



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LAS REDES ACADÉMICAS COMO MEDIADORAS DE LA FORMACIÓN  
PARA LA INVESTIGACIÓN: EL CASO DE LOS ALUMNOS DEL  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM**

**TESIS**  
**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE**  
**DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA**  
**CARLOS ANTONIO AGUILAR HERRERA**

**TUTOR**  
**DR. LUIS GABRIEL ARANGO PINTO**  
Facultad de Estudios Superiores Aragón

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR**

**Dr. Emilio Aguilar Rodríguez**  
Facultad de Estudios Superiores Aragón

**Dra. Sara Jaramillo Politrón**  
Facultad de Estudios Superiores Aragón

**Dra. Alicia Rivera Morales**  
Facultad de Estudios Superiores Aragón

**Dr. Roberto Ignacio Pulido Ochoa**  
Facultad de Estudios Superiores Aragón

**CDMX, abril del 2022**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

---

*El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar;  
es la adquisición de numerosas habilidades para pensar en una  
gran variedad de cosas*

***Lev Vygotsky***

---

## Agradecimientos

Al **Dr. Luis Gabriel Arango**, porque sin su presencia y profesionalismo no hubiera sido posible llegar al final de esta investigación y, sobre todo, lo más valioso, por su gran amistad durante muchos años.

A la **Dra. Alicia Rivera**, a la **Dra. Sara Jaramillo**, al **Dr. Emilio Aguilar** y al **Dr. Roberto Pulido**, por su apoyo y tiempo dedicado a leer y comentar este trabajo. Sin duda, sus observaciones y sugerencias aportaron mucho a la mejora y culminación de la tesis.

A la **Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL)**, a la **Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU, México)** y a la **Red Pedagógica Contemporánea (RPC)**, por abrirme las puertas para indagar en su interior y conocer sus prácticas, permitiéndome dar forma y sentido a la investigación. Gracias también a todos aquellos que contribuyeron con su granito de arena, a través de una entrevista o de comentarios, brindándome la oportunidad de aprender mediante sus experiencias.

Al **Dr. Antonio Carrillo**, por ser un gran mentor y por las constantes enseñanzas que me han permitido estar en este maravillo mundo de la academia, y por permitirme hacer realidad muchos sueños. Por siempre, gracias.

A la **Dra. María Elena Jiménez**, por darme la confianza y la oportunidad para desarrollarme en la gestión educativa y, desde ahí, poder trabajar juntos en beneficio del posgrado de la FES Aragón.

## Dedicatorias

A los amores de mi corazón, a mi hija **Donají** y a mi compañera de vida **Bere**, que son la cabeza con la que pienso, las manos con las que escribo y los ojos con los que veo. Gracias por darle a mi vida una infinidad de razones para continuar construyéndonos juntos.

El principal agradecimiento y dedicatoria es para el amor de mi vida: **Bere**, porque desde que te conocí, aprendí, con tu ejemplo, que la clave del éxito es hacer bien las cosas, a través del trabajo duro y el esfuerzo constante. Gracias por tus desvelos, tu tiempo para leerme y hacer aportaciones a este trabajo y, sobre todo, a mi vida.

Gracias también por impulsarme en el mundo académico. No sabes cómo voy a echar de menos esos momentos en que me apresurabas para terminar la tesis. ¡Eres un gran ejemplo, soy afortunado porque estas en mi vida! ¡Te amo!

A mi amada **mamá María Eva**, quien ha sido uno de mis grandes pilares, que con todo el amor y cariño de madre que le caracteriza, siempre está ahí reconfortándome con un cálido abrazo, y que ahora cubre y protege a Donají en su regazo.

A mis **hermanos, Silvia, Karina y Humberto**, por su cariño, comprensión y apoyo desde que éramos pequeños. Me es grato saber que esos mismos sentimientos abrigan a mi amada hija.

A mi **Abuelo Andrés**, mi **Tía Toña**, **Enrique**, **Jesús** y a mis **primos Arturo, Damaris**, y **demás...** y a mi nueva familia, a **mi suegra Victoria**, **Tía Nila**, **mis cuñados Karen** y su **pareja Emanuel, Adrián** y su **esposa Vicky**, y a cada uno de sus hijos, que han estado ahí de alguna manera, brindándome apoyo y cariño.

A mi **papá Willibaldo**, mi **Tía Marú**, mi **abuelita Eva**, y a **mi suegro Don Armando**, que, aunque desafortunadamente se nos adelantaron en el camino, estarán toda la vida acompañándome en mi corazón y en mi mente.

A mi querida **Mtra. Normita**, gracias por sus consejos y las risas compartidas en todos estos años en que me adoptó como hijo.

Gracias a todos mis amigos y compañeros del posgrado: **Arlene, Rosy, Lau, Martha Pedroza, Martitha Zanabria, Saira, Esteban, Ana María, Magali, Luis Alfredo, Rolando y Karim**, ¡Gracias por estar presente!

<b>ÍNDICE</b>	<b>Página</b>
INTRODUCCIÓN GENERAL	9
<b>Capítulo 1. La construcción del objeto de estudio</b>	<b>16</b>
Introducción	17
1.1.El encuentro con el objeto de estudio	18
1.2.Antecedentes de la presente investigación	23
1.3.Planteamiento del problema	26
1.3.1. Pregunta de investigación	30
1.3.2. Supuesto	30
1.3.3. Justificación	31
1.3.4. Objetivo general	32
1.3.4.1. Objetivos particulares	33
<b>Capítulo 2. Los actores de la investigación educativa en México</b>	<b>34</b>
Introducción	35
2.1. El origen de los Estudios de Posgrado en la UNAM	36
2.1.1. El RGEP: inicio de una nueva época para el Posgrado de la UNAM	38
2.1.2. La tutoría: un elemento fundamental para la formación de investigadores en la UNAM	40
2.1.3. El RGEP del 96 a la luz del proyecto de modernización de la educación en México	44
2.1.4. La consolidación del Sistema Universitario del Posgrado de la UNAM	48
2.1.5. El Posgrado de la UNAM en el siglo XXI	48
2.2. El CONACyT y su colaboración en la formación de investigadores universitario	51
2.3. Aparición de los primeros grupos de investigación	55
2.4. Las redes académicas: otros espacios para la investigación. Primeros acercamientos en la configuración de las redes de investigación	58
2.5. Redes temáticas de investigación	60
2.6. El inicio del Posgrado en Pedagogía en la UNAM	61
2.6.1. El posgrado en pedagogía de la FES Aragón	63
2.6.2. La incorporación de la FES Acatlán al Posgrado en Pedagogía	65

2.6.3. El Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y Educación (IISUE)	65
2.7. Formación para la investigación	66
<b>Capítulo 3. Redes académicas: formación para la investigación a través de los procesos de mediación</b>	71
Introducción	72
3.1. Formación: una aproximación teórico-conceptual	73
3.1.1. Formación para la investigación: escenarios, actores y prácticas	76
3.2. La mediación y la formación para la investigación	80
3.2.1. La mediación y sus efectos en el aprendizaje	82
3.2.2. Las redes académicas y los procesos de mediación	87
<b>Capítulo 4. La ruta metodológica hacia el encuentro con las redes académicas</b>	92
Introducción	93
4.1. Enfoque metodológico y sus implicaciones en el trabajo de campo	94
4.2. Técnicas e instrumentos y para el acopio de información	97
4.2.1. Encuesta cualitativa – Primera etapa	98
4.2.1.1. Muestreo cualitativo	105
4.2.2. Entrevista semiestandarizada o semiestructurada – Segunda etapa	106
4.2.3. El seguimiento de una red académica – Tercera etapa	109
4.3. Sistematización y análisis de la información	112
4.3.1. La codificación de los informantes	112
4.3.2. La triangulación de la información	114
<b>Capítulo 5. Las redes académicas: espacios formativos para la investigación</b>	116
Introducción	117
5.1. Configuración del sistema de categorías	118
5.2. Caracterización de las redes académicas	120
5.3. Caracterización de los informantes	125
5.4. Las redes académicas: otra manera de hacer investigación y construir nuevo conocimiento	127

5.5. La movilidad académica como punto de encuentro para las redes académicas	132
5.5.1. Formarse para la investigación mediante la participación en congresos nacionales o internacionales	134
5.5.2. El simposio como actividad académica formativa	142
5.5.3. Las estancias de investigación	148
5.6. Actividades que fomentan la formación	151
5.6.1. Los seminarios de la red	152
5.6.2. Conferencias organizadas por la red	154
5.7. Producción académica: revistas, libros y memorias	159
5.7.1. Revistas	162
5.7.2. Libros	163
5.7.3. Memorias	164
5.8. Las TIC como herramientas mediadoras en las redes académicas	165
5.9. Reflexión de cierre sobre la función formadora de las redes académicas	176
CONCLUSIONES	180
REFERENCIAS	189
ANEXOS	198
Anexo 1. Cuestionario para profesores-tutores del Posgrado en Pedagogía	199
Anexo 2. Guion de entrevista para profesores-tutores del Posgrado en Pedagogía	201
Anexo 3. Guion de entrevista para estudiantes del Posgrado en Pedagogía	203

## INTRODUCCIÓN GENERAL

A lo largo de las primeras dos décadas del siglo XXI la sociedad del conocimiento ha transformado sustancialmente las relaciones sociales y, en consecuencia, la forma de entender el mundo. El conocimiento es uno de los bienes intangibles más importantes de la humanidad, porque con base en él se estructuran y organizan todos los sectores sociales: económico, político, educativo, científico, sanitario, entre muchos más. De ahí que producir conocimiento es uno de los grandes retos de la educación superior, a través del desarrollo de investigación de frontera e innovación académica y tecnológica.

En este contexto, el gran desafío de las universidades en el mundo es promover acciones encaminadas a la transformación de las estructuras académicas, a través de “políticas económicas basadas en la gestión del conocimiento”, denominadas así por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) desde el 2006, siendo éstas propulsoras del desarrollo global, en tanto que, como plantea Martínez: “La economía mundial ya no se sustenta solo en la producción material, sino hoy adquiere relevancia la innovación académica y el avance tecnológico que genera la nación” (2006, p. 19).

Actualmente, el compromiso radica en el desdoblamiento de estrategias novedosas que impulsen el desarrollo y la gestión del conocimiento; por ejemplo, la creación de estructuras alternativas para reorganizar y mejorar los procesos de formación, con el propósito de fomentar la participación interinstitucional a nivel nacional e internacional. Es necesario reconfigurar las estructuras educativas existentes, para crear una nueva cultura académica que promueva la generación de conocimientos, dentro y fuera de las aulas. Lo anterior, sin

duda, exige la formación de un mayor espectro de competencias intelectuales y profesionales en el ámbito de la investigación educativa.

Esta labor indudablemente implica que las Instituciones de Educación Superior (IES) alienten proyectos que favorezcan una sólida formación académica, sustentada en nuevos paradigmas de aprendizaje, posibilitando con ello un óptimo desempeño de las personas en cualquier ámbito y entorno profesional. Si bien es cierto que las IES, en sus diferentes tipos, abren oportunidades y establecen compromisos para impulsar la formación académica a través de múltiples estrategias y actividades educativas, en las que se consideran cursos, seminarios y talleres, de manera presencial o remota, también es cierto que están emergiendo otros espacios que contribuyen a dicha formación. Es conveniente aclarar que el espacio por excelencia en las IES para la formación de investigadores es el posgrado, de ahí que esta investigación se centrará en dicho nivel.

De acuerdo con cifras del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO), en nuestro país existen 8,123 programas de posgrado de tipo profesionalizante, que representan el 77% del total registrados; en tanto que los posgrados en investigación son 2,453, equivalentes al 23% restante. Los programas profesionalizantes son la respuesta de las IES para mejorar el desempeño profesional de las personas en el campo laboral, mientras que los posgrados en investigación se orientan principalmente a la generación de conocimiento, a través del cual sea posible comprender y atender todo tipo de problemáticas sociales.

Generalmente en los programas orientados a la investigación, la tutoría tiene un papel preponderante en el proceso de formación, donde los tutores (profesores/investigadores) comparten experiencias académico-investigativas con los tutorados (estudiantes) que se

encuentran en un proceso de aprendizaje ‘sobre’ y ‘para’ la práctica de la investigación. En esta relación, tutor-tutorado, se configura una de las prácticas más importantes de la formación para la investigación, la cual Moreno (2005) ha definido como “un quehacer académico que consiste en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación” (p. 521).

En los programas de posgrado, además de la tutoría, existen otras prácticas que fortalecen la formación para la investigación, tal es el caso de la participación en congresos, seminarios, coloquios, simposios, conversatorios, entre otros. No obstante, desde hace algunas décadas, y en paralelo a las IES, se han estado configurando otros espacios académicos, sin depender de las instituciones escolares, cuyas prácticas también contribuyen a la producción de conocimiento pertinente e impulsan el quehacer de la investigación: las redes académicas.

De acuerdo con Boshell (2011), una red académica es una estructura formal o informal constituida por personas del ámbito educativo, la docencia, la administración o la investigación, que emplean diferentes canales de comunicación y comparten proyectos con objetivos comunes, fomentando la interacción con el entorno y el aprendizaje permanente. En la actualidad, los profesores/investigadores y estudiantes han aumentado significativamente su participación en redes, por lo que se han generado relaciones académicas que han permitido desarrollar proyectos conjuntos de diferente índole.

