las metodologías y la currícula, otros

desde la ética y labor docente, otros desde las políticas que se encuentran detrás de todos estos procesos.

Queda claro, además, que en Europa se concentra sobre todo en temas como la igualdad de género, como un componente necesario dentro de la formación investigativa, que ya ha logrado cierto grado de consolidación en cuanto a los procesos, políticas y metodologías directamente relacionadas a la parte de habilidades investigativas, que ve más allá de esa función de la universidad y busca la parte social de las IES, presentados como estos agentes de cambios sociales (García-Arce et al., 2021).

En contraste países como Colombia, Brasil o Argentina, muestran la necesidad de consolidar el modelo alemán, que de acuerdo a las políticas es el preponderante en la universidad latinoamericana, pero que aún parece no tener el mismo peso que tiene la tradición francesa, la cual, como ya se expuesto, fue la primera en llegar a la región, siendo el modelo seguido durante muchas décadas. La información indica que aún hay una reserva en cuanto a las funciones de la universidad dentro de las sociedades que no logra trascender a todos los aspectos que conlleva la labor compleja que tienen en sus manos las IES.

Sin embargo, no es el único problema que parece surgir, ya que, siendo realidades tan diferentes y complejas, se necesitaría una mayor producción local contextualizada y llevada a cabo tomando en cuenta todas las situaciones particulares que se viven en estos países. Pero, en tanto los países latinoamericanos no pongan en práctica las políticas con respecto a la producción de conocimiento, formación de investigadores y su responsabilidad social, aún se estará lejos de alcanzar los objetivos deseados desde las IES en cuanto al desarrollo de cada proyecto nacional.

De esta manera, México no es ajeno a este tipo de situaciones, las y los autores muestran que al compararlo con países de una tradición aparentemente igual a la que se tiene, al menos, de

acuerdo con los programas y las leyes nacionales, lo que se observa en realidad tiene un acorde diferente. Por esta razón es común entre varios de los trabajos citados, que se hable de un *deber ser*, que parece haberse quedado en el tintero, y a la espera de que en algún momento se logren todo aquello que es planteado en el papel.

Cabe rescatar que en México existe ya una propuesta firme a la necesidad de la incorporación del enfoque de género ya no solo dentro de las políticas, los programas a llevarse a cabo, sino que, además, se está buscando que dentro de la propia formación investigativa se tome en cuenta una postura con equidad de género, incidiendo en las propias metodologías y teorías que sustenten las investigaciones a realizar, atendiendo este tipo de aspectos que fueron relegados por mucho tiempo al ser, por décadas, un aspecto invisibilizado dentro de la ciencia misma.

Tras esta lectura general de las posiciones observadas de los diversos trabajos se puede destacar que, de los 18 artículos presentados, las publicaciones realizadas por Moreno mencionan la formación de investigadores educativos, al igual que Pedraza, lo cual es el objeto de la presente investigación. Además, en estos trabajos presentados se establece al doctorado, dentro de los programas de posgrado en las IES, como lugar especializado para llevar a cabo esta labor formativa, lo cual va de la mano con lo descrito en este estudio.

Sumado a estos trabajos, el artículo de Lozoya y Pérez, el cual, si bien tiene un objeto similar a los anteriores, se lleva a un nivel más allá, ya que se incluye al enfoque de género, que es un tema de interés en esta investigación. Por estas razones principales es que, de todas las publicaciones descritas anteriormente, estas son las de mayor relación e interés para la presente tesis. Aclarando que, el destacar estos trabajos no excluye la relevancia de los demás artículos presentados.

2.2 El Surgimiento de las Universidades como Espacios de Formación de Investigadores

La universidad y la formación de investigadores tienen una longeva relación, para dar cuenta de ello, y entender mejor por qué se está escogiendo a los doctorados como parte de la investigación de dónde egresa la población a estudiar, se presenta este apartado, en el que se describe el surgimiento de las universidades, las tradiciones académicas y su conexión con la formación de investigadores.

Históricamente el lugar destinado a formar investigadores es y ha sido la universidad, por ello, cabe conocer el por qué a esta institución se le ha encargado dicha labor. Con tal fin, se presenta un breve repaso de su trayectoria, lo que ha significado en el histórico social, además de la influencia que ha ejercido hasta nuestros días, colocando como eje central a la relación universidad-investigación.

Este recorrido inicia en la Edad Media, en esta época emerge la universidad por diversas causas, de las cuales Ruiz-Corbella y López-Gómez (2019) destacan tres principales: aspectos sociales y científicos, pluralidad de mundos culturales, y causas laborales y académicas. Es decir, que la universidad no aparece como algo espontáneo, sino que es la consecuencia de una evolución en conjunto de ciertos aspectos que fueron ayudando a su surgimiento, creando en su figura una parte fundamental para la sociedad.

A resaltar es que, la universidad surge como una institución occidental europea, es decir, que la primera parte de cómo nace esta institución se situará geográficamente en esa parte del mundo. Entonces con respecto al impacto social que tuvo dentro de esta sociedad, no ha de sorprender lo que resalta Carrillo (2017):

El nacimiento de la universidad cambió radicalmente la visión de la sociedad entre el siglo XI y XIII, que correlativamente influyó en el contexto laboral y comercial de la época; e

incluso en el desarrollo progresivo de las ciudades, produciendo en Europa la reestructuración científica del conocimiento. (p. 27)

De tal forma, ya desde sus orígenes esta institución educativa contempla la relación entre conocimiento, ciencia y sociedad de forma clara. No obstante, es importante resaltar que la fundación de las universidades estuvo en manos de reyes, emperadores y, principalmente, de la Iglesia. Todo eso dejaba a la universidad como súbdita de la religión cristiana dominante, por lo tanto, tenía el control de los fines y contenidos que se impartían (Carrillo, 2017). A diferencia de la actualidad, no tenían la pluralidad que se encuentra ahora, desde el tipo de metodología hasta los contenidos y su gestión institucional.

En resumen, el origen de la universidad como institución dista de lo que es hoy en día tanto en su organización como en sus fines, ya que al paso del tiempo se han dado una serie de tradiciones, desde las nacidas en Europa hasta aquellas propias del continente americano. Para aclarar el panorama, a continuación, se hará una descripción de las tradiciones más trascendentes que han perdurado hasta los sistemas actuales y su relación con la investigación separando los modelos tradicionales y el caso Latinoamericano.

2.2.1 Modelos de Universidad: Francés, Alemán, Británico y Norteamericano

En sus inicios la universidad aparece liderado por la iglesia, desde la época carolingia en torno a los monasterios, con las escuelas catedrales, hasta llegar a la idea de universidad como tal, en París (Orozco, 2015). Es por eso que la tradición francesa es de las primeras en aparecer en el mundo occidental, teniendo como eje central la profesionalización de las personas, buscaba educar a las élites de la época a través de una enseñanza centrada en unos saberes específicos; mientras que, las investigaciones se realizaban, en su mayoría, fuera de la universidad (Ringer, 1990).

Sin embargo, esta hegemonía de la iglesia se va perdiendo conforme pasa el tiempo, de manera progresiva, la universidad pasa de ser un centro de la cristiandad a un lugar de formación de los futuros funcionarios del Estado, entonces, la sociedad europea inicia un camino hacia el Renacimiento con dos movimientos destacados que tienen influencia sobre la universidad y son: el humanismo y la reforma (Orozco, 2015). De esta manera, conforme explica Müller (1993) acerca de este cambio:

[Aparece] Una concepción nueva: la de una universidad que, apoyada en los Gimnasios humanistas, se propuso la docencia investigativa que con criterios científicos se dirigiera a la totalidad de las formas del conocimiento, hacer ciencia universal sin dogmatismos, y asentar la tradición clásica como base de la cultura universitaria alemana. (p.3)

Conforme a lo anteriormente mencionado, la primera influencia de este cambio de pensamiento, en la Europa medieval entre los siglos XII y XIII, nace ya que se buscaba aplicar un conocimiento racional y científico (Carrillo, 2017), alejándose de los dogmas de fe religiosa. Se aprecia aquí un primer acercamiento directo entre la investigación, la formación de investigadores y la universidad.

De igual manera, hay que resaltar la segunda influencia del cambio: la reforma en Prusia, algo que hasta la fecha está presente en muchas universidades y que actualmente se denomina como la tradición alemana. Explica Müller (1993) que la cultura universitaria alemana emprende una reforma en 1810 a partir de un cambio ideológico, publicándose así en 1938 los estatutos de las cuatro Facultades en la Universidad de Berlín, los cuales conformarán los principios de la estructura de la Universidad Investigativa.

Respecto a eso, Ash (2006) realiza un meta análisis de diversos artículos que han estudiado la reforma alemana concluyendo que existen cuatro elementos comunes entre todos ellos, los

presenta de la siguiente manera: la libertad de la enseñanza y aprendizaje, la unidad entre enseñanza e investigación, la unidad de ciencia y escolaridad, y la primacía de la ciencia pura sobre la formación de profesionales especializados. Sin duda, el giro hacia la ciencia incorporada a la universidad llega a ser un hito que influye los sistemas universitarios.

En ese sentido, se destaca cómo es que el profesorado “adentra a los estudiantes los principios, métodos y técnicas de científicos de problema-solución a través de la enseñanza basada en la investigación, mientras que los estudiantes pueden aprender viendo al profesor realizar su propia investigación y participando de esta” (Schimank y Winnes, 2000, p.4), haciendo posible que la formación de investigadores se de forma práctica y teórica dentro de la propia universidad, teniendo un mentor o mentora que le haga partícipe en su propia área de investigación.

De este modo, profesores y estudiantes se replantean sus propios roles y se da “La creación de un escenario institucional autónomo para las actividades intelectuales que más tarde serían coextensivas con la universidad moderna orientada hacia la investigación” (Wittrock, 1996, p. 344). Es por ello que “La Universidad de Berlín se convirtió, en la última parte del siglo XIX, en el modelo incuestionado de los formadores universitarios desde Estados Unidos en occidente hasta Japón en oriente” (Wittrock, 1996, p. 348). No cabe duda que el modelo alemán y el contexto social posguerra influyó en la visión que se tenía de la universidad tanto para el nacimiento de nuevos modelos como para el cambio de otros.

Llegado a este punto, habrá que resaltar la influencia que tuvo este cambio de paradigma para la investigación educativa. Así, en Francia, donde nace las Ciencias de la Educación a fines del siglo XIX, en la universidad se empieza a relacionar esta rama del conocimiento con disciplinas tales como la ética, la psicología y la sociología, pero sin incluir a la investigación; sin embargo,

esta relación surge con el auge del sistema alemán y su propio contexto histórico lo que lleva a Francia a la necesidad de una reestructuración de su sistema clásico (Schriewer y Keiner, 1997).

Hay que puntualizar que, cuando se dice que la tradición francesa se reestructura hacia un sistema que incluyera la investigación, no significa que su evolución la convirtiese en un sinónimo de la cultura alemana. Tal como Alicia Bautista (2019) afirma, en la tradición francesa moderna la investigación y la docencia se siguen percibiendo como dos actividades diferentes que no se dan en un mismo nivel, atribuyendo la primera a centros de investigación y la segunda a las universidades como sistemas educativos.

Además de los modelos francés y alemán, también surgen otros modelos de universidad a través del tiempo como el británico y norteamericano. El primero, coloca como su objetivo principal a la formación de los estudiantes quienes serían parte de las élites gobernantes de la sociedad británica; el segundo, influenciado por el modelo alemán, en especial después de la Segunda Guerra Mundial, intenta equilibrar investigación, formación y enseñanza liberal (Ruiz-Corbella et al., 2019). Con relación a la investigación educativa se puede afirmar que el modelo británico es más cercano al francés, mientras que el norteamericano lo es al alemán.

Cabe señalar que cuando se habla del modelo norteamericano se hace referencia al que surge en los Estados Unidos de América, ya que en los demás países de Norteamérica o de Latinoamérica en general, la evolución fue diferente, puesto que el origen de la universidad en estas latitudes surge bajo el dominio español, lo que Orozco (2015) califica como universidad colonial. Es decir, el modelo que hace referencia a lo ocurrido en latitudes latinoamericanas, no puede generalizarse como lo sucedido en otros lugares. Por esta necesidad de ahondar en este modelo, se presenta el siguiente apartado que explica un poco más el contexto.

2.2.2 Sistema Latinoamericano

En Latinoamérica se crea de una de las universidades más antiguas en el siglo XVI a manos de los egresados de la Universidad de Salamanca, quienes deciden replicar la institución en Nueva España el 21 de septiembre de 1551, la cual se denominó como Universidad Colonial de México, actualmente Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); esta universidad estuvo en manos del Rey, sobre todo en su mantenimiento, y del Papa. Esto era así ya que, al darse después de la época de la conquista, los clérigos estaban enfocados en realizar labores de evangelización (Renate Marsiske, 2006).

Este sistema no buscaba que se enseñe un método científico de investigación, como pasaba en Europa, sino que trataba de modelar a través de la cristiandad centrándose solo en la profesionalización, ya que los criollos no tenían que ir hasta España para capacitarse y ocupar puestos de trabajo en el virreinato. Con lo anteriormente mencionado se explica el surgimiento de la universidad no solo en México, sino también en Latinoamérica, la cual se fundamenta en la tradición francesa.

Paradójicamente, este formato siguió incluso con la llegada de las independencias en los países de la región, trasladando el poder de la Iglesia a la República, reforzando así el sistema que se pretendía dismantelar (Cuño, 2016). Será hasta que movimientos reformistas que buscaban un cambio social profundo en países como Argentina, Chile, Perú, Brasil y México, que se pudo dar paso a la llamada universidad Latinoamericana (Aboites, 2008).

De allí que, en el área de la investigación educativa latinoamericana, cuyos primeros antecedentes que remontan a fines del siglo XIX y principios del XX, se desarrolla fuera de la universidad, como es característica del modelo francés adoptado, basta como referencia nombrar algunos de los centros especializados donde se realizaba esta actividad como lo fueron el Instituto de Didáctica en 1927 en Argentina, el Instituto Nacional de Psicopedagogía en 1936 en México,

el Centro de Investigación Pedagógica en 1928 en Chile o el Instituto de Educação de São Paulo en 1933 en Brasil (Palamidessi et al., 2014).

En cuanto a la investigación educativa desarrollada dentro de la universidad Latinoamericana y no como una actividad reservada a instituciones externas, Palamidessi et al. (2014) mencionan que una de las primeras muestras de esta relación es la producida en la Universidad de las Indias Occidentales en el año 1953. Mientras que, será a partir de la década de los años sesenta que en América Latina se de lo que se considera la investigación educativa moderna (Martínez, 1997).

Este cambio surge dentro de un contexto donde la investigación científica empieza a cobrar relevancia, se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (actual CONAHCYT), el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), además de los centros organizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP); es por ello que la UNAM, a partir de la década de los setenta aumenta considerablemente el número de posgrados, incorporando estos grupos de investigadores a organizaciones internacionales quienes son el punto de origen de la ciencia actual (Peña, 1995).

A pesar de estos cambios, con un mayor apoyo a la investigación, dentro de las universidades sigue predominando el modelo francés, por eso, como afirman Krotzsch y Suasnábar (2002) “Para una modificación de las tendencias prevalecientes debería modificarse el patrón profesionalista de la universidad latinoamericana incorporando un modelo más centrado en la investigación ya sea de base o aplicada” (p. 15).

Tras este breve recorrido histórico se puede afirmar que, la universidad no nace con la misión de realizar investigación científica sino de profesionalización. Sin embargo, sí se vuelve una actividad importante a realizar, sobre todo con el nacimiento de la universidad alemana y sus

principios, más aún a partir de la modernidad, gracias a las exigencias de su propio entorno (Guadarrama, 2018), además esto se observa desde países europeos hasta latinoamericanos, dejando clara la relevancia de estudiar a la formación de investigadores desde esta institución.

2.3 El Papel de la Universidad Actual en la Formación, la Investigación y la Producción del Conocimiento.

Luego de presentar brevemente la historia de la universidad con algunos de sus sistemas, que perduran aún en la universidad contemporánea, a continuación, se presenta el papel de la universidad en la formación de investigadores y la producción del conocimiento en la actualidad, por lo cual primero se encuentra la información relacionada a la universidad y la formación en la investigación para luego exponer datos acerca de la producción del conocimiento, especialmente en Latinoamérica.

La universidad actual presenta un papel relevante ante la sociedad, tal como describe Mora (2004) es una de las fuentes principales que genera conocimiento a través de la investigación, además de eso, es el principal centro de transferencia de tecnología, ciencia y conocimiento. Por tanto: “La universidad se vislumbra como una generadora de conocimiento, aunque no la única, y como una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de la sociedad del conocimiento” (Mora, 2004, p.22).

Partiendo desde este punto, se destaca que la universidad en la actualidad es una entidad que no tiene el monopolio del saber o la ciencia, pero conserva la capacidad de liderar la investigación, además de desarrollar conocimiento (Ruiz-Corbella et al., 2019); es decir, si bien no tiene la exclusividad de la producción de conocimiento y la formación de investigadores, sí tiene entre las principales labores actuales estos dos aspectos que repercuten en lo social.

Para dar cuenta de ello, vale referir que, dentro de la universidad, los posgrados están caracterizados por ser el espacio donde se forman las personas quienes investigan en las diversas áreas del conocimiento, en particular el doctorado es el que destaca como el primer paso en la formación de los investigadores, sobre todo en Latinoamérica, donde el doctorado se ha convertido en el lugar exclusivo para formar investigadores a través de los distintos programas de doctorado (González, 2019).

La formación de investigadores, entonces, hace referencia a la preparación de las personas que profesionalmente se dedicarán a la práctica investigativa (María Moreno y Torres, 2019). Por ello:

Las universidades se legitiman en el ejercicio de la docencia, la extensión cultural y, por supuesto, en la investigación. Para que esto último ocurra la formación de investigadores debe estar concebida como parte de su tarea central, so pena de convertirse en sólo dispositivos reproductores de saberes profesionales. (López et al., 2019, p. 117)

En pocas palabras, la universidad se relaciona directamente con la formación de investigadores por consiguiente con la investigación y la producción de conocimiento nuevo y es en países latinoamericanos donde tienen su mayor producción y transferencia de conocimiento (UNESCO, 2020).

Para Moreno y Torres (2019) el principal aporte de un doctorado a los procesos de formación de investigadores es convertir a quienes lo estudian en actores principales de su propia formación como investigadores, siendo clave poner los recursos para que esta meta se dé de la mejor manera posible. No se debe dejar de lado que la ciencia es una profesión y como tal las personas que buscan pertenecer a alguna comunidad científica necesitan una este tipo de formación.

Merton ya lo mencionaba décadas atrás, ya que el autor presenta a la ciencia como una profesión, donde la persona que se dedicará a la ciencia obtiene su conocimiento estudiando en el doctorado, así mismo, este proceso de adquisición se da de acuerdo con un *ethos* específico de acuerdo a una comunidad científica, el cual se transmite gracias al rol del docente-investigador (Chavarro y Orozco, 2010).

En América Latina, el 61% de las personas que investigan trabajan a tiempo completo en universidades, lo cual representa un 74.6% investigadores por universidad, se destacan que, aquellos países de la región que han aumentado su capacidad de investigación y de formación de profesionales, tienen una mayor producción (UNESCO, 2020). A pesar de estas cifras, al observar el número de investigadores por millón pertenecientes a países desarrollados, como Japón con 5 194.8 o Estados Unidos con 3 984.4, América Latina está aún lejos de esos promedios; por ejemplo, en México solo son 386.4 investigadores por millón.

Con lo antes expuesto se puede afirmar que, en México la formación de investigadores está avanzando muy lentamente, teniendo una baja cantidad de investigadores y publicaciones, conforme indica Sara Jiménez (2010). Además, tanto México como el resto de países latinoamericanos continúan sin tener un desarrollo significativo de la investigación, y sin tener en cuenta el aporte que la universidad puede brindar en la mejora social y económica (Arechavala, 2011).

En particular, la formación de investigadores educativos en los posgrados ayuda a mejorar la investigación educativa, en consecuencia, permite tener investigaciones de calidad que mejoran todos los niveles educativos, por esta razón resulta imprescindible brindar el conocimiento adecuado que ayuda en la toma de decisiones, desarrollo de políticas y mejoramiento de estrategias (Murillo y Martínez-Garrido, 2019).

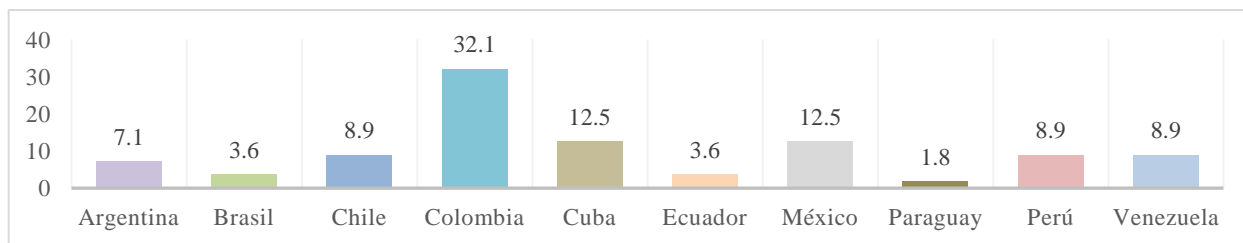
En línea con lo anterior, Torres (2006) “Parafraseando a Béjar y Hernández, en el proceso de formación y práctica de investigación social, incluida la educativa, se requiere formación equilibrada en tres campos: el campo cognoscitivo de la disciplina, el eje metodológico y epistemológico y el que proporciona métodos y técnicas para obtener y sistematizar datos e información original” (p. 74). Es decir, al ser un proceso multidimensional, se deben tomar en cuenta diversas aristas al momento de estudiarlo.

Aunado a ello, al respecto de la producción de conocimiento se pueden mencionar las publicaciones científicas y divulgación en revistas indexadas, ya que la producción escrita y publicada es uno de los más indicadores de la capacidad académica (Jiménez, 2010). En el caso latinoamericano apenas hasta el año 2010 el número de revistas relacionadas de educación anexadas, ha crecido considerablemente, por mencionar un ejemplo, las incluidas en la base de datos Scopus, pasaron de ser solo dos en los noventa a 36 en el 2019 (Murillo y Martínez-Garrido, 2019).

Mientras que, con respecto a las universidades latinoamericanas, se ha analizado la producción entre los años 2010 y 2017 en revistas relacionadas a la formación investigativa, se ha obtenido que, de diez países de la región, Colombia es el país más sobresaliente (López-de Parra, et al., 2017), seguidas por Cuba y México, aunque estas dos últimas con un 38.9% menos que la producción colombiana, tal como se presenta a continuación:

Figura 8

Producción de investigaciones sobre formación investigativa por país en América Latina.



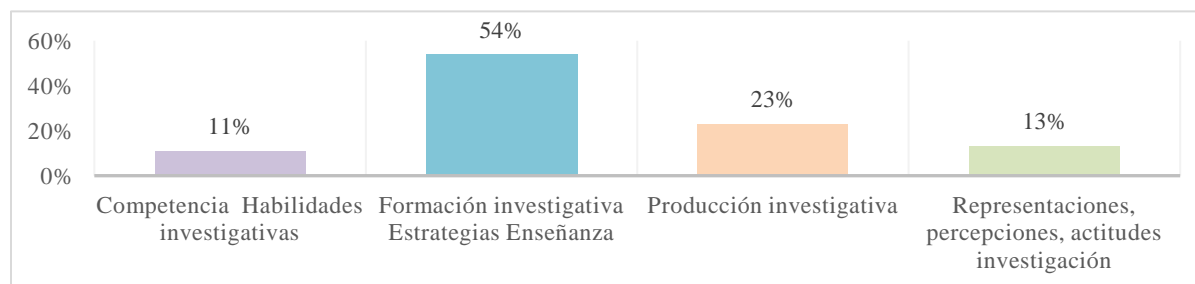
Fuente: López-de Parra, et al., 2017.

Una de las razones para explicar que Colombia tenga la mayor producción latinoamericana, en parte se debe a la creación de los semilleros de investigación, ya que estos surgen y se insertan en las políticas debido al relevo generacional en la sociedad del conocimiento donde se necesitan reformas educativas en los planes de desarrollo de las universidades, de manera conjunta a las políticas de ciencia y tecnología actuales (Josefina Quintero-Corzo et al., 2008).

Además, la investigación arroja que se pueden clasificar cierto tipo de tendencias temáticas las cuales se han dividido en cuatro grandes grupos: competencias y habilidades investigativas; formación investigativa, estrategias de enseñanza; producción investigativa; y representaciones, percepciones, actitudes de investigación (López-de Parra, et al., 2017). Cada uno de estos temas se presenta en la siguiente figura:

Figura 9

Tendencias temáticas de las investigaciones en formación investigativa en América Latina.



Fuente: López-de Parra, et al., 2017

De lo anterior, se destaca que el tema mayoritariamente trabajado es la *formación investigativa y de estrategias de enseñanza*, eso puede deberse a la necesidad que tienen las universidades por generar investigación relevante y pertinente tanto social como institucionalmente, lo cual se describe como un interés funcionalista al estar bajo la mira de organismos internacionales (López-de Parra, et al., 2017), ya que “En América Latina es una tradición de política pública recibir del extranjero los productos científicos y adoptar las tecnologías foráneas” (Schara, 2006, p. 45).

Para tener en cuenta, dentro de esta temática predominante se pueden encontrar los siguientes objetos del conocimiento: docente y función de investigar; Educación, investigación educativa; Formación investigativa; Formación investigativa-Acreditación; Modelo de formación de investigadores; Procesos y estrategias de enseñanza; Procesos y estrategias de enseñanza; Autorregulación de aprendizaje; Evaluación formativa; Investigación para organizaciones inteligentes; Prácticas-Actividades de investigación científica; Características de investigación-Acción docente; Tendencias: estado del arte (López-de Parra, et al., 2017).

Un último punto que no debe dejarse de lado, es la labor de docentes universitarios quienes también son parte clave del proceso de formación de investigadores. Para Urrea y Grijalva (2020) vale rescatar su labor en la universidad, pues según sus funciones sustantivas deben de llevar a la par su labor investigativa y formativa, pero para cumplir con este cometido es importante darles apoyo y permitirles incorporarse a una red académica que influya tanto en su trabajo como en los propios estudiantes.

Tras analizar las universidades donde se forman la mayoría de investigadores en México, Rivas (2004) afirma que: “La formación de investigadores en el mundo contemporáneo ha estado condicionada históricamente por dos variables: las tradiciones de la educación universitaria, y el tipo de política de la ciencia, la investigación y el desarrollo (I+D) impulsada por el gobierno” (p.90), por ello, se puede afirmar que los aspectos relacionados a la formación de investigadores son diversos.

La relación universidad, formación de investigadores y la producción de conocimiento van de la mano, y si bien en la actualidad se ven progresos, aún no se han dado cambios significativos, sobre todo en los países latinoamericanos, donde es un campo que no tiene ni un siglo de existencia, por lo cual podría entenderse en cierta forma, la diferencia que existe con países

desarrollados. Sin embargo, la sociedad del conocimiento exige un mayor crecimiento al ser parte vertebral en el progreso social, además de la adaptación a un nuevo mundo hiperconectado.

2.4 La Educación Superior y el Posgrado. Retos para el Sistema Educativo Mexicano

Como se plantea en el apartado anterior, la educación superior, en especial los posgrados tienen un rol social importante, se presenta un rezago en América Latina en cuanto a la formación de investigadores y producción de conocimiento, es por eso que en este apartado se exponen los retos que representa para el sistema mexicano la educación superior y el posgrado.

Las IES son las encargadas de ofrecer programas de posgrado que permitan la formación institucional de la investigación a través de una serie de estrategias docentes e institucionales enfocados en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores al estudiante (Torres, 2006). Sin embargo, para Jiménez (2010) las características de algunos posgrados son: el número insuficiente de docentes que tengan perfil de investigadores o con poca producción en investigación, programas con dudosa calidad y la necesidad de mejorar las políticas referentes a los posgrados.

Es decir que un primer reto está del lado del profesorado formador en el posgrado, donde por la naturaleza de este nivel educativo, se busca perfiles de docentes-investigadores, quienes se vuelven guías y tutores de tesis, y que, a través de su propia experiencia y experticia contribuyan a la formación, siendo una primera base para iniciar su profesión investigativa.

Otro reto es el de las políticas referentes a los posgrados, aquí se encuentran inmersos diferentes temas, uno es del número de docentes que forman parte de la base académica de cada posgrado, tal como sucede en varios lugares, se tiene un alto número de investigadores en edad de jubilación o pronto a jubilarse, ello representa la necesidad de renovar la planta docente, que a su vez, puede ser un área de oportunidad a nuevos investigadores, con perfil adecuado para ocupar dichas plazas.

Por otro lado, en México, la educación superior con 3 millones de personas, de ellas, el 1% están matriculados en programas de posgrado (Ortiz-Villanueva, 2013, como se citó en López et al., 2019), con lo cual no sorprende la baja cantidad de investigadores que se tienen en el país por cada millón de habitantes o su baja producción científica. Es decir, pudiera parecer un dato muy poco representativo si se compara con la población total del país, esto sin contar que existe un centralismo en la oferta educativa en la capital mexicana.

En este reto que enfrenta la baja presencia en el posgrado en México, se ha buscado resolverlo con la formación profesionalizante; sin embargo, como consecuencia de ello algunos posgrados funcionan como una extensión de la licenciatura, dejando de lado las actividades académicas orientadas a la investigación (Jiménez, 2010). Es decir que si bien, se buscó un camino a resolver el problema y enfrentar el reto, la solución no ha tenido los resultados esperados, en cambio, ha generado un debate sobre la necesidad de doctorados profesionalizantes o si es suficiente crear programas de desarrollo profesional (María Moreno, 2016).

A considerar también es que el aumento de la matrícula no indica que el total de quienes se hayan matriculado culminen sus estudios, lo cual se ve reflejado al compararse esta cantidad con el número de egresados y graduados. De tal manera, si se tiene un 1% de matrícula es necesario considerar que será mucho menor la cantidad de personas que terminarán sus estudios, por lo cual, hay que tener cuidado con ese tipo de información que pueden interpretarse de manera errónea.

Además, tampoco se puede afirmar que el estudiantado que sí termina sus estudios de doctorado, fue formado de manera tal que al egresar realizará una actividad investigativa o que, a pesar de haber recibido esta formación, decida dedicarse a la investigación. Por lo cual, más allá de ampliar la matrícula, que sí es necesario, también es importante debatir a lo que se enfrentan luego de esta etapa formativa en los posgrados.

Si se agrega a lo anterior, que los posgrados de calidad reconocidos por el CONAHCYT son pocos y que en su mayoría pertenecen a IES públicas, la oferta termina siendo más limitada y poco accesible para la mayoría de las personas. Además del propio financiamiento que requiere el mantener a un programa de posgrado, incluyendo los proyectos que puedan llevarse a cabo por parte de los investigadores que forman parte del cuerpo académico de un programa de posgrado. Sin duda, las políticas de financiamiento es otro de los retos que enfrenta el sistema mexicano.

La producción científica que se da en la educación superior, en especial en los posgrados, es otro de los retos. México, a pesar de ser uno de los países latinoamericanos con mayores aportes al conocimiento, aún le falta reforzar y llegar a estándares internacionales. Por lo cual se necesita promover formas de publicar, difundir los hallazgos, acercando a la sociedad la información obtenida en los estudios e investigaciones realizadas, para poder ser utilizada ya sea para resolver problemas o para generar nuevo conocimiento.

Mientras que, en el sistema educativo mexicano un último reto que se propone en el presente proyecto de investigación es aquel relacionado a los grupos de investigación y a las comunidades académicas o epistémicas, las cuales son necesarias de promover para que las IES y sus programas de posgrado puedan interactuar, aprender y observar otros contextos institucionales diferentes a la cultura académica a la que pertenecen (Jiménez, 2010), evitando la endogamia académica.

Si bien los retos mencionados, no son los únicos retos que enfrenta el sistema mexicano frente a los posgrados, sí se relacionan de manera directa con el tema tratado en esta investigación; por lo que, generar información sobre la formación de investigadores, en específico de investigadores educativos, si bien ha ido en aumento, aún tiene áreas de oportunidad que pueden ser aprovechadas.