Si bien, cada red académica tiene su propia estructura y organización, todas, en mayor o menor medida, impactan en sus entornos sociales y académicos, a partir de la producción de

conocimiento sobre distintos temas de relevancia, mediante el intercambio de información y experiencias, permitiendo con ello una formación común, relacionada al quehacer de la investigación. Una red académica es una red de aprendizaje en colectivo que apoya la formación investigativa de sus miembros; un espacio donde se tejen relaciones para la producción de conocimiento y, por ende, para el desarrollo de competencias profesionales para la investigación.

Justamente, la presente tesis pretende dar cuenta de la relación entre las redes académicas y la formación para la investigación, a través de prácticas y herramientas que median las relaciones para la producción y difusión del conocimiento. Para Ferry (1991) la formación sólo es posible por la mediación, de tal modo que la formación para la investigación que se genera en las redes académicas se sostiene en la relación con los otros, mediada por los mismos profesores/investigadores y estudiantes, así como por las herramientas y signos que permiten regular los aprendizajes en el proceso formativo.

Es por ello que esta investigación tiene como objetivo general: analizar las redes académicas como mediadoras del proceso de formación para la investigación de los estudiantes del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, a través de los testimonios y las prácticas de sus actores, para construir un referente teórico-metodológico que contribuya al estado de conocimiento sobre esta temática. Para los efectos de este objetivo, el documento se ha organizado en la siguiente estructura capitular:

El capítulo 1, titulado “La construcción del objeto de estudio”, expone las razones que motivaron la investigación. Se hace un esbozo sobre las primeras aproximaciones al objeto (redes académicas), a partir de la recuperación de la propia experiencia laboral en la División

de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón-Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y de los estudios de Posgrado en Pedagogía en la misma institución. Partiendo de estos referentes, se problematizó sobre la formación para la investigación, la cual tiene lugar principalmente en los programas de posgrado de las IES, pero que de igual forma sucede en las redes académicas, en tanto espacios que complementan y enriquecen dicha formación. Así mismo, se refieren los elementos centrales del planteamiento del problema: pregunta de investigación, supuesto, justificación, objetivos general y particulares.

El capítulo 2, denominado “Los actores de la investigación educativa en México” aborda la historia del posgrado en la UNAM, con la finalidad de conocer su origen y evolución, particularmente como uno de los ámbitos académicos que impulsa de manera fundamental la investigación y la generación del conocimiento en México. Se analiza de manera particular el Programa de Posgrado en Pedagogía, donde, a lo largo de su historia, en sus cuatro sedes participantes [Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán) y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)] ha impulsado la formación de investigadores educativos, a través de la vinculación entre la docencia y la investigación, la tutoría, el desarrollo de proyectos interinstitucionales e interdisciplinarios, entre otras acciones. Además de ello, se destaca que la formación para la investigación de los estudiantes, impulsada en el posgrado, se fortalece con la integración de éstos en otros espacios, como las redes académicas.

El capítulo 3, llamado “Redes académicas: formación para la investigación a través de los procesos de mediación” discute el concepto de formación (Ferry, 1990; Honoré, 1980) y,

especialmente, el concepto de formación para la investigación (Moreno, 2005), el cual se extiende en otros espacios, más allá de los programas de posgrado en las IES, tal es el caso de las redes académicas, mismas que se conciben desde la lógica de la noción de red que propone Castells (2006, 2012). Éstas han emergido en el contexto de una sociedad del conocimiento, tendiente a cambios vertiginosos, que demanda otras maneras de entender a la investigación, la formación y la producción de conocimiento. La fundamentación teórica desde la que se analiza este proceso formativo es la corriente histórico-cultural de Vygotsky (2009), específicamente desde sus postulados sobre la mediación y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

El capítulo 4, nombrado “La ruta metodológica hacia el encuentro con las redes académicas” comprende los aspectos metodológicos de la investigación, puntualizando sobre el enfoque cualitativo, desde el cual se ha analizado e interpretado la realidad estudiada, detallando sobre las técnicas y los instrumentos para la recolección de información que se emplearon en cada una de las tres fases por las que transitó la investigación de campo. De igual forma, se exponen los procedimientos para la sistematización y el análisis de la información obtenida. Se hace hincapié sobre las adecuaciones que fue necesario realizar en la ruta metodológica, a causa de la pandemia. Estos cambios sobrevinieron ante la imposibilidad de instrumentar las técnicas para el acopio de información, en la modalidad presencial; razón por la cual se recurrió al empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para poder encuestar, entrevistar y observar a los informantes. La aplicación *Google Forms* (herramienta digital para crear formularios y encuestas de diversos tipos) y la plataforma *Zoom* (herramienta digital para realizar videoconferencias, llamadas de audio y salas de chat) fueron de primordial ayuda en esta labor.

El capítulo 5, designado “Las redes académicas: espacios formativos para la investigación” muestra los hallazgos más relevantes de este trabajo. Se parte de las características más sobresalientes de las redes académicas que se consideraron en el estudio, así como de los informantes que participaron en la investigación. Posteriormente se presenta una explicación del sistema categorial, para después dar lugar a la interpretación de cada una de las categorías que conforman este complejo analítico. Para efecto del análisis se representa esquemáticamente a una red académica, conformada por varios nodos; cada nodo hace alusión a una práctica académica distinta, que se interconectan a través de procesos de mediación. Cuando los miembros de la red transitan entre sus nodos, experimentan un proceso de formación en el que aprenden de manera gradual el oficio de la investigación. De todo ello da cuenta ese último capítulo de la tesis.

En el apartado final se exponen las conclusiones generales de este trabajo, el cual pretende ser una aportación al estado actual del conocimiento sobre las redes académicas, destacando su impacto en la formación de investigadores en el campo de la educación. Si bien, a través de esta investigación se ha intentado dar respuesta a ciertas interrogantes en torno a las redes académicas, aún queda mucho por explorar y descubrir sobre estas valiosas comunidades de aprendizaje.

# Capítulo

# 1

**La construcción del objeto de estudio**

## ***Introducción***

Reconocer a la investigación como un proyecto de vida requiere no sólo de voluntad para entregarse a la búsqueda y generación de conocimiento, sino la convicción de que ese conocimiento será de relevancia para la sociedad y para el campo disciplinar y profesional de nuestra competencia. En este caso, para el campo de la Pedagogía y la Educación.

Emprender el camino de la investigación nada tiene que ver con recorrer una ruta lineal, sin retornos ni laberintos. Por el contrario, la senda de la investigación impone distintas veredas. Y en esa travesía, el investigador tiene que hacer continuas pausas para reorientar sus pasos hacia la construcción de un conocimiento que satisfaga sus inquietudes y responda a las interrogantes que le motivaron a iniciar el recorrido.

Para comenzar a caminar el trayecto de la investigación es preciso tener claridad sobre el objeto de estudio, y para eso es necesario construirlo mediante un proceso sistemático y reflexivo conocido como ‘problematización’, mismo que, en opinión de Sánchez (1993), hace alusión a “un proceso plurirreferencial por el que el investigador avanza hacia una clarificación gradual y progresiva del objeto de su estudio” (p. 4).

Precisamente, en este primer capítulo se recuperan las primeras aproximaciones al objeto de estudio: las redes académicas. Para ello se hizo una remembranza de la propia experiencia como administrativo y estudiante del Posgrado en Pedagogía, advirtiendo en ese recuento, la influencia que tienen estas comunidades académicas en la formación para la investigación de los estudiantes de maestría y doctorado. A partir de ello, comenzó la construcción del objeto de estudio sobre el que versa la presente tesis.

### ***1.1. El encuentro con el objeto de estudio***

La formación en el posgrado es un tema con el que me he relacionado estrechamente, desde mi ingreso, hace 14 años, a la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FES Aragón de la UNAM. Primero como ayudante de profesor y después como maestrando y doctorando del Programa de Posgrado en Pedagogía. Transitar por esos dos caminos me permitió conocer desde dentro el posgrado de la Universidad Nacional.

En la experiencia académico-administrativa aprendí que el objetivo principal de los estudios de posgrado, considerando las prácticas académicas, los planes de estudios y el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) de la UNAM, es la formación para la investigación, sobre todo en los programas doctorales, puesto que los estudios de maestría, además de la formación de investigadores, también están orientados a la profesionalización.

El Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón emprendió un proceso de cooperación y vinculación internacional con universidades latinoamericanas, como la Universidad de São Paulo (USP), la Universidad de Brasilia (UB) y la Universidad Federal de Goiás (UFG), todas ellas de Brasil; además de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia y la Universidad Austral de Chile (UACH), Chile.

Este proceso de internacionalización del programa inició con la visita de profesores investigadores de las universidades antes mencionadas para impartir cursos y talleres orientados principalmente a métodos y técnicas de investigación, mismos que enriquecieron los trabajos de estudiantes de maestría y doctorado. Por su parte, los profesores y tutores del programa intercambiaron experiencias con los investigadores extranjeros.

A partir del intercambio de esas experiencias entre los profesores, surgieron invitaciones para que los tutores mexicanos asistieran a las universidades extranjeras. Algunos aceptaron la propuesta de aventurarse a la experiencia académica internacional. Por otro lado, varios estudiantes del programa del doctorado también asistieron como parte de la comitiva mexicana. De estas prácticas académicas se derivaron trabajos en conjunto; por ejemplo, el Seminario de Investigación Educativa, en la modalidad en línea, impartido entre la Facultad de Educación de la USP, Brasil y la FES Aragón de la UNAM; en el que participaron profesores y estudiantes de ambas instituciones.

A partir de estos procesos de internacionalización académica realizados por el Programa de Posgrado en Pedagogía, me interesé en documentar las experiencias de intercambio entre las universidades de Brasil y la FES Aragón, a través de un trabajo de investigación para mi tesis de maestría, la cual daría cuenta de estos procesos, surgiendo en aquella ocasión la siguiente interrogante: ¿En qué medida influyen los procesos de internacionalización en la formación de los estudiantes del Posgrado en Pedagogía de la UNAM?.

El propósito principal de dicha investigación de maestría, denominada *“Las prácticas de internacionalización en la Facultad de Educación de la USP: Elementos de una propuesta de intervención en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón”*, fue indagar sobre las reflexiones de los estudiantes que habían participado en procesos de movilidad académica, con el objetivo de desarrollar una propuesta de intervención educativa, que permitiera una mayor participación de estudiantes en estancias y congresos nacionales e internacionales.

Una de las tareas prioritarias de las IES es brindar las condiciones necesarias para que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos, por lo que incorporarlos a instituciones educativas en el extranjero contribuye al fortalecimiento de su preparación académica, a partir del intercambio de conocimientos (Aguilar, 2009).

Para los fines de la investigación de maestría fue preciso realizar una estancia de seis meses en la Facultad de Educación (FE) de la USP en Brasil, donde además de conocer parte de su cultura y prácticas académicas, pude advertir que un factor relevante en los procesos de internacionalización no está necesariamente en las instituciones, aunque cumplen su papel como intermediarias entre los actores principales.

En estas prácticas académicas de corte internacional se desarrollan socializaciones, a partir de las interacciones entre los actores, cuyas realidades son diferentes, por lo que profesores y estudiantes se encuentran inmersos en continuos procesos de interaprendizaje (Berger L. & Luckmann, 2006).

En este sentido, las interacciones con los otros posibilitan la generación de espacios de participación en proyectos de investigación interinstitucionales, tal es el caso de las redes académicas; sin embargo, en la investigación de maestría no se visualizaron éste y otros aspectos importantes que pudieron ser considerados en los objetivos del trabajo, o bien, en la conclusión de este. Dichos aspectos serán señalados más adelante.

Años más tarde planteé como proyecto de investigación para el ingreso a los estudios de Doctorado en Pedagogía, la prospectiva sobre los procesos de internacionalización para la formación en el posgrado. Fueron varios tópicos los que pensé abordar, pero como señala Ríos (2007), no satisfacían la inquietud del espíritu del investigador, no propiciaban una

actitud interrogadora del hombre ante el universo, formulando y respondiendo constantemente preguntas, con el anhelo de saber para develar conocimientos que resulten gratificantes y fortalezcan la vocación del investigador.

Esta situación me permitió considerar la posibilidad de regresar al entorno académico en el que estaba involucrado, y repensarlo desde otras dimensiones y posibilidades. En ese momento me integré como asociado a la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL). Cabe mencionar que esta red se formó a partir de los trabajos de cooperación y vinculación académica con profesores de la UFG y la FES Aragón. La consolidación de la red fue posible a partir de la realización de los siguientes eventos académicos:

- I Congreso Internacional “La Interculturalidad en la Formación Social: una Perspectiva de la Educación Superior”, celebrado en el 2013, en la FES Aragón.
- II Congreso Internacional “Formando en Educación Intercultural. Retos del siglo XXI”, realizado en el 2015, con sede en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO).
- III Congreso Internacional “Formación en Educación Intercultural y Prácticas de Decolonización en América Latina”, efectuado en el 2017, en la UFG de Brasil. Al mismo tiempo se llevaron a cabo el I Congreso Internacional sobre Patrimonio, Cultura y Educación y el VIII Seminario Pensar los Derechos Humanos, mismos que fortalecieron el proyecto académico.

- IV Congreso Internacional “Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina”, celebrado en el 2019, en la FES Aragón. Como en el congreso anterior, paralelamente se realizaron dos eventos académicos que se posicionan cada vez más en la educación intercultural.

Pero el trabajo de la Red FEIAL no empieza ni termina con la realización de cada uno de los congresos. Además de la realización de estos magno eventos, el trabajo al interior de la red es intenso, debido a que también se desarrollan trabajos de investigación, producciones académicas, participación en congresos nacionales e internacionales, discusiones, seminarios permanentes y otras actividades, todas ellas regidas bajo su filosofía, la cual, en general, comprende la construcción y el fomento de escenarios diversos para la educación intercultural en América Latina, en donde la formación de investigadores y profesionales de la educación se da en el diálogo entre personas y culturas.

Una de las características de estas redes académicas es contar con la colaboración de estudiantes en las actividades que se generan dentro ellas. Al respecto, en una de las reuniones de trabajo que se llevaron a cabo para los preparativos del IV Congreso Internacional de Red FEIAL, su presidente, el Dr. Gunter Dietz, enfatizó la importancia de la participación de los futuros investigadores en las actividades derivadas de la red, para fortalecer su formación en la investigación. Lo anterior, sin duda, reavivó mis inquietudes sobre el estudio de este tema.

Otra particularidad que se presenta y que en el trabajo de tesis de maestría no se pudo advertir, es la flexibilidad institucional con la que se representan estas agrupaciones académicas, es decir, aunque en las redes participen investigadores de diferentes instituciones, disciplinas y nacionalidades, su pertenencia no se limita a algunas de éstas, al contrario, para el

fortalecimiento de una red es necesario sumar a más profesores de otras instituciones, disciplinas e, incluso, latitudes.

Todo este recorrido implicó, en primer lugar, dar continuidad a la investigación de maestría; en segundo, registrar los vacíos que se advirtieron en una subsecuente lectura de dicha investigación y, por último, iniciar con el proyecto investigación para el doctorado. Pero ¿cómo se entienden estas nuevas vertientes de formación para la investigación en espacios no institucionalizados, es decir, aquellos espacios que trascienden a los programas de posgrado de las IES?

En un primer intento por responder a esta pregunta, es preciso considerar que la formación escolarizada dentro de las instituciones está siendo rebasada por los cambios vertiginosos que tienen lugar en la sociedad contemporánea. A continuación, se presentan algunos antecedentes que abordan esta situación y ponen en contexto a la presente investigación.

## ***1.2. Antecedentes de la presente investigación***

Sin duda, la formación académica es una de las preocupaciones más recurrentes en la educación superior. Por ello, se diseñan políticas institucionales que generan cambios en la elaboración de programas académicos y planes de estudio, el desarrollo de proyectos investigación y la vinculación interinstitucional, entre otros aspectos. Todos ellos se encuentran íntimamente relacionados con la comunidad académica: docentes, estudiantes y personal administrativo, actuando en conjunto para alcanzar las metas educativas esperadas; sin embargo, en los últimos años las políticas institucionales no han respondido a las expectativas de la sociedad en torno a la formación en educación superior, por lo que han surgido espacios fuera de las instituciones como las redes académicas que hacen un esfuerzo

loable para contribuir a la generación de conocimientos y, por ende, a los procesos formativos orientados a la investigación.

En lo que se refiere a la formación de investigadores en el campo de la educación en México, ésta es un fenómeno que en las últimas cuatro décadas se ha estado estudiando y difundiendo principalmente en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa y la Revista Mexicana de Investigación Educativa, organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); sin embargo, los Estados del Conocimiento del 2003 consideraron incluir a la formación de investigadores como un objeto de estudio que cada vez cobra mayor interés para la comunidad académica, siendo los congresos nacionales una ventana para difundir los avances en torno a la investigación sobre la formación de investigadores “en” o “para” el campo de la educación (Lozoya Mesa, 2009).

Cada diez años, en el marco del Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, se presentan los Estados del Conocimiento de la Investigación Educativa en México. En la Primera Colección (1982-1992) “La investigación Educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa”, se marcan tres problemas:

- 1) La dificultad para delimitar la formación como campo de conocimiento,
- 2) Escasa circulación y difusión, y
- 3) La falta de una política de formación de investigadores.

A partir de ello, se identifica al *currículum* como uno de los problemas en la formación de investigadores, y algunos programas como el de Pedagogía ya habían realizado una serie de

reestructuraciones desde su llegada a la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) en los años sesenta, donde ya se ofrecía en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado.

Para entonces, los estudios de maestría estaban centrados en la formación de docentes y profesionistas en el campo de la pedagogía, mientras que, para los estudios de doctorado, su principal objetivo era la formación de investigadores; sin embargo, el principal problema que surgió fue la implementación de un plan de estudios rígido, por lo cual se llevaron a cabo múltiples reformas a las Normas Complementarias de la FFyL y al Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM. Es hasta los años 90s que el RGEP aprueba la propuesta de la División de Estudios de Posgrado de la FFyL: la creación de los doctorados tutorales.

En el trabajo de Victorino (1991), se hace un recorrido histórico sobre las políticas educativas para la formación de profesores-investigadores, destacando que dichas políticas tuvieron un impacto limitado; no obstante, la aparición del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) tuvo una gran aceptación entre los investigadores.

Los Estados del Conocimiento del COMIE, también destacan lo siguiente:

- La formación de investigadores en educación es incipiente y poco estructurada, debido al escaso reconocimiento institucional de la educación como campo de conocimiento. Los programas de formación se reducen a un conjunto de cursos de metodología y de epistemología.
- La investigación educativa no está todavía constituida como un campo científico y, por lo tanto, existe una incipiente formación académica y profesional de los investigadores en educación.

- Se sugiere la creación de programas que apunten a la formación integral de la docencia y la investigación. Se propone el “modo artesanal” como la estrategia metodológica más efectiva para enseñar al investigador a generar conocimientos. Para Sánchez Puentes ese carácter artesanal consiste en el sistema personalizado de asesorías o tutorías individuales.

En ese sentido, en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM se identificaron algunas problemáticas en el funcionamiento del recién aprobado plan de estudios que integraba el programa de doctorado al sistema tutorial, mismas que, de cierta forma, se relacionaban con los hallazgos en los Estados del Conocimiento organizados por el COMIE.

Sobre la marcha se realizaron ajustes al funcionamiento, relacionados con los comités tutorales y la presentación de avances de investigación en actividades como coloquios y reuniones de evaluación, con el objetivo de propiciar un diálogo académico e impulsar el mejor desarrollo de las investigaciones. Además de que permitieron que los estudiantes se integraran a seminarios en otras instituciones.

Por otro lado, se planteó incorporar a los estudiantes en grupos de investigación donde participen los profesores del posgrado, siempre y cuando el grupo de investigación guarde relación con el tema de su investigación.

### ***1.3. Planteamiento del problema***

Indudablemente la globalización ha permeado en todos los ámbitos de la sociedad, y ha incidido en la generación de conocimiento y la información, por lo que éstos son sectores que han evolucionado a pasos agigantados en los últimos años. Otro aspecto que ha influido

en esta evolución es la investigación que se desarrolla en los países altamente desarrollados, pues los países llamados “en vías de desarrollo” y, sobre todo, los países de Latinoamérica han tenido que sortear dificultades para crecer y ser potencia en este sector.

También es cierto que los países afiliados a la OCDE han llevado a cabo esfuerzos para generar investigación y desarrollo (I+D), y Latinoamérica no ha sido la excepción, por lo que, desde hace tiempo, dentro de las políticas públicas de varios de los países de la región, se ha presupuestado capital para impulsar la investigación.

Impulsar decididamente el desarrollo de la investigación conduciría a nuestro país a integrarse a las cadenas de valor a nivel mundial. En ese sentido, las universidades mexicanas se enfrentan a múltiples retos respecto a la calidad y garantía en la formación de recursos humanos, investigación y vinculación, teniendo a los programas de posgrado como sus principales aliados en esta tarea.

Es a través de la formación en un posgrado como los profesionales de las distintas áreas del conocimiento desarrollan habilidades para la investigación. No obstante, la sinergia de los programas de posgrado en las universidades ha sido trastocada por los cambios vertiginosos que exige la sociedad posmoderna, donde a los profesionistas de alto perfil, como los investigadores, se les exige respuestas a realidades complejas, requiriendo de ellos el desarrollo de capacidades y habilidades múltiples, impulsadas desde su formación como especialistas.

En tal caso, la universidad históricamente ha sido el centro neurálgico en la formación de investigadores. Sin embargo, en la sociedad del conocimiento, la formación de investigadores no puede estar restringida a un solo espacio, aun cuando todo el aparato universitario esté

orientado hacia la generación de conocimiento. De hecho, en los últimos años, la universidad ha sido cuestionada por su papel hegemónico y totalizador en la realización de dicha tarea, donde son sus paradigmas, sus prácticas y sus actores los que legitiman a la investigación y a los investigadores (Margison & Ordorika, 2010).

Los currícula normativos de los programas de posgrado están siendo rebasados por las demandas sociales. Y no precisamente tiene que ver con la pertinencia de los contenidos, sino con los dispositivos de formación relacionados con las prácticas. Para el caso del Posgrado en Pedagogía, por ejemplo, los seminarios y coloquios regularmente se desarrollan con base en el paradigma tradicional de enseñanza-aprendizaje, donde los profesores-investigadores expertos son quienes determinan el camino a seguir para formarse como investigador, delegando a los estudiantes de posgrado un papel relativamente pasivo en su propio proceso formativo.

Esto cobra sentido cuando los estudiantes de posgrado retoman como principal referente los marcos teórico-metodológicos que guían a los profesores-investigadores expertos en el desarrollo de sus investigaciones, muchas veces sin que los estudiantes reflexionen críticamente sobre la elección del marco referencial más pertinente para sus investigaciones.

En el Posgrado en Pedagogía de la UNAM participan la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL); el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación (IISUE); la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) y la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán). En ellas, se imparten los planes de estudio de la maestría y del doctorado, en los cuales se integran distintas líneas de investigación que tratan diversas temáticas educativas. Tienen una participan de aproximadamente más de 130 tutores en todas las

entidades, lo cual hace un grupo heterogéneo, compuesto por profesores investigadores, profesores de carrera y profesores de asignatura.

Al ingresar todos los estudiantes son remitidos por el comité académico a una línea de investigación, considerando sus temas de interés, aunque no siempre es posible que encuentren eco en dicho espacio. Y es que, si bien los estudiantes ingresan al posgrado interesados en un tema/problema de investigación, que para resolverlo tendrían que apoyarse en una mirada más experta, lo cierto es que ellos necesitan generar sus propios marcos ontoepistémicos, los cuales muchas veces no encuentran resonancia en los marcos teórico-metodológicos de los investigadores expertos.

Ante esta situación es pertinente replantearse la necesidad de vislumbrar la formación de investigadores en otros escenarios más allá del ámbito institucional de la universidad. La complejidad de las problemáticas sociales y educativas han puesto en entredicho el papel de las instituciones abocadas a la investigación dentro del sistema educativo, por lo que algunos de sus actores han encontrado en otros escenarios la posibilidad de generar producciones académicas desde una perspectiva integral, más allá del plano institucional.

En los últimos años la participación de investigadores en congresos nacionales e internacionales, además de ser referentes para el intercambio de perspectivas teórico-metodológico entre los participantes, ha marcado la pauta para dinamizar el flujo de información y participación en proyectos de investigación entre ellos, así como una mayor cooperación al conformarse grupos, redes y comunidades académicas que aportan a su campo disciplinar.

La aparición de estos grupos de investigación denominados “redes académicas”, está cobrando gran relevancia en los últimos años; un número importante de profesores adscritos al Posgrado de Pedagogía participan de manera recurrente en ellas. Asimismo, es común encontrar a estudiantes inscritos en las mismas redes en las que colaboran sus tutores, siendo estos espacios promotores e impulsores de procesos de formación para la investigación fuera del ámbito académico institucional.

A partir de un diagnóstico llevado a cabo para la presente investigación, se pudo encontrar que el 87.7% de los profesores del Programa de Posgrado en Pedagogía están participando en alguna red académica, además de que un alto porcentaje invita a participar a sus estudiantes en la red a la que pertenecen, expresando que ello enriquecerá su proceso de formación para la investigación. Justamente, la presente tesis se interesa por indagar sobre el papel de las redes académicas como mediadoras de la formación de investigadores, y para ello se ha planteado en los siguientes términos:

### ***1.3.1. Pregunta de investigación***

¿De qué manera contribuyen los procesos de mediación generados en las redes académicas en la formación para la investigación de los estudiantes del Posgrado en Pedagogía de la UNAM?