2.5 Políticas Públicas de Formación de Investigadores y la Producción del Conocimiento

Luego de analizar los retos que enfrenta el sistema mexicano con respecto a la educación superior o, en específico, del posgrado, se da cuenta de políticas públicas en pro de la formación de investigadores y la producción del conocimiento, de forma tal, que se describen los esfuerzos realizados en diversos períodos a nivel nacional.

Por un lado, con respecto a las leyes, en la Constitución Mexicana, el artículo 3 relacionado con la educación, menciona, entre otras cosas, el derecho a la educación superior desde su creación en 1917, el cual se ha mantenido hasta la actualidad y cuya última modificación fue en 2019. Es decir, desde los inicios de lo estipulado en la Carta Magna se ha velado por el derecho a la educación en sus diferentes niveles, actualmente, en esta ley se expresa los derechos con los que cuentan las IES, tales como el derecho de cátedra y autorregulación.

Por otra parte, la relación entre educación superior e investigación fue institucionalizada por el presidente Lázaro Cárdenas con la creación del Consejo de Educación Superior y de Investigación Científica, dicha entidad solo duró tres años, de 1935 a 1938, posteriormente, en 1966 se implementa el Programa de Profesores e Investigadores como necesidad que nace de la creación de la figura del académico de tiempo completo en 1954, dado que se requería una formación pertinente para científicos e investigadores (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2006).

Más adelante, el Instituto Nacional de Investigación Científica (INIC) elabora el Programa Nacional de Investigación Científica, siendo su principal labor el otorgamiento de becas de estudios avanzados. Esta labor continuaría hasta que en los años sesenta cuando el INIC es reemplazado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

El CONACYT es creado por el H. Congreso de la Unión como una entidad pública encargada de elaborar políticas de ciencia y tecnología en todo el territorio nacional (Gobierno de México, 2013). Su trabajo continúa hasta el nuevo siglo, cambiando de nomenclatura⁴ en el año 2023 a Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, de acuerdo con Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación.

En México, a mediados del siglo XX solo el 1% de la población juvenil tenía acceso al sistema de educación superior, por ello ante la llegada del nuevo siglo había demanda de profesionales que querían acceder a doctorados, es por eso que el Programa Nacional de Educación 2001-2006 destaca la necesidad de formar profesionales que aporten lo que la sociedad necesita tanto para ámbitos profesionales y académicos, entre ellos el científico (Secretaría de Gobernación, 2003).

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, entre sus objetivos y líneas de acción se destaca: facilitar el paso de la educación superior al empleo o al posgrado, aumentar las becas para estudios de posgrados de calidad, así mismo, las plazas académicas para promover la incorporación de docentes-investigadores, fomentar la formación y consolidación de cuerpos académicos y de redes de colaboración, además de fortalecer la pertinencia de los programas de posgrado a través de acciones como el seguimiento de egresados (Secretaría de Gobernación, 2008).

Entre las líneas de acción del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se encuentran el promover redes de conocimiento con apoyo del CONACYT, aumentar el número de investigadores de las IES que sean parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) impulsar el

⁴ <https://conacyt.mx/conacyt/areas-del-conacyt/unidad-de-asuntos-juridicos/iniciativa-ley-hcti/>

cambio generacional en la plana docente, promover la participación de la mujer en ciencia y fortalecer la cooperación educación-empresa (Secretaría de Educación Pública, 2013).

El Programa Sectorial de Educación 2020-2024 expone como acción puntual fomentar los proyectos de transformación de las instituciones de educación superior, respetando su autonomía universitaria, hacia la búsqueda del desarrollo en las tres funciones sustantivas: la docencia, investigación y difusión cultural, acorde con las necesidades de su contexto social y productivo (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Para el 2021 la Ley General de Educación Superior menciona la importancia de las IES en la formación de personas que contribuyan al desarrollo de la nación, además, para los fines de esta investigación, se destaca a los doctorados como los que: “[...] tienen como objetivo proporcionar una formación sólida para desarrollar la actividad profesional de investigación en ciencias, humanidades o artes que produzca nuevo conocimiento científico, tecnológico y humanístico, aplicación innovadora o desarrollo tecnológico original” (p. 11)

Por otra parte, en la Ley de Ciencia y Tecnología (2022) con respecto a la formación de investigadores, se advierte la necesidad de incrementar su número para contribuir a la mejora de la nación a través del bienestar común, además, con relación a la producción de conocimiento, dicha ley busca: “Promover el desarrollo, la vinculación y disseminación de la investigación científica que se derive de las actividades de investigación básica y aplicada [...]” (p.50).

Hasta este momento se puede afirmar que el tema de formación de investigadores se ha planteado por más un siglo en México, siendo una necesidad que ha llevado al Estado a la creación de organismos y programas que permitan una adecuada formación, instaurando lugares de formación adecuados que permitan obtener resultados favorables que sean reflejados en la producción nacional de conocimiento.

Poniendo énfasis aquí en el acercamiento entre formación de investigadores y producción de conocimiento desde las políticas públicas, se puede observar una intención a la mejora y desarrollo del país. Se destaca el CONAHCYT, como el organismo de ciencia en México.

El Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías y el Sistema de Becas de Posgrado

De acuerdo con lo señalado anteriormente, el CONAHCYT es una entidad pública producto de una evolución que ha durado décadas en México. Es así que se presenta una revisión a la institución y sus programas de becas, para dar cuenta de la importancia que tiene a nivel nacional la formación de investigadores a través de programas de posgrado, y en el caso particular, de doctorados en educación que son los lugares donde se inician los procesos formativos de los y las investigadores educativos mexicanos, que es el tema que compete a esta investigación.

De acuerdo a información oficial del CONAHCYT, este organismo tiene como objetivo la elaboración de políticas de tecnología y ciencia en México, así como el financiamiento de los programas de becas para contribuir a la formación de investigadores y científicos en las diversas áreas de conocimiento, además establece vinculación con instituciones extranjeras donde pueden realizar estudios de posgrado, a través de intercambios académicos siendo beneficiados con una beca económica.

Adicionalmente, se establecen las políticas para ejecutar los programas que propicien el fomento, la formación, el desarrollo y la vinculación de profesionales de alto nivel en el país, atendiendo las prioridades locales y regionales a través de los instrumentos establecidos en la Ley de Ciencia y Tecnología. (CONAHCYT, 2022)

El CONAHCYT contribuye en la formación de investigadores por medio de su Programa de Becas para Estudios de Posgrado desde hace más de 45 años a través de la financiación de en

universidades con excelencia académica dentro y fuera del país. Destacando que: “El posgrado constituye el lugar donde se realiza, de manera sistemática y escolarizada, la formación para la investigación” (Cervantes, 2019, p. 68).

Conforme a información oficial⁵, el fondo sectorial SEP-CONAHCYT brinda apoyos monetarios los cuales buscan financiar la investigación científica en cada una de las diez áreas del conocimiento que corresponden a áreas de investigación del Sistema Nacional de Investigadores, están dirigidos a IES, entre otras instituciones, que buscan solucionar problemáticas en los sectores prioritarios. Es por eso que también la consolidación de los cuerpos académicos o grupos de investigación que participan de este tipo de proyectos, reflejados en la integración de redes de cooperación e intercambio académico es un impacto positivo (López, 2010).

Con respecto a los programas de posgrado, estos son evaluados y acreditados por el CONAHCYT, esto sucedía a través del Programa Nacional de Programas de Calidad (PNPC), que en el 2021 cambia su nomenclatura por Sistema Nacional de Posgrados (SNP)⁶, debido a una necesidad de mejorar, entre otras cosas, la calidad de la formación en investigación. Además, los programas que se agrupan en el SNP son aquellos que cumplen con altos criterios de calidad, con el fin de promover la formación investigativa de excelencia se ofrecen becas de estudio.

Con respecto a la matrícula en posgrado de programas pertenecientes al SNP se observa en la tabla 3 que del 2012 al 2018 se pasó de 1401 posgrados escolarizados a 1882, representando un aumento del 34.3%, mientras que los doctorados crecen un 35.6%, correspondiendo a un aumento cercano al 5% anual. Cabe aclarar, que estos son datos generales de programas en las diferentes áreas del conocimiento.

⁵ <https://conahcyt.mx/conahcyt/areas-del-conahcyt/uasr/desarrollo-regional/fondos/fondos-sectoriales/>

⁶ <https://conahcyt.mx/anuncian-la-creacion-del-sistema-nacional-de-posgrados-que-sustituira-al-pnpc/>

Tabla 3*Composición del SNP en el 2012 y 2018*

| MODALIDAD \ NIVEL | ESPECIALIDAD | | MAESTRÍA | | DOCTORADO | | TOTAL | | | |
|---------------------------|--------------|------|----------|-------|-----------|------|-------|------|-------|------|
| | 2012 | 2018 | 2012 | 2018 | 2012 | 2018 | 2012 | % | 2018 | % |
| Escolarizada | 107 | 122 | 909 | 1 215 | 492 | 667 | 1 508 | 95.3 | 2 004 | 85.4 |
| Especialidad médica | 51 | 281 | N/A | N/A | N/A | N/A | 51 | 3.2 | 281 | 12 |
| No escolarizada | 0 | 2 | 13 | 20 | 0 | 1 | 13 | 0.8 | 23 | 1 |
| Posgrado con la industria | 3 | 4 | 5 | 28 | 3 | 6 | 11 | 0.7 | 38 | 1.6 |
| Total | 161 | 409 | 927 | 1 263 | 495 | 674 | 1 583 | 100 | 2 346 | 100 |

Fuente: Patiño y Alcántara, 2019

De acuerdo con la ANUIES, esta información tiene concordancia en cuanto al crecimiento en los doctorados en específico, así, el doctorado en su modalidad escolarizada representa el 99% del total de la oferta de los doctorados pertenecientes al SNP en el 2018. Sin embargo, esta proporción es diferente a la del 2012, cuando los doctorados escolarizados del SNP representaban el 99.4% del total de la oferta. Por lo cual se puede afirmar que el crecimiento no ha sido exponencial con respecto a los doctorados pertenecientes al SNP en esos seis años, ya que se ve una disminución del porcentaje relativo.

Con respecto a la importancia que tiene el posgrado en relación con la investigación educativa, conforme al estudio de los doctorados a la formación de investigadores educativos en México realizado por Acuña y Pons (2019) en el período 2017-2018, se destacan los datos relacionados a la oferta y ubicación estatal de los programas educativos. Para conocer los criterios de los autores a cerca de la población estudiada, se presenta la siguiente información:

Fueron seleccionados 41 doctorados que se distribuyeron en tres grupos atendiendo al cumplimiento de los criterios definidos para su inclusión: aquellos en cuya denominación se hace explícita la orientación a la FIE (Grupo 1), aquellos que registran una matrícula

superior a 150 estudiantes en el ciclo escolar (Grupo 2) y aquellos que están acreditados en el CONAHCYT a través del PNPC (Grupo 3). (Acuña y Pons, 2019, p. 35)

En primer lugar, de la tabla 4 sobre la oferta educativa del ciclo escolar 2017-2018 se destaca que, del total de las IES en México, un 43% corresponden a doctorados en el campo de la educación, mientras que el número de doctorados equivale al 20.6% del total. Además, de la matrícula inscrita, el doctorado en educación representa un 24.5%.

Tabla 4

Oferta educativa de doctorados en educación en México. Ciclo escolar 2017-2018.

| OFERTA EDUCATIVA | NÚMERO DE IES | | NÚMERO DE DOCTORADOS | | MATRÍCULA INSCRITA | |
|---|---------------|-----|----------------------|------|--------------------|------|
| | Abs. | % | Abs. | % | Abs. | % |
| Ofrecen estudios de doctorado (en cualquier área de conocimiento) | 602 | 100 | 1 415 | 100 | 43 531 | 100 |
| Ofrecen doctorados en el campo de la educación | 259 | 43 | 292 | 20.6 | 10 666 | 24.5 |

Fuente: Acuña y Pons, 2019.

Además, se presenta en la figura 10 la distribución por estados de la República Mexicana que cuentan con posgrados, en ella se observa que, Nuevo León es el estado un mayor porcentaje de oferta educativa referente a doctorados en educación SNP. Por su parte, Sinaloa tiene el 4% de la oferta a nivel nacional durante el período 2017-2018.

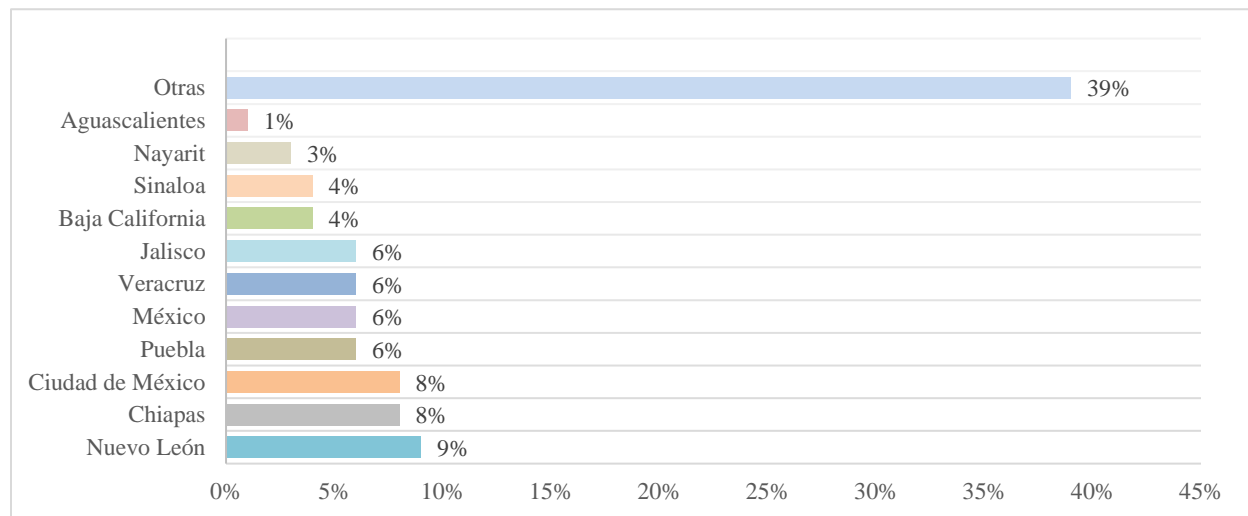
Actualmente, existen 2 404 posgrados SNP en todo el territorio nacional y abarcan una extensa variedad de áreas del conocimiento; sin embargo, como ya se ha presentado, el número de investigadores en México sigue estando muy por debajo de estándares internacionales.

Asimismo, cabe mencionar que del CONAHCYT surge el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984, el cual busca fortalecer y promover la calidad de la investigación científica en México, presente en diversas IES, en el que se evalúa la producción de investigadores

en diversas áreas dando el nombramiento de investigador nacional, además de otorgar estímulos económicos (CONAHCYT, 2022).

Figura 10

Ubicación de la oferta de doctorados en educación en México. Ciclo escolar 2017-2018.



Fuente: Acuña y Pons, 2019.

Para el primer trimestre del año 2023, de acuerdo con los datos abiertos del CONAHCYT⁷, en México existen 815 investigadores pertenecientes al área IV, el cual corresponde a Ciencias de la conducta y la educación, 26 de ellos se encuentran en Sinaloa, entre los cuales 12 están adscritos a la UAS. El SNI es pieza clave en la formación y producción de investigadores nacionales, incluidos los investigadores educativos.

Este apartado da cuenta de esfuerzos por parte del Estado, que, a través de leyes, planes y programas, entre otras acciones, se promueve la investigación de calidad. Un ejemplo claro el CONAHCYT, ya que a través de los diversos programas que lo conforman, ayudan a la promoción de la formación de investigadores.

⁷ <https://conahcyt.mx/estadisticas-y-datos-abiertos/>

2.6. La Participación de las Mujeres en la Universidad y en la Producción del Conocimiento Científico.

Esta investigación entre sus objetivos específicos busca presentar los retos enfrentados para acceder, permanecer y consolidarse en academia y la ciencia, incluida la posibilidad de producir conocimiento científico, condicionados meramente por ser hombre o mujer. En virtud de ello, se pretende destacar en esta investigación la presencia de las mujeres en estos espacios de formación y producción.

A nivel mundial las mujeres equivalen a la mitad de la población, por lo cual se esperaba que su presencia estuviera incluida en diferentes ámbitos sociales, sobre todo con las políticas de igualdad de género que se buscan aplicar en la actualidad. Sin embargo, no siempre ha sido así, ya que era prohibida su participación en algunos entornos, por lo que, desde las luchas feministas se ha librado una batalla por posicionar a las mujeres en espacios que históricamente habían sido relegadas.

Gracias a estas manifestaciones donde se busca la oportunidad de ser consideradas con los mismos derechos y participación social sin discriminación, se generan espacios de discusión a nivel mundial. El debate abierto de dichos tópicos en los años sesenta, permite que la ONU realice la Conferencia Mundial de la Mujer, la cual continúa celebrándose hasta la actualidad con sede en diversos países, incluido México.

De entre las acciones de esta conferencia sobresale el documento titulado *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing* el cual ha sido clave en las políticas de igualdad que se empezaron a tomar alrededor del mundo, tomando en cuenta doce esferas relevantes para la mujer de las cuales la educación es una de ellas. Varios años después en la propia Conferencia Mundial de Educación

Superior, se coloca como un objetivo principal fortalecer la participación y la promoción del acceso a las mujeres en los programas de posgrado (UNESCO,1998).

De lo anterior, se observa que, al paso de los años, cada vez más se busca generar espacios que den voz a las mujeres y a sus demandas históricas. Todas estas conferencias y las políticas desprendidas de sus acuerdos, en México repercuten y son visibles a través de la creación el Programa Nacional de Integración de la Mujer al Desarrollo y el Movimiento Amplio de Mujeres. Organismos que son precursoras del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). Además, al considerarse a la educación como una de las claves para la inclusión y la participación de las mujeres, el INMUJERES establece una Red Nacional de Enlaces Académicos de Género.

Por su parte la ANUIES se suma a esta búsqueda por la equidad de género y en conjunto con el INMUJERES crean la Red Nacional de Enlaces Académicos de Género (Cristina Palomar, 2005), también se crea la Red Nacional de IES: Caminos para la equidad de género (RENIES-Equidad), ya puntualizando en la labor de las IES desde el punto de vista de un enfoque de género que se agrega a sus propias labores institucionales. De esta manera las IES pueden ayudar a cumplir con estas demandas sociales que se han buscado lograr a lo largo de los años por mujeres y agrupamientos a favor de la equidad (Ordorika, 2015).

A inicios del siglo XXI, tras sesionar la Asamblea General de las Naciones Unidas, se aprueba la resolución que presenta la Declaración del Milenio⁸ para disminuir la pobreza, entre sus fundamentos se menciona a la igualdad, al buscar que entre las naciones se debe asegurar los derechos y oportunidades tanto a hombres como a mujeres. De esta cumbre y declaración nacen los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los cuales se intentan alcanzar para el año 2015, siendo el Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros con autonomía de la mujer.

⁸ <https://research.un.org/es/docs/dev/2000-2015>

Para el 2010, se evalúan los avances diez años después de haber asumido los ODM, con respecto a la equidad de género, se considera que el acceso a la educación básica es crucial para la igualdad de oportunidades y la capacidad de decidir para las mujeres, destacándose el aumento porcentual de su participación en la vida universitaria (Villamil y Romero, 2011). Mientras que, en el informe de los avances 2013 en México de los ODM muestran que en nivel de licenciatura y posgrado existe segregación de las mujeres a ciertas áreas del conocimiento.

En el año 2015, tras culminar el período de los ODM, los países miembros de la ONU presentan una nueva resolución titulada “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Se acuerdan 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), con miras a la mejora de las personas en igualdad de condiciones, para lo cual cada país miembro de la ONU debe adecuar sus políticas y con ello los programas nacionales que les ayuden a cumplir metas específicas de cada ODS.

Congruente con su historia y las luchas sociales de las mujeres, presenta a la *equidad de género* como el quinto ODS, y tal como pasó con los ODM este objetivo tiene una íntima conexión con el cuarto ODS correspondiente a la *educación de calidad*. Como ejemplo de esta relación se presenta que, de acuerdo con datos de la ONU, se considera que América Latina es la región más peligrosa del mundo para las mujeres, por ello, el acceso a la educación ayudaría a brindar mejores condiciones de vida, por lo cual se espera que para el 2030 exista un acceso equitativo a la educación superior en todo el mundo (ONU, 2022).

Es por esta razón que se han implementado a lo largo de estos últimos años una serie de políticas que permitan el logro de esta meta, o al menos se encamina para acortar la brecha de género, la cual en el 2022 mostraba que se necesita 132 años, si se sigue por el mismo camino, para lograr la paridad de género, de acuerdo con el *World Economic Forum* (2022), el cual da

muestra que, para el 2020 se calculaba que la brecha era de cien años, se puede afirmar que aún queda un largo camino por recorrer.

Si bien el tema es complejo y la educación solo es un aspecto en la equidad de género y el empoderamiento de las mujeres, es necesario colocar los reflectores en áreas donde las mujeres tienen menos participación como lo ha sido el acceder y dar continuidad a su educación terciaria. Es aquí donde las IES pueden tomar un posicionamiento a través de su propia filosofía institucional, buscando la equidad, sobre todo en lo que refiere a la parte educativa, promoviendo campañas, programas y políticas que la favorezcan (Ordorika, 2015).

Si se revisa los datos en la UNESCO para Latinoamérica, para el año 2018 del total de población universitaria, el 55% eran mujeres y el 45% eran hombres; en México la proporción alcanzada ese mismo año era de 51% mujeres y 49% hombres, y República Dominicana es el país con un mayor porcentaje de mujeres, 63%, en comparación con los hombres que representan el 37% (UNESCO, 2020). Pareciera que ya se ha alcanzado la equidad, sin embargo, los datos presentados son de licenciatura, ya que los porcentajes cambian en el posgrado.

Así se tiene que, mientras que las egresadas de una licenciatura representan el 43% del total, el porcentaje baja a 7% en la maestría y a 1% en doctorado (UNESCO, 2020), por lo cual existe aún problemas en el acceso de las mujeres al posgrado. Para el 2021, de acuerdo a la data de ANUIES se presenta que a nivel nacional se estaba alcanzando un mayor equilibrio entre hombres y mujeres, pero localmente el porcentaje de mujeres matriculadas, egresadas o graduadas era dramáticamente menor al visto en otros años.

Se observa que, a mayor grado académico, menor presencia de las mujeres, lo cual ocurre en los doctorados, en las maestrías y finalmente, en las licenciaturas (UNESCO, 2015). Otro punto a resaltar es que la mayoría de estudiantes y de egresadas pertenecen al campo de la educación, de

acuerdo con Moreno y Torres (2019), existen elementos que indican que los doctorados en educación suelen ser preferidos por las mujeres. Sin embargo, como se presentó ya, las mujeres han disminuido su participación en el área educativa tanto a nivel nacional como en el estado de Sinaloa.

En el caso particular de la Universidad Autónoma de Sinaloa, la plataforma educativa más importante en el estado, se presenta una feminización de la matrícula en el programa de doctorado en educación, tal es así que 58.2% son mujeres y 41.8 son hombres (López et al., 2019). Cabe señalar que de los doctorados en Educación pertenecientes al SNP, en Sinaloa la Facultad de Ciencias de la Educación es el único perteneciente al sistema, de acuerdo con información de la ANUIES.

Con respecto a la producción científica en América Latina, cabe mencionar que el porcentaje más alto de investigadoras en las universidades lo tiene Argentina con un 57% de mujeres frente a un 43% de hombres, le sigue Guatemala con un 53%, el resto de países latinoamericanos está por debajo del 50% (UNESCO, 2020). Es decir, a pesar de que las mujeres tienen menos acceso a la educación superior, su labor investigativa es superior al porcentaje propio de participación en los programas de doctorado.

En relación con la producción de conocimiento en Latinoamérica, de todas las publicaciones relacionadas a la investigación educativa realizadas entre los años 2014 y 2016, se tiene que 59.1% fueron realizadas por investigadoras, destacando su labor en países como Argentina, Cuba y Uruguay, donde las investigadoras educativas representaban más del 70% de los investigadores (Murillo y Martínez-Garrido, 2019). Estas cifras concuerdan con la cantidad mayoritaria de presencia de mujeres en el área educativa.

También llama la atención en cuanto a puestos de poder las mujeres pierden protagonismo quedando relegadas a puestos medios o bajos. Es por ello que, se habla de una subrepresentación de las mujeres en altos cargos, pues al momento de ver las posiciones de poder, todos los porcentajes se ven reducidos, así, en México, los hombres ocupan el 82.5% de los altos mandos, y las mujeres participan con un 3.4% en puestos directivos.

Por su parte, en México, en el SNI para el 2015 las mujeres representan el 35.8% del total de investigadores, lo cual muestra la subrepresentación que se tiene de las mujeres en este sistema, además las mujeres dentro del SNI tampoco suelen estar en el nivel más alto, puesto que la proporción es de cinco a una (Ordorika, 2015). Situación que no parece tener mayor variación dos años después, puesto que Elvia Chaparro (2022) expone que para el 2017 solo el 36% del padrón de investigadores son mujeres.

Es decir que del 2015 al 2017 la representación femenina apenas aumento un 0.2%, además, resaltando aquí que “Dentro de dicho porcentaje se aprecian desequilibrios dentro de las áreas de conocimiento, donde los estereotipos de profesiones masculinizadas y feminizadas perduran” (Chaparro, 2022, p. 25).

Mientras tanto, Laura Cortés y Ayala (2022), exponen que “En 2019, más de una tercera parte de los miembros del SNI fueron mujeres, quienes constituyen 38% del total” (p. 89). Resalta la variación del porcentaje, puesto que, a pesar de que el sistema abra convocatoria aumentado el número general de investigadores de los diferentes niveles del SNI, se tiene que la proporción entre hombres y mujeres sigue sin llegar al 50%.

Ya para el 2020 de los 33 165 integrantes del SNI, solo el 35.8% son mujeres (Paulina Carrillo y Mirta Flores, 2023). Lo cual muestra un retroceso en la participación femenina en la ciencia, hablando específicamente de aquellas que están dentro del padrón de investigadores SNI,

ya que termina siendo exactamente el mismo porcentaje obtenido en el 2015, y si bien el número de investigadores es mayor, los cambios no parecen ser sustanciales en cuanto a la proporción entre hombres y mujeres.

Esta sub representación femenina no solo se da en la proporción, pues se presenta incluso al momento del ingreso de nuevas mujeres al sistema, ya que para el 2021, las mujeres representan un 38% menos de ingreso, permanencia y promoción en el SNI, que la de los hombres (María Luna-Morales & Evelia Luna-Morales, 2022). Finalmente, en el 2023, de acuerdo a datos oficiales⁹ las mujeres representan el 39.67% del total de investigadores SNI.

Tal como presenta Jiménez (2010) existen sesgos de género en las comunidades académicas al demeritar el trabajo realizado solo por ser mujer la autora, este sesgo interpretativo, menciona, mide el desempeño separando el trabajo realizado por sexos y no por cualidades de trabajo. De lo anteriormente mencionado, se puede afirmar que existe un tipo de violencia epistémica por cuestiones de género que invisibiliza la labor femenina en cuanto a la investigación, relegando sus estudios a un peldaño más bajo en importancia o científicidad de lo que podría tener un estudio realizado solo por investigadores o con la participación de algún investigador.

Aquí resalta la labor fundamental que juegan las IES en cuanto a temas de equidad ya que, tal como afirma Karla Mayorga (2018):

La vinculación de la educación superior con la igualdad de género es un enfoque con la finalidad de crear revolución en los cambios de la mentalidad de los estudiantes y futuros profesionales con el afán de generar una sociedad justa, igualdad de derechos, las universidades. (p. 144)

⁹ <https://conahcyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/>

Sin duda alguna es un reto que las universidades deben afrontar y una problemática que aún parece está lejos de mejorar, pero que, a pesar de esto, si se logra hacer cambios en los valores y principios que propicien la promoción de la igualdad en conjunto con la autonomía de la mujer, también se logrará una igualdad en el propio trabajo realizado por los estudiantes que hayan sido formados bajo esta perspectiva (María Matarranz y Eva Ramírez, 2018).

Es por ello que al ser el enfoque de género tema transversal debe ser incluido en el campo de la educación no solo en un espacio o lugar geográfico, sino como una política a nivel internacional, de tal suerte que “En México, la paridad existente en la matrícula de educación superior no tiene correspondencia con la distribución entre hombres y mujeres en la academia (Ordorika, 2015, p. 9)”.

De tal manera se necesita una reestructuración en los sistemas que tienen décadas invisibilizando a las mujeres, por lo cual se requiere que se realice ciencia sin limitar el reconocimiento de las mujeres, con una labor alejada de los prejuicios de género y de injusticias epistemológicas que a pesar de los años y los esfuerzos aún se sigue reivindicando hasta el día de hoy (María Urrea et al., 2022).

En suma, se puede afirmar que las mujeres están presentes tanto en la universidad como en la producción de conocimiento, a pesar de estar aún lejos de alcanzar una equidad de género en cuanto al acceso y permanencia en el posgrado que les permita dedicarse a la investigación. Todo esto dado que las políticas de acceso de las mujeres a la educación superior parecen estar limitadas al pregrado donde la proporción de hombres y mujeres suele ser equitativa, lo cual genera que a aquellas que logran ingresar a programas de posgrado deban enfrentarse a una serie de obstáculos que les pueden impedir su desarrollo o el acceso a puestos de poder.

2.7. Marco conceptual

En este apartado se da cuenta de los conceptos claves desde las perspectivas que guían esta investigación. Con este fin se ha dividido en cuatro subapartados que buscan dejar en claro de qué manera se están utilizando los términos en esta investigación, las teorías con las que se justifica su uso. Es de esta manera que se toma como base a los objetivos esperados para poder dar un orden a la información que se presenta a continuación.

Formación de Investigadores Educativos

Para iniciar, se expone lo que en esta investigación se entiende por formación de investigadores educativos, empezando por aclarar los términos que lo componen de manera singular. De tal forma, cuando se habla de formación se hace referencia a lo que expone María Moreno (2005) quien analiza y coincide con autores como Díaz-Barriga y Rigo (2000), Luhmann y Schorr (1993) y Ferry (1991), que lo explican como un proceso para modelar al ser humano el cual involucra desarrollar sus potencialidades y capacidades, siendo una tarea que desempeña la propia persona gracias a la mediación de diversas interacciones. En ese acorde, Celia Carrera et al. (2017) señala que la formación “Se refiere a la experiencia de socialización enmarcada por la vinculación del sujeto con los otros dentro de un ámbito personal-vivencial” (p. 63).

Por lo cual, se entiende que la formación es un proceso que implica más que el propio trabajo de la persona en formación, siendo su contexto parte importante del desarrollo de sus capacidades como ser humano. Conforme a esto, Moreno (2005) expone que una de las interacciones que ayuda a la formación, si bien no es la única, está en quienes desempeñan una labor de formadores. Mientras que, la figura de quien investiga se puede explicar como aquella persona que “[...] trabaja con problemas, piensa en términos de investigación, transforma las

problemáticas en objetos de estudios científicos, los aborda, los define, los confronta con la realidad, los explica a través de procesos metodológicos rigurosos, los niega” (De la Cruz, 2006).

En suma, si se habla de formación de investigadores, se puede afirmar que es aquel proceso que contempla la autoformación y la heteroformación, a través de una reflexión y discusión epistémico-metodológica conjunta entre la persona que se forma con sí mismo y con su formador, centrados en aspectos que tengan que ver proceso formativo del investigador (Carrera et al., 2017). Además, estos procesos benefician en mayor o menor grado a las IES, pues se asume que el doctorado es el momento en el que se pueden presentar las condiciones necesarias para dicha formación (Moreno, 2011).

Rivas (2005) sostiene que “La formación de investigadores en las sociedades contemporáneas ha sido determinada por dos factores fundamentales: la tradición de la educación universitaria y las políticas gubernamentales que impulsan a la ciencia y la investigación como motores de desarrollo social” (como se citó en Carrera et al., 2017, p. 55). Este tipo de concepción de la formación de investigadores, entonces, hace referencia a los diversos campos del conocimiento, donde estas personas en formación realizan sus contribuciones.