### ***1.3.2. Supuesto***

Las redes académicas son espacios no institucionalizados de construcción de conocimientos disciplinares, desde los que se generan procesos de mediación que contribuyen al desarrollo

de conocimientos, aptitudes y actitudes necesarios y complementarios en la formación para la investigación de los estudiantes del Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

### ***1.3.3. Justificación***

En los últimos años, el crecimiento de las redes y asociaciones académicas se ha visto reflejado en diferentes ámbitos de la investigación en México, por lo que hoy en día es común observar participaciones de estas comunidades especializadas en congresos nacionales e internacionales y en la producción académica relacionada con diversos temas, adquiriendo con ello un papel importante en la investigación.

Estudiar a fondo el proceso de formación para la investigación en las redes académicas requiere, además de recuperar los testimonios y las prácticas de sus actores, emprender una búsqueda documental para conocer los antecedentes y el estado actual de las redes, a fin de comprender su desarrollo y evolución a lo largo del tiempo. Y es que las redes académicas han mostrado un crecimiento significativo en los últimos años, logrando trascender en la investigación educativa en México, razón por la cual han sido consideradas en los Estados del Conocimiento del COMIE.

Estas formas de producción académica han tenido un crecimiento en los últimos diez años, tanto en su diversidad temática y congregacional como cantidad de concepciones o denominaciones: comunidad, redes, grupos, colectivos, cuerpos académicos. Se manifiestan en su valoración y legitimación en el marco de una cultura investigativa, lo cual refleja de forma significativa su importancia e impacto en la investigación educativa (COMIE, 2013, p. 394).

Estos espacios han contribuido a la formación continua de investigadores, sin embargo, aún no existen trabajos que profundicen sobre la formación para la investigación desde estas comunidades académicas, por lo que conocer su funcionamiento permitirá mostrar, por un lado, otras prácticas de hacer investigación, más allá del soporte totalizador de alguna IES y, por otro lado, permite situar a las redes en el contexto educativo como espacios no institucionalizados de formación para la investigación, es decir, sin estar sujeto a los lineamientos de un programa de posgrado.

Por ello, la intención de este trabajo de investigación es presentar las implicaciones, los alcances y las limitaciones de los procesos de formación para la investigación en las redes académicas, y su influencia en los estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. En este sentido, la relevancia del presente trabajo radica en construir un referente teórico-metodológico, y contribuir al estado actual del conocimiento sobre las redes académicas, considerando que es un tema que no se ha documentado lo suficiente.

Así mismo, la investigación pretende ser un antecedente para comprender la formación de investigadores desde una perspectiva distinta; desde un contexto no institucionalizado, donde convergen distintos actores y prácticas académicas sostenidas, regularmente, por un diálogo horizontal e incluyente, donde todas las voces tienen eco en la construcción de un conocimiento en colectivo.

#### ***1.3.4. Objetivo general***

Analizar las redes académicas como mediadoras en el proceso de formación para la investigación de los estudiantes del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, a través de los

testimonios y las prácticas de sus actores, para construir un referente teórico-metodológico que contribuya al estado de conocimiento sobre esta temática.

#### ***1.3.4.1. Objetivos particulares***

- Recuperar los testimonios y las prácticas de estudiantes y profesores del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, para conocer sus experiencias de formación en las redes académicas en las que participan.
- Conocer los procesos de mediación generados en las redes académicas, para entender su contribución en la formación para la investigación de los estudiantes del Posgrado en Pedagogía de la UNAM.
- Analizar el papel formativo-investigativo de las redes académicas, para construir un referente teórico-metodológico que contribuya al estado de conocimiento sobre esta temática.

# Capítulo

# 2

## Los actores de la investigación educativa en México

## ***Introducción***

A principios del siglo pasado los estudios de posgrado en la UNAM aumentaron de manera paulatina. La Universidad Nacional fue pionera en América Latina en implementar los programas académicos en este nivel, y en las últimas décadas los programas de especialización, maestría y doctorado han tenido un incremento significativo.

Inicialmente, surgieron numerosos programas de posgrado con escasas regulaciones. En su funcionamiento, empleaban normas basadas en sus prácticas académicas, razón por la cual la UNAM implementó el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP), mismo que, además de ordenar y normar la aparición de los nuevos programas, permitió el surgimiento de elementos valiosos que fortalecieron las dinámicas académicas que forman parte del posgrado que hoy conocemos.

Por otro lado, con la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en 1970, permitió promover el desarrollo de programas de posgrado en el país, integrándolos al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), y con ello fomentar la formación de profesionales de alto nivel, a partir de un perfil académico basado en la investigación.

En alusión a lo anterior, en el presente capítulo se muestra un recorrido histórico de los estudios de posgrado de la UNAM, enfocándose particularmente en el Programa de Posgrado en Pedagogía. Luego, se aboca al estudio de las redes académicas, como espacios que surgen a partir de los vacíos en los procesos de formación en las IES. El propósito de llevar a cabo esta remembranza es comprender el estado actual de la investigación educativa, así como los retos que debe encarar, frente a una sociedad de constantes cambios.

## ***2.1. El origen de los Estudios de Posgrado en la UNAM***

Los estudios de posgrado en México han transitado por diferentes etapas, por ejemplo, en la época colonial, contar con un grado de doctor era sólo para unos cuantos, además de ser un cargo de poder debido a que conllevaba ceremonias opulentas y el paso de la licenciatura al doctorado era cuestión de días; sin embargo, poca gente alcanzó el grado de doctorado (UNAM, 2009).

La formalización de los estudios de posgrado se logró hasta noviembre de 1929, convirtiendo a la UNAM en la primera institución mexicana y latinoamericana en contar con estudios de posgrado. De tal manera que contar con un título de licenciatura, haber ejercido la docencia por más de cinco años, tener una obra publicada y presentar una tesis, eran requisitos suficientes para obtener el grado de doctor. Cabe mencionar que después del conflicto estudiantil de mayo de ese mismo año, la Universidad Nacional, por resolución del Ejecutivo de la Unión, otorga su autonomía (UNAM, 2004).

En 1947, bajo la rectoría del Dr. Salvador Zubirán, se estableció la Escuela de Graduados. Esta escuela se creó con el objetivo de organizar los estudios de posgrado en las diferentes facultades y escuelas de la universidad, además de homogeneizar los criterios para otorgar los grados académicos<sup>1</sup>. La escuela estaba organizada en divisiones dependiendo los estudios de los que se trataran, en tanto que los profesores y colaboradores de los cursos estaban adscritos a departamentos.

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias y Doctor en Filosofía y las maestrías en Ciencias y en Artes; así como para reunir todos los estudios superiores de ciencias y humanidades, y ofrecer estudios de posgrado en disciplinas distintas al ámbito de la filosofía y las ciencias, como sería el caso de las humanidades y las médico-biológicas. (UNAM, 2004).

Este proyecto integró a los estudios de biología, medicina, física, geología, geofísica, matemáticas, química, así como el Observatorio Astronómico Nacional. Además, con el propósito de fortalecer el proyecto, se buscó la colaboración de investigadores de otras instituciones como el Archivo General de la Nación, el Colegio de México, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, la Escuela de Salubridad e Higiene, el Hospital General, el Hospital de las Enfermedades de la Nutrición, el Instituto Nacional de Cardiología, el Instituto de Salubridad y Enfermedades Tropicales, y el Observatorio Astrofísico de Tonantzintla, Puebla. (UNAM, 2009).

El objetivo principal fue el de formar especialistas, investigadores y técnicos, para difundir la “alta cultura” y otorgar grados de Maestro y Doctor a los alumnos que contaran con el título de licenciatura. Acceder a los estudios en la Escuela de Graduados era muy complicado, pues solamente estudiantes distinguidos tuvieron la oportunidad de formarse ahí. Para ello, se llevaron a cabo cursos, seminarios, además se realizaron investigaciones en conjunto con las instituciones participantes.

Según el Archivo Histórico (UNAM, 2019), la Escuela de Graduados integraba las siguientes áreas de conocimiento: gestión académica y de recursos administrativos, arquitectura, artes plásticas, ciencias, ciencias políticas, ciencias químicas, comercio y administración, derecho, enfermería, filosofía y letras, geología, ingeniería, medicina, medicina veterinaria y zootecnia, música, odontología y salubridad e higiene.

Por otro lado, en esta homologación hubo facultades y escuelas que no tuvieron cabida en la Escuela de Graduados. Estos casos fueron el de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, porque el grado de doctor se obtenía contando con título de licenciatura expedido por la

UNAM, considerando que se regulaba bajo algún programa de estudios, no se presentaba tesis; el único requisito era el de haber sido funcionario de alto nivel o profesor de algunas categorías (UNAM, 2015).

La Escuela de Graduados sólo tuvo una vida de 10 años, gracias a la modificación del estatuto universitario en el que se resolvió que las instituciones que tuvieran en su oferta educativa estudios de doctorado, tendrían la denominación de ‘Facultad’ y cada una de las demás serían nombradas ‘Escuela Nacional’. Asimismo, se creó el Consejo de Estudios Superiores como la autoridad competente y figura institucional en representación del posgrado.

De 1951 al 1956 las Facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras, identificaron en sus reglamentos, lineamientos en común que definieron los estudios de posgrado: a) la necesidad de cursar asignaturas, y b) la necesidad de presentar examen de grado o general de conocimientos para optar por el grado de doctor, al enfatizar, en este caso, la realización de investigación original (UNAM, 2015). A partir de estos lineamientos empezaron a figurar los dos objetivos básicos de lo que hoy en día conocemos del posgrado: la formación profesionalizante y la formación en investigación.

### ***2.1.1. El RGEP: inicio de una nueva época para el Posgrado de la UNAM***

No fue hasta 1967 que surge el primer reglamento general de estudios de posgrado, a través del cual se unificaron criterios en todos los programas de posgrado existentes, además de que se centró en impulsar dos ejes fundamentales. El primero fue el desarrollo de planes y programas de estudio y, el segundo, fue el fortalecimiento de la planta docente, lo que permitió el crecimiento de la oferta de programas y, por consecuencia, un incremento en la matrícula del posgrado.

En un intento por impulsar la vinculación entre docencia e investigación mediante la colaboración de profesores y alumnos con otras dependencias de la UNAM, y otras universidades nacionales y extranjeras con las que se mantenían intercambio académico, se aprobó la creación de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPYP), a través del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1976, por el Consejo Universitario.

Esta dinámica permitió consolidar la planta académica, que en su mayoría estaba integrada por profesores e investigadores de tiempo completo, adscritos a los Colegios de Ciencias y Humanidades (Piña, Pontón y Santamaría, 2002). La propuesta permaneció por más de dos décadas, lo que sirvió como base para configurar lineamientos novedosos en las políticas académicas y de gestión, que después fueron recuperadas en una nueva reforma del Reglamento General de Estudios de Posgrado.

Después del auge en el incremento de programas de posgrado y gracias a las aportaciones del último RGEP (1979), se crea el Consejo de Estudios de Posgrado. Se instituyó como una entidad previa al Consejo Universitario, cuyo objetivo era asesorar y emitir opiniones para la creación y modificación de los planes de estudio. Además de estas facultades, también se le atribuyó la condición de ser la instancia de dictaminación para la creación de nuevos programas de doctorado, así como la de evaluar las actividades del posgrado y asesorar el proceso de integración a los programas a personal docente que no contaba con estudios de posgrado. Pero también se le confiaron otras acciones sustantivas para impulsar los estudios de posgrado, como la de vincular la docencia y la investigación, y la de desarrollar proyectos de investigación interinstitucionales e interdisciplinarios.

A pesar de que existían los mecanismos suficientes para considerar la pertinencia de los objetivos y la fundamentación de los planes de estudio por parte del Consejo Universitario, los programas existentes carecían de planeación y estructura, por lo que los posgrados reestructuraron sus contenidos para dar respuesta a las problemáticas contemporáneas y, en ese sentido, surgieron las especializaciones de las disciplinas.

Por otro lado, en México, en los años 80, se generaron problemas económicos graves, debido a la inflación y otros factores derivados de la caída de los precios internacionales del petróleo. El país se encontraba en una profunda crisis, por lo que a partir de 1982 se aplicaron medidas radicales de austeridad en todos los niveles; provocando la disminución del presupuesto para la universidad, lo que ocasionó que el posgrado se mantuviera en una especie de letargo académico.

Durante el proceso de reestructuración de los estudios de posgrado en la universidad, el Consejo de Estudios de Posgrado planteó la modificación del RGEP de 1979, a través del proyecto denominado Proyecto de Formación y Superación del Personal Académico para la Docencia e Investigación y Posgrado (Martínez, Laguna y Palacio, 20014).

### ***2.1.2. La tutoría: un elemento fundamental para la formación de investigadores en la UNAM***

La experiencia académica de promover innovaciones por parte de la UACPYP del CCH, trascendió en la práctica en una especie de tutoría, que se empleó en aquellos programas relacionados a las áreas científicas y abocados a la formación de investigadores. Esto fue un antecedente importante para establecer la figura de tutor en la reforma del RGEP de 1986, sobre todo para la formación de doctores de la UNAM (Pérez y Arredondo, 2011).

Instaurar la actividad académica de la tutoría de manera obligatoria, no una acción fortuita en aquella época. El posgrado, en general, atravesaba una grave problemática de deserción escolar y de bajos índices de titulación, por lo que la figura del tutor se encargaría de orientar y estimular al estudiante en su trabajo de investigación.

En ese sentido, la UNAM, en su conjunto, contaba con profesores altamente calificados para esa encomienda académica, adscritos a los institutos y centros de investigación. Por ello, se instituye la tutoría obligatoria en maestrías y doctorados, y sólo se emite una recomendación a los estudios de especialización. Cabe mencionar que para ese entonces se concentraba el mayor número de alumnos inscritos en el posgrado de la UNAM.

De este modo, el trabajo de las divisiones de posgrado se fortaleció, porque los docentes no sólo cumplían con sus obligaciones frente a grupo, sino que también podían llevar a cabo actividades de investigación, por lo que la figura del tutor en el posgrado se resignificó, ya que en los inicios del posgrado en la UNAM se percibía por separado el papel de docente y el de investigador. En ese sentido este nuevo rol de la práctica docente en el posgrado, la docencia y la investigación eran funciones que debía llevar a cabo la misma persona, puesto que no se puede impartir clases sin investigar, ni es posible mantener para sí los productos de la investigación sin compartir las experiencias con los estudiantes (UNAM, 1986).

Como se había mencionado en párrafos anteriores, hubo un cambio sustancial en el RGEP de 1986, que consistió en la modificación del artículo 9, que a la letra dice:

[...] Artículo 9º.- A quien curse estudios de maestría o doctorado se le asignará un tutor individual que lo oriente en su formación, investigación, señalamiento de lecturas y demás actividades académicas, y lo dirija en la elaboración de su tesis o,

en su caso, proponga un director de tesis. Los tutores deberán informar semestralmente al consejo interno el grado de avance de las investigaciones o de las actividades académicas [...]

Otro aspecto importante en las nuevas funciones del tutor respecto a la tutoría fue que, además de orientar la investigación de los estudiantes a través de la propuesta de lecturas y actividades académicas a lo largo del semestre, debía dar seguimiento académico al estudiante con el fin de presentar avances de la tesis ante el consejo correspondiente, esto como requisito de permanencia planteado en el plan de estudios.

Al instrumentar el reglamento de 1986 se presentaron dificultades para que los programas ajustaran los planes de estudios en los plazos fijados, pues para cumplir con los lineamientos planteados en el RGEP se tendrían que hacer demasiadas modificaciones, por lo que en mayo de 1992 sólo 30 programas de doctorado se habían adecuado al reglamento, y otros 20 programas faltaban por concluir, para el nivel de maestría sólo el 30% de los programas habían realizado los cambios correspondientes (UNAM, 2004).

Aún con la puesta en marcha del RGEP había una desarticulación entre las entidades participantes, además de una deficiente administración de los recursos humanos y materiales; sin embargo, se incrementaron programas de posgrado en la UNAM, por lo que se impartían especializaciones, maestrías y doctorados en las Facultades de Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales; Contaduría, Derecho, Economía, Química, Filosofía y Letras; Ingeniería, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia; Odontología y Psicología, así mismo, en las multidisciplinarias se impartían posgrados.

Años más tarde, se generaron una serie de cambios en la estructura académica y administrativa del posgrado de la UNAM que buscaban responder a las necesidades de los entornos político, económico, educativo y social del país, generados en aquellos tiempos por el Plan Nacional de Desarrollo (1988-1994).

A este cambio económico y político en México se le denominó “modernización del país”, donde no solo estaban considerados los sectores estratégicos relacionados con la producción, infraestructura, inversión y explotación de recursos de naturales, sino también se tenía que hacer una modificación a otras estructuras que fuesen base para el país (Sánchez, 1999).

En ese sentido, la educación se convertiría en unas de las bases para alcanzar la modernización en México. Se regía bajo los ejes de calidad y evaluación, que influyó considerablemente en los métodos y contenidos, con la finalidad de ajustarlos al aparato productivo, privilegiando las áreas de la ciencia y la tecnología. De esta forma, la modernización educativa correspondía al objetivo de hacer frente a los retos y oportunidades del mundo moderno.

La evaluación también fue considerada como eje rector en la educación superior, como elemento clave en la modernización educativa, por lo que se establecieron programas permanentes de mejoramiento y actualización para profesores, sobre todo a los de las ciencias básicas e ingeniería a nivel licenciatura, y reconociendo con un estímulo especial a investigadores que participen en estos programas. A nivel de posgrado se propusieron políticas de fomento al posgrado a nivel nacional y proyectos de investigación.

Cabe mencionar que en el citado Plan Nacional de Desarrollo se plantearon políticas que contribuían al fortalecimiento de la educación superior y, por supuesto, a los estudios

posgrado y la investigación a nivel nacional, por lo que en el siguiente sexenio (1994-2000) hubo una continuidad para la modernización de la educación en nuestro país.

### ***2.1.3. El RGEP del 96 a la luz del proyecto de modernización de la educación en México***

Ante el escenario de la modernización educativa en México, el nivel de estudios de posgrado fue considerado como parte de la política educativa en la década de los años 90, por lo que se generaron ciertas esperanzas para impulsar cambios en todos los sectores educativos del país, con el objetivo de dar cuenta de las demandas sociales.

En este contexto de cambios se llevó a cabo la modificación del RGEP del 96. El principal objetivo fue lograr que los programas de posgrado funcionaran de acuerdo con las necesidades del país; sin embargo, en ese momento se presentaban problemáticas en una parte importante de los programas que ofrecía la universidad, algunas de las cuales son señaladas por Arredondo, Reynaga, Méndez, Piña, Pontón, Mireles y Jasso (1997), y que a continuación enlistamos:

- Desarticulación de las entidades universitarias y desaprovechamiento de sus recursos humanos y materiales.
- Desorganización académica y administrativa de los programas.
- La heterogénea calidad académica que presentan algunos programas afines.
- Planes y programas obsoletos que no dan respuesta a las necesidades de formación académica a nivel mundial (algunos programas se desarrollaban con planes y programas rígidos y extensos).

- Burocratización en los trámites administrativos.

Las prácticas tan desiguales en los programas generaron conflictos al interior de cada uno de ellos, y para dar respuesta a las problemáticas arriba planteadas, se buscó hacer una reconceptualización del funcionamiento y las practicas académicas en el posgrado de la UNAM.

Como respuesta a lo anterior se propuso que, en la reforma del posgrado de la UNAM, se empezarán a articular las distintas entidades que participaban como sedes de los posgrados; por ejemplo, las escuelas, facultades, centros e institutos de sus respectivos académicos, en programas conjuntos de posgrado; asimismo se fortaleció el sistema tutorial, se abrieron nuevos programas de posgrado, de manera inter y multidisciplinaria (Arredondo et al. 1997).

La intención del RGEF 96, era la de unificar los programas de posgrado de la UNAM para fortalecer y ampliar su capacidad mediante la vinculación y articulación de las entidades y los académicos. Con esto se propició que se consolidara el sistema tutorial como una práctica educativa para la formación en investigación, además se complementaron con otras figuras que veremos más adelante.

La estructura y organización del posgrado cambió radicalmente. Se llevaron a cabo las siguientes reformas:

- Programas de Posgrado con estructuras flexibles, integrando la participación de entidades académicas con disciplinas y ramas de conocimiento afines.
- La creación de nuevos programas de posgrado tenía que pasar por la aprobación de los Consejos Académicos de Área, y después por el Consejo Universitario.

- La responsabilidad del buen funcionamiento de los programas de posgrado se delegó a las escuelas, facultades, institutos y centros de investigación, por lo que se les denominó entidades académicas participantes de un programa de posgrado.
- Se constituyó un Comité Académico del Programa de Posgrado (con representatividad de profesores, alumnos y directivos de las entidades académicas participantes), con la finalidad de llevar el manejo académico-administrativo, y cuyas atribuciones y responsabilidades más sobresalientes se describen a continuación:
  - a) Definir, con base en las normas operativas, el ingreso y la permanencia de alumnos en el programa.
  - b) Asignar, para cada alumno, el tutor principal y el comité tutorial.
  - c) Aprobar la asignación de jurados para examen de grado, a propuesta del comité tutorial.
  - d) Aprobar la incorporación de nuevos tutores y actualizar periódicamente la lista de tutores acreditados en el programa.

A través de estos lineamientos generales se homogenizó el funcionamiento de los programas de posgrado; por ejemplo, la denominación del programa y el diploma o grado que otorga, el plan de estudios, las normas operativas, el número mínimo de tutores y las características que debían tener las entidades académicas para participar en el programa.

Asimismo, se definieron los lineamientos para ser tutor de programa, y con ello se delimitaron las responsabilidades académicas que se deben tener con el tutorado. En ese

sentido, se fortaleció el sistema tutorial con la aparición del Comité Tutor, que entre sus funciones y, en conjunto con el tutor, llevan un seguimiento en los avances del trabajo de investigación del estudiante.

Cabe mencionar que el RGEPE del 1996, adoptó el funcionamiento de los programas de posgrado adscritos a la UACPyP, con el objetivo de tener más programas de excelencia académica. Considerando que muchos de los programas del UACPyP tenían esa denominación, Arredondo et al. (1997), vislumbró que los programas adscritos a una escuela o facultad, de ciencias experimentales o de ciencias sociales y humanidades, tendrían dificultades para la adecuación por su funcionamiento tan delimitado y las condiciones institucionales.

Los cambios que se plantearon al RGEPE del 96 impulsaron la consolidación del sistema de posgrado universitario, pues logró que se unificaran todas las disciplinas en programas únicos. Los comités académicos desempeñan el papel más importante para el funcionamiento académico administrativo de los posgrados. En ellos recae la planificación y elaboración de estrategias para definir el ingreso, la permanencia y la titulación de los estudiantes; asimismo se promovió la labor inter y multidisciplinaria.

Además, se llevó a cabo una especie de vinculación horizontal entre las entidades académicas, que contribuyó a elevar el nivel en cada programa y, por ende, la formación de investigadores y profesionales que demandaba el país para el desarrollo científico. El RGEPE del 96 fue la punta de lanza para la consolidación del posgrado de la UNAM.

Ante la necesidad de aumentar la competitividad de los posgrados se realizaron acciones que permitieron incrementar la población estudiantil e impulsar la investigación:

- En la época de los 90 se crea el Programa de Apoyo a las Divisiones de Estudios de Posgrado (antecedente del PAEP), y para este periodo de cambio se elevó el presupuesto asignado para los posgrados, además de tener un incremento en el número de proyectos para la elaboración de tesis de doctorado.
- Se impulsó el programa de becas para estudios de posgrado en la UNAM.

#### ***2.1.4. La consolidación del Sistema Universitario del Posgrado de la UNAM***

Para el 2004, el Sistema Universitario de Posgrado de la UNAM se consolidó en la oferta educativa más importante en Latinoamérica. Esto debido a que al interior de la universidad se establecieron altos estándares en la ciencia y la cultura, lo que permitió aportar el 50% del desarrollo de la investigación que se generaba en el país, además de que, a nivel nacional, la mitad de los doctores eran egresados de la universidad (UNAM, 2004).

En general, empezó la consolidación del cuerpo académico universitario de alto nivel que abarcó un amplio espectro disciplinario, pues el padrón del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) estaba integrado, en un alto porcentaje, por los investigadores de la UNAM, por lo que la producción científica se incrementó considerablemente. Por otro lado, la universidad contribuyó a la formación de nivel posgrado de gran parte de los académicos adscritos a instituciones públicas y privadas del país (UNAM, 2004).

#### ***2.1.5. El Posgrado de la UNAM en el siglo XXI***

En los RGEF del 2006 y del 2018, los cambios fueron mínimos; sólo se han ajustado los planes y programas de estudio. El cambio más significativo fue la posibilidad de incorporar instituciones externas como entidades académicas participantes, y otras modalidades de

graduación; así como crear programas interdisciplinarios en campos de conocimiento con temas emergentes.

Actualmente la UNAM cuenta con una extensa oferta académica que permite que después de los estudios de licenciatura puedan continuar con la profesionalización y la formación para la investigación. Se puede elegir entre más de 130 programas a nivel de especialización, maestría y doctorado, los cuales abarcan las cuatro áreas de conocimiento: Área 1. Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; Área 2. Ciencias Biológicas, Química y de la Salud; Área 3. Ciencias Sociales; Área 4. Humanidades y de las Artes; Programa Interdisciplinario y Especializaciones.