En consecuencia, al hablar de estos procesos en el campo educativo, Ana González (2019) afirma que “La formación de investigadores en educación constituye una necesidad para lograr avances significativos en el desarrollo de proyectos relevantes y con ello la generación de conocimientos que fortalezcan las prácticas y procesos educativos” (p.138). De la cruz, 2006), lo resume de la siguiente manera:

Es decir, que cuando se hable de formación de investigadores más la etiqueta distintiva de <educativo>, se hace referencia no únicamente al desarrollo de un conjunto de conocimientos teóricos-técnico-metodológicos ofertados a través de un plan organizado

(programas académicos de licenciatura o posgrado), puesto que ésta puede darse en planos formales e informales. Mucho menos, al sólo desarrollo de un conjunto de habilidades, técnicas y destrezas (en este caso habilidades, técnicas y destrezas para hacer investigaciones), puesto que éstas constituyen la materia prima y la base con la cual se trabaja. (P. 73)

Es por ello que es virtud de la propia formación de investigadores educativos poseer una naturaleza compleja (Berliner, 2002; Labaree, 2003; Mortera-Gutiérrez, 2011). Tal como se pretende dar cuenta en esta tesis al analizar la formación de los investigadores educativos quienes han egresado del doctorado en educación.

Trayectorias académica, laboral e investigativa

Por otro lado, la trayectoria es aquella que permite articular en el análisis a la dimensión subjetiva de los actores (expectativas, valoraciones, elecciones) junto a los elementos contextuales e históricos en los cuales se desarrollan sus itinerarios personales (Sánchez-Olavarría, 2017). Es por eso que María Longo (2011) al analizar el concepto de trayectoria al estudiar cursos de vida, de una persona o un grupo, lo relaciona con lo biográfico, a través de sus enfoques teóricos – metodológicos.

Esta misma autora resalta que: “Gracias a sus antecedentes en los estudios biográficos la noción de trayectoria permite destacar dos puntos claves: la multiplicidad de factores que intervienen en una biografía y la dimensión temporal del desarrollo de la misma” (Longo, 2011, p. 58). En específico y acorde a los objetivos esperados, el presente trabajo investigativo solo abordará tres dimensiones de la trayectoria: académica, laboral e investigativa.

En cuanto a la trayectoria académica, Celene Rivas (2022) en concordancia con Hilda Guevara y Sandra Belelli (2013) expresa que este concepto está compuesto por una gran variedad

de dimensiones o factores que intervienen en el contexto educativo y que, además, deben contemplar las interacciones entre la parte social y la curricular. Conforme a ello, aquí se destaca en las trayectorias académicas el recorrido de pregrado y en especial su formación en el doctorado en educación. Mientras que, la trayectoria laboral, de manera acotada se puede presentar como aquellas etapas que atraviesa una persona desde su formación o desde el inicio de su vida laboral, donde intervienen ejes como el género, el acceso y estabilidad del mercado (Cirami y Liliana Ferrari, 2018). Además, este fenómeno se estudia desde la propia narrativa de los sujetos de estudio a través de sus experiencias (Claire Bidart, 2006; Claire Bidart y María Longo, 2007; Camila Deleo, 2017).

La trayectoria investigativa, por su parte, aborda en específico aquella formación en investigación, desde el propio acercamiento e interés de investigar que han tenido quienes egresaron del doctorado de educación, descrito gracias a sus propias percepciones. En pocas palabras son “Procesos que implican, entre otros aspectos, percepciones acerca del oficio de investigar y la realización de prácticas propias de la comunidad científica que generan aprendizajes y posibilitan la enculturación de los actores en el contexto académico” (Maricel Lederhos, 2016, p. 43).

Contribuciones al conocimiento

Por otro lado, el concepto de contribución en esta investigación hace referencia a aquellos aportes al conocimiento desde la producción científica, pues como Lederhos (2016) expone, quienes investigan presentan su producción como una contribución a conocimiento. Es por ello que resulta imperante exponer lo que es la producción científica.

Rosa Alvarado et al. (2022) conforme a la definición de Piedra y Martínez señalan que la producción científica es “[...] la forma mediante la cual se da a conocer el conocimiento que resulta

de una investigación científica desarrollada en una disciplina específica, que puede pertenecer o no al espacio académico y que favorece al avance científico” (p.58).

En este caso, al hablar de contribución al conocimiento se hace referencia a la producción en el campo de la educación producida por quienes egresaron de un doctorado en esta misma área. Puesto que, conforme a de la Cruz (2006) quien se dedique a la investigación educativa es una persona que produce conocimientos tanto macrosocial, como microsicial puesto que tiene la formación y el conocimiento pertinente tanto del campo de la investigación científica como de la educación.

Es por ello que, María Moreno (2003) expone que “El investigador educativo, además de conocer profundamente el campo de la educación, tiene acceso a formación especializada que le permite contar con las herramientas teórico-metodológicas necesarias para producir conocimientos en el campo de la educación” (p. 68). Además, para García y Concepción Barrón (2011) la producción científica es uno de los indicadores de calidad en la educación superior y el posgrado.

Análisis por género

Un primer punto de partida de suma importancia es explicar el concepto de género que guía esta investigación. Si bien existen diversas concepciones de lo que significa la palabra género, debe resaltarse que estas discusiones afloran gracias a la lucha feminista por visualizar una diferenciación que excluía a la mujer. Un primer gran consenso es el carácter social que tiene en el ideario de las personas la palabra género, es por eso que para Josefa Montalvo (2020):

El concepto de género se refiere a la construcción social de lo femenino y lo masculino a partir de las diferencias biológicas entre los sexos y alude, de manera más amplia, a la existencia de un sistema de relaciones de género. (p. 10)

Así mismo, Azucena Solís (2016) enfatiza que esta construcción social es un proceso en el que, las personas se ayudan de estereotipos de género que adoptan y reproducen, afectando la vida, roles y expectativas de comportamiento. Es por esa razón que el género indica representaciones visuales y discursivas que predisponen la relación entre mujeres y hombres frente a la sociedad a través de pautas de interacción que deben ser seguidas dentro de una determinada sociedad (Donoso-Vázquez y Pessoa, 2016)

El género es aquel constructo social que dice a las personas cómo interactuar con su entorno, adoptando cierto tipo de comportamientos acorde el rol que la sociedad le impone seguir y reproducir. Esta concepción genera una segregación que separa a hombres y mujeres, dándoles a ellos una ventaja histórica en diversos contextos sociales. Es por eso que “uno de los ámbitos de mayor preocupación para eliminar las desigualdades entre los géneros es el educativo” (Solís, 2016).

Al realizar una investigación que contempla como objeto de estudio un proceso formativo que, tiene por sujetas y sujetos a quienes se han formado como investigadores en el área educativa, es pertinente hacer un análisis por género que dé cuenta de esta diferenciación por género. Empleando las palabras de Cory Duarte y Viviana Rodríguez (2019): “Los indicadores de género son un punto de referencia que permite hacer comparaciones y levantar información sobre la situación y condición de hombres y mujeres, incorporando para ello dimensiones cualitativas y cuantitativas en la propuesta” (p. 61).

Para Solís (2016) el análisis de género es sinónimo de perspectiva de género, enfoque de género, componente de género, entre otros. Por lo cual esta investigación si bien no es feminista, sí considera el análisis de la data desde una perspectiva de género que tome en cuenta las diferenciaciones que puedan surgir entre investigadoras e investigadores educativos.

CAPÍTULO 3

ENFOQUE METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN DE UN DOCTORADO EN EDUCACIÓN

En este tercer capítulo, se presenta la metodología de esta investigación implementada conforme al objeto de estudio que es la formación de investigadores y de acuerdo a los objetivos esperados. Para ello, se expone el paradigma utilizado, el cual combina el enfoque cualitativo y cuantitativo, pues se ponderó como relevante realizar la investigación asumiendo ambos procesos de manera simultánea.

Asimismo, se describen las técnicas de recolección de datos y sus respectivos instrumentos, los cuales fueron elaborados con base en la información recabada de diversos autores, los cuales fueron evaluados por un comité de expertos. Además, se describen las etapas del abordaje metodológico que se desarrolló tomando en cuenta las preguntas de investigación.

Se presenta, además, la manera de cómo se procesa la data recabada, que en este caso se trata de dos programas digitales especializados en el procesamiento de datos, uno para la información cuantitativa y otro para la información cualitativa. Esto facilita el análisis, permitiendo la triangulación de datos recabados en simultáneo.

Por otra parte, en este capítulo se da una descripción de las y los sujetos de investigación, exponiendo quienes son las personas que conforman el universo o población y la muestra a la cual se le aplicaron los instrumentos pertinentes para recabar información en específico tanto de la parte cualitativa como de la parte cuantitativa.

3.1 Caminos Metodológicos para el Estudio de la Formación de Investigadores

A lo largo de la historia de la ciencia, se han presentado dos grandes posturas que a primera vista parecen estar completamente irreconciliables al momento de decidir la forma en que se estudia a la realidad, sobre todo cuando el fenómeno a estudiar está estrechamente relacionado al aspecto social. Alexa Senior et al. (2012) sostiene que la metodología cualitativa y cuantitativa se han convertido en mitos de la cientificidad.

En sus inicios la ciencia exige al investigador mantener su distancia del fenómeno estudiado, evitando así que la subjetividad interfiera en su estudio (Sánchez, 2019), por lo cual en el siglo XIX Comte establece los fundamentos epistémicos con el positivismo (Rosario García, 2010; Mercedes Giesecke, 2020; Sánchez, 2019), apuntando que los datos recogidos en las investigaciones pasan por un análisis estadístico, siendo esta la manera en llegar a la verdad científica (Giesecke, 2020).

En ese mismo siglo, sobre las bases del positivismo de Comte y el método empírico, surge la investigación social (García, 2010; Giesecke, 2020; Forni y Grande, 2020; Vega-Malagón et al., 2014). Para Comte y Durkheim los fenómenos sociales son medibles y su estudio se lleva cabo aplicando el método científico (Vega-Malagón et al., 2014). Este continúa así hasta luego de la Segunda Guerra Mundial cuando surge la necesidad de interpretar los fenómenos de la vida cotidiana, tomando en cuenta: contexto, valores sociales y relaciones dentro de su estructura social (García, 2010).

El enfoque cualitativo en las ciencias sociales de Max Weber, argumenta que “[...] además de la descripción y medición de las variables sociales deberían de considerarse los significados subjetivos y el entendimiento del contexto donde ocurre el fenómeno” (Vega-Malagón et al., 2014,

p. 524). Es decir, lo presenta como una alternativa complementaria, por ello Urrea (2015) citando a Landreani sostiene que se presenta un falso dilema en cuanto a enfrentar estas metodologías.

Estudiar la formación de investigadores educativos a través de un enfoque mixto, conforme a la perspectiva de Vega-Malagón et al. (2014) indica la complementariedad de ambos enfoques, y ha permitido tener diferentes aproximaciones al fenómeno, resultando enriquecedor para esta investigación. En suma, dado que el objeto de la investigación es la formación investigativa de quienes egresaron del doctorado en educación de la UAS, el método mixto permite conocer este fenómeno desde diversos aspectos, los cuales se presentan a continuación:

1. Los procesos de formación en la investigación educativa.
2. Los aportes al conocimiento científico de quienes se formaron en la investigación educativa.
3. Ingreso, permanencia y consolidación en la vida académica y científica de quienes se forman en investigación educativa.

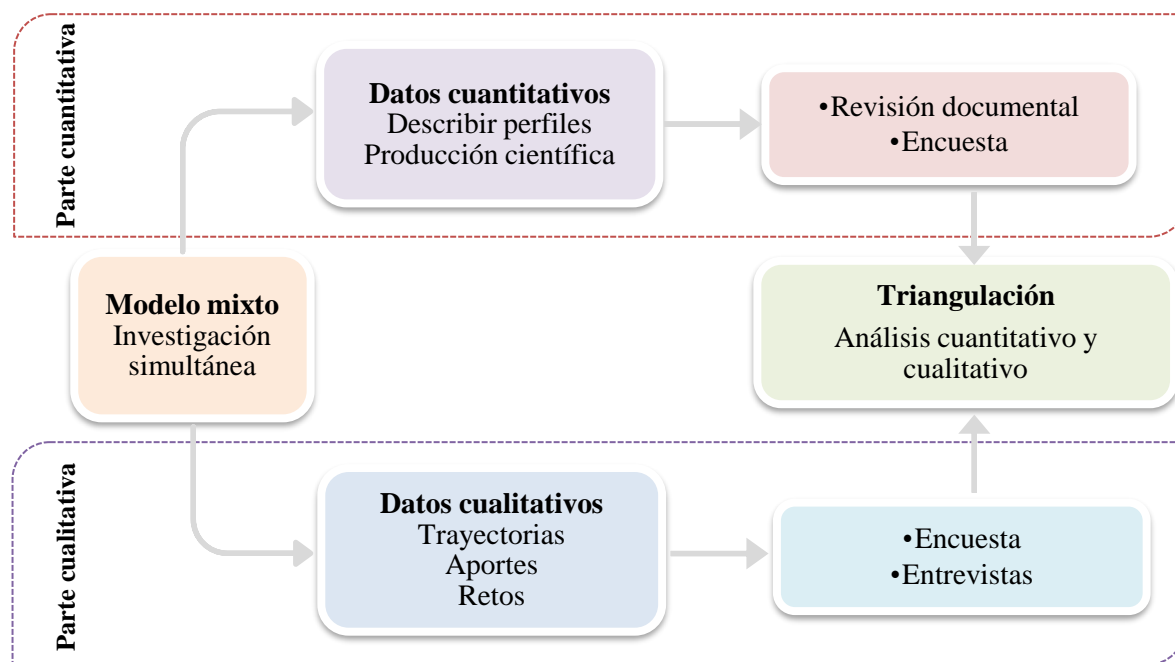
Con relación al análisis de los procesos de formación en la investigación educativa se consideró adecuado conocer la configuración de las trayectorias académicas, laborales e investigativas de quienes egresaron del doctorado en educación, ello ayudó a ahondar en su trabajo y formación previa al doctorado, conocer por qué y para qué estudiar un doctorado con orientación en la investigación y su opinión de cuándo es que inicia y concluye su formación investigativa.

De manera general, se obtuvieron datos generales, a manera de seguimiento, de las generaciones egresadas del programa de doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa (FACE UAS); mientras que de manera específica se buscó la narración de los procesos formativos en la trayectoria de participantes para que pudieran expresar de forma personal y extensa sus opiniones.

Con respecto a los aportes al conocimiento científico, se identificó la producción reciente cuantificable de quienes se formaron en la investigación educativa, además de su percepción con respecto a estas contribuciones. La información recabada proviene de los propios egresados y egresadas, complementado con las ideas de informantes clave quienes han dirigido los programas de posgrado en la FACE UAS, esto para exponer cuáles son los aportes al campo del conocimiento científico, sobre todo en el área educativa.

Figura 11

Diseño mixto de investigación



Fuente: elaboración propia de acuerdo con Johnson y Onwuegbuzie (2004), Onwuegbuzie y Leech (2006), Pereira (2011), Urrea (2015).

Por último, analizar el ingreso, permanencia y consolidación en la vida académica y científica proporcionó información que permitió reconocer cuáles los retos de las generaciones del doctorado en educación e identificar como lo viven los hombres y las mujeres. Este aspecto está íntimamente relacionado a las percepciones de quienes se forman en investigación educativa, sobre

todo en cuanto a la participación de las mujeres en el área de las ciencias, en especial en educación la cual se considera como un campo feminizado.

Los procesos de formación de los investigadores educativos a través de los aspectos mencionados enmarcados en una investigación con un diseño mixto respaldado por autores como Alicia Hamui-Sutton (2013), Johnson y Onwuegbuzie (2004), Onwuegbuzie y Nancy Leech (2006), Zulay Pereira (2011), Urrea (2015), ha permitido unir las partes cualitativa y cuantitativa al momento de realizar el presente estudio.

De tal forma, el diseño mixto utilizado permite cumplir con los objetivos esperados en este estudio, pues como se puede observar en la figura 11, la parte cuantitativa ayuda tanto a describir los perfiles como a determinar la producción científica de quienes se formaron en investigación educativa, mientras que la parte cualitativa ayuda a indagar en las trayectorias, conocer las opiniones con respecto a sus aportes al conocimiento, además de los retos a los que se enfrentan en la academia y la ciencia, destacando en esta parte un diferencial por género en cuanto a su formación y oportunidades.

3.2 Instrumentos de Recolección para una Investigación Mixta y la Triangulación para el Análisis de los Datos

La investigación mixta "... agrega complejidad al diseño de estudio, pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques" (Vega-Malagón et al., 2014, p. 527), por lo que se requiere que quien investiga tenga una mentalidad abierta y, claro está, manejo de ambas metodologías. Es por ello que "Si se quiere obtener información de interés y realmente útil para el estudio, una de las decisiones más importantes en la obtención de los datos es la selección de las herramientas e instrumentos de recolección de datos más adecuados" (Urrea, 2015).

Para obtener información relacionada a las generaciones de egresados del Doctorado en Educación de la UAS, se usó la matriz de registro como primer instrumento de recolección de datos cuya finalidad es crear un registro con los nombres, la generación, cantidad de egresados y sus contactos.

El cuestionario, que es el instrumento para la recogida de información, de acuerdo con María Cea (2001), es utilizado para recabar datos de las trayectorias y los aportes al conocimiento, correspondientes a los dos primeros objetivos específicos, el cual fue aplicado a una muestra censal de la población total de las generaciones de egresados de doctorados en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

De quienes respondieron al cuestionario y dieron su consentimiento para continuar participando de la presente investigación se seleccionó una muestra intencional para la entrevista, ya que esta funciona como un complemento a los datos de censo obtenidos en la encuesta (Senior et al. 2012). Además, permitió que los informantes pudieran expresar de forma libre aspectos más subjetivos del objeto de investigación, y que una vez transcrita la información obtenida se analicen e interpreten los datos (Jennifer Conejero, 2020).

Tomando en cuenta lo anterior, fue la entrevista semiestructurada la que permitió analizar aquellos procesos por los que ha pasado en su camino a su consolidación en la investigación, además de conocer de primera persona cuáles son los retos que las mujeres enfrentan en el área de la investigación educativa. Con toda la información recabada se identificaron aspectos relacionados a las categorías: trayectoria, aportes y retos, correspondientes a los tres objetivos específicos.

Una vez aplicados los instrumentos de recolección y obtenido los datos, su análisis se llevó a cabo a través de la triangulación, tal como se mostró en el diseño de la presente investigación.

Es por ello que para Forni y Grande (2020) “En investigación social, “triangular” significa combinar distintas fuentes de datos, investigadores, teorías o métodos en el estudio de un fenómeno” (p. 160).

Para Hamui-Sutton (2013), dentro de las investigaciones mixtas, el modelo de triangulación es el más utilizado cuando se tiene datos cuantitativos y cualitativos, obtenidos de una misma población. Es por ello que la triangulación es necesaria para que luego el procesamiento y generación de conocimiento se tenga validez, confiabilidad y fiabilidad de los hallazgos (Senior et al., 2012).

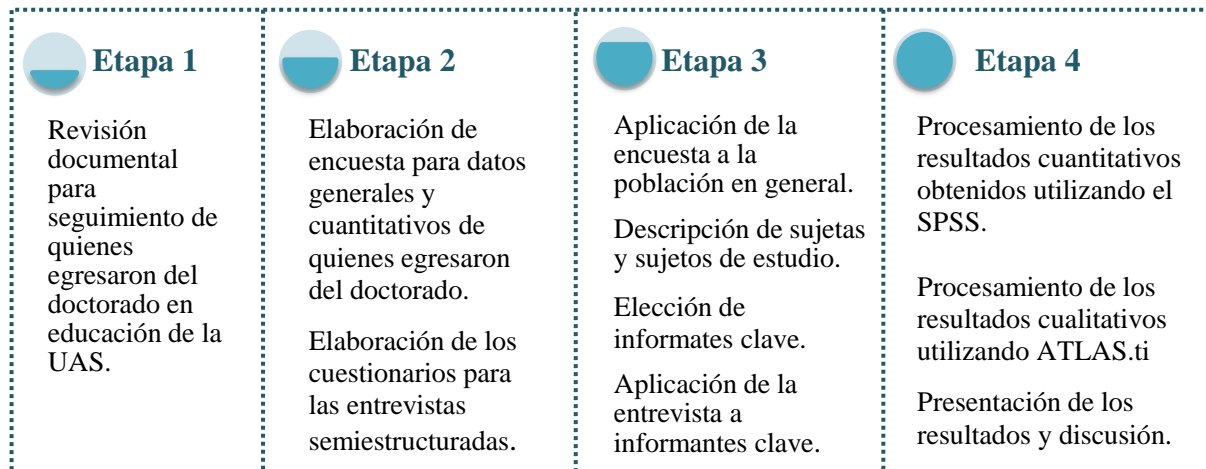
Para poder analizar la formación de investigadores educativos y su contribución a la producción de conocimiento se consideró pertinente utilizar instrumentos que permiten acceder a información de diferentes niveles, se obtuvo data cuantitativa y cualitativa, enriqueciendo el análisis acorde con los objetivos que se plantearon al inicio de esta investigación. En ese sentido, con la aplicación de las técnicas de recolección y el análisis realizado no se pretende la búsqueda de solución a alguna problemática, si no el conocer y explicar un fenómeno educativo.

3.3 Abordaje Metodológico para el estudio de la formación en investigación educativa

En concordancia con lo presentado en los párrafos anteriores, en esta investigación se ha optado buscar información de diferentes aspectos de un mismo fenómeno y de esta manera dar respuesta a las preguntas de investigación. Por eso, se asume que las técnicas, instrumentos y análisis utilizados son pertinentes para complementar el conocimiento que se busca generar al analizar los procesos de formación en investigación de quienes egresaron de un doctorado en educación. En este apartado se da cuenta de las cuatro etapas que explican el abordaje metodológico de la presente investigación.

Cuadro 1

Etapas del abordaje metodológico



Fuente: Elaboración propia.

Etapa 1: Revisión documental

En esta etapa se realizó una revisión documental de datos provenientes de la dirección de posgrado, es decir, fuentes oficiales de la propia institución, además de una fuente secundaria, la cual constaba de un capítulo redactado por personal del posgrado en educación y en el cual se da cuenta de información general de los doctorados de la FACE UAS. De esta manera se obtiene datos relevantes del universo de estudio, el cual consta de siete generaciones de egresados y egresadas en educación.

Etapa 2: Diseño de los instrumentos a aplicar

En esta segunda etapa se elaboraron la encuesta como la entrevista, ambos instrumentos pasaron por un juicio de expertos. La encuesta tomó aspectos cualitativos y cuantitativos que permiten acceder a datos bibliográficos, académicos, laborales, relacionados a la investigación y producción científica de los últimos cinco años, relacionados a su proceso de formación como investigadores durante su estadía en el doctorado y luego de esta. Con miras a obtener ambos tipos

de data, se elaboró el cuestionario en formato digital a través de Google Forms el cual suma entre preguntas cerradas y abiertas un total de 31 ítems.

Las primeras cinco preguntas se recuperó información general que ayudó a crear los perfiles. Con respecto a las trayectorias las preguntas 6–16 son las que dan información de las dimensiones: académicas, laborales e investigativas de esta categoría. Los aportes al conocimiento se abordaron de las preguntas 17–26. Se decidió que las preguntas 27–29 sean abiertas y den información de las tres dimensiones de las trayectorias. Los últimos dos ítems, 39-30 son utilizados para preguntar si dan su consentimiento para continuar con un segundo acercamiento, de aceptarlo deben dejar el medio por donde deseen ser contactados.

Por otra parte, la guía de la entrevista semiestructurada permitió dar cuenta de aspectos más personales y respuestas subjetivas de la percepción de cada sujeto en relación a su formación como investigador y su participación en la producción de conocimiento científico. Además de obtener información de primera mano de manera extensa, con relación a los retos que las investigadoras han vivido en su proceso, integración y consolidación en el campo de la investigación educativa.

Para la entrevista a quienes egresaron del doctorado, las preguntas referentes a las tres categorías van en el siguiente orden: las tres preguntas corresponden a cada dimensión de la categoría *trayectorias* (académica, laboral e investigativa). Las siguientes dos preguntas buscaron información relacionada a su producción científica, es decir corresponde a la categoría *aportes*. Para la categoría *retos*, se elaboran cinco preguntas. Por último, se formuló una pregunta abierta para agregar un comentario en general sobre su formación en investigación educativa.

Además de las entrevistas a los sujetos de investigación, se consideró importante conocer las perspectivas de quienes coordinaron el posgrado con respecto a estos procesos de formación,

buscando complementar la información, por lo cual se elabora una segunda guía de entrevista, que al igual que la anterior, es semiestructurada.

De la entrevista a quienes coordinaron el posgrado, las primeras dos preguntas formuladas buscan información referente a la categoría trayectorias, las siguientes dos a los *aportes* y las tres últimas a los *retos*. Tal como con la anterior entrevista, se les propone de manera abierta un comentario final sobre el doctorado en educación y quienes egresan de este.

Etapa 3: Aplicación de los instrumentos

En esta etapa de la investigación para iniciar, se presenta los ítems del cuestionario y las guías de las entrevistas a un grupo con expertiz en ciencias de la educación e investigación, quienes evalúan y ayudan a realizar las correcciones del caso. Una vez realizado los ajustes correspondientes, se aplica primero el cuestionario, para ello, se les hizo llegar a su correo o a su dispositivo móvil en dos ocasiones diferentes el cuestionario digital y conforme se tienen respuestas se fueron organizando las respuestas para hacer las entrevistas.

Para el procesamiento de la información obtenida a través de los instrumentos se utilizó el programa *Statistical Product and Service Solutions* (SPSS) versión 23 para los datos cuantitativos de la encuesta. Mientras que, para la encuesta y las entrevistas, como procesador de datos, el programa *ATLAS.ti*, versión 9.

Etapa 4: Análisis general de los resultados obtenidos

Finalmente, en esta etapa se analiza lo procesado en el programa SPSS con respecto a los datos cuantitativos de la encuesta a través de tablas y gráficas que dan cuenta de los hallazgos obtenidos, permitiendo conocer perfiles acorde con la trayectoria de quienes egresaron del doctorado en educación, además de la estadística en cuanto al aporte al campo del conocimiento

científico, en especial lo referente al campo de la educación, además de su participación y reconocimientos en el mundo académico y científico.

Para el procesamiento cualitativo, una vez transcritas las respuestas abiertas de la encuesta, y codificadas las entrevistas utilizando código de Jefferson (ver anexos), en el programa ATLAS.ti se realizó el análisis inductivo-deductivo a través del cual se encuentran códigos que se vuelven categorías. Este proceso de análisis de contenido permite responder a las preguntas de investigación relacionadas a los procesos de formación y su incidencia en la producción de conocimiento científico, además de dar cuenta cómo se viven los retos enfrentados y sus contribuciones en el área educativa por parte egresados y egresadas. Luego de esta última etapa se presentan los resultados obtenidos.

3.4 Doctoras y doctores en Educación: Descripción del Universo y la Muestra de Estudio

Una parte importante de la investigación es conocer el universo de estudio del cual saldrá la muestra de dónde se toman los datos que son analizados y procesados mostrar los hallazgos que den respuesta a las preguntas de investigación. En pocas palabras, el universo o población son todo el grupo de personas que pueden ser investigadas (Urrea, 2015) y la muestra es parte de este universo.

Desde el concepto de población de Arias y Covinos (2021) “La población y el universo tienen las mismas características por lo que a la población se le puede llamar universo o de forma contraria, al universo, población” (p. 113), además, los autores presentan dos tipos de población: la finita, que es aquella población con un número exacto de sujetos, y la infinita, que es aquella que con una población de la cual no se conoce el número exacto o es mayor a mil sujetos.

En el caso particular de esta investigación se tiene una población finita puesto que el universo es conocido en su totalidad. Gracias a los datos oficiales, 87 personas egresaron de las

siete generaciones del doctorado en educación de la FACE UAS, como da cuenta de ello la tabla 5. Sin embargo, es importante informar que de ese total dos han fallecido, por lo cual el total actual es de 85 personas egresadas de las generaciones que iniciaron del 2002 al 2018.

De la data recabada a través de la investigación documental, se logró tener el contacto de 75 egresados y egresadas, el cual consistía en su correo electrónico y, en algunos casos, su número celular. Por lo tanto, la población a la cual se tiene acceso está conformada por una población finita de 75 personas.

Tabla 5

Universo de estudio. Generaciones del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

| GENERACIÓN | POBLACIÓN | | |
|------------|-----------|---------|-------|
| | Hombres | Mujeres | Total |
| 2002 | 7 | 9 | 16 |
| 2006 | 10 | 5 | 15 |
| 2008 | 5 | 6 | 11 |
| 2011 | 6 | 8 | 14 |
| 2014 | 4 | 10 | 14 |
| 2017 | 2 | 6 | 8 |
| 2018 | 1 | 8 | 9 |
| Total | 35 | 52 | 87 |

Fuente: elaboración propia con base en información obtenida en secretaría académica del posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación-UAS.

En cuanto a la muestra, se envió el cuestionario a la población, tipo muestreo censal, pues toma a toda la población como muestra (Posso et al., 2020), de esta forma, para la aplicación del cuestionario digital, se contactó a la muestra y en la primera comunicación se les explicaba el tema de investigación y el objetivo del cuestionario, adjuntando el link con el cual podían acceder al instrumento. Luego de tres semanas se reenvía la información para obtener el mayor número de respuestas posibles y se espera dos semanas más. El tiempo en que se aceptaron respuestas en el

instrumento digital fue de cinco semanas. Al terminar dicho periodo, de las 75 personas que conforman la muestra, se obtuvieron 40 respuestas, lo cual corresponde a una tasa del 53.3%.

Para las entrevistas, "... siguiendo la perspectiva cualitativa, al escoger la muestra no interesa la representatividad de la población, sino la profundidad con la que se quiere describir el objeto de estudio" (Rivas, 2022, p. 68), tener el contacto y consentimiento de participación permite focalizar a quienes dedican o dedicaron su vida académica al área de las ciencias, en especial de la educación, por esta razón, para determinar quiénes fueron entrevistados se tomó como muestra a aquellas personas con perfil investigativo, en particular, quienes son parte del SNII.

Este muestreo intencional permitió determinar las muestras representativas cualitativamente de acuerdo a ciertas características en específico (Nélida Cantoni, 2009; Hernández y Natalia Carpio, 2019). En total, se realizaron once entrevistas con quienes egresaron del doctorado, cuatro fueron vía zoom y siete fueron presenciales. El número total de esta muestra fue determinado por el principio de saturación teórica (Bertaux, 1999; Mallimaci y Verónica Giménez, 2006, Rivas, 2022).

El tercer instrumento fue para complementar la información obtenida, para ello se buscaron como informantes clave a personas que hayan coordinado el posgrado en educación. De esta manera se aplica una entrevista a aquellas personas que tengan disposición y tiempo para participar, es decir que también fue una muestra intencional. En este caso se realizaron dos entrevistas presenciales, los cuales representaron el 40% de la población.

CAPÍTULO 4

ESTUDIO EMPÍRICO DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS Y SU CONTRIBUCIÓN AL CONOCIMIENTO

En este capítulo se presentan los resultados con respecto a las trayectorias, aportes y retos de quienes se formaron en investigación en el doctorado de la FACE-UAS. La información obtenida fue a través de los instrumentos descritos en el capítulo anterior, correspondientes a datos cuantitativos y cualitativos, ha sido procesada y se expone aquí gracias a un análisis descriptivo-explicativo de los procesos de formación en investigación educativa.

A partir de los hallazgos se divide este capítulo en seis apartados. El primero presenta una descripción general de los perfiles de quienes egresaron del doctorado en educación de la UAS y su producción científica de los últimos cinco años referentes a proyectos de investigación, estancias, participación en congresos, libros, artículos y asesorías de tesis. El segundo expone las opiniones de quienes egresaron del doctorado en educación con respecto de la incidencia de su formación doctoral.