La vinculación de la licenciatura con el posgrado ha sido una preocupación en los últimos años, por lo que cuenta con varios mecanismos que permiten a los alumnos egresados de la licenciatura continuar con su formación para integrarlos en proyectos de investigación. Uno de los mecanismos más recurrentes es considerar, en algunas carreras, la titulación por estudios de posgrado. Actualmente, la universidad cuenta con 40 programas de posgrado, conformados en 52 planes de estudio en nivel maestría y 35 de doctorado. Para las especializaciones, la UNAM oferta más de 100 planes de estudio. Los programas de posgrado que oferta la Universidad son:

**Tabla 1**

*Programas de posgrado de la UNAM*

Área de conocimiento	Programa de Posgrado	Maestría	Doctorado
Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías	Astrofísica	✓	✓
	Ciencia e Ingeniería de la Computación	✓	✓

	Ciencia e Ingeniería de Materiales	✓	✓
	Ciencias de la Tierra	✓	✓
	Ciencias Físicas	✓	✓
	Ciencias Matemáticas	✓	✓
	Ingeniería	✓	✓
Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud	Ciencias Biológicas	✓	✓
	Ciencias Biomédicas	✓	✓
	Ciencias Bioquímicas	✓	✓
	Ciencias de la Producción y de la Salud Animal	✓	✓
	Ciencias del Mar y Limnología	✓	✓
	Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud	✓	✓
	Ciencias (Neurobiología)	✓	✓
	Ciencias Químicas	✓	✓
	Enfermería	✓	✓
	Psicología	✓	✓
Ciencias Sociales	Antropología	✓	✓
	Ciencias de la Administración	✓	✓
	Ciencias Políticas y Sociales	✓	✓
	Derecho	✓	✓
	Economía	✓	✓
	Estudios Latinoamericanos	✓	✓
	Geografía	✓	✓
	Trabajo Social	✓	✓
Humanidades y de las Artes	Arquitectura	✓	✓
	Artes y Diseño	✓	✓
	Bibliotecología y Estudios de la Información	✓	✓
	Diseño Industrial	✓	✓
	Estudios Mesoamericanos	✓	✓
	Filosofía	✓	✓

	Filosofía de la Ciencia	✓	✓
	Docencia para la Educación Media Superior	✓	✓
	Historia	✓	✓
	Historia del Arte	✓	✓
	Letras	✓	✓
	Lingüística	✓	✓
	Música	✓	✓
	Pedagogía	✓	✓
	Urbanismo	✓	✓

Fuente: Elaboración propia, con base en “Posgrado de UNAM en cifras”

## ***2.2. El CONACyT y su colaboración en la formación de investigadores universitarios***

A finales de 1970 se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), con los objetivos primordiales de fortalecer la formación de recursos humanos altamente calificados en el país y el extranjero e impulsar el posgrado en nuestro país.

Si bien es cierto que el desarrollo de la ciencia y tecnología es un componente fundamental en el progreso de un país; antes de la creación del CONACyT, la investigación científica y el desarrollo tecnológico en México eran muy escasos, por lo que fue necesario llevar a cabo ajustes en las políticas públicas para potenciar el avance tecnológico en nuestro país.

Se requirió sentar las bases que impulsaran un proyecto nacional que contribuyera al desarrollo de la investigación científica en el contexto mexicano, se tomaron en cuenta los ejes centrales de la política económica y social del gobierno de aquellos días para elaborar el Programa Nacional de Ciencia y Tecnología 1978-1982.

La primera tarea que se realizó fue la elaboración de un diagnóstico con la finalidad de constituir el objetivo central de la investigación científica y tecnológica en México, a partir de la situación política y económica en la que se encontraba el país. En ese sentido, se establecieron lineamientos para la investigación que se desarrollaría a partir de los medios que se tenían en aquellos años. Los vacíos detectados los resolvieron con la importación de investigación y tecnología, a través de la formación de investigadores en el extranjero.

Para elaborar el programa se hicieron consultas en la comunidad científica y tecnológica, a distintas áreas de la administración pública federal y a representantes de la iniciativa privada. Se presentaron más de 2,000 proyectos de investigación, además de cuantificar por especialización el número de becarios de posgrado que deberían formarse en el extranjero y en el país, para cumplir las metas sectoriales de crecimiento (CONACYT, 1978).

Desde la creación del CONACyT en 1971 y hasta 1978, se habían dado 11,532 becas, lo que representó que se entregarán más de dos terceras partes del total de las becas proporcionadas en el país. Solo en el último año entregó 3,266 becas, clasificándolas de la siguiente manera:

- a) Académicas: Estas se concedieron para realizar estudios de posgrado de especialización, maestría y doctorado o investigaciones posdoctorales, en el país o en el extranjero.
- b) Especialización técnica: fueron concedidas a técnicos de todos los niveles y profesionales para profundizar, en la práctica, conocimientos en una técnica determinada, en el país o en el extranjero.

- c) Intercambio: Se les otorgó para realizar estudios académicos o de especialización técnica en el extranjero, con base en los convenios que estaban suscritos por el Gobierno de México.
- d) Tesis: Se les concedía a jóvenes recién egresados de la licenciatura, para realizar su tesis profesional a través de la investigación científica o tecnológica en instituciones nacionales fuera de la localidad de donde realizaron sus estudios profesionales.

En ese sentido, respecto a la entrega de becas por nivel académico, se distribuyó el 55% para estudios de maestría, 19% para capacitación técnica, 14% para estudios de doctorado y posdoctorado, el 9% para especializaciones académicas y el 3% para tesis. Se destaca que la movilidad se presentaba en la capacitación técnica, ya que el 50% de las becas se otorgaron a través de programas de intercambio internacional, principalmente a los Estados Unidos, Francia, Inglaterra y Japón (CONACYT, 1978).

En los primeros 10 años de su creación, el CONACyT se convirtió en la fuente principal de financiamiento para la formación de recursos humanos en el país, dado que al inicio de las actividades el Consejo sólo tenía registradas a 13 instituciones de educación superior que impartían programas de posgrado con una matrícula de 4,008 estudiantes en todos sus niveles. Para 1984 se reportó que habían beneficiado a 32,000 becarios de posgrado, por lo que entre 1971 y 1983 se multiplicó casi seis veces, una gran parte para formarse en el extranjero.

Estas estadísticas tuvieron gran relevancia para los programas de formación de recursos humanos del Consejo, ya que, como se había comentado, gran parte eran becarios en el extranjero. Sin embargo, por la situación crítica económica por la que atravesó el país, en

1982 las becas otorgadas disminuyeron al menos a la mitad de las asignadas en 1981 (CONACYT, 1983).

Cabe mencionar que, en términos de cooperación internacional, el Consejo se convirtió en el órgano ejecutor de los convenios de intercambio científico bilateral y multilateral con otros países a través de instituciones de fomento de la ciencia y tecnología y de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). En cuestión de recursos humanos se habían firmado, en aquel entonces, 12 programas para la formación de convenios en ciencia y tecnología.

Otro dato relevante que presentó el Consejo fue que la mayor parte del recurso destinado a las becas se ubicó en las ciencias sociales y administrativas en primer lugar, dejando en segundo lugar a las ingenierías, lo que reflejó la orientación de los programas de apoyo del CONACyT, ante una gran presión por la fuerte demanda social de aquellos días. Sin embargo, después el programa de becas se reorientó hacia las áreas prioritarias para el desarrollo tecnológico y científico.

En el 2000, el Consejo realizó un balance sobre las últimas tres décadas, indicando las prioridades que guiaron la puesta en operación del programa. En la década de 1970, el propósito consistió en incrementar el acervo de profesionistas y en procurar su actualización mediante cursos especializados de corta duración.

Hoy en día los estudios de posgrado dentro de la universidad (incluso a nivel nacional) no se entenderían sin el apoyo del CONACyT, a través del Padrón Nacional de Posgrados de

Calidad, en el cual se concentran a los mejores programas de posgrado del país; sin embargo, para llegar a los presentes lineamientos y evaluaciones, pasaron por varios ajustes a lo largo de su historia.

Desde su aparición en 1991, se le denominó Padrón de Posgrados de Excelencia, el cual reconocía a los programas de calidad otorgando recursos financieros. Este programa también clasificaba a los posgrados en tres categorías: Condicionados, Emergentes y Aprobados. Los objetivos eran, en ese entonces:

- Otorgar becas únicamente a los mejores estudiantes adscritos a los posgrados de excelencia.
- Promover y orientar a los estudiantes a realizar estudios de posgrado en los programas de excelencia.
- Apoyar a los programas de posgrado con mayor proyección académica para propiciar su consolidación.

### ***2.3. Aparición de los primeros grupos de investigación***

En los 80 las asociaciones científicas estaban teniendo una participación activa como promotoras de la ciencia; sin embargo, en ese entonces, por la especificidad de sus temáticas no eran consideradas de mayor trascendencia para las necesidades científicas y tecnológicas del país. Por otro lado, en ellas se concentraban como agremiados más de 400 investigadores destacados del país. Eran aproximadamente 12 asociaciones científicas, entre ellas, las más

reconocida era la Academia de la Investigación Científica<sup>2</sup> (ahora la Asociación Mexicana de Ciencias, fundada en 1959).

Para la comunidad científica nacional, estos grupos de investigadores eran considerados como un subsistema de investigación con los siguientes aspectos cualitativos (Poder Ejecutivo Nacional , 1984):

- a) Había una fuerte centralización regional e institucional de las asociaciones debido a que se concentraban entre el 80% y el 90% de los investigadores en cuatro instituciones de la Ciudad de México.
- b) El nivel académico de los investigadores venía mejorando de manera significativa, aunque aún era relativamente bajo en comparación de los países más avanzados, considerando que el 25% de los investigadores de las ciencias básicas contaban con doctorado y otro 25% con maestría.
- c) Estos subsistemas de grupos de investigación pertenecían a disciplinas como ciencias agropecuarias, biomédicas, física y algunas de las áreas de ingeniería y ciencias sociales.
- d) Carecían de normas y prácticas para evaluar investigaciones, grupos y centros de investigación, por lo que la falta de políticas, organización y mecanismos impedían participar en proyectos de gran relevancia en los problemas de aquellos días en México.

---

<sup>2</sup> Fundada en 1959, con el objetivo de reunir a investigadores activos de diversos campos del conocimiento para compartir sus proyectos de búsquedas, propiciar la discusión, la crítica y la reflexión conjunta.

- e) La falta de cobertura de los grupos de investigación en áreas esenciales como ciencias de la tierra, meteorología, ciencias del mar, biología, economía y química.
- f) Casi nulo intercambio con grupos o centros de investigación internacionales.

Gutiérrez (2009) señala que, en el campo de la educación, en los años setenta solo se tenía registrada una comunidad académica sobre matemática educativa, por otro lado, otras comunidades con diferentes temáticas fueron apareciendo en los años sucesivos, de las cuales se destacan las siguientes: Etnografía educativa; Currículo; Educación superior; Académicos; Historia de la educación en México; Estudios organizacionales; Enseñanza de la historia y de las ciencias sociales; Formación de valores; Educación ambiental; Análisis del discurso educativo; Educación y trabajo; Psicolingüística de la lecto-escritura. La de Matemática educativa y de educación; la Red de Investigadores sobre Educación Superior (RISEU) y la Red de Estudios sobre la Organización (GRUDEO), todas con contactos a nivel internacional.

Una de las agrupaciones que surgieron en los años 90 fue el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que al paso del tiempo se ha posicionado como el máximo referente de la Investigación Educativa en nuestro país. Desde su creación ha reunido a investigadores de todo el país, y actualmente cuenta con casi 500 investigadores de aproximadamente 100 instituciones (públicas y privadas) de 28 estados de la República.

El COMIE ha tenido la capacidad de articular diversos intereses en cuanto a orientaciones teórico-metodológicas en el área educativa, por ello se ha dado a la tarea de promover, difundir y producir investigaciones de amplio alcance que han impactado en el sistema educativo nacional. Por esa razón ha logrado ubicarse entre los académicos, maestros,

formadores de investigadores, y gran diversidad de actores sociales como una comunidad académica de prestigio (COMIE, 2020).

#### ***2.4. Las redes académicas: otros espacios para la investigación. Primeros acercamientos en la configuración de las redes de investigación***

En las últimas décadas, los profesionales de la investigación educativa han experimentado diversas estrategias para el desarrollo de su práctica académica y de investigación, contribuyendo así a la mejora de la investigación educativa en nuestro país. Lujan (2003) plantea que, a partir del año 2000, se manifestaron otras formas de organización para la práctica de la investigación educativa, lo cual repercutió en nuevas maneras de producir, transferir y aplicar conocimiento, además de contribuir en la formación de investigadores.

En aquel momento se les denominó Comunidades de Investigación, que estaban conformadas por especialistas de diferentes disciplinas, formaciones, además de que sus participantes tenían diversas adscripciones institucionales. Sin embargo, estas comunidades se caracterizan por no tener una pertenencia institucional, y solo se identifican por su estructura, temática y por su impacto en la investigación.

El impacto que han tenido estos grupos de investigación al campo de la educación ha sido considerable, en gran medida por establecer nuevas formas de organización y trabajo en la producción del conocimiento, por lo que en los Estados del Conocimiento del COMIE (1992-2002) se llevó a cabo un análisis para estudiar estas sociedades académicas.

Estas comunidades estaban conformadas por académicos e investigadores de diversas instituciones, formaciones diferentes, agrupados alrededor de un tema de interés común, con

el principal objetivo de desarrollar investigación. Son grupos académicos interinstitucionales con escasa diversidad, que alcanzan una mayor presencia y posicionamientos en los discursos académicos, en los debates y en los diferentes espacios en los que se presentan. Por tal motivo, estas organizaciones académicas contribuyeron a la investigación educativa en cada una de sus áreas, por lo que Lujan (2013), las concibe como un tercer actor en el escenario de la investigación educativa.