El tercero analiza las trayectorias de doctores y doctoras en educación en su formación investigativa. El cuarto expone los aportes al conocimiento científico realizados por quienes se formaron como investigadores educativos. El quinto describe los retos a los que se enfrentan para su ingreso, permanencia y consolidación en el mundo académico y científico. El sexto se comparten dos ejes transversales los cuales atraviesan el proceso formación y consolidación en investigación educativa de quienes egresaron del doctorado en educación, estos son las redes y el género.

4.1 Descripción sociodemográfica de egresados y egresadas del Doctorado en Educación

De la data obtenida en el cuestionario aplicado, se procesaron las 40 respuestas obtenidas y se dividió la información en información general de los perfiles y su participación en el área científica los últimos cinco años. La información presentada aquí ha sido procesada utilizando el programa SPSS, de lo cual se tiene la distribución separada por año de ingreso al doctorado y género. En la tabla 6 se presenta la distribución de la muestra es de un 60% de mujeres y 40% hombres.

Tabla 6

Población de la muestra por año de ingreso al doctorado y género

| | 2002 | | 2006 | | 2008 | | 2011 | | 2014 | | 2017 | | 2018 | | Total | |
|----------------|------|-------|------|------|------|-----|------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|-------|------|
| Mujeres | 4 | 57.1% | 0 | 0% | 1 | 50% | 5 | 55.6% | 4 | 57.1% | 4 | 66.7% | 6 | 85.7% | 24 | 60% |
| Hombres | 3 | 42.9% | 2 | 100% | 1 | 50% | 4 | 44.4% | 3 | 42.9% | 2 | 33.3% | 1 | 14.3% | 16 | 40% |
| Total | 7 | 17.5% | 2 | 5% | 2 | 5% | 9 | 22.5% | 7 | 17.5% | 6 | 15% | 7 | 17.5% | 40 | 100% |

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionario aplicado

Se han tenido respuestas de todas las generaciones, resaltando de la mayor cantidad de respuestas corresponde a quienes iniciaron el 2011, las cuales representan el 22.5% seguidas de 2002; 2014 y 2018 con la misma cantidad de participantes, correspondiendo el 17.5% cada uno, le siguen la generación del 2017 con un 15% y, por último, las generaciones con menor participación son las del 2006 y 2008 un con 5% cada una. Para analizar de manera puntual los datos sociodemográficos se presentan los siguientes dos apartados.

4.1.1 Egresadas y egresados del doctorado en educación: ¿Quiénes son?

Un primer paso para conocer más acerca de los perfiles de quienes egresaron del doctorado en educación es brindar la información acerca de datos personales como la edad, género, estado civil, nacionalidad y residencia actual. Es así que se presenta la tabla 7, en la que se observa que el rango de 31 a 40 años concentra a la mayoría de egresados y egresadas representando un 37.5%

del total, siendo el grupo más pequeño el de 60, quienes representan el 15%; sin embargo, el promedio de edad de las y los egresados está dentro del rango de 51 a 60 años.

El tema del relevo generacional es catalogado como una de las principales dificultades que enfrenta la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAS, pues existe un problema en cuanto a la planta de investigadores que forman parte del núcleo académico básico, donde a través de los años se han ido jubilando sus miembros y quienes quedan, están en edad de jubilarse o prontos a hacerlo (López et al., 2019), por lo cual es de suma importancia tener personal preparado y con el perfil adecuado para tener dichos relevos, por lo que es alentador conocer que la gran mayoría de egresados pueden ser parte de este relevo generacional.

Las generaciones se constituyen por 60% mujeres y 40% hombres, el cual coincide con la proporción que hay dentro del grupo etario de 31 a 40 años. Casi en todos los rangos de edad están conformados por mujeres, siendo la única excepción el de más de 60 años, en ese grupo se tiene que el 66.7% son hombres y 33.3% son mujeres.

Tabla 7

Género y estado civil por rango de edad de egresados y egresadas

| RANGO DE EDAD | TOTAL | GÉNERO | | | ESTADO CIVIL | | |
|------------------|-------|----------|-----------|------------|--------------|------------|-------------|
| | | Femenino | Masculino | Soltero(a) | Casado(a) | Divorciada | Unión Libre |
| 31 - 40 | 15 | 9 | 6 | 8 | 7 | 0 | 0 |
| 41 - 50 | 9 | 7 | 2 | 4 | 5 | 0 | 0 |
| 51 - 60 | 10 | 6 | 4 | 5 | 4 | 0 | 1 |
| Más de 60 | 6 | 2 | 4 | 1 | 4 | 1 | 0 |
| Total | 40 | 24 | 16 | 18 | 20 | 1 | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que, hace algunos años, en el reglamento se pedía un mínimo de 40 años edad para pertenecer al SIN; sin embargo, esta situación cambia y en la convocatoria para ingreso, permanencia o promoción en el SNII actual se estipula que no debe de existir ningún tipo de discriminación, por lo cual se quita la regla de la edad mínima. Esto es destacable si se sabe que

en promedio de edad está dentro de este rango y considerando las circunstancias podría resultar más difícil su ingreso al sistema.

Este requisito afectaba de manera directa a las egresadas del doctorado, pues tal como sostiene Rivas (2022), en específico las investigadoras expresan enfrentar dificultades entre su labor académica y su labor materna, directamente relacionados a sus roles de género, la autora explica cómo muchas mujeres investigadoras postergan su vida académica por darle prioridad a la parte familiar, muchas veces condicionadas por la edad, la cual coincide entre el cumplir con una formación doctoral y su vida fértil, lo cual no sucede con los hombres a quienes socialmente no suelen tener este tipo de presión con respecto a la paternidad.

Lo anterior se puede relacionar con respecto al estado civil, el 50% se ha casado, de este porcentaje el 27.5% son mujeres y el 22.5% son hombres, el mayor porcentaje de personas casadas se encuentra en el grupo etario de 31 a 40 años. Por lo cual, entidades como el CONAHCYT, han implementado apoyos como lo son las prórrogas en la evaluación para las científicas en caso de maternidad, con el fin de promover la participación en ciencia de las mujeres (Rivas, 2022).

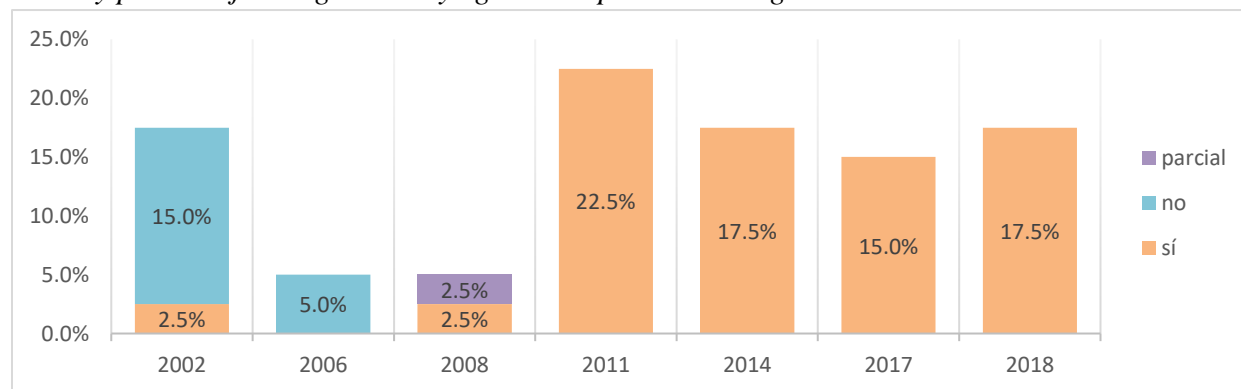
Mientras que las personas solteras equivalen al 45% del total, de ellas el 30% son mujeres y 15% hombres, encontrándose la mayoría dentro del rango de 31 a 40 años. El restante 5% está conformado por un hombre en unión civil y una mujer divorciada. Vale resaltar aquí, nuevamente los roles que afectan a hombres y mujeres, pues, sobre todo a las investigadoras solteras son a quienes llegan a considerar como una estrategia el no casarse o incluso tener hijos (Rivas, 2022), pues les evitaría el conflicto de estar en medio de esta dicotomía entre labores de cuidado, de maternidad, etc., y el ser profesionistas, investigadoras, académicas que puedan competir en igualdad de condiciones que sus pares masculinos.

Por otra parte, con respecto al país de procedencia, el 92.5% tienen nacionalidad mexicana, el 2.5 México-americana y el 5% colombiana. Así mismo, si bien la mayoría es mexicana, no todos residen actualmente en la capital. El 82.5% residen en Sinaloa, 5% en Sonora, 2.5% en Ciudad de México, 2.5% en Baja California y los dos egresados colombianos residen actualmente en su país. De quienes radican en el estado de Sinaloa, 66.7% son mujeres y el restante 33.3% hombres. Con respecto a ello, López et al. (2019) plantean la necesidad de enfrentar una endogamia académica, por lo cual, tener doctorantes provenientes de diversos ambientes académicos resulta ser de mucha importancia en su formación como investigadores.

En relación a la formación en el doctorado, se registran respuestas de cada generación (ver figura 12) de las cuales un 77.5% tuvieron beca CONAHCYT, al ser un posgrado de calidad perteneciente al SNP. De esa población becada, 20 (64.5%) mujeres y 11 (35.5%) hombres. En contraste, 4 mujeres y 4 hombres (20%) no tuvieron financiamiento. Y solo un egresado (2.5%) de la generación 2008 obtuvo una beca parcial.

Figura 12

Becas y porcentaje de egresados y egresadas por año de ingreso al doctorado



Fuente: Elaboración propia.

De lo expuesto es claro que las últimas cuatro generaciones han tenido beca completa del CONAHCYT, siendo las egresadas quienes se han beneficiado en su mayoría de la beca, dato relevante al conocer la situación de discriminación que históricamente han tenido las mujeres en

la ciencia. Este tipo de apoyos son una extensión del trabajo que actualmente se busca dar en equidad de condiciones tanto para hombres como para las mujeres, sobre todo en la búsqueda del cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

Con respecto a la situación laboral actual, el 90% tiene trabajo, el 2.8% está jubilada. Mientras que del 10% que no está trabajando, 3 (75%) son jubiladas y 1 (25%) no ha trabajado. Por lo cual se puede afirmar que 9 de cada 10 personas que han egresado del posgrado trabajan actualmente. Entre tanto el 90% de quienes egresaron realizan labores relacionadas a lo estudiado en el doctorado en educación, este grupo está compuesto por 58.3% de mujeres y 41.7% de hombres.

En contraste el 10% restante tiene una profesión no relacionada con la educación, por lo tanto, 1 de cada 10 personas que han egresado del doctorado tienen un trabajo no relacionado a su formación como investigadores, resalta que la única persona que no ha trabajado es una mujer. De todas las generaciones, la que tiene la mayor tasa de personas con trabajo relacionado a la formación que tuvo en el doctorado es la del 2011.

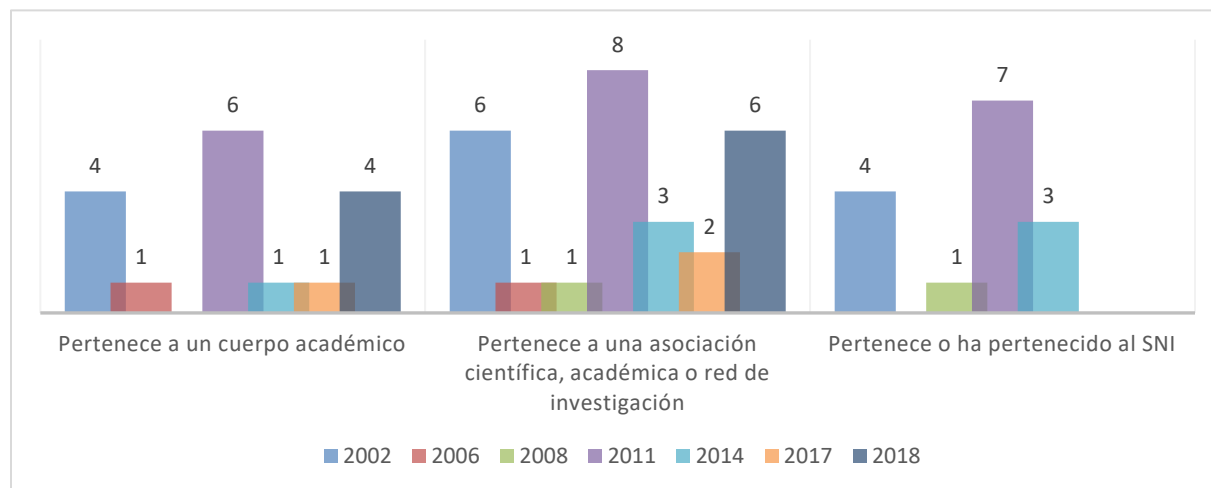
Una parte importante a destacar es la relacionada al acercamiento a la vida académica e investigativa de forma colectiva, ya que quien realiza una labor investigativa está incluido en un trabajo científico colectivo que puede ser lugares donde se comparte y construye conocimiento colegiado (Urrea, 2015), es por ello que, al consultar sobre su pertenencia a estos diversos grupos de trabajo se obtuvo que, el 42.5% sí es parte de un cuerpo académico, 67.5% pertenecen a una asociación científica, académica o red de investigación y el 37.5% pertenece al SNII. En todos ellos, la mayoría está liderada por la presencia femenina.

Resalta entre los hallazgos referentes al número de investigadores e investigadores tanto para cuerpos académicos, como para asociaciones académicas o redes de investigación, incluido a

quienes pertenecen al SNII, la generación 2011-2014, tal como se muestra en la figura 13, cabe resaltar dos puntos: que todas las personas que estudiaron en esta generación tuvieron beca CONAHCYT y que está conformada en su mayoría por mujeres.

Figura 13

Egresados y egresadas pertenecientes a grupos de investigación por generación



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a quienes son miembros del SNII, el 73.7% pertenecen al área IV - Ciencias de la Conducta y la Educación, el 10.5% al V – Humanidades y el 15.8% al VI - Ciencias Sociales. El tiempo que llevan como parte del sistema tiene un promedio de 4.7 años. Además, 3 son SNI candidato, 9 son SNI nivel I y 1 SNI II, 7 de ellos tienen o tuvieron perfil PROMEP (actualmente PRODEP). Mientras tanto, del total de la muestra, el 80% indica haberse dedicado a la investigación, la mayoría indica que entre 6 a 10 años, representando el 37.5% del total.

4.1.2 Participación en ciencia y aportes al conocimiento en los últimos 5 años

Tal como se indicó en el último párrafo, la participación en la investigación no es exclusiva de quienes pertenecen a grupos investigativos o que tengan reconocimientos. Es así que se presenta a continuación los aportes de los últimos cinco años en cuanto a congresos, artículos, libros y asesorías de tesis, ya sea en la dirección o como lector o lectora crítica.

Tabla 8*Producción de los últimos 5 años: congresos, libros, artículos y asesorías*

| TIPO DE CONTRIBUCIÓN | SÍ TUVIERON | SUMA TOTAL DE PRODUCCIONES | MEDIA DE PRODUCCIÓN POR PERSONA |
|-----------------------------|-------------|----------------------------|---------------------------------|
| Artículos | 70% | 143 | 3.58 |
| Congresos | 75% | 191 | 4.78 |
| Libros | 67% | 89 | 2.23 |
| Asesoría principal de tesis | 72% | 260 | 6.50 |
| Lectura crítica de tesis | 85% | 302 | 7.55 |

Fuente: Elaboración propia.

De lo anterior, se observa que la gran mayoría tienen participación en la producción de los últimos 5 años. Las egresadas tienen el 59.4% del total de artículos, son el 56.5% en la asistencia de congresos, el 74.2% de participación libros, posicionándose como líderes en la producción de libros. Mientras que los investigadores son líderes en las asesorías de tesis pues como principal lector representan el 58.8% y como asesor crítico son el 53%.

Por otra parte, la cantidad de proyectos de investigación y estancias (académicas e investigación) en las que participaron quienes se formaron en el doctorado los últimos cinco años expone que es común que se participe en proyectos de investigación (80%), que se realicen estancias, ya sean académicas (42.5%) o de investigación (35%). Sin duda, este hallazgo resalta un trabajo colegiado, sobre todo porque muchas veces implica para quien investiga, salir de su institución, su ciudad e, incluso, de su propio país.

Algunos detalles que son necesarios de mencionar: las mujeres son las que tienen mayor participación de proyectos de investigación (65%) y en estancias de investigación (63.6%), en contraste las estancias académicas son mayoritariamente realizadas por hombres (56.5%). Esta diferencia entre investigadoras e investigadores, sobre todo en las estancias, llama la atención, puesto que las estancias pueden ser períodos de tiempo más largos o en lugares más lejanos como

en otro país, por lo que implica mayores gastos y en el caso de las mujeres, se enfrenta a sus roles de cuidado y maternales.

Finalmente, cabe aclarar que todas las generaciones tienen producción científica en los últimos cinco años, al menos en una de las categorías; sin embargo, en cuanto a la producción libros, artículos, asesorías y participación de congresos, la generación 2011-2014 es la que ha tenido mayor participación en este tipo de actividades de producción de conocimiento, vale reiterar que está conformada en su mayoría por mujeres. Este resultado es similar a lo que plantean los datos de UNESCO, donde la mayoría de la producción está a cargo de las investigadoras en los países latinoamericanos.

4.2 Incidencia de su Formación Doctoral: ¿Qué opinan las y los egresados?

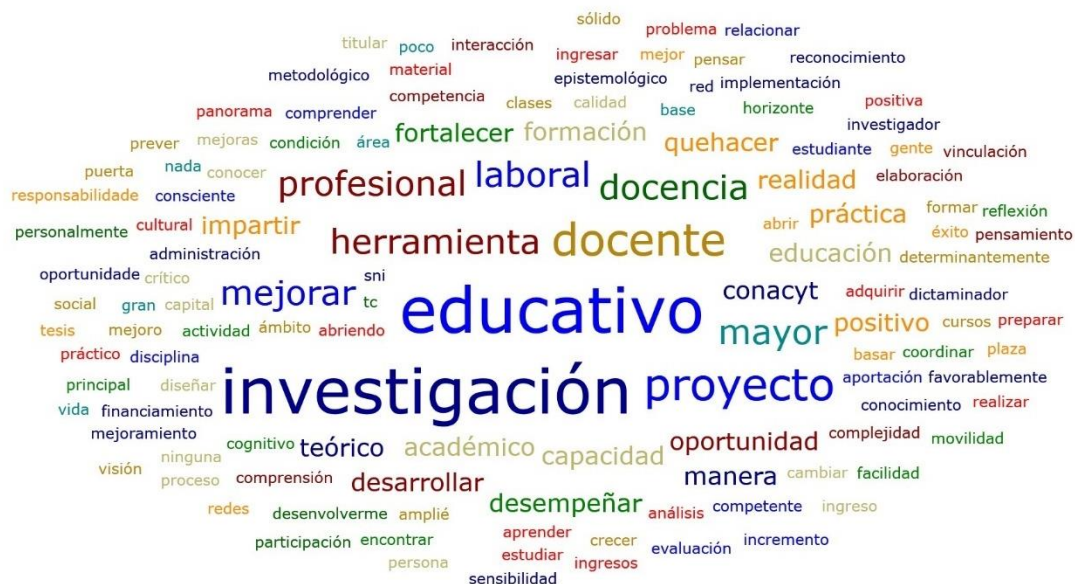
Con relación a la opinión referente a la incidencia que ha tenido su formación doctoral en diversos aspectos de su trayectoria los cuales son: su desempeño laboral, su producción científica y su desempeño profesional, se realiza un análisis del contenido de la data procesada utilizando el programa ATLAS. Ti. A continuación, se presentan los hallazgos encontrados.

4.2.1 Incidencia en su desempeño laboral

En la nube de palabras de la figura 14, se puede apreciar que *educativo* junto a *investigación* son los términos más nombradas por quienes egresaron del doctorado al momento de responder de qué manera el estudiar un doctorado en educación ha incidido en su desempeño laboral, pues sobresalen ante las demás. La información que se presenta aquí se puede relacionar con lo expuesto en la cantidad de investigadores que realizan labor profesional dentro del campo educativo, donde la mayoría de personas afirmó realizar un oficio que tiene relación con su formación en el doctorado.

Figura 14

Nube de palabras de la incidencia en el desempeño laboral



Fuente: Elaboración propia.

Destaca que 36 de las 40 personas encuestadas afirman que su formación en el doctorado ha tenido un impacto positivo. Algunas destacan la parte de formación investigativa “Fortalecido mi formación en investigación y por lo tanto contribuir en las actividades sustantivas de la universidad” (DP1-C22¹⁰, Comunicación personal, 10 de marzo de 2023), tal como lo sostiene Arzola (2019) los posgrados en educación están conformados por algunos estudiantes que están activos laboralmente; es decir, están dando clase en diferentes niveles educativos, lo cual crea la necesidad de ser formados como investigadores que resuelvan problemas prácticos en el aula y no centrarlos solo en concluir su tesis.

Me cambió la vida, me dio la oportunidad de conocer aspectos relacionados a la educación que difícilmente pudiera haber conocido sin estar dentro del programa. Además, me

¹⁰ El primer elemento de esta nomenclatura refiere al número de documento primario y el segundo al número de Cuestionario o Entrevista.

permitió conocer gente con la que hoy colaboro profesionalmente. Así, el programa no solo ha contribuido en lo profesional, también me dio herramientas como capital cultural para la movilidad social. (DP1-C10, Comunicación personal, 10 de marzo de 2023).

Queda expuesto una vez más la labor del docente-investigador que es tan importante a diferentes niveles educativos. Además, el impacto de su formación se ve relacionado a su desempeño en el campo educativo, ya que tal como proponen Bertha Sánchez y Martha Vázquez (2019) el que un docente tenga este tipo de formación en investigación promueve en sus estudiantes la labor investigativa, lo que genera que en el aula se asuma dos roles: por un lado, el de un divulgador del conocimiento y por otro el de generador de conocimiento.

Las oportunidades laborales a diferentes niveles que se adjudican a sus estudios en el doctorado se repiten varias veces, entre las opiniones al respecto se encuentra la siguiente frase: “Me ha dado la oportunidad de ingresar a redes, al SNI, a proyectos con financiamiento, mejor ingreso y reconocimiento laboral y mejores condiciones de trabajo en puestos” (DP1-C4, Comunicación personal, 9 de marzo de 2023). Incluso, otra comenta que gracias a esta formación consiguió su plaza tiempo completo (DP1-C29, Comunicación personal, 22 de marzo de 2023).

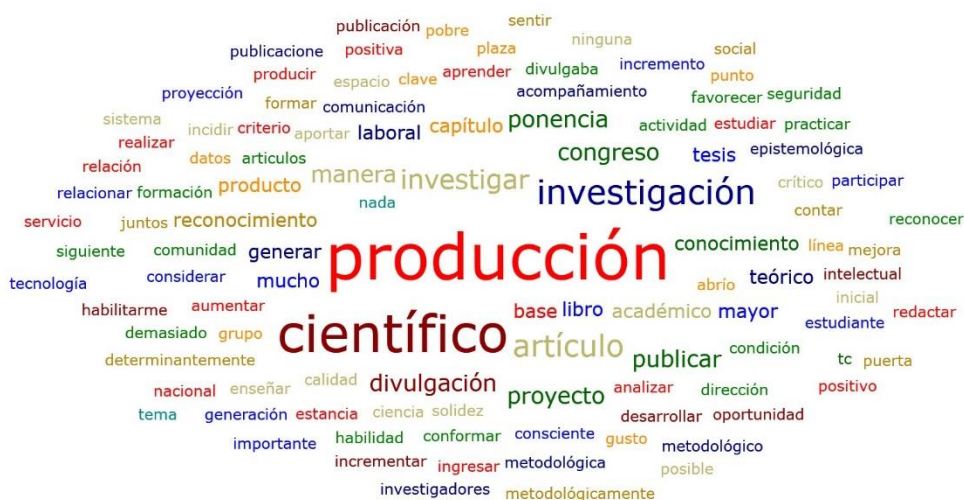
Sin embargo, no todos los relatos afirman tener una experiencia similar, ya que una egresada y un egresado afirman que no ha tenido ningún tipo de impacto sobre su desempeño laboral. Más moderado es el discurso de un investigador que afirma que la influencia fue poca ya que su trabajo continuó siendo el mismo en educación y tenía ya experiencia previa (DP1-C14, Comunicación personal, 11 de marzo de 2023), lo que daba a entender que su formación doctoral no era transcendental para su vida laboral. En otro relato se menciona que “Muchas de las cosas que he aprendido las he tenido que aprender por mí mismo” (DP1-C12, Comunicación personal, 11 de marzo de 2023).

4.2.2 Incidencia en su producción científica

Referente a la manera en cómo ha incidido la formación en el doctorado de quienes egresaron del programa en cuanto a su producción científica, se obtuvo la nube de palabras de la figura 15, donde se resaltan los términos *producción* y *científico* al ser las más nombradas en las respuestas. Vale recordar que el doctorado en educación de la UAS es con énfasis en la investigación, así que esta parte de la formación científica resulta ser un área que debe trabajarse en el programa.

Figura 15

Nube de palabras de la incidencia en la producción científica



Fuente: Elaboración propia.

El 82.5% de las y los egresados tienen expresiones positivas, pues se afirma que la incidencia se dio “considerablemente ya que incrementa el gusto por investigar y aportar al conocimiento” (DP1-C17, Comunicación personal, 11 de marzo de 2023). Es por ello que se menciona reiteradamente a la producción científica como participación en libros, capítulos, artículos, ponencias y divulgación. Uno de los egresados comparte que:

Al ingresar al doctorado desarrollé habilidades de comunicación científica que facilitaron la forma en la que divulgaba mi generación de conocimientos. Por otra parte, la solidez epistemológica y metodológica, derivada de la educación en el doctorado, aumentaron la calidad de mis productos. (DP1-C15, Comunicación personal, 11 de marzo de 2023).

También se menciona al acompañamiento en el doctorado quienes eran sus mentores para la elaboración de su tesis y modelos de docente-investigador a seguir, como se lee en el siguiente comentario: “Veía el ejemplo de los docentes que eran investigadores y el reconocimiento académico que lograron gracias a su producción científica” (DP1-C31, Comunicación personal, 22 de marzo de 2023).

Carmen Diaz-Bazo (2021) sugiere la necesidad de un ecosistema de formación donde, además de los contenidos curriculares, se socialice con las y los estudiantes estudios o proyectos de investigación, permitiéndoles formar parte de estos cuerpos académicos o grupos de investigación, etc. Esta interacción da un panorama desde la propia experiencia del estudiante acerca de los procesos investigativos, teniendo un mayor impacto al tener, como indican los relatos anteriores, la imagen del docente-investigador(a) que guíe su proceso.

Asimismo, se menciona que los productos realizados en el doctorado han sido un parteaguas para que muchos empiecen a publicar, resultando clave para quienes buscan dedicarse a la vida investigativa y entrar al SNII. En concordancia a lo mencionado, una de las egresadas declara lo siguiente: “He publicado diferentes productos de investigación que me han permitido ingresar al Sistema Nacional de Investigadores. (DP1-C23, Comunicación personal, 13 de marzo de 2023).

En contraste, siete personas consideran hay escasa o nula incidencia en la parte científica, pues no estar realizando una labor investigativa. A pesar de esto, no todos expresan que sea falta

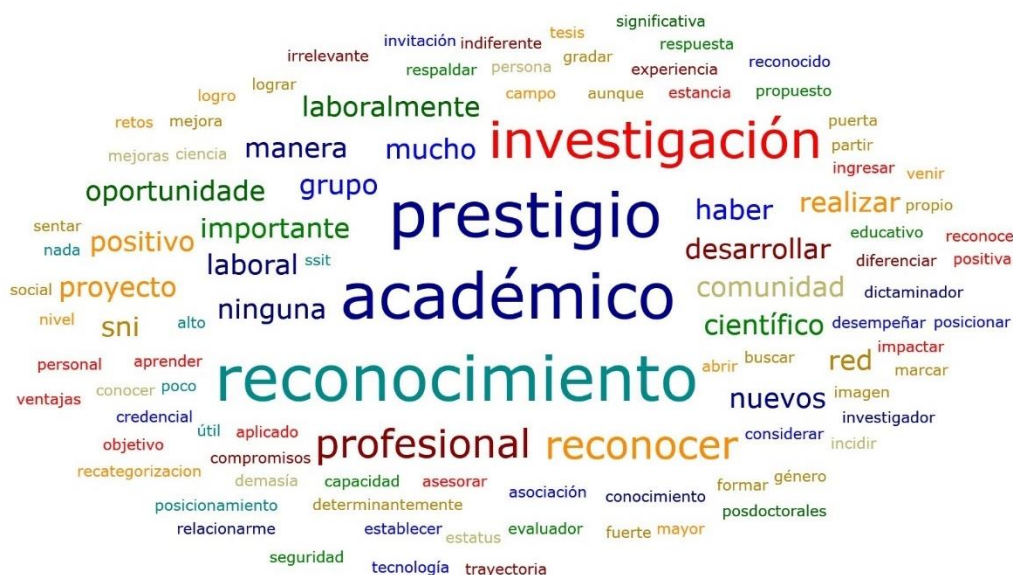
de interés, pues lo ven más como una consecuencia ocasionada por la falta de oportunidades laborales: “A pesar de tener las herramientas para hacer investigación y divulgación científica, no se han generado oportunidades de trabajo” (DP1-C36, Comunicación personal, 24 de marzo de 2023). Este tipo de relato, demuestran que existe una problemática a la que deben enfrentarse las personas que egresen del doctorado en educación.

4.2.3 Incidencia en su prestigio profesional

Otra de las preguntas que se realizaron a quienes egresaron de las diferentes generaciones fue cuál consideraban que era la incidencia de su formación en el doctorado en su prestigio profesional. De las respuestas obtenidas se crea la nube de palabras de la figura 16. De ella se distinguen plenamente los términos *reconocimiento*, *académico*, *prestigio* y muy cerca de proporción, la palabra *investigación*.

Figura 16

Nube de palabras de la incidencia en el desempeño profesional



Fuente: Elaboración propia.

Llama la atención la gran cantidad de términos que se repiten en el tema profesional y en contraste es el aspecto con menor incidencia de los tres presentados en este apartado, solo 29 de

los 40, un 75.5%, dieron una respuesta completamente positiva ante la relación que tuvo sus estudios en el posgrado pues:

Salir de un programa de calidad y en un doctorado que tuvo un destacado prestigio, siempre impacta en la forma cómo te ven laboralmente, pero en especial en tu formación, que marca una diferencia en tu desarrollo académico, científico y personal. (DP1-C2, Comunicación personal, 9 de marzo de 2023).

Además, “Es un programa que cuenta con prestigio social, y aunque ya no es el de antaño, todavía es reconocido dentro de la comunidad académica, por lo que ayudó a posicionarme como un investigador reconocido” (DP1-C10, Comunicación personal, 11 de marzo de 2023). De igual manera, varias respuestas coinciden con que este tipo de programa brinda prestigio y reconocimiento que les ha ayudado a su posicionamiento y para ingresar a comunidades investigativas de prestigio, “Pues me ayudó a prepararme para ingresar al SNII” (DP1-C24, Comunicación personal, 14 de marzo de 2023).

Se destaca que pudiera ser que esta proporción diversa tenga que ver con lo que refiere a las oportunidades laborales o el tiempo que puedan dedicarse a las clases, sobre todo lo que tiene que ver con los roles de género y que afectan de especial manera a las mujeres. Mientras que, en la parte laboral relacionada a la educación, ya que es donde la mayoría trabaja, se encuentra en siguiente comentario de una egresada:

El tener el grado de doctora influye en mi desempeño profesional, ya que se me considera para nuevos compromisos en el área profesional y al hacer un buen papel. Mejora la imagen que se tiene de mi persona como profesional para la comunidad científica (DP1-C40, Comunicación personal, 13 de abril de 2023).

Con respecto al 27.5% restante, lo cual corresponde a los 11 egresados y egresadas quienes consideran que la incidencia del doctorado en su prestigio profesional es completamente nula o es poco significativa pues, como señala una de las egresadas: “En algunas áreas es importante, en otras es irrelevante” (DP1-C35, Comunicación personal, 24 de marzo de 2023). Por ejemplo, para alguien que se dedica a la enseñanza en educación primaria considera que no se tiene un trato diferencial de ella por ser doctora sobre las demás personas que trabajan educando y no han estudiado un doctorado (DP1-C27, Comunicación personal, 19 de marzo de 2023).