En el estudio que se realiza a través de los Estados del Conocimiento del COMIE, se plantea que las comunidades de investigación están organizadas en condiciones alejadas de las estructuras institucionales. Asimismo, en las dinámicas de trabajo convergen prácticas muy particulares, para profundizar y aplicar el conocimiento que se genera, lo cual representa para los miembros una oportunidad de continuar con su formación académica.

Sin embargo, queda a debate si son comunidades de investigación o solamente grupos de interés organizados, o se trata de redes de investigación que producen y difunden el conocimiento especializado. Entre las principales características de las comunidades de investigación, destacan las siguientes:

- Se les denominaron comunidades de investigación debido a que se trataba de investigadores de un mismo campo de conocimiento con un fuerte sentido de pertenencia a la comunidad.
- La pertenencia a las comunidades era informal, porque no había inscripciones.
- Las comunidades contaban con grupos reducidos entre sus miembros.

Estas primeras agrupaciones académicas se configuraron con el propósito de tener espacios para la reflexión, la discusión, la circulación de propuestas y el aprendizaje compartido. Estos espacios académicos fueron tomando fuerza gracias a su flexibilidad y adaptabilidad, por la misma inercia de trabajo que, por un lado, carecía de reglas instituciones, líneas jerárquicas y por otro, existía comunicación entre pares, el interés por una formación continua de los investigadores y la aportación de ideas para la profundización de temas.

Las dinámicas de trabajo y el entusiasmo de la proactividad generada entre los miembros, empezaron abrir espacios para la presentación de foros públicos de las investigaciones, revistas especializadas, la revisión y discusión de avances de investigación (Lujan 2013).

### ***2.5. Redes temáticas de investigación***

El aporte del trabajo intelectual generado en las redes despertó un gran interés en el ámbito de la investigación, por lo que el CONACyT, en el 2009, impulsó el programa de Redes Temáticas de Investigación, con el propósito de fortalecer la relación académica de las instituciones y grupos científicos, a través de proyectos conjuntos entre grupos de investigación.

En ese sentido, el CONACyT definió a la Red Temática como una asociación de individuos y grupos de investigación que tienen un interés común y la disposición para colaborar y aportar sus conocimientos, recursos y habilidades para impulsar sinérgicamente el tema de su interés. Sus principales aportes son:

- Fomentar la interdisciplina.
- Provocar las sinergias entre los grupos de investigación.

- Atención a retos y oportunidades del país.
- Contribución a la formación de recursos humanos.

En el primer año de instauración del programa se registraron 12 redes, con la participación de 1,438 investigadores provenientes de 31 entidades federativas. Desde el 2012 al 2018 el Consejo tiene un padrón de 366 redes temáticas en las diferentes áreas del conocimiento.

En la actualidad, el objetivo del programa ha ampliado su enfoque. Ahora, el sentido de las redes temáticas se posiciona desde una visión multidimensional, articulada entre actores nacionales e internacionales que incluyen a la academia, sociedad civil y empresas, con el propósito de atender problemas prioritarios nacionales.

## ***2.6. El inicio del Posgrado en Pedagogía en la UNAM***

El Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, tiene sus orígenes en la Maestría en Ciencias de la Educación creada en 1934, con la especialidad como profesor de enseñanza secundaria, que básicamente estaba dirigido a los egresados normalistas. Asimismo, se contó con un doctorado que no tenía estructura alguna para su funcionamiento (Medel, 1988).

Los planes de estudio fueron modificados un año más tarde, ampliando su rango de actuación en secundarias, preparatorias y normales; sin embargo, el programa desapareció 4 años más tarde debido a la rigurosidad de la maestría para su ingreso, es decir, la maestría en Ciencias de la Educación funcionaba como doctorado, debido a que para inscribirse se debía contar con grado de maestro en otra especialización (UNAM, 2011).

El programa de ciencias de la educación transitó por varias ajustes en el plan de estudios en diferentes años; sin embargo, las reestructuraciones que se iban realizando sólo se enfocaban en el mejoramiento del funcionamiento administrativo del programa. El mayor problema al que se enfrentó la maestría fue que había una fuerte deserción, y la casi nula titulación.

Luego de 19 años de ocupar el edificio ubicado en Mascarones (1935-1954), la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) se trasladó a Ciudad Universitaria. Los programas vivieron una importante reestructuración académica, y el Departamento de Ciencias de la Educación se transformó en el Departamento de Pedagogía, donde se concentraban los programas de maestría y doctorado.

Una vez instalados en la FFyL cambia por completo la estructura, se crean siete colegios que le darán vida académica a la facultad, entre ellos se encuentra el Colegio de Pedagogía. Éste planteó realizar un ajuste total a la maestría, pero más que ajuste, la reemplazó por la Maestría y el Doctorado en Pedagogía. La maestría se orientó a profesionalizar e introducir a los estudiantes a la investigación de la disciplina en pedagogía, mientras el doctorado se encaminó a la formación de investigadores.

Se realizaron tres reformas superficiales al plan de estudios de la Maestría y el Doctorado en Pedagogía durante el periodo de 1959 a 1972 (Medel, 1988), a partir de la aprobación del último plan por el Consejo Universitario, cuya vigencia fue de dos décadas. En el plan de estudios de doctorado fue donde se tuvo la modificación más relevante, ya que fue reemplazado por el Doctorado Tutorial, esto atendiendo a la última modificación del RGEP, para incorporarse a lista de doctorados de investigación de la UNAM. Desde esta manera, el programa recibió a su primera generación en 1992.

Entre 1992 y 1999, el programa de doctorado recibió a más de una centena de estudiantes e incorporó a nuevos académicos que fortalecieron su operación, permaneciendo por varios años en el Padrón de Posgrados de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (UNAM, 2011). Por otro lado, se aprueba, en 1974 por el consejo universitario, la Maestría en Enseñanza Superior, con objetivos muy específicos, de los cuales sobresalen:

- Formar a docentes de las diferentes áreas universitarias.
- Formar profesores para el estudio y la resolución de problemas de la educación superior, en cada una de las áreas universitarias.
- Capacitar a los profesores universitarios para la colaboración en planes interdisciplinarios de investigación pedagógica.
- Promover entre los profesores universitarios la permanente actualización de conocimientos pedagógicos y los propios de su disciplina.
- Preparar a los profesores para actividades de divulgación especializada.

La maestría estaba dirigida a profesores universitarios de áreas distintas a la pedagogía, lo cual enriqueció al programa, ya que se tenía diferentes miradas enfocadas en la práctica educativa.

### ***2.6.1. El Posgrado en Pedagogía en la FES Aragón***

La UNAM, de conformidad con el papel que el pueblo de México le asignó, el 23 de septiembre de 1975, en sesión extraordinaria del H. Consejo Universitario, crea la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP Aragón), con lo cual abre la oportunidad para que

las personas interesadas de la zona nororiente de la Ciudad de México, pudieran ampliar su preparación académica y lograr una mayor especialización en diferentes disciplinas de las ciencias sociales, las humanidades y las artes, así como de las ciencias físico-matemáticas y las ingenierías. Su inicio data del 2 de septiembre de 1980, cuando por acuerdo del H. Consejo Universitario, se impulsó la creación de posgrado en nuestra Facultad, siendo la Maestría en Enseñanza Superior el primer programa en iniciar actividades.

La ENEP Aragón inició sus actividades académicas en el semestre 1981-II, tomando como modelo el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior, vigente desde 1974 en la FFyL. A pocos años de la apertura de la ENEP Aragón, se consideró que se necesitaba profesionalizar a sus docentes en las áreas teórica, metodológica e instrumental, congruentes con los objetivos de la Universidad. Por ello, la Maestría en Enseñanza Superior se convirtió en una alternativa viable para que los profesores de las distintas áreas académicas del plantel se actualizarán pedagógicamente (UNAM, 2011).

La propuesta académica de la Maestría en Enseñanza Superior tuvo una vigencia de casi veinte años en la ENEP Aragón, y después se dio por concluida cuando en la última modificación del plan de estudios del Programa de Posgrado en Pedagogía, aprobada por el Consejo Universitario en 1999, la maestría dio la oportunidad de formar a docentes de las diferentes disciplinas.

El otorgar el grado de doctor en los programas de doctorado en Pedagogía, Derecho y Economía daba la posibilidad de cambiar de denominación, según el artículo octavo del Estatuto General de la Universidad, el cual señala que: *“aquellas instituciones en que se otorgue el grado de doctor tendrán el carácter y la denominación de facultades”* por lo que,

en sesión del Consejo Universitario, se decide, por unanimidad, otorgarle a la ENEP Aragón el título de Facultad, en el 2005.

Desde la implementación del plan de estudios del Posgrado en Pedagogía en el año 2000, la ahora Facultad de Estudios de Superiores Aragón (FES Aragón), cuenta con 30 profesores-tutores con el grado de doctor, los cuales participan en actividades internas, como reuniones de evaluación y coloquios internos, que permiten dar seguimiento a las investigaciones de los estudiantes de maestría y doctorado.

### ***2.6.2. La incorporación de la FES Acatlán al Posgrado en Pedagogía***

El 5 de diciembre de 2008, el Consejo de Estudios de Posgrado aprobó la incorporación de la FES Acatlán para impartir los estudios de posgrado en pedagogía, mediante la creación del posgrado. Esto permitió la vinculación de la licenciatura y el posgrado en Pedagogía. Desde la fundación de la FES Acatlán se imparten los estudios de licenciatura en Pedagogía; asimismo, este logro representa la ampliación de la cobertura y consolidación del posgrado, además constituye una alternativa de formación para la comunidad universitaria de la FES Acatlán, así como para un importante núcleo de profesionales que habitan en la zona noroeste del Valle de México (UNAM, 2011).

### ***2.6.3. El Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y Educación (IISUE)***

El Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) tiene su origen en 1976 con el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Desde su creación hasta

ahora, es parte del subsistema de investigación en humanidades de la Universidad<sup>3</sup>. La función sustantiva del instituto se concentra en la realización de investigaciones orientadas hacia la educación y la universidad, en sus diversas áreas y modalidades.

La transformación del CESU en el IISUE, desde el 2006, ha representado la principal entidad académica avocada a la investigación de la educación y la universidad en la UNAM. A lo largo de estos 43 años el instituto impulsó la vinculación académica con distintos centros e institutos a nivel nacional e internacional, lo que favoreció la consolidación de los colectivos y de las comunidades académicas en las que participan los investigadores del IISUE.

La participación de los investigadores del instituto en el Programa de Posgrado en Pedagogía constituye fortalecimiento de su planta académica; asimismo, los proyectos de investigación desarrollados por los académicos del IISUE permiten incluir a estudiantes de maestría y doctorado. Esta experiencia de formar investigadores integrados en proyectos de investigación es una de las principales aportaciones al Programa, junto con su planta académica y su infraestructura física (UNAM, 2011).

## ***2.7. Formación para la investigación***

El campo temático ‘formación para la investigación’ ha ido cobrando mayor relevancia en el ámbito de la educación superior, en tanto que la investigación es una de las tareas sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES), que permite dar respuesta a los problemas de una realidad compleja como la que se vive en la actualidad. Por ello, se precisa formar a

---

<sup>3</sup> El Subsistema de Humanidades de la UNAM, es el área que tiene por objeto a desarrollar conocimiento en Humanidades y Ciencias Sociales, la integran 11 Institutos, 7 Centros, 2 Unidades de Investigación, 8 Programas Universitarios y se complementa espacios de extensión como el Museo de las Constituciones, el Museo de la Mujer, Museo Vida y Obra de Lázaro Cárdenas del Río además de la Casa de las Humanidades.

investigadores dispuestos a repensar la realidad educativa, a través de la indagación sobre sus actores y prácticas, con la finalidad de recrearla y transformarla.

Asimismo, por su relevancia social y educativa, formación para la investigación, además de ser una práctica cotidiana en las universidades, centros e institutos de investigación, ha sido objeto de estudio en los dos últimos estados del conocimiento del COMIE. En el estado del conocimiento denominado “Sujetos, actores y procesos de formación”, parte 1 “Formación para la investigación”, que comprende el periodo de 1992 al 2002, se destacan cuestiones importantes para la discusión de este campo temático; una de ellas radica en la distinción conceptual entre formación *en*, formación *por* y formación *para* la investigación.

De acuerdo con Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Klinger (2003) la *formación en investigación* alude al contenido del saber adquirido o por adquirir; lo que significa, en términos de producto parcial y en evolución, las competencias que un individuo ha desarrollado o el cúmulo de aprendizajes logrados que le permiten realizar la tarea de investigar.

Enseñar a investigar como expresa Sánchez Puentes (1995) “es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas” (Citado en Moreno et al., 2003, p. 54), que se efectúa en un espacio institucional como parte de un programa educativo formal. Formar para la investigación es una actividad de mayor complejidad y trascendencia que no se limita a un espacio escolar y actividades curriculares, en una lógica vertical entre profesor-enseñante y estudiante-aprendiz; por lo contrario, se expande a otras fronteras y prácticas más allá de los centros e institutos de investigación.

En este sentido, es importante precisar que, *formación para la investigación* adquiere diferentes matices, según los objetivos y las necesidades de los sujetos involucrados en dicha formación. De ahí que Moreno et al. (2003) distingue a la *formación para la investigación* en dos dimensiones: la primera implica formar para la investigación a quien se dedicará a la investigación como profesión, lo que se conoce como *formación de investigadores*; y la segunda, que conlleva formar para la investigación a quien requiere tal formación para un mejor desempeño de su práctica profesional o a profesores que desean integrar la investigación como una forma de enriquecer su quehacer cotidiano.