Al presentar los datos cuantitativos en esta primera parte y las respuestas a las preguntas abiertas antes expuestas, se considera que no se ha llegado a profundizar lo suficiente para dar respuesta a todas las preguntas de investigación, esto lleva a transitar hacia aquellos resultados obtenidos, en específico, de una muestra intencional conformada por quienes egresaron del doctorado y participan de la vida académica e investigativa.

Se puede considerar que este apartado es la transición entre aquellos datos cuantitativos hacia los cualitativos cuyo análisis se hace a través del ATLAS.ti. Tomando como base la información provista en las entrevistas de quienes egresaron del doctorado, se obtuvieron tres categorías como parte de la formación de investigadores educativos: trayectorias, aportes y retos, cada una conformada por códigos segmentos en subcategorías.

Además, se encontraron dos categorías transversales en todos los relatos descritos en las entrevistas: la diferenciación de género, el cual se tenía contemplado al iniciar la investigación, y el tema de redes, que fue parte de los hallazgos encontrados en el análisis deductivo-inductivo (ver anexos).

De la codificación realizada en el análisis de contenido, la mayoría ha sido nombrado a través de *códigos en vivo*, lo que quiere decir que muchos de los códigos pertenecientes a las

diferentes subcategorías provienen del discurso de las propias personas entrevistadas. A continuación, se presentan algunos códigos identificados y asociados en una subcategoría específica:

Cuadro 2

Libro de códigos

| LIBRO DE CÓDIGOS | | |
|--------------------------|-------------------------------|--|
| Categoría | Subcategoría | Códigos |
| Trayectorias | Académica | Formación en el doctorado, dirección y asesoría trabajo de tesis, esfuerzo personal y de compromiso, actividades formativas, trabajos realizados trabajo investigativo, inicio de su formación, nacimiento del interés por investigar, consolidación, vocación investigativa. |
| | Laboral | |
| | Científica | |
| Aportes | Contribución al conocimiento | Campo-tema-línea de investigación, concretar ideas, procesos de producción científica, retroalimentación, relevancia social, contribución al área educativa, formación de investigadores, formación docente, relevancia personal, ser referente, proceso satisfactorio. |
| | Impacto de sus aportes | |
| Retos | Encontrar espacios de trabajo | Buscar oportunidades laborales, involucrarse en política, enfrentar retos laborales, equilibrio investigación-docencia, tiempo completo, respaldo en la labor investigativa, buscar financiamiento, enfrentar obstáculos personales y sociales, lograr posicionarse en su área, entrar al SNI. |
| | Dedicarse a la investigación | |
| Categorías transversales | | |
| | Redes | Redes académicas, redes en espacios laborales, soporte institucional, redes de investigación, apoyo para el ingreso y permanencia en el SNI, redes de soporte emocional o contención, redes familiares. |
| | Género | Ámbito personal y social, labores domésticas, disponibilidad de tiempo, labores parentales, presión social, ámbito científico y académico, acceso a espacios científicos, puestos de poder, oportunidades formativas. |

Fuente: Elaboración propia.

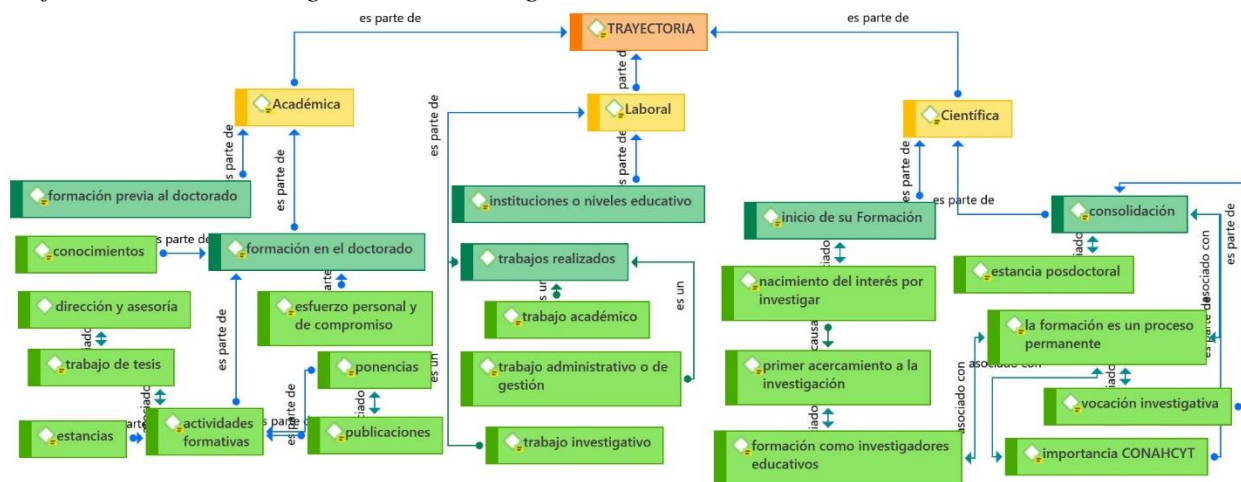
A partir de este punto se presentan los hallazgos encontrados a través del análisis inductivo-deductivo del contenido de las entrevistas realizadas, divididos en cada una de las categorías, tal como muestra el libro de códigos; es decir, los resultados se desarrollarán en el siguiente orden: Trayectorias, Aportes, Retos, Redes y Género.

4.3. Trayectorias de Doctores en Educación en su Formación como Investigadoras e Investigadores Educativos

Este primer apartado reúne las respuestas relacionadas a la categoría de trayectorias, este primer acercamiento relata las experiencias de quienes egresaron del doctorado en educación a través de sus procesos formativos, incluyendo su experiencia laboral y científica. Los resultados presentados en esta sección atienden al objetivo de “Indagar las trayectorias de quienes egresaron del Doctorado en Educación de la UAS en su formación como investigadores”. En la siguiente figura se presenta los códigos encontrados y organizados en tres subcategorías.

Figura 17

La formación de investigadoras e investigadores educativos



Fuente: Elaboración propia.

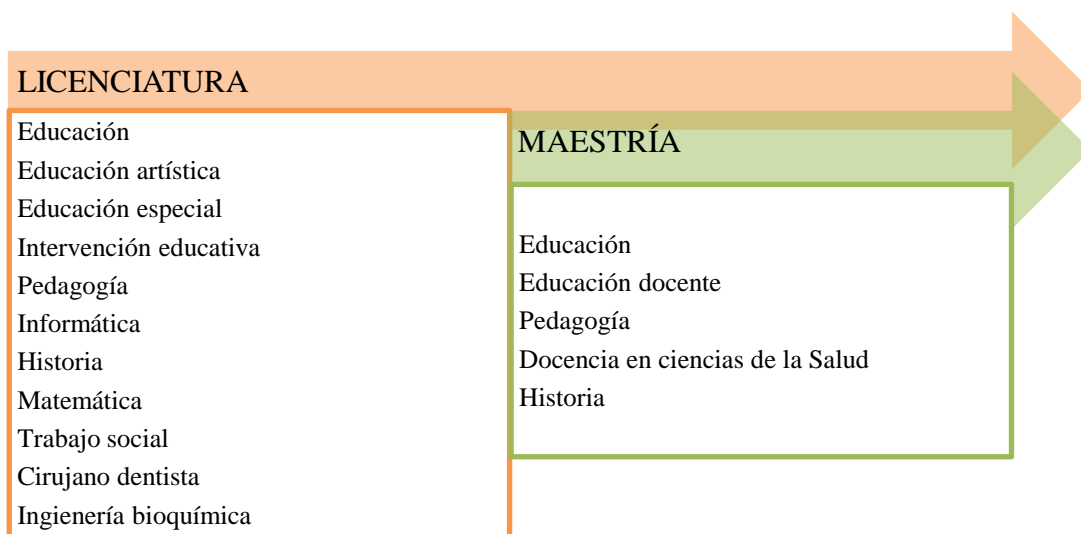
4.3.1 Trayectoria Académica

La primera subcategoría identificada es la trayectoria académica de quienes egresaron del Doctorado en Educación, abordar este tema permite conocer los procesos educativos formales por los cuales han transitado; por un lado, ubicar la educación previa al doctorado y, por otra parte, conocer acerca de su formación en el doctorado.

De la variedad de perfiles que se presentan en la figura 18, las licenciaturas y maestrías que se han mencionado al menos una vez en las entrevistas, no todos provienen de áreas relacionadas directamente con la educación, siendo un 36.4% quienes estudiaron una licenciatura en educación o relacionada con la educación, porcentaje que cambia para la maestría, donde el 90.9% se formaron en el campo de la educación.

Figura 18

Licenciaturas y maestrías de doctoras y doctores en educación



Fuente: Elaboración propia.

Esto indica que ha habido un cambio en la perspectiva de los perfiles de quienes egresaron de licenciaturas, sobre todo de aquellas que no están directamente incluidas o relacionadas al campo educativo, pero existe una transición desde su base inicial al llegar a un posgrado, teniendo como consecuencia que dichos profesionales se integren a un doctorado con orientación en la investigación.

La incorporación en el doctorado de los perfiles anteriormente mencionados, permite ampliar los enfoques que la educación tiene como área de conocimiento, más aún al hablar de formación en investigación y evitar la endogamia académica. En palabras de Abreu-Hernández y de la Cruz-Flores (2015) los posgrados deben de fomentar la multi y transdisciplinariedad que

ayuden a responder a las demandas que sociedad del conocimiento exige al investigador, para ello es necesario promover los trabajos de investigación que se realizan en el doctorado de educación y que cada doctorante aporta a su propia área de base.

En cuanto a la formación en el doctorado, una participante expresa que en este nivel se aprende la misión micro y macro de la investigación educativa, lo que ayuda a conocer desde los procesos escolares hasta economía de la educación (DP2-IE11, Comunicación personal, 1 de junio de 2023). En contraste, un investigador menciona que los seminarios relacionados a la enseñanza de la metodología cualitativa y cuantitativa le dejaron una duda por el método que no utilizó en su tesis por lo cual tiene áreas por explorar (DP2-IE4, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023).

La tesis es uno de los productos académicos realizados durante la formación doctoral, para ciertos investigadores es el último paso del proceso formativo en el doctorado: “El doctorado realmente termina en julio – agosto, más o menos, pero realmente el proceso doctoral terminó hasta que culminé mi tesis, hasta que presenté el examen es cuando yo sentí que había terminado mi formación doctoral” (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023).

A partir de sus propias tesis quien estudia el doctorado en educación tiene un primer contacto con publicaciones “Entonces, estando en el doctorado yo publiqué y algunos capítulos sobre metodologías, ponencias ¿no? avances que yo tenía” (DP2-IE3, Comunicación personal, 28 de abril de 2023). Al ser un programa del SNP, el doctorado en educación exige la participación en ponencias y publicaciones durante el proceso de formación de sus estudiantes, incluso como parte de los requerimientos la propia universidad.

Por ejemplo, las estancias académicas que se realizan a nivel nacional o internacional por parte quien se forma como investigador educativo en la FACE-UAS; sin embargo las últimas generaciones no pudieron realizar las estancias correspondientes debido a la contingencia mundial

por la COVID-19, “Y::: pues:::, entré al doctorado, hm::: me tocó toda la pandemia, no tuve estancia...” (DP2-IE3 Comunicación personal, 28 de abril de 2023). Este proceso atípico en la formación de los investigadores afecta más allá de los aspectos académicos.

Es por ello que, además de la formación en investigación con las materias, los seminarios y las actividades relacionadas a su propia investigación, también es mencionada una parte actitudinal que es relevante al estudiar en el doctorado. Por ejemplo, con el tema de la pandemia, una de las investigadoras menciona lo siguiente:

“[...] ¿cuándo puedo empezar a ir al cubículo?”, me dijo: “mira, X, aquí nada más estamos viniendo...pero...vente” [sonríe] o sea ellos me tenían un espacio ahí, siempre buscaban donde yo pudiera trabajar porque yo creo que ya me conocían mi manera de trabajo. (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023).

Este tema de compromiso personal es mencionado en las entrevistas, resultando ser algo que quien estudia en el doctorado es consciente de su existencia y necesidad de trabajar, en este punto termina siendo otro de los aspectos clave en su formación:

Es mucho de esfuerzo personal y de compromiso que uno tenga ¿no?... para darse cuenta que si uno tiene ciertas... carencias, debilidades uno las tiene que... subsanar porque el doctorado ya no es para, es una, es, es una formación para la investigación, o sea, no tanto ya de... tanto disciplinar se supone que ya te, llegas con un... con antecedentes ¿no? (DP2-IE3, Comunicación personal, 28 de abril de 2023).

Uno de los coordinadores entrevistados manifiesta también cómo es que, desde su punto de vista, alguien a cargo del programa ha podido observar la parte de lidiar con la frustración, buscar motivación, autorregularse, que son parte del trabajo independiente de los estudiantes parece ser que es ahí donde está el éxito o el fracaso de quien estudia el doctorado, más allá de la

formación académica recibida en los seminarios (DP3-CP1, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023).

Lo mencionado por las personas que egresaron del programa de doctorado y del coordinador del posgrado indica que quienes estudian en el doctorado en educación reciben una formación que les permite conocer metodologías, bases teóricas, práctica a través de su propia investigación de tesis, además de cuestiones más personales que están ligados a la actitud, el auto concepto, incluso la relación con su propio asesor o asesora.

Esto es coherente con lo que plantea Diaz-Bazo (2021) con respecto a que en la formación investigativa se debe tener en cuenta el contexto de los propios programas y las motivaciones de quienes van a estudiar el doctorado, lo cual incluye su relación con la persona que asesora su tesis. Además, influye en la parte laboral, ya que como se presenta al inicio, quien decide estudiar un doctorado en educación con una línea de investigación, va a egresar obteniendo ciertas habilidades y realizar una actividad que esté ligará directamente a la educación.

4.3.2 Trayectoria Laboral

Otra de las trayectorias que pueden ayudar a entender los procesos de formación es la propia experiencia laboral desarrollada en el camino profesional de quien estudió en el posgrado de educación, ya que se encontró que varias de las personas entrevistadas fueron orientándose más hacia el campo educativo gracias a su propio trabajo y con tener necesidad formativa en esta área. Este punto es de suma importancia porque una decisión tan importante como ingresar a un programa perteneciente al SNP cuyo enfoque no es profesionalizante, va a repercutir directa e indirectamente en el aspecto laboral de quien egresa del posgrado.

A continuación, se presenta la nube de palabras con las instituciones y niveles donde mencionaron haber trabajado o trabajan actualmente. Resaltan que todos los trabajos indicados

están relacionados al campo de la educación, la gran mayoría labora en el área de la educación superior, ya sea en el ámbito público o privado, siendo la UAS y la UPES las IES con mayor presencia de doctoras y doctores en educación, como se puede observar.

Figura 19

Instituciones y niveles donde han trabajado las y los doctores en educación



Fuente: Elaboración propia.

Los trabajos expuestos tienen que ver con aquellas labores que realizaron, antes, durante y después de su formación en el doctorado en educación. De tal manera, entre los trabajos descritos se encuentra al trabajo académico previo a su formación doctoral:

Sí, empecé dando clases, aunque... me tocó trabajar como 1 año auxiliando al maestro como en áreas de investigación y cuando era estudiante de cuarto año de la carrera trabajé como un semestre en una escuela particular dando clases, pero eso fue como en el '94, me parece. (DP2-IE3, Comunicación personal, 28 de abril de 2023)

Este tipo de relato se ha encontrado incluso en quienes desde su formación en licenciatura no estaba en el área educativa; sin embargo, luego de terminar su carrera acceden a trabajos como docentes impartiendo clases de su área de formación profesional, este representa un primer encuentro con la parte educativa, tal como se describe aquí: “Saliendo de la carrera entré a trabajar en un bachillerato, inmediatamente que salí, salí en junio y terminé las materias en agosto y ya

estaba dando clases en tercero de bachillerato” (DP2-IE11, Comunicación personal, 1 de junio de 2023).

Luego de esa primera experiencia deciden estudiar una maestría relacionada a la educación, aquí hubo quien optó por maestrías profesionalizantes y otro grupo por aquellas con orientación en la investigación, como es el caso de la Maestría en Educación de la FACE UAS. Otras personas indican haber iniciado su trabajo en educación superior a partir de su formación en maestría o dejaron de trabajar un breve período para postular al doctorado. Mientras que, luego de concluir sus estudios en el doctorado, la gran mayoría ha impartido e imparte clases en educación superior o en el bachillerato.

En cuanto al trabajo investigativo, son doctoras las que mencionan haber participado en proyectos de investigación colegiado ya sean locales o nacionales, pero siempre dentro del campo de la educación. Esto concuerda con los datos cuantitativos obtenidos previamente, donde se posicionan las egresadas en cuanto a las labores investigativas en los últimos cinco años.

Otra de las labores realizadas por los doctores que fueron trabajos administrativos o de gestión dentro del campo de su formación como especialistas en educación. De todas las personas que indicaron tener trabajos relacionados a la educación, aparte de la docencia, como la gestión cultural, coordinación académica o la secretaría académica, son mujeres.

Además, de las cuatro investigadoras quienes narran estas experiencias solo una tuvo un puesto de dirección, llamando la atención cómo es que sucede de tal forma, si, como se presentó previamente, la educación es un área feminizada donde las mujeres están sobrerrepresentadas, pero a pesar de ello, la realidad es que siguen sin acceder a puestos de poder, ya que esas figuras y roles son culturalmente atribuido a los hombres.

Por lo dicho, se relaciona esta situación con los roles de género donde el trabajo de liderazgo y de dirección es realizado por hombres, siendo las mujeres relegadas a puestos secundarios (Rivas, 2021, Urrea et al., 2022), pero ese es un tema que se detallará más adelante.

En pocas palabras, de lo encontrado con respecto a las trayectorias académicas de quienes egresaron del doctorado en educación, se tiene destaca, por un lado, la necesidad de formarse en un programa de corte investigativo, más que profesional, ya que afirman que la necesidad que surge al dar clases, se refleja al momento de ver cómo cambian las áreas o campos del conocimiento de la licenciatura a la maestría. Y, por otro lado, están quienes realizan trabajos administrativos o de gestión, pero en su gran mayoría se sigue presentando una brecha en cuanto a ocupar puestos de poder.

4.3.3 Trayectoria Científica

En esta tercera subcategoría relacionada a la trayectoria científica, se divide la información recabada entre dos códigos o temáticas: el inicio de la formación investigativa y la consolidación como investigador o investigadora educativa de quienes egresaron del doctorado en educación. En este orden, se describe a continuación los hallazgos relacionados a cada uno de ellos.

Conforme al discurso analizado, se considera que quien inicia sus estudios en el doctorado en educación reconoce cuándo nace el interés por la investigación, el cual puede presentarse desde los estudios en la educación básica hasta en el posgrado, tal como se menciona a continuación:

Ya con el doctorado, pues, me doy cuenta que, realmente es algo que me apasiona, es algo con el que a mí me gustaría contribuir más a la formación de, de los estudiantes y, también, a lo que viene siendo, pues, la comunidad científica en la educación. (DP2-IE5, Comunicación personal, 4 de mayo de 2023).

De acuerdo con los planes sectoriales de educación, es primordial promover la ciencia y brindar oportunidades a las personas de formarse como investigadores, entonces lleva a preguntarse de qué manera se está impulsando en la población el interés por las actividades investigativas ya que los hallazgos indican que el acercamiento muchas veces es: de manera fortuita, como producto de las necesidades propias de lo laboral, una oportunidad de desarrollo o como un interés en conocer más sobre el tema, ya sea porque lo escucharon mencionar o por tener personas quienes le platicaron al respecto, desde docentes hasta compañeros de clase o familiares.

Sin embargo, sí hay casos de egresados y egresadas quienes indicaron tener un contacto directo con la investigación al participar en actividades investigativas previamente a sus estudios de posgrado:

Eh, digamos que ahí empecé, empezó con una materia...no recuerdo cómo se llamaba la materia, pero teníamos que exponer, hacer como tipo de investigación, una tesina... de un tema::: que fuera relevante en ese momento, me acuerdo que escogimos el estrés... y ahí se me dio, y ahí supe que, o sea, siempre me ha gustado leer, pero en ese momento cuando empecé... digamos, que un poquito de más formal con esto de la investigación. (DP2-IE6, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023).

Casi la mitad de las y los investigadores mencionan haber tenido algún tipo de contacto con la investigación previo al doctorado, lo que motiva a continuar formándose y adentrando hacia la parte académica e investigativa. Al ser consultados sobre su formación como investigadores educativos quienes participaron en esta etapa coincidieron en que la parte formal inicia en la universidad. Pero hay respuestas que indican al pregrado con su tesis de grado o al posgrado:

La investigación educativa::: la empecé::: en forma con mi tesis de maestría porque, este... quería saber cómo éramos los docentes en nivel medio superior porque ahí fue como, donde

inicié formalmente como, como educador, donde arrojé la docencia como una profesión, independientemente que no tenía una formación inicial. (DP2-IE6, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023).

Como se comparte en la cita anterior, existen coincidencias entre varias de las respuestas con respecto al inicio en la investigación en la maestría, pero esa misma coincidencia se encuentra con quienes indican el inicio en el doctorado “Entonces, digamos que, mi investigación educativa comenzó propiamente con el doctorado” (DP2-IE3, Comunicación personal, 28 de abril de 2023).

Así mismo, algunas personas expresaron que su interés nace a consecuencia de este contacto en primera persona al realizar su investigación doctoral; es decir, al tener un acercamiento directo con la investigación. Esto indica que es imperante integrar a las personas como parte activa de prácticas relacionadas a la investigación que motiven el interés, lo cual podría empezar desde la educación básica, llevando, consecuentemente, a más personas a estudiar doctorados con perfil investigativo.

Otro de los resultados obtenidos en el análisis es que, además de considerar que en la educación superior se inicia la formación en investigación, también hay consenso en declarar dicha formación como un proceso permanente, continuo, inacabado:

Yo considero que la formación es un proceso permanente, yo, así también, lo quiero vivir en mi vida, no quiero llegar a decir: “ah, ya he estudiado demasiado, ya no necesito”, es... no tengo esa mentalidad tan cerrada, yo sé que estamos en un mundo que evoluciona, entonces, necesitamos seguir formándonos día con día aunque./ y eso sí, hay etapas, [sonríe] hay etapas en las que vas a producir más, hay etapas en las que vas a producir menos, te soy sincera, como mamá eh, he sabido administrar bastante el tiempo, que si

tengo media hora, media hora que aprovecho súper bien. (DP2-IE5, Comunicación personal, 4 de mayo de 2023).

Este espíritu de seguir en constante actualización y buscando estar al día a través de la lectura académica y puesta en práctica de diseños, métodos o técnicas innovadoras, experiencias como son las estancias posdoctorales, las cuales son muy apreciadas por quienes se dedican a la investigación por varios factores: ampliar conocimientos al tener contacto con otra realidad educativa y grupos de investigación, mejorar sus oportunidades laborales, ampliar su currículum para su ingreso o permanencia en el SNII. Así que quien ha continuado en el camino de la investigación o ya hizo un posdoctorado o está en camino a hacerlo.

En este punto se les hace referencia a la consolidación como investigador o investigadora educativa, donde se observa que esta mentalidad de un proceso abierto en la formación en investigación es uno de los motivadores a continuar esforzándose para poder aprender aquellos temas que quedaron pendientes o no llegaron a ver en el doctorado. Esta vocación científica motiva a los estudiantes a continuar a pesar de las dificultades de diversa índole que puedan surgir.

Desarrollar en diversas etapas de la educación, más en las IES que son las llamadas a cumplir con una labor investigativa, como expuso uno de los investigadores, desarrollar investigación en el área educativa es una labor que va más allá de lo económico, pues no es el mejor remunerado, pero sí es enriquecedor que va de la mano con un gusto por el conocer más y a su vez motivar a otros a que también investiguen (DP2-IE4, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023).

Uno de los factores clave para quienes investigan, es el apoyo del CONAHCYT, el cual como ya se mencionó antes tiene programas dirigidos a la formación en investigación y consolidación en diversas áreas del conocimiento, es por eso que el apoyo financiero no es lo único

que se menciona, sino que además está el SNII, sistema al que aspiran ingresar quienes ya han adquirido el grado de doctorado, también aquellos que no han podido incorporarse a un espacio laboral, pero están trabajando en ello, o de mantenerse a quienes ya tienen años como miembros del SNI.

Y, entonces, como ya llevabas un, ya lleva uno, al menos en este tipo de posgrados, un camino de publicaciones, de divulgación, participaciones en, en congresos, entrevistas, lecturas incluso de formación de recursos humanos, con lecturas de alumnos de pregrado pues, entonces, ya vas teniendo tú, como las bases para decir “soy parte de un sistema de investigación”. (DP2-IE4, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023).

Sin duda este paso resulta de importancia para evidenciar que su trabajo está respaldado y pueden decir que tienen una trayectoria que los respalda y reconocimientos de su perfil investigativo como un doctor o doctora consolidado en el área educativa. Al ser un programa del SNP, los estudiantes deben cumplir con unos requisitos que además de permitir continuar siendo parte del programa les da a los estudiantes herramientas y formación investigativa que permita ir produciendo incluso antes de terminar el doctorado.

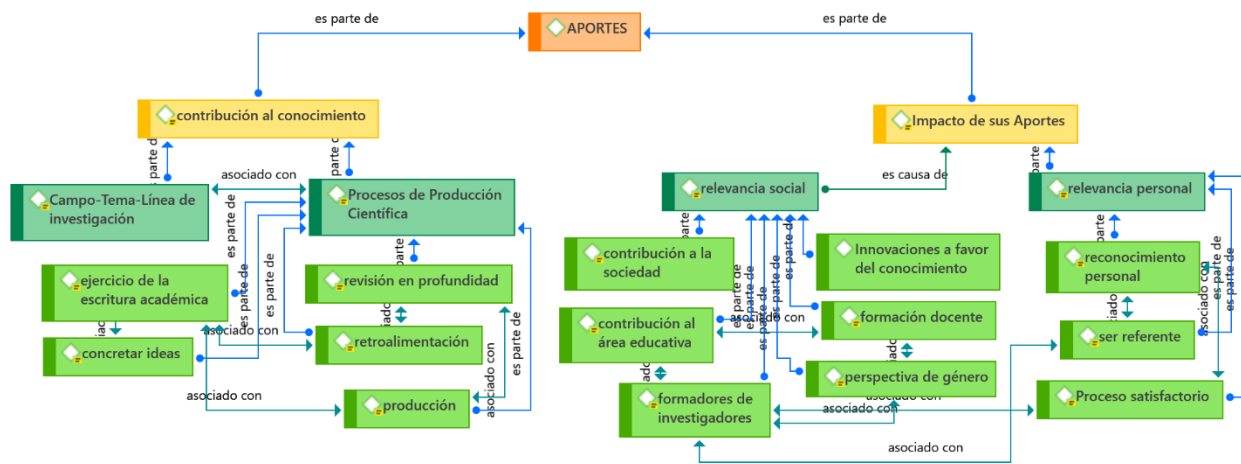
Vale resaltar antes de pasar al siguiente punto la opinión de un coordinador del posgrado quien expone que la formación “No acaba ¿por qué? porque la realidad no es fija, la realidad es cambiante, en tanto la realidad va cambiando entonces el investigador educativo, y cualquiera, tendrá que ir mutando y haciendo variaciones” (DP3-CP2, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023), y va más allá al plantear que el mismo posgrado también debe de ser parte de estos procesos de actualización, partiendo desde sus propias líneas de investigación, todo esto basado en la propia demanda de cambio.

4.4 Aportes al Conocimiento Científico de Investigadoras e Investigadores Educativos

Este apartado recopila los códigos encontrados en relación a la categoría *aportes al conocimiento*, identificados en las respuestas del segundo instrumento. Aquí se indican los procedimientos y situaciones al momento de producir y aportar al conocimiento, vistos desde la perspectiva de quien investiga y quien publica. Todo esto busca complementar la información de la parte cuantitativa, con miras a cumplir con el objetivo de “Determinar el aporte de egresados y egresados del Doctorado en Educación de la UAS al campo del conocimiento científico en materia educativa. A continuación, se presenta los códigos encontrados y organizados en dos subcategorías.

Figura 20

Los aportes de investigadoras e investigadores educativos



Fuente: Elaboración propia.

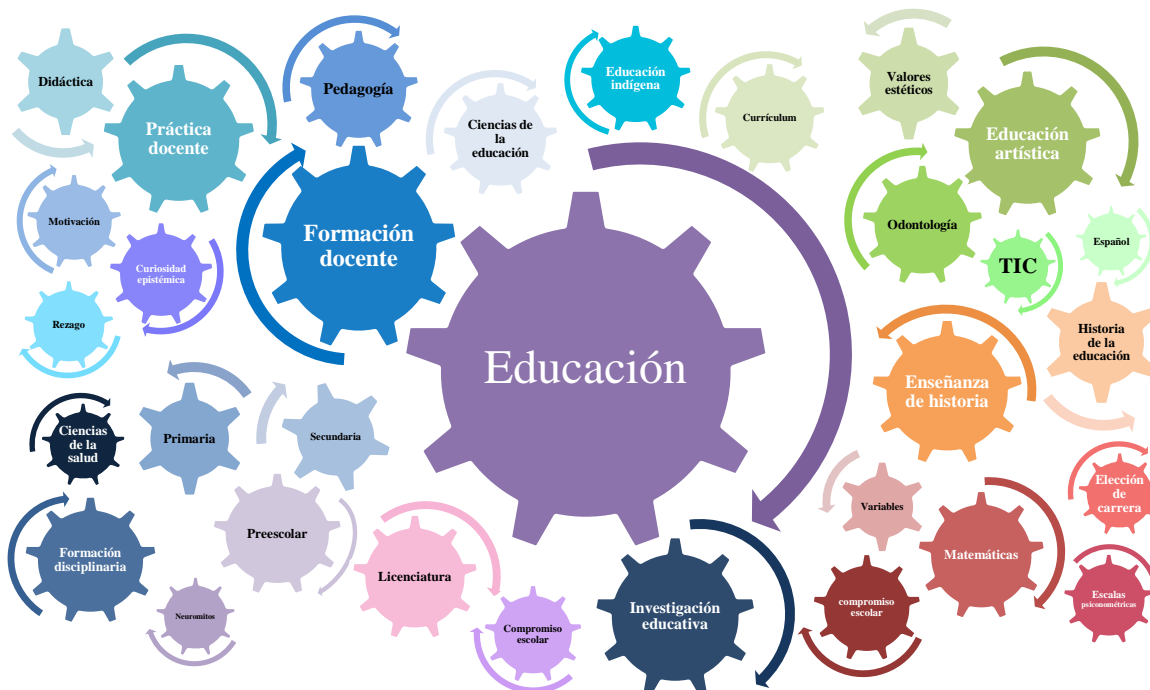
4.4.1 Contribución de conocimiento

En este apartado se exponen los hallazgos con respecto a cómo narran sus vivencias como investigadores educativos en los procesos de producción científica. Para iniciar se destacan los temas, campos y líneas de investigación donde han contribuido quienes estudiaron en el doctorado

de educación de la FACE UAS. Esto permite atender el impacto en las áreas del conocimiento donde el trabajo de la investigadora o el investigador educativo tiene sus aportes.

Figura 21

Aportes al campo, tema o línea de investigación de doctoras y doctores en educación



Fuente: Elaboración propia.

La figura presentada es claro ejemplo de la amplitud de espacios y temas que donde la persona que investiga puede participar, ya que quien se forma en investigación educativa no solamente trabaja en procesos académicos dentro de un aula, ni de un solo tipo de sistema o área del conocimiento. Estos resultados muestran que, incluso quienes provienen de licenciaturas no relacionadas directamente al campo educativo, en su propia trayectoria académica y laboral logran crear una conjunción entre esa parte profesional base y aquellos conocimientos aprendidos en el doctorado de educación, lo cual amplía su panorama dando un plus a sus aportes al momento de trabajar e investigar.

Es por eso que, para indagar cómo se dan estos procesos de producción científica, se parte desde el ejercicio de la escritura académica, mencionan las persona entrevistadas en sus discursos que se trata de un proceso que inicia en posgrado, sobre todo a aquellos que en el doctorado tuvieron su primer contacto con el enfoque investigativo, “Mira, realmente, pues, se./ tiene que gustar ¿no? para que no lo veas como un proceso... vamos a decirlo, moroso porque publicar un artículo, pues sí, conlleva bastante rigor metodológico” (DP2-IE5, Comunicación personal, 4 de mayo de 2023).

Además de este rigor, se expone la necesidad de disciplinarse para poder escribir ya que se considera como una actividad que lleva tiempo y sacrificar momentos en la vida. Por lo cual es necesario desarrollar estrategias como lectura de autores clásicos que tengan que ver con el área educativa y conocer cómo escriben, lo cual puede ayudar a redactar mejor las ideas (DP2-IE7, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023). Lo mencionado se contrasta con la opinión de alguien que ha tenido la coordinación del doctorado:

El acto de sentarte a escribir algo original, aunque luego uses citas, pues es también tremendamente exigente ¿no? tremendamente exigente y no cualquiera, la verdad es que realmente, hay personas que simplemente no pueden ¿no? Les cuesta más trabajo por no decir que no pueden, sino que tienen muchísimos problemas. (DP3-CP1, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023).

Esta mirada hacia dentro en los procesos que viven al momento de escribir está íntimamente relacionado a las publicaciones que realizan ya sea a través de libros, revistas, ponencias, presentaciones, etc. Es por ello que, en una de las entrevistas el investigador menciona que este tipo de ejercicios de escritura “ayuda a concretar ideas, que va de la mano con una revisión

a profundidad al momento de que la publicación pasa por evaluadores pares y dictaminadores quienes te dan una retroalimentación”. (DP2-IE4, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023)

La revisión y retroalimentación no solo se consideran como algo que se da al momento del dictamen de una publicación, pues se menciona a los propios compañeros con quienes, luego de salir del posgrado, siguen trabajando en conjunto:

Pero hemos sido una generación que creo nos hemos echado la mano, o sea, si sabemos que alguien ocupa “ey, necesitamos” ahí vamos. O sea, hacemos, así como que ah: “ey, coordinamos un libro”, “hacemos un libro de esto”, entonces eso nos ha ayudado mucho, esa red que tenemos entre los compañeros me parece que me ha ayudado mucho. (DP2-IE11, Comunicación personal, 1 de junio de 2023)

No queda de lado la parte más relacionada a la propia formación en el programa doctoral a través de las asesorías que brinda el comité tutorial. Con respecto a estos acompañamientos vistos desde la perspectiva de una persona que ha coordinado el posgrado se tiene que:

Hay periodos también los, de los posgrados en el que hay... hay bases fuertes de profesores... eh, con mucha sapiencia, con mucha experiencia, con muchas ganas de trabajar que, luego, proyecta y catapulta a sus estudiantes, los forman, pues, los forja, les brindan el carácter, es muy, a veces, muy estrictos, pero eso también forja y, luego, se va aflojorando, hay generaciones que se van aflojorando. (DP3-CP2, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023).

Es por ello que, “La formación de investigadores requiere de procesos de heteroformación y autoformación” (Carrera et al., 2017, p. 63), de tal manera, dentro de la formación de los investigadores educativos este tipo de procesos de producción durante su formación en posgrado va generando un precedente que les permite continuar con las producciones incluso luego de salir

y empezar con su carrera investigativa, la cual para su transición suele empezar con temas relacionados a su tema de investigación y con la socialización de sus hallazgos.

4.4.2 Impacto de sus aportes

Otro punto a destacar es el impacto que tienen los aportes realizados por las y los investigadores educativos durante su proceso de formación, lo que se encontró es que las publicaciones y la contribución que pueden dividirse entre aquellos que tienen una relevancia social y otra con una relevancia personal.

De lo social se refiere a la vinculación que hay entre investigación y la mejora social, sobre todo desde las IES quienes tienen labores sustantivas como la vinculación y la investigación, más allá de la mera formación de profesionales (Soledispa-Rodríguez, 2021). Es por eso que desde la visión de alguien que egresa del doctorado comenta:

[...]qué vamos a hacer desde los posgrados para que esta vinculación sea más real, sea más y, y tenga más impacto, creo que es responsabilidad no solo de las universidades que tienen estos programas de posgrado, sino, también de los grupos de investigadores, no, porque de qué sirve decir eres SNII o eres SNII I y todo, pero y qué haces para la... para la sociedad en general. (DP2-IE10, Comunicación personal, 18 de mayo de 2023)

Es así que al abordar los aportes que cada uno ha tenido en su labor investigativa en el área educativa, se rescata que logran obtener un impacto local a través del desarrollo de su línea de investigación, ya sea agregando científicidad a la formación de la práctica docente, promoviendo la mayor apertura e interés de los estudiantes de artes a la investigación, creando programas de licenciaturas y posgrados, talleres de formación, dirigiendo una revista educativa, en suma, diversos aspectos dentro del campo educativo.

También reconocen que su trabajo al ser dado a conocer y al tener contacto con otros grupos de investigación relacionados tanto dentro como fuera de México les ayuda a crear redes que ayudan al intercambio de ideas e ir haciéndose de un nombre dentro de su línea de investigación: “Y, de hecho, me han invitado, sobre todo virtualmente ¿no? Ahora que, con la pandemia a presentarlo en otros, este, foros y donde ha generado mucho, mucho interés por el tipo de, de investigación que yo, este, planteo” (DP2-IE3, Comunicación personal, 28 de abril de 2023).

Uno de los aportes que comparten nueve de los once investigadores es la formación docente en diversas áreas del conocimiento, resaltando aquellos que provienen de diversas áreas del conocimiento donde a través de su propia experiencia detectan una problemática en cuanto a la formación como docentes del área, “Un maestro ya porque es doctor en historia o en derecho ya:: ya se considera habilitado para ser profesor, y no” (DP2-IE3, Comunicación personal, 28 de abril de 2023), motivando la producción de conocimiento que aporte justamente a este tipo de formación en docencia para diversas áreas del conocimiento, es especial las que se llevan a cabo en la educación superior.

También están quienes investigan sobre el área educativa a en cuanto a la formación docente en aspectos que van desde la motivación para estudiar educación, las creencias, la didáctica hasta el manejo de las TIC.

Mi principal aportación a la investigación educativa ha sido, este, fortalecer que otros:: puedan realizar, se puedan realizar profesores, tanto en la, profesores-investigadores como profesores profesionales en su ámbito, a partir de la reflexión de sus prácticas docentes, es, es lo único que, que yo siento que me, que me, que fortalece y no me preocupa porque finalmente son otros los que sí, sí, sí han estado creciendo también. (DP2-IE7, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023)

Como se menciona en la cita anterior, doctores y doctoras en educación luego pasan a ser formadores de los futuros investigadores, ya que, al estar la mayoría dentro de la carrera investigativa, su propio perfil les condiciona el preparar a las siguientes generaciones, sobre todo en la parte de la enseñanza de la educación superior, que como se ha expuesto a lo largo de esta investigación, es el lugar idóneo para formar en investigación.

“Como tiempo completo yo podía recibir muchachos de verano de investigación, entonces, también, recibía veranos del./ muchachos del delfín y así” (DP2-IE1, Comunicación personal, 22 de abril de 2023). Esta cita deja en claro la relación directa que puede tener una persona dedicada a la docencia y la investigación en la universidad, sobre todo en aquellas instituciones con programas que promueven el interés por la formación de investigadores como lo son los veranos científicos en la UAS, el cual busca la promover la integración de jóvenes universitario a proyectos de investigación. (Urrea, 2011).

Algunas personas entrevistadas comentan los logros que sus estudiantes tienen y que los comparten:

Bueno... en...en... en el caso de los estudiantes que he formado, que bueno están alrededor de estas... temáticas, pues, sí me dio mucho gusto que uno de ellos... que fue en el 20, yo creo, ajá, eh... se mandó su tesis al COMIE y salió::: reconocida como la mejor tesis de investigación educativa. (DP2-IE9, Comunicación personal, 17 de mayo de 2023)

Otro de los hallazgos de relevancia es aquel correspondiente a la perspectiva de género incluida en sus producciones o la búsqueda de su incorporación de manera formal como otra línea de investigación, esto lo replican cuatro de las nueve investigadoras.

Yo, por ejemplo, yo estoy haciendo lo que quisiera, hubiera querido que me, que me hicieran, en estas cuestiones de género de “tu niña, o sea, tu pequeña, tú puedes”, un

ejemplo así de que, cuando hacemos una actividad y cuando me toca estar en talleres de arte que “no, pues, que los niños aparte”, no, no, tú también puedes hacerlo, nunca los corté. (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023)

Dentro de las diferentes generaciones de doctoras en educación, formadas en el posgrado se tiene que pertenecen a la red de Ciencia, Tecnología y Género, lo que hace que su trabajo vaya más allá del discurso hacia la propia formación que se le brinda a quien será profesional de la docencia:

Cada nuevo taller se fundamenta y se diseña y se sustenta en teóricos, tanto de matemática educativa como desde la mirada feminista para poder favorecer que sean, este, divulgar la ciencia con perspectiva de género, entonces, me parece que es, es una buena aportación. (DP2-11)

En consecuencia, de lo mencionado hasta el momento, las doctores y doctoras que están trabajando actualmente en la investigación educativa reflexionan sobre el impacto de sus aportes a nivel personal y comparten lo siguiente: “Por ejemplo, cuando ya logras... ver que se ha publicado un artículo que te costó más de un año de trabajo para hacerlo te sientes muy bien” (DP2-IE4), “Pero... creo que es satisfactorio esto hm... más que, que personal, el saber que tus temas están ayudando” (DP2-IE6, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023).

Este apartado permite observar un poco más de cerca los procesos por los que pasa un investigador o investigadora formados en un doctorado en educación, mostrando que el impacto de sus publicaciones va más allá de solo aportar a un área en específico del conocimiento, sino que es más amplio, llegando a trascender hasta la propia persona que realiza la investigación y divulga sus resultados. Es por eso que, desde alguien que ha coordinado el doctorado expresa sobre el programa: “Pues, que yo creo que tenemos que

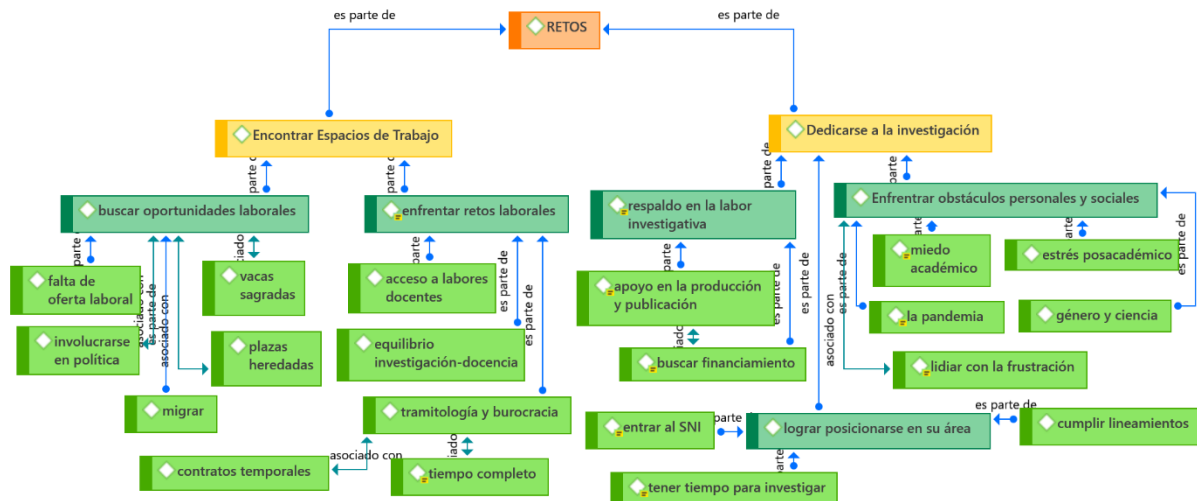
salvarlo” (DP3-CP2, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023), pues, en su reflexión, el doctorado aún tiene mucho por ofrecer ante las necesidades que demanda la sociedad.

4.5 Retos en el ingreso, permanencia y consolidación en el mundo académico y científico de las y los investigadores educativos

Este apartado aborda las respuestas relacionadas en torno a la categoría retos, la data se organiza en dos subcategorías compuestas por las experiencias encontrando espacios de trabajo y la manera en que se dedican a la investigación. Los hallazgos que se comparten en esta sección responden al objetivo de “Destacar los retos de las generaciones de egresados del Doctorado en educación de la UAS en su ingreso, permanencia y consolidación en el mundo académico y científico e identificar si existe diferencia sustancial entre hombres y mujeres”. Se comparte en el siguiente esquema la organización de los códigos por categoría y subcategoría.

Figura 22

Retos que enfrentan los doctores y doctoras en educación



Fuente: Elaboración propia.

4.5.1 Encontrar espacios de trabajo

El tema abordado hasta aquí se ha trabajado directamente en los procesos de ingreso, permanencia y consolidación en el trabajo académico y científico; por tanto, en esta subcategoría se busca conocer cómo es que un investigador educativo encuentra los espacios para desarrollarse como profesional. Uno de los retos que afirman deben de enfrentar, sobre todo quien no tenía experiencia previa en la investigación, es el acceso a un puesto laboral: “Entonces, yo creo que sí es un impedimento, porque a veces no son suficientes tus estudios para... o tus ganas de hacer algo, para hacerte un lugar laboral” (DP2-IE6). En cuanto a otras opciones es buscar espacios en el ámbito privado:

Pues mira, la falta de oportunidades, o sea... pues que uno como trabaja en sector privado tiene a veces unas pocas horas en la escuela en... o dos, o sea, tienes que juntar, pues tú, tus horas que, entre varias escuelas, pero ya es como que independiente ¿no? (DP2-IE8, Comunicación personal, 15 de mayo de 2023).

Para explicar esta problemática se indica que existe una competencia injusta, puesto que, a la hora de postular por una plaza de gobierno, aparecen dificultades ajenas a su formación:

Entonces, solamente tenían, vamos a decirlo, las primeras cinco personas y ya, después, se metían a hijas de maestros, a personas así, entonces yo iba al sindicato y decía: “bueno pues, es que quiero ver cómo van corriendo las plazas” y en una de esas me, me dijo uno de los encargados: “mira, pues, es que nosotros lo que queremos es heredarles a nuestros hijos nuestras plazas, que ellos tengan un trabajo seguro” [...]. (DP2-IE5, Comunicación personal, 4 de mayo de 2023).

El tema de las plazas heredadas es mencionado también en otro relato de alguien que tuvo una plaza heredada por un familiar cercano cuando aún estaba cursando la licenciatura. Además

de este tipo de obstáculos, se menciona una participación condicionada en política para acceder a puestos de trabajo dentro de la universidad “[...] me pasó en una universidad y que, ah, mira, este, “entra un poco a la política y vas a ver que te vamos a dar oportunidad”, pero no, no pasó, ni la oportunidad, ni nada” (DP2-IE5, Comunicación personal, 4 de mayo de 2023) o para poder mantener el trabajo una vez que forman parte de ella.

[...] como yo no estaba en lo político y no me ha gustado estar en lo político, el director me quitó mis horas y dijo que él me las había dado las horas y él me las quitaba porque yo./ de esas que me dieron que eran interinas, algunas de esas ya me correspondían porque habían corrido a unos maestros, porque yo había cubierto a unos ya se habían jubilado, entonces ya me quedaban para mí. (DP2-IE1, Comunicación personal, 22 de abril de 2023).

Es decir que quienes ya están trabajando deben enfrentar retos dentro de sus espacios laborales, sobre todo quienes trabajan en educación superior y deben encontrar el equilibrio entre docencia e investigación: “Entonces, para mí ha sido difícil porque...eh, tengo que estar mucho, este, frente a grupo, y ya la investigación ya es menos el tiempo ¿no?” (DP2-IE3, Comunicación personal, 28 de abril de 2023). Este tipo de reto se encuentra también en quien tiene horas administrativas o de gestión y se dedica, además, a la investigación.

Es por ello que un reto que enfrentan es conseguir el tiempo completo, ya que en “Tú, tu investigación, no, no hay un apoyo por parte de la institución porque, pues, no, no es tiempo completo, o sea, no... no es algo que te lo exija al puesto” (DP2-IE8, Comunicación personal, 15 de mayo de 2023). Si se logra el tiempo completo tiene derecho, por ejemplo, a un año sabático para dedicarse completamente a la investigación, además de la estabilidad del cargo y el acceder a beneficios relacionados a este estatus laboral. En el relato sobre la trayectoria académica, algunas de las personas argumentar la posibilidad de estudiar para acceder a un mejor salario, sin embargo:

Pero acá, pues, no hay esa posibilidad, aquí terminas, egresas del doctorado y qué vamos a hacer, pues, irte a trabajar donde estabas trabajando sin la posibilidad, hasta hace poco, de poder ocupar una carga de tiempo completo, una plaza de tiempo, entonces esa dinámica que hay en las instituciones de carácter administrativo pues, también, limitan tu concreción de la trayectoria como investigador educativo. (DP2-IE4, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023).

De acuerdo a los relatos de doctores y doctoras pertenecientes a diversas IES, se tiene que no es una posibilidad fácil de acceder, porque, por ejemplo, a diferencia de otras entidades en el país, no todas las universidades en Sinaloa ofrecen las vacantes a través de concursos públicos. Muchas veces esto ha llevado a que pasen años en la universidad realizando labores bajo contratos laborales, que han orillado a crear ambientes hostiles de trabajo, donde un investigador deba demandar a la propia universidad para acceder a una base.

Frente al tema de la estabilidad laboral, se encuentran relatos similares entre los dos informantes quienes han coordinado el posgrado: “Ah, pues, el mercado laboral, el mercado laboral en México para alguien con una formación científica de alto nivel en esta área, pues, es muy reducido ¿no?” (DP3-CP1, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023).

Entonces, el camino no está tan fácil, pues no::: que no se crea que estudiar doctorado ya lo... lo catapulta y lo posiciona en, en un buen lugar y con certeza, esto es, esto no es así, a veces los licenciados se colocan más rápido, los maestros se colocan más rápido que los que tienen un doctorado... (DP3-CP2, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023).

4.5.2 Dedicarse a la investigación

Los retos en el quehacer investigativo surgen desde el inicio de su formación en el doctorado, como es acceder a realizar investigación con apoyo o encontrar espacios para presentar

sus hallazgos, porque no se dan los espacios para hablar de su línea de investigación. También está que se encasilla en solo un nivel educativo a las personas que quieren dedicarse a la investigación:

Entonces, sí yo soy profesora, este, pero siento que::: mi obstáculo es que yo necesito, para poder seguir haciendo investigación, entrar al nivel superior a trabajar porque en nivel básico no hay algo que te apoye a decir eres investigadora (DP2-IE6, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023).

Sobre todo, es repetitivo la necesidad de acceso a financiamiento: “Pero los fondos de investigación, sin duda, son un quebradero de cabeza ¿no?” (DP2-IE9 Comunicación personal, 17 de mayo de 2023), y este apoyo económico no solo trata de la realización de una investigación, pues incluye que en su proceso de formación doctoral “[...] nosotros hemos pagado las publicaciones porque también hay, hay dificultad para el apoyo de, de recurso para eso ¿no?” (DP2-IE3, Comunicación personal, 28 de abril de 2023) y para la movilidad cuando no se tenía la figura de la beca mixta: “Entonces con recursos propios y ahorrando un año de esa beca pues me pude ir y estar allá tres meses viviendo en un hotel, entonces, eso fue complicado, lo económico” (DP2-IE3, Comunicación personal, 28 de abril de 2023).

El problema del financiamiento radica en estar produciendo para mantenerse vigentes y actualizados. Es por ello que, tal como sostienen, explica Hernández et al. (2018):

En el caso de México, la generalidad de los recursos externos que apoyan la investigación en las universidades provienen del financiamiento otorgado por el CONAHCYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), el SNII (Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores) y el PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente). (p.54)

Desde la coordinación del posgrado se cuenta con acceso a recursos que “[...] la DGIP le manda información al coordinador y este se encarga de, de organizar y difundir actividades

formativas para para estudiantes” (DP3-CP2, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023); sin embargo, no siempre se dan a conocer las convocatorias a tiempo o simplemente no se socializan.

Otro reto importante que enfrentan quienes investigan en educación para su consolidación es ingresar al SNII. De las once personas entrevistadas, cuatro están en proceso a entrar al SNI, “Y, pues, para eso, primero quiero entrar al./ de candidata al SNI, tú sabes que ya cuando tienes un puesto en el SNII como que ya se ven más seriedad como investigadora” (DP2-IE5, Comunicación personal, 4 de mayo de 2023). Es por ello que actualmente se encuentran enfocadas a cubrir los requisitos para poder acceder a sistema:

Entonces, sí fue un proceso complicado para mí la estancia doctoral, sobre todo la cuestión económica y la impotencia de querer quedarte más tiempo, de querer más y que te limite de esta parte decir, bueno, cuando, sí puedo lograr el SNII, sí puedo consolidarme, entonces, sí. (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023).

Mientras que las seis personas que ya son SNII se enfrentan al reto de su continuidad en el sistema “Este, reto es... bueno ahorita... permanece./ más que permanecer, este... pues sí, permanecer en la siguiente evaluación del SNII, yo creo que es uno de mis retos más, este:: importantes” (DP2-IE11, Comunicación personal, 1 de junio de 2023). Otra investigadora agrega:

Sí, entonces, ahorita, por ejemplo, yo estoy en el tercer año del SNII, el próximo año, no este, me toca evaluación, entonces es un reto (como dices), mantenerte porque:: pues hay que generar productos que sean, este, pertinentes ¿no? para la evaluación y yo ahorita no tengo mucho tiempo para investigar... (DP2-IE3, Comunicación personal, 28 de abril de 2023).

Estos procesos en donde se ven inmersos quienes se formaron en investigación educativa a través del doctorado, han mencionado la importancia del tiempo que puedan dedicarle a su línea

de investigación y el equilibrio con su actividad docente: “Sí, obstáculos. Te voy a platicar, el obstáculo que tengo ahorita con el posdoctorado es que no me dan chanza casi casi de tiempo:: ¿no? la universidad absorbe mucho trabajo. Para mí un obstáculo principal, el tiempo” (DP2-IE1, Comunicación personal, 22 de abril de 2023).

De igual forma, vale abordar que, de los hallazgos encontrados en el análisis, se tienen que enfrentar a retos de índole social y personal. En la formación doctoral la elaboración de la tesis es un reto a diferentes niveles, desde la redacción:

Nada más que en, este, en el tercer semestre tuve una crisis, me sentaba frente a la computadora y no podía escribir, tenía todas, estaba saturado, estaba muy saturado, y lo que hice fue descansar 15 días, sin tocar la computadora de, en relación con el trabajo de tesis... (DP2-IE7, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023).

Hasta las publicaciones que surgen de ella, como lo es el enfrentarse a que sea rechazada alguna producción, así lo expresa el informante a continuación:

No sé, a lo mejor miedo académico, no sé cómo llamaré, pero ahí va la negativa, no le importa que te diga que no, siempre y cuando, vuelvas a mandar, pero el capítulo libro fue por un congreso, yo participé en un congreso, eh, mi ponencia salió, este, seleccionada... para ser parte de un libro electrónico. (DP2-IE6, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023).

Incluso luego de egresar, este tipo de situaciones sigue apareciendo. Esto se relaciona con algo que ya se encontró y expuso previamente y es esta parte actitudinal que aparece como parte importante en el perfil de quien quiere dedicarse a la investigación; sin embargo, no hay que dejar de lado los retos sociales, arraigados más a la parte cultural o al propio contexto actual.

La pandemia sin duda aparece como parte de los obstáculos que debieron sortear, sobre todo a quienes estaban en proceso de formación en el doctorado al momento de la contingencia por la COVID-19.

Ya concluyendo créditos, pero cuando estás en la etapa de elaborar... la tesis a mí me pasa que se cruza pandemia ¿no? entonces... eso sí fue, pues, un reto para... para avanzar en la tesis ¿no? que ya estamos en la recta final y eso retrasó todo el proceso. (DP2-IE8, Comunicación personal, 15 de mayo de 2023).

Otra de las dificultades en pandemia fueron los retos que se enfrentaron las investigadoras, pues hacen mención en reiteradas ocasiones de cómo es que hacen frente a retos que van desde la parte científica a lo familiar: “Pero la pandemia... era un... hacer... totalmente las cosas diferentes, estar en casa, el miedo, familiares enfermos, eh... tu miedo de contagiarte, cuidar a mi hijo, la familia” (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023). Este tema se aborda a profundidad en el siguiente apartado, pues se ha presentado en distintas etapas y categorías analizadas y se busca destacar en lo específico la diferenciación por género.

4.6 Ejes Transversales en la Formación y Consolidación de Quienes Realizan Investigación Educativa

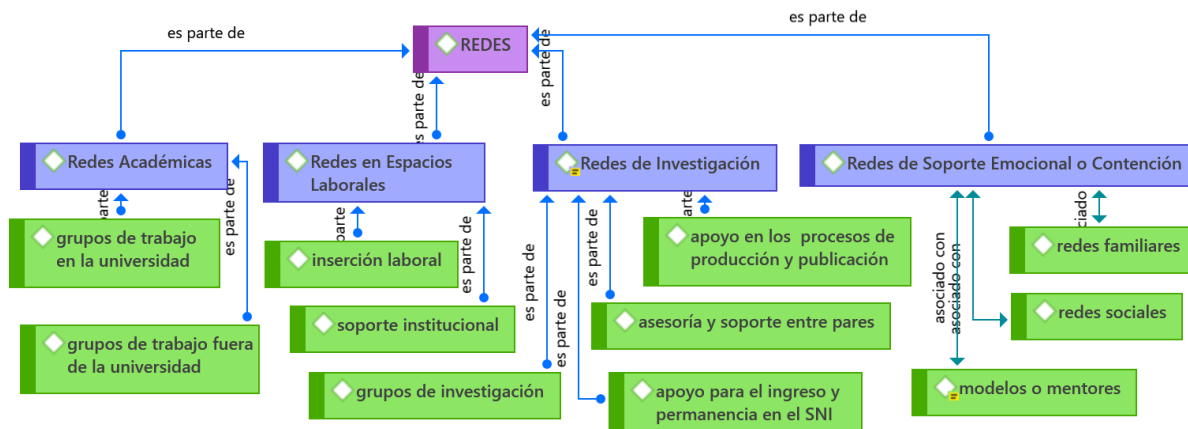
En este último apartado se exponen dos categorías que atraviesan todo el análisis, las cuales han mostrado su presencia en el momento de los procesos de formación de quien estudia en el doctorado y sigue una carrera hacia la consolidación en la investigación educativa. Esto ayuda a responder a las preguntas de investigación, además de buscar cumplir con el objetivo general que busca “Analizar la formación de las y los investigadores educativos egresados del doctorado en educación de la UAS y su contribución en la producción del conocimiento”.

4.6.1 La importancia de las redes

Este primer apartado expone un tema que surgió como parte del proceso de análisis descrito por Strauss y Corbin (2002), en la fase de agrupación y análisis inductivo-deductivo, lo que permitió encontrar esta categoría que no se tenía contemplada al inicio de la investigación. A continuación, el esquema que expone las subcategorías y códigos organizados en esta categoría transversal que se denominó *redes*.

Figura 23

Redes en la formación investigativa



Fuente: Elaboración propia.

Antes de iniciar, es necesario aclarar que el hallazgo de *redes*, se ha relacionado con el concepto de capital social que se entiende “como el conjunto de relaciones sociales caracterizadas por actitudes de confianza y comportamientos de cooperación y reciprocidad” (Ocampo, 2013, p. 26). Si bien existe diferentes posturas sobre lo que significa el capital social, aquí se toma lo Elizabeth Aponte-Jaramillo y Vásquez-Rizo (2020) indican como una postura relacionada con la parte sociológica, siguiendo los preceptos de Bourdieu (1986) y Coleman (1990). A partir de aquí se expondrán las citas que presenten la información encontrada para entender mejor esta categoría transversal.

Al analizar la parte académica de quien estudia en el doctorado se encuentran procesos de formación que no están estipulados en los seminarios o en los cursos regulares que forman parte de la currícula, pero que surgen algunas veces por iniciativa de quien dirige su tesis o en interacción con otras personas que también están haciendo investigación. De tal forma, se cubren necesidades formativas a través de una interacción con sus pares, además de con su director o directora de tesis.

Y mi asesor tenía una asesora también en la maestría, entonces hacíamos como un grupo de investigación y fueron bien interesantes las sesiones, porque éramos temáticas similares, digamos, entonces, las sesiones con el estudiante de maestría, con mi asesor y conmigo eran muy interesantes, sacamos varias publicaciones entre los tres. (DP2-IE11, Comunicación personal, 1 de junio de 2023).

Como se presenta anteriormente, este tipo de interacciones fortalece la formación, por lo cual en la UAS las cualidades de quien dirige terminan siendo determinante en la calidad de la formación doctoral (López et al., 2019). En este caso en particular, un primer acceso de estas redes académicas viene de la mano de quien dirige la tesis.

Este tipo de encuentros no solo se da en el propio posgrado y a través de los seminarios, pues otra de las oportunidades durante la formación doctoral de construir redes académicas es mediante la movilidad académica o de investigación en el posgrado, lo cual se traduce en las estancias que realizan tanto dentro como fuera del país.

Si tienes la oportunidad de hacer una estancia, ¡hazla! porque te das cuenta que son distintas miradas es otro enfoque. Pero no solamente eso, a mí me dio redes, redes bonitas que se puede decir que también son amistades, pero también redes académicas [...] (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023).

Es entonces que ya desde el inicio de la formación en el posgrado, quien está preparándose para dedicarse a la investigación educativa inicia en la construcción de redes que le ayudarán en el trabajo, pues permite que se inicien en los procesos de producción y publicación de sus trabajos.

Entonces, en el posgrado y el acompañamiento del tutor y la colaboración con un grupo de compañeros, de pares, que también estábamos estudiando, pues nos lleva a acercarnos a los congresos; los congresos es lo primero que, que nos permite que nuestros ensayos de allá de las clases pues se conviertan en algo que, que podíamos mostrar en los congresos, no, y después que en los congresos te sean aceptados los trabajos. (DP2-IE10, Comunicación personal, 18 de mayo de 2023).

Este acompañamiento también puede verse favorecido por la promoción de estas actividades por parte del propio programa. “Entonces, la participación creo que del posgrado también tiene, la figura del coordinador tiene mucho que ver con cómo se ejecuta las acciones porque es el coordinador que está también pensando y está estableciendo vínculos” (DP3-CP2, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023).

Una de las ventajas de estas redes académicas y de investigación es que permite a quien egresada del doctorado que tenga contactos con personas y lugares donde pueda trabajar, o redes de investigación en las que se les invite a trabajar.

Yo lo divido en, en 2 etapas ¿no? esta parte de mi trabajo académico en el cual he hecho publicaciones. Una primera, cuando era estudiante el doctorado, participé en un cuerpo académico de la facultad de X, ahí todavía trabajo, colaboro con ellos, y en ese tiempo... escribí algunas cosas para cuerpo académico y lo llevamos a presentar a congresos. (DP2-IE4, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023).

En el caso presentado, el investigador reconoce que sus procesos de producción para publicar inician en el doctorado, y luego a integrarse a un cuerpo académico, el cual a la fecha de la entrevista sigue perteneciendo. Hay quienes se integran a redes de investigación en temas que coinciden con su línea de investigación al salir del doctorado:

Entonces, ahí es como yo me he seguido, este, actualizando y formando y es cuando mis investigaciones... las presento en esa, en esa red ¿no? porque internamente no, no tengo yo, este, colegas ¿no? que, que estén en esa misma línea de investigación. (DP2-IE3, Comunicación personal, 28 de abril de 2023).

Este tipo de integración a redes de investigación permite estar en contacto con una realidad cambiante y que para poder enfrentarla se necesita de apertura, un contacto con el contexto actual. Es por eso que, como ya indicaron antes, consideran que la formación de un investigador es un proceso continuo.

Otra parte importante son las labores de docencia que también realiza el investigador, algo que resulta ser de los más grandes retos que deben enfrentar quien quiere hacer investigación, sobre todo en la universidad, sobre todo si desea integrarse al SNII, donde se les pide estas actividades de docencia-investigación, la formación de formadores. Por ejemplo, en uno de los relatos se declara que logró ser parte del SNII por el apoyo externo a la universidad donde trabaja, porque en su centro de labores no le daban el apoyo que necesitaba (DP2-IE1, Comunicación personal, 22 de abril de 2023). Este tipo de redes en los espacios laborales puede llegar a ser determinante según las conexiones que puedan llegar a tener.

Y sí, eh, aquí en el trabajo en la parte laboral me apoyaron mucho la universidad en términos de como docente, de permisos, me apoyaron muchísimo el director actual y eso es gran importancia ¿sabes? para que, yo ya lo entendí, para poder ser investigador

necesitas tener mucho soporte alrededor, tanto familiar, como académico, como laboral o sea institucional (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023).

De lo expresado en la cita anterior, cabe resaltar un tipo de comunidad que está ligada al ámbito personal de quien se forma como investigador y son las redes de apoyo emocional, aquí aparecen figuras tanto familiares como académicas. Pues, sobre todo en pandemia COVID-19, las doctoras comentan haber pasado etapas difíciles en su formación, donde el aspecto personal empezaba a afectarles. En este caso, desde lo académico veían a sus imágenes referentes o quienes eran mentores en su proceso de formación como un apoyo a seguir adelante y continuar en su formación y producción. Es por ello que existen egresados que luego de salir del posgrado continúan trabajando con quienes fueron sus directores y codirectores de tesis.

Que ese director y codirector, luego, ya tengan su grupo ya establecido y trabajen como tal, y, no de manera aislada, de tal manera que llegas y eres una más y te metes a ese ritmo de trabajo, a esa dinámica y, luego, vas produciendo, escribiendo, descubriendo y haciendo cosas que quizás jamás pensaste “ay, ay, ay, yo estoy aquí” ¿no? de acuerdo, es lo importante, porque parece que ... el estudiante de doctorado solo no, cuenta mucho siempre quién lo dirige, de acuerdo (DP3-DP1, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023).

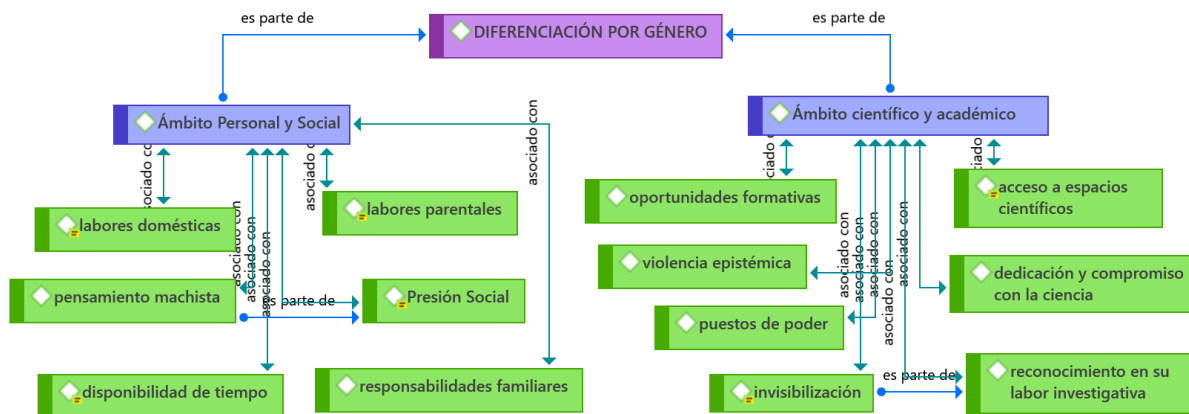
En suma, en este hallazgo sobre las redes se encuentran cuatro subcategorías relacionadas a aspectos académicos, laborales, investigativos y emocionales. Este tipo de capital social tiene una relación directa con la formación de investigadores ya que es requerida su promoción para la construcción de capacidades, sobre todo cuando quien forma y quien lo forma tiene contacto con otras universidades que puedan hacerlos parte de proyectos y grupos de investigación (Barros-Bastidas y Turpo, 2020).

4.6.2 Análisis por género: ¿Existe diferencia entre hombres y mujeres en la formación de investigadores educativos?

Este último apartado cierra con la presentación de los resultados obtenidos en la presente investigación. Este es el segundo tema transversal, que a diferencia del anterior sí se tenía contemplado encontrar en el análisis inductivo-deductivo de la data obtenida. A continuación, el esquema que expone las subcategorías y códigos organizados en esta categoría *género*.

Figura 24

Diferenciación por género en la formación investigativa



Fuente: Elaboración propia.

El haber dejado al final el análisis de la data por una diferenciación de género responde a que el tema atraviesa todas las categorías, incluida la categoría transversal antes presentada, con la presentación de estos hallazgos se logra dar respuesta a los objetivos esperados, para ello, se presenta la información brindada por investigadoras e investigadores educativos entre ámbito personal-social y el ámbito científico-académico.

Describe Susana Vázquez-Cupeiro (2015) “Promover la diversidad a través de la participación equitativa de hombres y mujeres no es, por lo tanto, una cuestión únicamente de justicia social sino también de aprovechamiento de talento, desarrollo socioeconómico y

competitividad” (p. 193). Sin embargo y a pesar de los programas y los esfuerzos que hay en la actualidad para promover la participación de las mujeres en ciencia, una de las doctoras manifiesta que:

[...] de alguna forma no ven nada malo en que el papá salga a estudiar y a profesionalizarse, pero sí ven de malo que la mamá lo haga. Entonces, aparte, es como que yo misma primero tuve que aceptarlo, yo misma, que yo no estaba mal y que simplemente ellos tenían esa concepción y que no los juzgaba. (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023).

Un problema que enfrentan las mujeres que quieren dedicarse a la investigación parte desde una etapa previa a los propios espacios académicos o científicos, y están relacionados directamente al aspecto social, ellas tienen compromisos que se les atribuyen por ser mujer y deben atender, como es el trabajo reproductivo; mientras que el trabajo productivo está ligado a los hombres, esta división sexual del trabajo ha cambiado con el tiempo, pero no ha desaparecido del todo. (Rivas, 2022)

Es por eso que la investigadora refiere que cuando es un hombre el que se prepara en estudios superiores o se quiere dedicar a la investigación, no recibe el mismo tipo de comentarios que sí le hacen a ella, sobre todo en cuanto a cumplir con un rol de padre o madre. “Y, siempre se lo he dicho a mis estudiantes, el que trabajen no las hace malas mamás... no las hace malas mamás, ni malas profesionales, uno tiene que aprender a equilibrar, en cierto momento...” (DP2-IE5, Comunicación personal, 4 de mayo de 2023).

Se hace mención de la *buená mamá* en el comentario anterior, este fenómeno es mencionado por Rivas (2022) como una actividad del ámbito privado que afecta a la formación académica de las mujeres ya que las separan entre *buenas madres* o *buenas profesionistas*. Uno de los investigadores comenta que:

Entonces, yo reconozco el trabajo de las investigadoras, de mis compañeras cuando estaba en el doctorado, pues, yo las miraba y, aparte de la investigación, algunas ya trabajaban y tenían hijos. Entonces, no ¿cómo le haces? pues es complicado ¿no? es más complicado para ustedes [mujeres] que para nosotros [hombres] le digo, hasta cierto punto. (DP2-IE4, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023).

De acuerdo con Rivas (2022) “La exigencia impuesta a las mujeres las coloca en una clara desventaja en relación a sus colegas” (p. 127), esto se comprueba con el comentario anterior, que se suma a que el mismo investigador comenta que a diferencia de sus compañeras, él tenía una hija pequeña cuando estaba formándose en el doctorado, pero su esposa, quien también tenía sus propias labores profesionistas, si él debía quedarse trabajando toda la noche, ella era quien se encargaba de cuidar a su bebé.

Incluso en su formación en el doctorado, existe la expectativa de que las mujeres deben cumplir ciertos roles, lo anterior permea incluso en las ideas de un docente: “un doctor nos dijo si quieren consolidarse como investigadoras... no se casen ni tengan hijos” (DP2-IE2 Comunicación personal, 26 de abril de 2023). Así, se encuentra que algunas investigadoras que son mamás han limitado sus avances y dejado en segundo plano la parte laboral, a pesar de que muestren su pasión hacia la investigación. En ese mismo sentido:

Y, pues, sí siento que he detenido un poco, te digo, mi desarrollo profesional, en lo personal, debido a eso y digo, bueno, van a crecer, van a madurar mis hijos y va a llegar el momento en que yo, ya, sí voy a poder decir, ahora sí, ya tengo tiempo para seguir desenvolviéndome profesionalmente. (DP2-IE5, Comunicación personal, 4 de mayo de 2023).

Al respecto de esta situación, se menciona este componente cultural que ha permeado en la sociedad por muchos años:

Y, luego, hay en situaciones ya muy, muy de nuestra propia cultura ¿no? que, que la mujer siempre va a estar en desventaja... porque nosotros tenemos aparte que atender... atender familia e hijos ¿no? y... algunos de los profesores, por ejemplo, de aquí...eh, muchos de ellos, eh... se dedican a 100% a trabajo de docente e investigación porque alguien les está resolviendo su situación doméstica ¿no? Y, y, las mujeres... no. O sea, y, y si eres mujer... sola, pues... más difícil todavía ¿no? (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023)

Es importante destacar que no solo la maternidad es la que condiciona a la formación de quien investiga en cuanto a lo que se espera que realicen ellas y ellos, socialmente:

Pero, eh, la parte de la imposición de roles puede complicar la investigación, vas a decir, bueno, pero eres soltera, no tienes hijos, no hay complicación, el asumir roles en una familia implica complicaciones, mis roles eran de responsabilidad (DP2-IE10, Comunicación personal, 18 de mayo de 2023).

Estas actividades implican que las mujeres tengan una doble o triple jornada, frente a los hombres que no enfrentan este tipo de retos, lo cual, afecta al ámbito científico y académico, donde también pueden encontrarse diferencias entre ellas y ellos.

Entonces, como que sí hay desventajas... que no se ven porque está más como en el ámbito... privado, doméstico ¿no? pero que te impactan en tu en tu trabajo académico ¿no? porque no tienes el mismo tiempo... que...cuando se es un profesor hombre ¿no? es eso lo que yo veo. (DP2-IE3, Comunicación personal, 28 de abril de 2023).

Como se presentó antes, las investigadoras enfrentan un primer problema en cuanto a lo social, al cual se le suma el poder acceder a oportunidades formativas. No se trata que les nieguen la entrada, pues las vacantes están y no se prohíbe su participación, al menos no explícitamente, pero cuestiones como los roles de género a los que la sociedad espera que la mujer responda, sí lo hacen, “Entonces, hay que del simple hecho de ser mujer por su rol social que ha desempeñado tradicionalmente, que ahorita se va a modificar, paulatinamente, pero, aun así, aun así, tiene limitaciones para estudiar posgrados” (DP2-IE7, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023).

Como ya se ha expuesto, las mujeres son minoría en cuanto al acceso a doctorados. A pesar de ello, se tiene que “en el posgrado de educación suelen ser generaciones equilibradas entre hombres y mujeres” (DP3-CP2, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023), “siendo un programa feminizado” (DP3-CP1, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023). El área educativa es un campo feminizado, no necesariamente por tener mayoría de mujeres, pues como ya se explicó, puede denominarse así, sino al considerarse un área donde se desempeñan labores ligadas a estereotipos femeninos.

Lo que han mencionado las investigadoras con respecto a cómo la parte personal les afecta de manera diferente que a los investigadores.

Pero sí, sería muy importante que todavía las mujeres se siguieran preparando para darle más guerra a los hombres en este, en esta área ¿no? Aunque ya he visto un porcentaje mayor de mujeres que entran, pero, pero de todas maneras siguen teniendo muchos obstáculos. (DP2-IE1, Comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Una vez que están formándose en el campo de la investigación educativa, en el análisis aparece una nueva diferencia entre un doctorando y una doctoranda, el tiempo. El tiempo es

también algo que choca entre la disponibilidad que los roles condicionan, de forma tal, que la disposición de cada uno no es equiparable.

Sí esos roles no, no han cambiado mucho, no ha cambiado, han accedido a esa formación debido a esa, ese reconocimiento de la equidad de género, aun así... ese rol les limita... en dedicarse como al, como al hombre... al tiempo de dedicación al, a la investigación. (DP2-IE7, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023)

Entonces, toda esta parte, pues, no ha sido fácil, sobre todo, no ha sido fácil porque, bueno, un tema que quizás sale un poco, pero, no es fácil ser mujer... ser esposa, mamá... profesionalista y además dedicarte a la investigación porque para mí implicaba poder publicar, poder escribir para un congreso, es cumplir con todo lo del día, dormir a mi hijo y no dormir una noche para escribir una ponencia. (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023)

Como ya se ha presentado la producción científica es una parte esencial del trabajo investigativo, lo cual requiere tiempo, que ya de manera general se tiene problemas desde el acceso a puestos que ayuden a consolidarse y lograr el respaldo institucional, y las mujeres que deciden investigar tienen otro nivel más de dificultad que no tiene que ver con su desempeño académico y sí mucho que ver con estereotipos y roles de género.

Lo mencionado hasta este punto con respecto a esta diferencia entre la formación y desarrollo de las investigadoras que, de los investigadores educativos, deja a la vista el concepto de techo de cristal el cual, que de acuerdo con Natali Vaca (2021) hace referencia a limitaciones en cuanto a acceder a puestos jerárquicos donde los hombres tienen mayor posibilidad al no tener cargas extra a su trabajo como lo es cumplir con trabajos de cuidado al otro o la maternidad.

El acceso a espacios científicos es otra de las diferencias que se encontró entre las narraciones de las doctoras frente a los doctores. “Una de las formas en las que esto se manifiesta, es en el acceso y participación dispar de las mujeres a los espacios de reconocimiento científico y académico” (Rivas, 2022, p.21). En tal: “Bueno, uno... las personas, a veces, depende de donde estés... no se escucha, o sea, depende de donde estés tienes que hacerte como de un hombre para que te escuchen, algo así.” (DP2-IE6, Comunicación personal, 8 de mayo de 2023). En la misma idea:

Eh desgraciadamente se habla mucho de igualdad, equidad, pero sí, sí es, a veces, sí es un poquito notorio como... la mujer es, o sea, te respeta, te escucha, pero cuando habla un hombre es como si fuera ley, no sé, como que te pone más dudoso lo, lo que dice la, tu investigación como mujer, que lo que hace un hombre ¿no? (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023).

Como se indica, esta diferenciación por género aparece en cuanto a encontrar espacios donde puedan comunicar sus hallazgos y compartir el conocimiento que han obtenido y que sean escuchadas, valoradas y tomadas en cuenta de la misma manera, y al no encontrarlo, se está ante un fenómeno conocido como violencia epistémica por género; es decir que se considera, de menor valor científico aquellos temas que las mujeres estudian.

Mira hasta, hasta hace unos años... se ha trabajado mucho que, a la inclusión de la mujer en, en el ámbito científico y tenemos grandes investigadoras, pero, yo creo que aquí, especialmente en Sinaloa, sí existe mucho aun machismo. (DP2-IE5, Comunicación personal, 4 de mayo de 2023)

Se encontró en un discurso un ángulo diferente para explicar que sí ha tenido un acceso a espacios sin presentar mayores percances:

¿por qué se me ha permitido? porque he tenido en mi camino gente que me lo ha permitido, mi grupo tutor, por ejemplo, mis tutores de maestría y de doctorado y mi asesor en los dos años de estancia posdoctoral son personas con esa perspectiva de género, son personas que alentaron que apoyaron toda mi carrera, no tuve esos obstáculos. (DP2-IE10, Comunicación personal, 18 de mayo de 2023).

De este mensaje, resalta la palabra permitido, ya que son ellos los que, de acuerdo con lo mencionado, otorgan la posibilidad de formarse, participar y lograr tener una carrera en la investigación educativa. Además, se menciona que ellos lo permiten al tener perspectiva de género, como si la investigadora entrara a un terreno que no le pertenece y le dieran un espacio para que pueda participar también en una labor que no le correspondería por su género, así lo revela en su relato.

O sea, yo estoy hablando en general, porque yo veo los, a los investigadores y veo que muchos tienen el SNII, pero porque les escribieron a amigos de amigos de amigos, no porque lo hayan hecho ellos. O sea, nada más reciben el papelito, y las mujeres han trabajado mucho para poder incorporarse a los círculos y los hombres no las dejan porque son como circulitos más cerrados donde no deja casi que entre la mujer porque ¿cómo va a estar ahí la mujer? (DP2-IE1, Comunicación personal, 22 de abril de 2023)

Y es aquí donde se observa otro trato diferenciado entre un investigador y una investigadora, que se repite muchas veces, es el estereotipo de que la mujer es el “doble de buena” si se compara con un hombre, que ella hace el doble trabajo o que produce más, estos comentarios se engloban en el concepto de discriminación jerárquica que también ha sido encontrado en esta investigación.

De visibilidad, pues, yo creo, que en ese contexto van ganando las mujeres porque yo reconozco que las mujeres trabajan más fuerte ¿no? por la cuestión que tradicionalmente hemos escuchado, aparte de su trabajo, tienen en el trabajo de casa, mucho todavía persisten esas ideas ¿no? de que la mujer tiene que hacer el trabajo de casa. (DP2-IE4, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023).

También, para que una investigadora pueda llegar a posicionarse en espacios donde no se le permite un acceso fácil, por el simple hecho de ser mujer, muchas veces asumen roles que se considera como características que un investigador tiene y debe adoptar para poder estar en igualdad de condiciones.

Te digo estando estudiando lo que, lo que ahora hacemos, no, todo este asunto de poner la perspectiva de género en investigación, me hace darme cuenta, cuando yo siempre he pensado no, no, yo no tengo ninguna complicación de género, que tal vez, yo he tenido que asumir ciertos roles, este... que no, que no se asocian a lo femenino para poder sobre, sobre salir y subsistir en el camino de la investigación, esto es, no puedo ser, este, eh tranquila, no puede ser sumisa, no puedo ser humilde, no puedo y no puedo y no lo hago porque se me ha permitido, tal vez, tal vez no ha sido la misma oportunidad para otras y compañeras. (DP2-IE10, Comunicación personal, 18 de mayo de 2023).

Entonces, toda esta parte, pues, no ha sido fácil, sobre todo, no ha sido fácil porque, bueno, un tema que quizás sale un poco, pero, no es fácil ser mujer... ser esposa, mamá... profesionalista y además dedicarte a la investigación porque para mí implicaba poder publicar, poder escribir para un congreso, es cumplir con todo lo del día, dormir a mi hijo y no dormir una noche para escribir una ponencia. (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023).

El realizar un análisis de la manera en que la ciencia presenta una larga data donde las mujeres, específicamente, no han tenido ni las mismas oportunidades y acceso a la educación superior permitió encontrar cómo es que la formación de investigadores no se está ajeno a estas diferenciaciones por género, no solo en su primer momento a la hora de entrar a un doctorado, sino que es algo que continúa en su camino como investigadoras y que deben sobrellevar si desean consolidarse en su línea o líneas de investigación.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las universidades son parte fundamental en la formación de investigadores ya que, al ser la investigación una de sus funciones sustantivas, esta tradición ha ido transformándose a lo largo de las décadas y ha ido exigiendo cada vez más preparación de personas que produzcan conocimiento científico de aporte a la sociedad y al bienestar de la comunidad. El presente trabajo se centró en el ámbito educativo, al considerarse un área clave en la formación de investigadores y cuyos aportes benefician no solo a un área del conocimiento en específico.

Para conocer el tema de formación de investigadores educativos existen publicaciones y líneas de investigación que hablan al respecto, desde diversos frentes. Sin embargo, al existir poca información relacionada a esta temática, sobre todo a nivel local, es que esta tesis planteó conocer dichos procesos de formación desde la experiencia de quienes se han formado como doctores y doctoras en educación con un perfil orientado a la investigación, y que además ha contado con el respaldo del CONAHCYT, en un programa de doctorado de educación con estatus de consolidado (ANUIES, 2022).

Los hallazgos obtenidos muestran que las trayectorias académicas y laborales condicionan que un egresado de este programa de doctorado decida optar por continuar con una formación en la investigación educativa, si bien quien egresa de este tipo de posgrados pasa por una formación que inicia dentro del aula a través de los seminarios, terminan siendo determinante aspectos como: la labor de quien dirige su tesis, el capital social que se acumule en el proceso, las herramientas y conocimientos brindados en la interacción con la mentora o mentor, tales circunstancias deben ser

consideradas en la realización de programas de posgrado orientados a la formación de investigadores e investigadoras.

Destaca la trayectoria científica previa de quienes estudiaron maestrías relacionadas a la educación o desarrollaron tesis en licenciatura como determinante en un primer acercamiento a los procesos de formación en investigación; pero se coincide en que es el doctorado el momento clave en el proceso, sobre todo por promover como parte de las actividades obligatorias del alumnado, la producción y divulgación del conocimiento científico ante las comunidades académicas. Además, otra de las coincidencias encontradas en la investigación que aquí se presenta es que, quienes dedican su vida a la investigación se encuentran ante un camino inacabado, ya que consideran que parte de la formación de un investigador, es lo actitudinal, lo cual se ha expresado de propia voz de los y las informantes clave, y que es algo que se va formando con el paso del tiempo, con la disposición de aprender y de trabajar de manera colegiada.

Si bien la mayoría que ha egresado del doctorado en educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa son mujeres, no se vive el proceso de formación de la misma manera para un doctorando que para una doctoranda. En este punto aparecen de manera clara los estereotipos y roles de género que condicionan las oportunidades y disponibilidad no solo de estudiar y producir, sino también de consolidarse, de hacer una carrera profesional, de investigar, pues lo que se espera de una mujer no es que sea quien llegue a este nivel educativo y menos que tenga una participación destacada en asuntos de ciencia.

Otro hallazgo que llama la atención y que está relacionado a los roles de género, es la ocupación de puestos de poder por parte de las mujeres. Del total de personas que además de su labor educativa realizan actividades administrativas o de gestión, todas son mujeres, pero de este grupo de investigadoras solo una indica haber tenido un puesto de dirección. Incluso, uno de los

relatos expone cómo es que, dentro de un grupo de investigadores, la persona más reconocida es una mujer, pero no es quien tiene el cargo de dirección, o bien, que, pese a estar conformada el área educativa en su mayoría por mujeres, son hombres los que suelen tener los puestos de poder.

Las doctoras en educación, en esta investigación, deben sortear una serie de obstáculos y retos ajenos a la parte académica, ya sea porque tienen que enfrentarse a una doble jornada donde se intercale trabajo doméstico y profesional o el asumir la maternidad como una actividad donde la madre es la única persona encargada de cuidar a su bebé, pues a los investigadores no se les cuestiona si asumen o no una paternidad responsable. A pesar de las dificultades que atraviesan, y las actividades que realizan en paralelo a su labor investigativa, son ellas quienes producen más y tienen el mayor porcentaje de aportes científicos en los últimos cinco años.

Es importante resaltar la necesidad de contar con un mayor número de recursos a través de diversos organismos gubernamentales a nivel federal y local, en el caso del CONAHCYT se cuenta con apoyos de tipo económico a través de becas de manutención en la formación de científicos y tecnólogos, bajo el principio de igualdad de condiciones; sin embargo, se espera la implementación de estrategias que permitan mayor oportunidad a las mujeres en el acceso y formación científica ya que, como quedó en evidencia en esta investigación, los roles y estereotipos de género siguen permeando en el ambiente académico y científico.

La gran mayoría de las generaciones bajo estudio tuvieron un acercamiento particular a las actividades de formación en la investigación y coinciden en que el camino que lleva a la consolidación como investigadoras e investigadores educativos está en integrarse como parte del sistema de SNII, además de su pertenencia a redes científicas, esto puede ser considerada una estrategia de oportunidad laboral, pues quienes son parte del sistema suelen recibir el beneficio económico por el tiempo que dure su permanencia, siempre y cuando se cumpla con los

indicadores y el perfil requerido en cada evaluación. Además, se necesita poner atención especial a la formación de investigadoras pues, aunque las mujeres han incrementado los porcentajes a nivel mundial y nacional, aún siguen siendo minoría, como lo revelan las cifras del SNII, incluso en un área feminizada como lo es la educación.

De las generaciones bajo estudio, se destaca la generación 2011-2014, no solo por sus participaciones en congresos, publicaciones en revistas, libros o asesorías de tesis, sino también por contar con el mayor número de miembros del SNII en activo; en tal situación se observa la importancia que ha tenido el capital social como clave en el éxito de investigadoras e investigadores, pues en la actualidad realizan trabajo conjunto en: publicaciones, proyectos de investigación, participación en redes, eventos académicos y científicos, actividades de difusión y divulgación del conocimiento científico; es decir, que cuentan con una fuerte red de apoyo.

Con respecto a la producción científica, las y los que se dedican a la investigación educativa y que egresaron de este doctorado, expresan tener una o más líneas de interés que desarrollan desde donde laboran y que a través de ello, contribuyen con sus aportes al campo educativo, y dada la variedad de estudios y lugares donde se desarrollan, esto es un claro ejemplo del impacto que han tenido los egresados de este programa no solo a nivel local, sino que a nivel nacional e internacional por la calidad y el nivel impacto de sus investigaciones, publicaciones, proyectos, labores propias de la investigación como puede ser: formar parte de asociaciones académicas científicas y editoriales, como dictaminadores y evaluadores, entre otras y que les ha llevado a ser referente, gozando de un prestigio que se han ido forjando a través de los años.

Las dificultades que se tiene al momento publicar pasan desde la falta de apoyo por parte de sus centros de trabajo, hasta el financiamiento requerido para cumplir con requerimientos de los proyectos, así como tener producción científica y realizar estancias académicas y de

investigación, en ese aspecto las investigadoras le suman a lo anterior un componente de discriminación al indicar que muchas veces, por el tipo o temas de investigación se enfrentan a situaciones de violencia epistémica por género.

En el ingreso, permanencia y consolidación como una investigadora o investigador educativo se tiene varios obstáculos que han sido difíciles de subsanar: y es el tema relacionado a las plazas heredadas, la política y barreras burocráticas que deben enfrentar para entrar a trabajar a una universidad o acceder a una plaza como docente en la educación pública, incluso está la dificultad que el propio programa impone a quien estudia el doctorado, pues se pide una serie de requisitos que debe cumplir en un tiempo determinado.

En este punto, la diferenciación entre un investigador y una investigadora educativa que se forma en el doctorado y persigue una trayectoria en el área de la ciencia, las mujeres continúan exponiendo problemáticas que se vienen arrastrando desde hace varias décadas como lo es tratar de invisibilizarlas, relegándolas a un espacio de trabajo reproductivo, pedirles el doble de esfuerzo para que puedan probar su capacidad. Esto incluso va en contra de las políticas de la propia universidad y del CONAHCYT, lo cual está plasmado en sus reglamentos como es el enfoque de género y la promoción de la mujer en ciencia.

La formación de investigadores e investigadoras educativas inicia de manera formal en el doctorado, sin embargo, no se vive de la misma manera o con las mismas oportunidades si eres hombre o si eres mujer. Hay que destacar que el interés por investigar es promovido en el primer acercamiento directo de quien se quiere formar en investigación, ya sea por haber participado en un proyecto, en la elaboración de una tesis en el pregrado o haber realizado un trabajo de investigación en la educación básica.

Es importante fortalecer el acercamiento a las ciencias desde espacios educativos previos al posgrado, incluso previos a la carrera universitaria, trabajar desde una perspectiva de género que permita la promoción de la participación de las mujeres en la ciencia y en su formación como investigadoras.

La contribución al conocimiento ha sido importante en las y los egresados, sin embargo, es necesario contar con una mayor cantidad de profesionales en la investigación educativa que permitan conocer más de diversas realidades donde la educación pueda intervenir, contribuir, incluso llegar a lograr cambios positivos, la repercusión de los aportes habla por sí misma de la calidad de las trayectorias de aquellos investigadores e investigadoras consolidados en su propia práctica investigativa.

Los hallazgos presentados en esta tesis, son el punto de partida para nuevas vetas de investigación, a saber: la formación de investigadores e investigadoras en diversas áreas del conocimiento en Sinaloa, como son las áreas STEM; el estudio de los procesos de acercamiento en diversos niveles de la educación a la formación y fomento de vocaciones científicas y así mismo, identificar estrategias que permitan a las investigadoras tener las mismas condiciones que sus colegas hombres para realizar sus actividades científicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, H. (2008). El futuro de la universidad en América Latina. *Revista Acción Educativa*, 8, 6-16.
- Abreu-Hernández, L.F., & de la Cruz-Flores, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*, 37(147), 162-182.
- Acuña, J. & Pons, A. (2019). Educación Superior y Ciencia, Tecnología e Innovación. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guerrero: COMIE.
- Acuña, L. (2018). Formación de investigadores educativos en Chiapas: realidades y falacias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII(1), 103-142.
- Alvarado, R; Carrillo, T. y Urrea, M.L. (2022). La científicidad del Trabajo Social, un análisis de la producción y divulgación científica en revistas mexicanas. *Itinerarios de Trabajo Social*, 2, 57-67. <https://doi.org/10.1344/its.i2.35480>
- Aponte-Jaramillo, E. & Vásquez-Rizo, F. (2020). Educación y gestión social del conocimiento para la construcción de capital social. *Educação & Sociedade*, 41(37),1-13. <https://doi.org/10.1590/ES.226119>
- Arechavala, R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: una agenda de investigación. *Revista de la educación superior*, Vol. XL (158), 41-57.
- Arias, J. & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. <https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Arzola Franco, D. M. (2019). Formación a partir del diálogo y el diálogo como elemento formador, experiencias de participación entre investigadores educativos. En Arzola Franco, D. M.

- (coord.) *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (19-42). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Ash, M. (2006). Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41 (2), 245-267. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00258.x>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (s.f.). *Acerca de la ANUIES*. ANUIES. Recuperado el 24 de febrero de 2023 de <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies>
- Audelo, C. (1995). *El sistema de educación superior en Sinaloa, tendencias de matrícula de expansión, institucional y de diversificación en la oferta 1980-1990*. [Tesis de maestría, Universidad autónoma de Sinaloa]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Barros-Bastidas, C., & Turpo, O. (2020). La formación en investigación y su incidencia en la producción científica del profesorado de educación de una universidad pública de Ecuador. *Publicaciones*, 50(2), 167–185. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i2.13952>
- Bautista, A. (2019). *Análisis Comparativo sobre los estudios Universitarios de Pedagogía en Alemania, Francia, Inglaterra y España*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Asianes>
- Bejarano, J., Vélez, B. & Acevedo, J. (2012). Desafíos para la a Formación del Espíritu Investigativo en la Universidad La Gran Colombia - Armenia. *Sophia*, (8).

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29.
- Bidart, C. & Longo, M. E. (2007). Bifurcaciones biográficas y evolución de la relación con el trabajo. *8º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires, Argentina.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités: autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 29-57. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0029>
- Bonito, J. (2016). La universidad Latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 241-277. <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.4374>
- Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. (11 de mayo de 2022). *Ley de Ciencia y Tecnología*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lct.htm>
- Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. (20 de abril de 2021). *Ley General de Educación Superior*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. (30 de septiembre de 2019). *Ley General de Educación*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Cantoni R., N. M. (2009). Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(2).
- Carrera Hernández, C., Madrigal Luna, J., & Lara García, Y. I. (2017). La formación de investigadores en los posgrados. Una reflexión curricular. *Revista Boletín Redipe*, 6(9), 53-72.
- Carrillo, H. (2017). Antecedentes históricos sobre el surgimiento de las Universidades. *Anuario de Investigación 2017*, 6, 17-30.

- Carrillo, I. & Flores M. (2023). Mujeres científicas en Yucatán: obstáculos, retos y experiencias durante sus trayectorias educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LIII (1), pp. 253-284. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.532>
- Castañeda Rentería, L. I. (2023). ¿Cómo gestionan las universidades la investigación? Análisis comparado de las IES del Occidente de México. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 30, 25-49.
- Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. España: Síntesis. Sociología.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2006). "Antecedentes", en *Ciencia y Tecnología*. www.diputados.gob.mx/cesop/
- Cervantes, E. (2019). Un Acercamiento a la Formación de Docentes como Investigadores Educativos en México. *REICE*, 17(4), 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- Chaparro Vielma, E. L. (2022). *Mujeres, ciencia y tecnología en el estado de Chihuahua, frente a los retos de la Agenda Global 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [Tesis de maestría, El Colegio de Chihuahua]. www.colech.edu.mx/cont/tesis/MujeresCyT_estadoChih_Tesis%20Elvia%20Liliana%20Chaparro%20Vielma.pdf
- Chavarro, D. & Orozco, L. (2010). Robert K. Merton (1910-2003). La ciencia como institución. *Revista de Estudios Sociales*, (37), 143-162.
- Cirami, L., & Ferrari, L. E. (2018). ¿Cómo investigar las trayectorias laborales? Revisión bibliográfica sistemática y análisis de los principales enfoques teórico-metodológicos. *Anuario de Investigaciones*, XXV, 35-41.

- Colina, A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles Educativos*, 33(132), 10-28.
- Conejero S, J. C. (2020). Una aproximación a la investigación cualitativa. *Neumología Pediátrica*, 15(1), 242–244. <https://doi.org/10.51451/np.v15i1.57>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). (2022). *Historia*. COMIE. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/historia/>
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnologías (CONAHCYT). (2022). *Sistema Nacional de Investigadores*. <https://conacyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. (5 de febrero de 1917). Art. 3. *Diario Oficial*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cortés, L & Ayala, C. (2022). El papel de la mujer investigadora en México. *Ortho-tips*, 18(1), 86-92. <https://dx.doi.org/10.35366/103738>
- Cory Duarte, C. & Rodríguez Venegas V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, XIV(19), 41-72.
- Cuño, J. (2016). La universidad Latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 241-277.
- De la Cruz Torres Frías, J. (2006). Los procesos de formación de investigadores educativos: Un acercamiento a su comprensión. *Educatio*, 1(2), 67-79.
- Deleo, C. (2017). Trayectorias laborales de jóvenes urbanos argentinos: un análisis de los cambios y continuidades en los sentidos laborales. *Nueva Antropología*, XXX(87), 47-65.
- Díaz-Bazo, C. (2021). La pedagogía doctoral. Una mirada al ecosistema de formación en tres programas doctorales en Perú. *RMIE*, 26(91), 1061-1086. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/09/RMIE_91.pdf

- Donoso-Vázquez, T., & Pessoa, M. E. P. de. (2016). LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Cadernos De Pesquisa*, 23(3), 78-87. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p78-87>
- Duarte Hidalgo, C., & Rodríguez Venegas, V. (2019). Políticas de igualdad de género en la educación superior chilena / Policies of gender equality in Chilean higher education. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales*, (19), 41-72.
- Flores, J. (2018). Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México. *Educar em Revista*, 34(71), 35-49. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62554>
- Forni, Pablo, & Grande, Pablo De. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista mexicana de sociología*, 82(1), 159-189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- García González, R. (2010). Utilidad de la integración y convergencia de los métodos cualitativos y cuantitativos en las investigaciones en salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 36(1), 19-29.
- García, O. & Barrón, C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, XXXIII(131), 94-113.
- García-Arce, J. G., Pérez-Ramírez, C. A., & Gutiérrez Barba, B. E. (2021). Objetivos de Desarrollo Sustentable y funciones sustantivas en las Instituciones de Educación Superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 21(3), 1-34. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.48160>
- Gastelum, J. (2000). *Perfil y práctica docente en el posgrado de la universidad autónoma de Sinaloa. Caso de la maestría en derecho constitucional y administrativo y de la maestría*

- en ciencias de la producción agrícola*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Sinaloa]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Giesecke, M. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2), 397-417. <https://dx.doi.org/10.21142/des-1202-2020-0023>
- Gobierno de México (2013). *Creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. <https://www.gob.mx/ejn/articulos/creacion-del-consejo-nacional-de-ciencia-y-tecnologia>
- González González, R. J. (2019). La formación de jóvenes investigadores en Alemania y México, un estudio comparativo. *Educación y ciencia*, 8(51), 41-47.
- González Melo, H. S. (2011). Formación investigativa para la educación superior desde una perspectiva pedagógica. *Revista Científica*, 14(2), 72–78. <https://doi.org/10.14483/23448350.3702>
- González Ortiz, A. M. (2019). Alternativas para la formación de investigadores en educación. En Arzola Franco, D. M. (coord.) *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (129-140). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Grijalva Verdugo, A. A., & Urrea Zazueta, M. L. (2017). Cultura científica desde la universidad. Evaluación de la competencia investigativa en estudiantes de Verano Científico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 18(3), 15–35. <https://doi.org/10.14201/eks20171831535>
- Guadarrama, P. (11-14 de julio de 2018). *Investigación científica y responsabilidad social territorial de las universidades* [Presentación en papel]. III Conferencia Regional de Educación Superior, Córdoba, Argentina.

- Guevara, H., & Belelli, S. (2013). Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. *RevIISE - Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 4(4), 45-56.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000400006&lng=es&tlng=es
- Hernández Ávila, C.E., Carpio N. Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta*. 2(1), 75-79.
<https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2013). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México Informe de avances 2013*. Recuperado de:
<https://www.undp.org/es/mexico/publications/los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-en-m%C3%A9xico-informe-de-avances-2013>
- Jiménez, S. (2010). *Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México*. Universidad de Guadalajara.
- Jiménez-Vásquez, M. & Díaz-Barriga, A. (2019). La formación para la investigación en el Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Universidad de Guadalajara. En Colima y Díaz-Barriga (Coords.), *Formación de Investigadores Una tarea de los Posgrados en Educación en México* (pp. 293-298). Tlaxcala (México): Gedisa.
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. (2004) Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.
<http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014>

- Krotsch, P., & Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Revista Pensamiento Universitario*, 10, 35-54.
- Krüger, K. (2006). El concepto de “Sociedad del conocimiento”. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11(683).
- Labaree, D. (2003). The Peculiar Problems of Preparing Educational Researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- Lara Díaz, L., Pérez Maya, C. & Pérez Padrón, M. (2019). Contribución de la investigación educativa al desarrollo sostenible de las universidades. *Revista Conrado*, 15(70), 141-147.
- Lederhos, M. (2016). *Las trayectorias de formación de investigadores en ciencias naturales*. [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés].
<https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/11940>
- Leyva Cruz, M. G. (2009). Cultura Profesional de los Posgraduados en Educación de la UAS. Ethos e Identidades Docentes. *Acción educativa*, 11, 26-40.
- Leyva Cruz, M. G. (2009). Formación y cultura profesional del docente universitario. (Caso Universidad Autónoma de Sinaloa). [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Sinaloa]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Longo, M.E. (2007). “*Reflexiones teóricas y metodológicas en torno al análisis de trayectorias profesionales de jóvenes*”. Comunicación presentada en el V Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo.
- López Zavala, R., Ibarra Aguirre, E. & Audelo López C. (2019). Diálogo entre el Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa y el de la Universidad de Baja California. En A. Colina Escalante y Á. Díaz-Barriga (Coords.), *Formación de*

- Investigadores. Una tarea de los Posgrados en Educación en México* (pp. 105-110). Ciudad de México (México): Gedisa.
- López, M., Sañudo, L. & Maggi, R. (2013). *Introducción*. En Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011 (pp. 21-55). ANUIES.
- López, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX (3), 7-26.
- López-de Parra, L., Polanco-Perdomo, V., & Correa-Cruz, L. (2017). Mirada de las investigaciones sobre formación investigativa en la universidad latinoamericana: estado del arte (2010-2017). *Revista Investigación, desarrollo e innovación*, 8(1), 77-95. doi.org/10.19053/20278306.v8.n1.2017.7371
- López-López, E., & Tobón, S. (2019). Formación de investigadores en educación superior desde el enfoque de la socioformación. En L. Juárez-Hernández, J. Luna-Nemecio y C. Guzmán (Coords.), *Talento, investigación y socioformación* (pp. 77-110). Mount Dora (USA): Kresearch. <http://dx.doi.org/10.24944/9781945721304>
- Lozoya, E. & Pérez, M. (2021). Un acercamiento a la perspectiva de género en la formación de investigadores. *Revista educarnos*, 11(41), 99-114.
- Lozoya, E. (2017). Un acercamiento al estado del arte sobre la formación de investigadores en el campo educativo. En Acuña, L., Barraza, A. & Jaik, A. (coord.), *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica. Hacia la construcción de un estado del arte* (1ra ed., pp. 40-52). Red Durango de Investigadores Educativos.
- Luna-Morales, M. E., & Luna-Morales, E. (2022). Mujeres investigadoras en los trabajos más citados con adscripción a México. *CienciaUAT*, 17(2), 95-111. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v17i2.1699>

- Mallimaci, F., y Giménez, V. (2006). Historias de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 175-212). Ciudad de México (México): Gedisa.
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-34.
- Martínez Rizo, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. (2° ed.). Editorial UAA.
- Martínez, I., Rabazas, T., Sanz, C. & Resa, A. (2020) La Investigación-acción participativa en la metodología docente universitaria. Una experiencia de innovación desde la perspectiva de género. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, (6). 111-132.
- Matarranz, M., & Ramírez, E. (2018). Gender equality and higher education: Challenges to be achieved in the European Union. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 69. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2590>
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el Siglo XXI. *Palermo Business Review*, 18, 137–144.
- Montalvo Romero, J. (2020). El Trabajo desde la Perspectiva de Género. *Revista de la Facultad de Derecho*, (49), 1-19. <https://doi.org/10.22187/rfd2020n49a6>
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Moreno Bayardo, M. G. & Torres, J. (2019). Diálogo entre el Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa y el de la Universidad de Guadalajara. En López, M., Sañudo, L. & Maggi, R (Coord.), *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* (pp. 145-154). ANUIES.

- Moreno Bayardo, M. G. (2003). Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación. *Educación y Ciencia*, 7 (14), 63-81.
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), pp. 520-540.
- Moreno Bayardo, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 561-580.
- Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, XL(158), pp. 59-78.
- Moreno Bayardo, M. G. (2016). Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble? Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 7(12),1-13. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.2>
- Mortera-Gutiérrez, F. J. (2011). Recursos educativos abiertos y móviles para la formación de investigadores educativos en México y Latinoamérica. *Apertura*, 11, 82-91.
- Mosteiro, M. y Porto, A. (2017). La investigación en educación: origen y evolución. En Mororó, L., Couto, M y Assis, R. (coordinadoras), *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* (pp. 31-40). Editus. <https://doi.org/10.7476/9788574554938>
- Müller, I. (1993). Los Orígenes de la Universidad Investigativa: Un Estudio Comparado a partir de los Estatutos de la Universidad de Berlín, De 1816. *Revista Ciencia y Tecnología*, 11(3), 3-8.

- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15366/rice2019.17.2.001>
- Nazif, M. & Figueroa, A. (1997). La Investigación Educativa Latinoamericana. *Revista de Educación*, 312, 21-42.
- Oficina Regional para la educación en América Latina y el Caribe. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones del Imbunche Ltda. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224559>
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la educación superior*, 44(174), 7-17. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.06.001>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Orozco, L. (2015). El concepto de universidad y su devenir frente a la exigencia actual de pertinencia social. *Revista de la Universidad de La Salle*, (67), 31-58.

- Palamidessi, M., Gorostiaga, J. & Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles educativos*, 36(143), 49-66.
- Palomar Vereza, C. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, (21), 7-43.
- Pedraza, J. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134>
- Peña, A. (1995). La investigación científica en México. Estado actual, algunos problemas y perspectivas. *Perfiles Educativos*, (67).
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Pérez, S. & Dasen, P. (1999). La investigación educativa en América Latina: reflexiones en torno a algunos ejemplos. *Revista Perspectivas*, 29(3), 401-416.
- Posso Pacheco, R. J., Barba Miranda, L. C., León Quinapallo, X. P., Ortiz Bravo, N. A., Manangón Pesantez, R. M., & Marcillo Ñacato, J. C. (2020). Educación Física significativa: propuesta para la contextualización de contenidos curriculares. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 15(2), 371-381.
- Quintanilla, M. (2007). La investigación en la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 3(8), 183-194.
- Quintero-Corzo, J., Munévar-Quintero, F. & Munévar-Molina, R. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31-42.

- Ramírez, R. & Weiss, E. (2004). Los investigadores educativos en México: una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(021), pp. 501-514.
- Rincón, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3422993>
- Ringer, F. (1990). Dos culturas académicas: Francia y Alemania en torno a 1900. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 137-164.
- Rivas Zavala, C. E. (2022). *Trayectorias académicas de investigadoras pertenecientes al sistema nacional de investigadores: relatos biográficos de su experiencia y quehacer investigativo*. [Tesis de maestría, Universidad autónoma de Sinaloa]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Rivas, L. (2004). La formación de investigadores en México. *Perfiles latinoamericanos*, 12(25), 89-113.
- Rovelli, L. & De la Fare, M. (2021). Mutar sin retroceder: Formación e inserción doctoral en transición hacia la educación superior en pospandemia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 1245-1266.
- Ruiz-Corbella, M., & López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista De La Educación Superior*, 48(189), 1-19. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.612>
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

- Sánchez Luján, B. I. & Vázquez Duberney, M. I. (2019). Enseñar a investigar: el reto de docentes, asesores y directores de proyectos de investigación en educación superior. En Arzola Franco, D. M. (coord.) *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (19-42). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Sánchez-Olavarría, C. (2017). Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3, 1-21.
- Sañudo, L., Gutiérrez, M., Sañudo M., Vargas, R. & Velarde, L. (2013). El agente investigador. Un acercamiento analítico. En López, M., Sañudo, L. & Maggi, R (Coord.), *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011* (pp. 217-336). ANUIES.
- Schara, J. C. (2006). La Universidad Clásica Medieval, origen de la Universidad Latinoamericana. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (45), 84-95.
- Schimank, U. & Winnes, M. (2000). Beyond Humbolt? The relationship Between Teaching and Reserch in European University System. *Science and Public Pollicy*, 27 (6), 397-408. <https://doi.org/10.3152/147154300781781733>.
- Schriewer, J. & Keiner, E. (1997). Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(3), 117-148.
- Secretaría de gobernación. (13 de diciembre de 2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013#gsc.tab=0

- Secretaría de gobernación. (15 de enero de 2003). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=706001&fecha=15/01/2003#gsc.tab=0
- Secretaría de gobernación. (17 de enero de 2008). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008#gsc.tab=0
- Secretaría de gobernación. (6 de julio de 2020). *Programa Sectorial de Educación 2019-2024*.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326568&fecha=13/12/2013#gsc.tab=0
- Senior Naveda, A., Colina, J., Marín, F., & Perozo, B. (2012). Visión complementaria entre los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación social. Una aproximación teórica. *Multiciencias*, 12(), 106-114.
- Soledispa-Rodríguez, X. E., Sumba-Bustamante, R.Y. & Yoza-Rodríguez, N. R. (2021). Articulación de las funciones sustantivas de la Educación Superior y su incidencia en las competencias de la formación del profesional. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(1), 1009-1028.
- Solís Sabanero, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profre José E. Medrano R.
- Tobón, S., Guzmán, C., Hernández, J. & Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36.
- Torres Frías, J. de la C., Moreno-Bayardo, M. G., & Jiménez-Mora, J. M. (2017). Aportes de lectores y lectoras de tesis doctoral como mediación pedagógica en la formación de

- personas investigadoras. *Revista Educación*, 42(1), 194-214.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22970>
- Torres, J. (2006). Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *EDUCATIO*, 67-79.
- Torres, J., Andrade, R., Orellana, C. & Salazar-Jiménez, R. (2018). La enseñanza-aprendizaje de la investigación en Latinoamérica. Acercamiento desde ALAS Costa Rica. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 54-66. <http://doi.org/10.1344/reire.2018.11.119087>
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113.
- UNESCO. (2015). *Informe Sobre Ciencia: Hacia 2030 de la UNESCO*. Ediciones UNESCO
- UNESCO. (2020). Investigación y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina. Ediciones UNESCO.
- Urrea Zazueta M. & Grijalva Verdugo, A. (2020) *Enseñar a investigar en la universidad. Desafíos desde la experiencia docente*. En Urrea, M, Ward, S. & Hernández, V. (coord.), *Interdisciplinariedad en Educación* (1ra ed., pp. 9-24). Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.
- Urrea Zazueta, M. L. (2011). Los veranos de la investigación científica. Una vía para la formación de jóvenes investigadores en la Universidad Autónoma de Sinaloa. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Nuevo León: COMIE.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/0718.pdf

- Urrea Zazueta, M. L. (2015). El tránsito de la licenciatura al posgrado. Un estudio de las percepciones en la formación de investigadores jóvenes de la Universidad Autónoma de Sinaloa. *Horizontes Educativos*, 1(1), 49-58.
- Urrea Zazueta, M. L., Carrillo Montoya, T. del N. J., Alvarado Guevara, R. A. M., & Masias Otero, E. J. (2022). Estereotipos y roles de género en la ciencia. Investigadoras de una universidad pública de Sinaloa, México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 7289-7307. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3946
- Urrea, M. (2011). *El papel de los veranos de investigación científica en la formación de investigadores en la Universidad Autónoma de Sinaloa*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Urrea, M. (2015). *La producción, divulgación y transferencia del conocimiento en tres universidades del noroeste de México: UAS, UABC y UNISON. Un estudio desde los cuerpos académicos del PROMEP*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Sinaloa]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Urrea, M. (2016). Formación para la Investigación. Barreras socioeducativas en jóvenes universitarios. En Carrillo, T., Grijalva, A & Urrea, M. (coord.), *Espacios en Transición: Educación y desarrollo Social* (1ra ed., pp. 13-30). Ediciones del Lirio.
- Vaca Soria, N. K (2021). *Laberintos de cristal y el acceso de la mujer a puestos de nivel jerárquico superior y mandos medios del GAD municipal de Ambato*. [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/32793>
- Vargas, J. (2008). La Educación del Futuro, el Futuro de la Educación en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v8i1.9322>

- Vázquez-Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (68), 177-202.
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A. & Leo-Amador, G. (2014). *PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN. ENFOQUE CUANTITATIVO Y CUALITATIVO*. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528.
- Villamil Jiménez, L. C. & Romero Prada, J. R. (2011). Los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) de las naciones unidas: ¿en dónde estamos y para dónde vamos?. Fuente de inspiración para priorizar las labores desde la academia. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(1), 126-135.
- Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. En Wittrock, B y Rothblatt, S. (edits.). *Universidad Europea y Americana desde 1800: tres transformaciones de la universidad moderna* (pp. 331-383). Ediciones Pomares.
https://www.ses.unam.mx/docencia/2007I/Lecturas/Mod1_Wittrock.pdf
- World Economic Forum. (2022). *Global Gender Gap Report 2022*. INSIGHT REPORT JULY 2022. <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2022/>

ANEXOS

Oferta educativa de doctorados en educación del estado de Sinaloa en 2022.

| Instituciones de Educación Superior | Incorporadas al Sistema Educativo Estatal en Sinaloa | Tipo | Programas De Posgrado Relacionados A La Educación | | |
|---|--|---------|---|--|-------|
| | | | Maestría | Doctorado | Total |
| Universidad Autónoma de Sinaloa | Sí | Pública | Maestría en Educación | Doctorado en Educación | 2 |
| Universidad Autónoma de Occidente | | Pública | Maestría en docencia | | 1 |
| Universidad Pedagógica del Estado De Sinaloa | | Pública | Maestría en Educación Maestría en Educación Básica | Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores | 3 |
| Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa | | Pública | Maestría en Educación Inclusiva | | 1 |
| Universidad Católica de Culiacán | | Privada | | Doctorado en Ciencias de la Educación | 1 |
| Centro Escolar Mar de Cortés | | Privada | Maestría en Desarrollo Humano en la Docencia Maestría en Educación Basada en Competencias Maestría en Tecnologías y Aprendizaje | Doctorado en Educación Basada en Competencias Doctorado en Desarrollo Humano y Educación Doctorado en Tecnología Educativa | 6 |
| Sistema San Sebastián | | Privada | Maestría en Educación | | 1 |
| Centro De Investigación E Innovación Educativa Del Noroeste | | Pública | Maestría en Psicopedagogía e Innovación Educativa | Doctorado en Pedagogía | 4 |

| | | | | | |
|--|----|---------|---|---|---|
| | | | | Doctorado en Gestión Educativa | |
| | | | | Doctorado en Psicopedagogía y Desarrollo del Potencial Humano | |
| Tecnológico De Monterrey | | Privada | Maestría en Tecnología Educativa Maestría en Emprendimiento Educativo Maestría en Educación | Doctorado en Innovación Educativa | 4 |
| Instituto Universitario Del Centro De México | | Privada | Maestría en Educación | | 1 |
| Universidad Del Desarrollo Profesional | | Privada | Maestría en Gestión Educativa Maestría en Educación y Docencia | | 2 |
| Universidad Autónoma De Durango | | Privada | Maestría en Educación | Doctorado en Educación | 2 |
| Universidad Del Pacífico Norte | | Privada | Maestría en Educación | Doctorado en Educación | 2 |
| Universidad Tecmilenio | | Privada | Maestría en Educación | | 1 |
| Escuela Superior De Ciencias Y Artes Mukila Mazo | | Privada | Maestría en Educación Artística | | 1 |
| Universidad Nexum De México | No | Privada | Maestría en Educación Humanista | Doctorado en Educación Humanista | 2 |
| Instituto De Terapia Sistémica Shalom | | Privada | Maestría en Educación para la familia | Doctorado en Educación para la familia | 2 |

Fuente: elaboración propia con base en información oficial de las IES mencionadas.

Guía para la construcción de la encuesta.

| | |
|------------------------|---|
| Datos generales | <p>Edad: Menos de 30, 31 – 40, 41 – 50, 50 – 60, más de 61</p> <p>Género: Femenino, masculino, otro</p> <p>Estado civil: Soltero(a), Casado(a), Otro, especifique</p> <p>Nacionalidad</p> <p>Residencia actual</p> |
| Trayectorias | <p>Indique el año de inicio de la Generación del Doctorado en Educación de la cual egresó: 2002; 2006; 2008-, 2011; 2014; 2017; 2018</p> <p>Tuvo beca CONACYT en el doctorado: Sí, no, parcial</p> <p>Trabaja actualmente: Sí, no</p> <p>Cuál es su estatus laboral: Activo, jubilado, jubilado con adscripción en alguna institución</p> <p>Su trabajo está vinculado o relacionado con el Doctorado Educación: Sí, no</p> <p>Pertenece a algún cuerpo académico: Sí, no</p> <p>Pertenece o ha pertenecido a alguna asociación científica, académica o redes de investigación Sí, no, actualmente, no</p> <p>Pertenece o ha pertenecido al SNI Sí, no, actualmente, no</p> <p>Área del SNI a la que pertenece: I- Físico, Matemáticas y Ciencias de la Tierra, II- Biología y Química, III- Medicina y Ciencias de la Salud, IV- Ciencias de la Conducta y la Educación</p> <p>V- Humanidades, VI- Ciencias Sociales, VII- Ciencias de la Agricultura, Agropecuarias, Forestales y de Ecosistemas, VIII- Ingeniería y Desarrollo Tecnológico, IX- Interdisciplinarias, No aplica</p> <p>Indique con qué reconocimientos cuenta actualmente: Perfil PRODEP, SNI Candidato, SNI Nivel I, SNI Nivel II, SNI Nivel III, No aplica</p> <p>Indique el número de años en el SNI: 0 – 5; 6 – 10; 11 – 15; Más de 15; No aplica</p> |
| Aportes | <p>Indique el número de años dedicados a la investigación: 0 – 5; 6 – 10; 11 – 15; 16 – 20; Más de 20; No aplica</p> <p>Indique el número de proyectos de investigación en que ha participado en los últimos cinco años</p> <p>Indique el número de estancias académicas en que ha participado en los últimos cinco años</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Indique el número de estancias de investigación en que ha participado en los últimos cinco años</p> <p>Indique el número de artículos publicados en los últimos cinco años</p> <p>Indique número de participaciones en congresos que ha tenido en los últimos cinco años</p> <p>Indique número de libros en los que ha participado en los últimos cinco años</p> <p>Asesora o ha asesorado tesis: Sí, no, actualmente, no</p> <p>Indique el número de tesis en los que ha sido el asesor principal</p> <p>Indique el número de tesis en los que ha sido lector crítico</p> |
| Trayectorias | <p>¿De qué manera ha incidido el estudiar el doctorado en educación para su desempeño laboral?</p> <p>¿De qué manera ha incidido el estudiar el doctorado en educación para su producción científica?</p> <p>¿De qué manera ha incidido el estudiar el doctorado en educación para su prestigio profesional?</p> |
| Consentimiento de participación | <p>Aceptaría participar en la segunda fase del estudio: sí, no</p> <p>Si su respuesta es afirmativa, se solicita proporcione su número de celular o correo electrónico.</p> |

Fuente: elaboración propia.

Guía para la entrevista a quienes egresaron del doctorado en educación

| CATEGORÍA | DIMENSIONES | EGRESADOS Y EGRESADAS |
|---------------------|--------------------------|--|
| Trayectorias | Académica | Tomando en cuenta su trayectoria profesional <ul style="list-style-type: none"> a) Podría comentar cómo ha sido su trayectoria académica b) Describa cómo ha sido su trayectoria laboral c) Puede describir cómo ha sido su formación en la investigación educativa |
| | Laboral | |
| | Científica investigativa | |

| | |
|----------------|--|
| Aportes | <p>De acuerdo con su trabajo y producción</p> <p>a) ¿Podría comentar cómo ha sido, su participación en la producción científica, a través de artículos, libros, capítulos de libros, proyectos, etc.)?</p> <p>b) ¿Cuál considera que ha sido su aporte al campo de la investigación educativa a nivel internacional, nacional y local?</p> |
| Retos | <p>a) ¿Cómo ha sido su camino como investigador (a) desde que inició su doctorado en educación hasta la fecha?</p> <p>b) ¿De qué manera ha logrado posicionarse en su área de conocimiento?</p> <p>c) ¿Qué obstáculos ha enfrentado para su labor en la investigación educativa?</p> <p>d) Me puede narrar los retos a los cuales se ha enfrentado en el acceso, permanencia y consolidación en el mundo académico y científico.</p> <p>e) En su opinión, ¿Cómo percibe a hombres y mujeres en el ámbito de la ciencia y de manera particular en la investigación en el campo educativo?</p> |
| | <p>¿Algún comentario final que desee agregar sobre su formación como investigador(a) en el área educativa?</p> |

Fuente: elaboración propia.

Guía para la entrevista a los coordinadores de posgrado

| CATEGORÍA | DIMENSIONES | COORDINADORES |
|---------------------|--------------------------|--|
| Trayectorias | Académica | <p>Desde su perspectiva, como coordinador (a) de un doctorado</p> <p>a) ¿Puede describir cómo se forma a un investigador o investigadora en el doctorado en educación?</p> <p>b) En su experiencia, ha sido el doctorado en educación una oportunidad para las y los egresados iniciarse en la investigación educativa</p> |
| | Laboral | |
| | Científica investigativa | |

| | |
|----------------|---|
| Aportes | <p>Desde su punto de vista</p> <p>a) ¿Cuál ha sido el aporte al conocimiento científico en materia educativa que han tenido egresados y egresadas del doctorado en educación? y en qué medida ha sido trascendental para el programa.</p> <p>b) En qué medida considera que las y los egresados del DE han contribuido con su producción científica a nivel internacional, nacional y local</p> |
| Retos | <p>De acuerdo a su experiencia</p> <p>a) ¿Cuáles cree que son los mayores retos que enfrentan quienes egresan del programa de doctorado para su incorporación al mundo científico?</p> <p>b) ¿Qué falta por hacer para formar más doctores (as) en educación?</p> <p>c) ¿Considera que la cuestión de género ha sido un factor determinante en la formación y trayectoria académica y científica de las y los egresados? De qué manera se ha presentado esta situación.</p> |
| | <p>¿Algún comentario final que desee agregar sobre la formación de investigadores(as) en el área educativa?</p> |

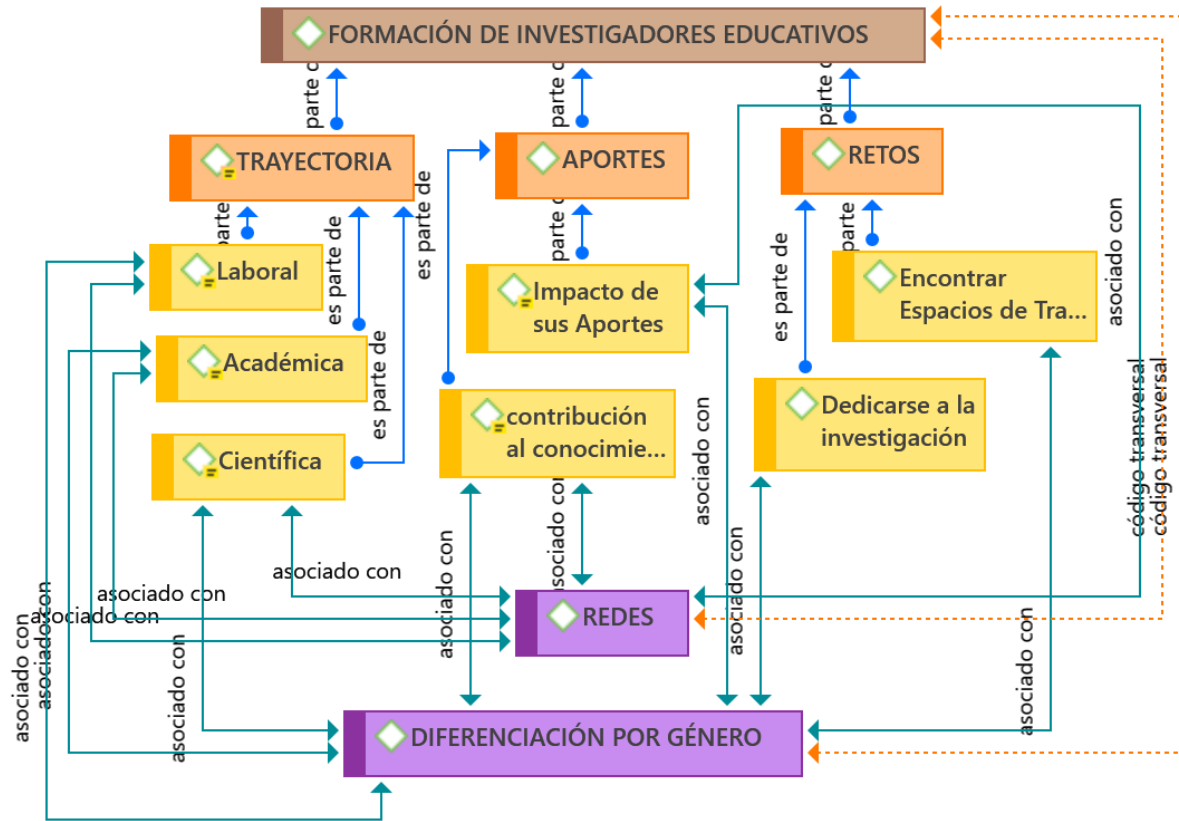
Fuente: elaboración propia.

Código de Jefferson

| Símbolo | Nombre | Uso |
|----------------|---------------------|---|
| ./ | Punto y barra | Se utiliza para indicar que el interlocutor ha interrumpido su propio discurso. |
| ::: | Serie de dos puntos | Se utiliza para indicar el alargamiento de un sonido |
| ... | Puntos suspensivos | Se utiliza para indicar pausa en el discurso. |
| X | Equis | Se utiliza para reemplazar nombres citados por quien realiza el discurso. |
| [] | Corchetes | Se utiliza para realizar aclaraciones sobre la información brindada y para indicar el lenguaje corporal de quien realiza el discurso. |
| “ ” | Comillas | Se utiliza para indicar citas textuales. |

Fuente: elaboración propia con base en el código de Jefferson.

La formación de investigadores educativos: Categorías, subcategorías y ejes transversales.



Fuente: elaboración propia