Por otra parte, las temáticas afines con la *formación para la investigación* han sido objeto de estudio con mayor ahínco en las dos últimas décadas, dejándose testimonio de ello en diferentes tipos de documentos como libros, capítulos de libros, tesis, artículos, ponencias, reportes de investigación, entre otros. A continuación, se muestran las gráficas que condensan la producción académica generada a partir del estudio de este campo temático, y que han sido documentados en los Estados del Conocimiento de las décadas 1992-2002 y 2002-2011, respectivamente.

**Tabla 2**

*Documentos publicados en la década 1992-2002*

<b>Años</b>	<b>Arts.</b>	<b>Pon.</b>	<b>Tesis</b>	<b>Rep. de inv.</b>	<b>Libros de libro</b>	<b>Cap. de libro</b>	<b>Coor.</b>	<b>Total</b>
1992	1				1	1		<b>3</b>
1993	4		1		1			<b>6</b>
1994	4							<b>4</b>
1995	4	1			2	1		<b>8</b>
1996	1	1						<b>2</b>

1997	6	2		1	1	1		<b>11</b>
1998	2							<b>2</b>
1999	3	2						<b>5</b>
2000		4			2	3	1	<b>10</b>
2001	1	15	2					<b>18</b>
2002		1	1		1	5		<b>8</b>
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>77</b>

Fuente: Tomado del estado del conocimiento “Sujetos, actores y procesos de formación” 1992-2002, p. 61

De la totalidad de documentos publicados en torno a la temática durante la década 1992-2002, se reconoce la falta de elaboración conceptual, de teorización, la problemática que se presentan en los posgrados, así como la formación de investigadores. Ya para el estado del conocimiento “Investigaciones sobre la investigación educativa” 2002-2011, se revelan las siguientes cifras:

**Tabla 3**

*Documentos publicados en la década 2002-2011*

<b>Arts.</b>	<b>Pon.</b>	<b>Tesis</b>	<b>Rep. de inv.</b>	<b>Libros de libro</b>	<b>Cap. de libro</b>	<b>Coor.</b>	<b>Total</b>
19	77	13	-	10	6	-	<b>125</b>

Fuente: Elaboración propia, a partir de la información consultada en el Estado del Conocimiento “Investigaciones sobre la investigación educativa” 2002-2011

Para la elaboración de este estado del conocimiento, la producción académica respecto al campo temático en cuestión aumentó de manera considerable en comparación con la década anterior; sin embargo, en términos generales sigue siendo escasa. Schmelkes del Valle (2013) da cuenta de las posibles causas:

La *formación para la investigación* puede desarrollarse en todos los niveles educativos con diferentes propósitos y estrategias, y tiene especial importancia en la educación superior. Esto ha promovido que cada vez más académicos se interesen en ello como objeto de estudio y que sea motivo de especial atención en el posgrado, cuyos objetivos formativos son diversos y están relacionados con el mejoramiento del desempeño profesional y la producción de conocimiento (p. 342).

Es preciso señalar que las estadísticas no incluyeron la información de todas las entidades de la república, en tanto que no todas participaron. Lo importante aquí es subrayar el gran avance que ha tenido la investigación educativa en México y que se refleja en la producción académica mostrada en las tablas. Pero, para alcanzar esas cifras, ha sido necesario impulsar nuevos cuadros de investigadores que, además de ser formados en los programas de posgrado de las IES, han enriquecido su formación para la investigación mediante su integración a redes académicas, como lo veremos más adelante.

# Capítulo

# 3

**Redes académicas: formación para la  
investigación a través de los  
procesos de mediación**

## ***Introducción***

Como se ha planteado en los capítulos anteriores, actualmente la formación para la investigación no se limita al ámbito institucional de las universidades ni a la dimensión curricular de los programas de posgrado que estas ofrecen. Fuera de los sistemas escolarizados también se configuran comunidades de aprendizaje y conocimiento, cuyos miembros desarrollan habilidades que fortalecen un perfil investigativo; entre ellas destacan: la capacidad de observación, la apropiación y generación de ideas, el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, la habilidad de diseñar estrategias para el acopio de información, así como para la organización, sistematización y análisis de información, la disposición para el trabajo colaborativo, la participación en la socialización del conocimiento, etc.

En la actual sociedad del conocimiento, signada por los procesos de globalización y de hiperconexión -vía las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)-es preciso repensar los procesos de gestión y producción del conocimiento y la formación de investigadores más allá de las lógicas institucionales. En este sentido, las redes académicas rompen con el paradigma de la investigación como una práctica hermética y en solitario, para establecerse como espacios de colaboración y diálogo horizontal que tienen como propósito co-construir, difundir e intercambiar el conocimiento. Así mismo, las redes académicas son organizaciones que trascienden a las barreras geográficas y que generan vínculos entre especialistas de distintas latitudes que, a través de diversas prácticas, impulsan y fortalecen procesos de formación para la investigación, aunque ese no sea su papel en un sentido estricto.

En los siguientes apartados se aborda la concepción de formación, y más precisamente la formación para la investigación mediante las redes académicas; así como su configuración emergente ante una sociedad del conocimiento más extendida, pluralista y de constantes cambios, que exige nuevas formas de entender a la investigación como proceso de formación conjunta. Posteriormente, todo este conglomerado se analiza desde la perspectiva teórica de la mediación, surgida de la corriente histórico-cultural desarrollada por Vygotsky.

### ***3.1. Formación: una aproximación teórico-conceptual***

La formación es un campo de conocimiento muy amplio, cuyo entendimiento está condicionado a una multiplicidad de posicionamientos epistemológicos, teóricos y ontológicos; por lo que podemos plantear que la formación es una categoría polisémica que cobra sentido y significado según los elementos para su análisis e interpretación. Así entonces, es posible hablar de formación profesional (en cualquier disciplina), técnica, inicial, permanente, a distancia, entre otras. El presente trabajo se enfoca particularmente en la formación para la investigación, por lo cual es necesario partir de una noción de formación que permita sentar las bases para comprender este proceso.

Como se ha mencionado, la palabra formación tiene múltiples acepciones; sin embargo, a todas ellas le precede el origen del vocablo en latín *formatio*, que hace referencia a la acción de dar o adquirir una forma, o bien, de formarse a sí mismo. Desde la tradición alemana *Bildung* (formación) hace referencia al proceso de desarrollo particular, mediante el cual cada individuo despliega y cultiva sus capacidades y habilidades a fin de madurar en una persona humana y culta. De igual forma, la *Paideia* griega destaca la idea de humanización del hombre, a través del autorreconocimiento como ser histórico-social; entendiéndose entonces

que la formación humanista es un proceso continuo en el que están imbricados el “sí mismo” y “el otro”, cuya aspiración es forjar un tipo ideal de hombre caracterizado por cualidades cívicas, morales e intelectuales.

Tanto la concepción de *Bildung* como de *Paideia* constituyen una doble vertiente de un gran proyecto de formación humanista, asentado en un pensamiento educativo que exalta las virtudes del hombre y, a su vez, permite el desdoblamiento de diversos horizontes de análisis y reflexión sobre el estudio del hombre asociado a un proceso formativo que se configura en torno a un campo multivariado de conceptos, instituciones, prácticas, tradiciones, sujetos, valores, expectativas, fines, entre otros aspectos. Actualmente, la noción de formación, además de estar vinculada a la concepción de hombre y sociedad, también se encuentra atravesada por la emergencia distintos dispositivos como el currículo, los modelos pedagógicos, los programas educativos, los recursos didácticos, las normatividades, e incluso, los espacios educativos (escolarizados y no escolarizados).

Precisamente, la noción de formación predominante en nuestros días tiene una importante influencia de la tradición francesa, la cual representó un parteaguas para la consolidación de las ciencias de la educación, a principios del siglo XX y en lo que va del siglo XXI. Desde esta tradición, “el maestro es un investigador, un científico de la educación y un enseñante, aspectos que permiten concebir y analizar los diferentes modos de enseñanza que circulan en esta tradición pedagógica y por lo tanto su apropiación en los contextos educativos” (Mora y Otálvaro, 2011, citado en Cossio, 2018, p. 12). De la tradición francesa surgen importantes representantes como Gilles Ferry y Bernard Honoré, cuyas aportaciones han influenciado el surgimiento de diversas facultades de ciencias de educación, dedicadas a la formación de

maestros en distintos campos disciplinares, a través de prácticas reflexivas que favorecen una acción transformadora.

Es importante considerar, como plantea Ferry (1997), lo indispensable que resulta el acto de formarse para desempeñar un oficio, una profesión o un trabajo. Este mismo pensador concibe a la formación desde varias perspectivas, entre las que destaca aquella que la considera como “un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias” (Ferry, 1990, p. 50). Precisamente, Honoré (1980) destaca el sentido de experiencia en la idea de formación, al señalar que ésta se muestra como una “experiencia relacional del intercambio (experiencia de intercambio en y por la relación) [...] Nuestra experiencia de la formación está, pues, basada sobre una práctica relacional con personas... (p. 36).

Ahora bien, la formación adquiere un sentido especial cuando se trata de formarse para la investigación, en tanto que implica una formación profesional ligada al conjunto de conocimientos, saberes, prácticas sociales y académicas que posibilitan la construcción de perfiles especializados en alguna área del conocimiento, a través de distintos dispositivos y espacios de acción. La formación para la investigación constituye un tema de enorme relevancia social porque permite saber en qué condiciones se forman los futuros investigadores, en torno a qué prácticas y bajo qué preceptos. Particularmente este trabajo se interesa por conocer cómo se forman los investigadores educativos en el contexto de las redes académicas, en tanto espacios alternativos a las IES y los programas educativos institucionales.

### ***3.1.1. Formación para la investigación: escenarios, actores y prácticas***

El sistema escolarizado es el escenario más común desde donde se analizan e interpretan los procesos formativos. De acuerdo con Ducoing (2013), actualmente predomina una visión hegemónica de la formación, que supone dar forma al otro y moldearlo por medio de los agentes educativos y de la imposición de modelos formativos, de patrones y estándares, normatividades, prescripciones, etc. Todos estos elementos convergen en un espacio denominado institución, a partir del cual convencionalmente se ha investigado y reflexionado la formación. Al respecto, Ferry aduce que:

La formación también puede verse como una institución. Una institución es un dispositivo organizacional que, por ejemplo, está hecho de programas, planes de estudio, de certificaciones (...) Una institución es también el lugar de una práctica, con sus normas, sus modelos, su propia tecnicidad, su lenguaje (...) y sus practicantes, los formadores (1990, p. 51).

Sin embargo, la formación tiene lugar más allá de los espacios escolarizados e institucionalizados. En este tenor, la escuela no es el único lugar que posibilita el desarrollo y potencia las capacidades de una persona, así como la Universidad tampoco es la única organización que forma para preparar perfiles especializados como el de un investigador. En opinión de Schmelkes del Valle (2013, pp. 349-350), “la formación para la investigación tiene lugar en múltiples escenarios, dentro y fuera de las instituciones, cuando se cursa un programa doctoral, pero también cuando se trabaja como asistente o aprendiz al lado de un investigador”. Tal es el caso de las redes académicas, como se abordará más adelante.

A efecto de contextualizar y tener un panorama más amplio respecto al tema en cuestión, es preciso mencionar que en los últimos años la formación para la investigación ha cobrado gran interés en la comunidad académica, haciendo de ella su objeto de estudio, especialmente en la educación de nivel posgrado, cuyos objetivos formativos son diversos y están vinculados con el mejoramiento del desempeño profesional y la producción del conocimiento (Schmelkes del Valle, 2013). De acuerdo con Moreno, la formación para la investigación es entendida como:

un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación (2005, p. 521).

Formar para la investigación implica el desarrollo de habilidades específicas, que Moreno (2005) organiza en los siguientes 7 núcleos:

**Tabla 4**  
*Perfil de habilidades investigativas*

<b>Núcleo</b>	<b>Habilidades</b>
<p><b>Núcleo A:</b> Habilidades de percepción</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad a los fenómenos</li> <li>• Intuición</li> <li>• Amplitud de percepción</li> <li>• Percepción selectiva</li> </ul>
<p><b>Núcleo B:</b> Habilidades instrumentales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, escuchar, hablar</li> <li>• Dominar operaciones cognitivas básicas (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis, interpretación</li> <li>• Saber observar</li> <li>• Saber preguntar</li> </ul>
<p><b>Núcleo C:</b> Habilidades de pensamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar críticamente</li> <li>• Pensar lógicamente</li> <li>• Pensar reflexivamente</li> <li>• Pensar de manera autónoma</li> <li>• Flexibilizar el pensamiento</li> </ul>
<p><b>Núcleo D:</b> Habilidades de construcción conceptual</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropiar y reconstruir las ideas de otros</li> <li>• Generar ideas</li> <li>• Organizar lógicamente, exponer y defender ideas</li> <li>• Problematizar</li> <li>• Desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar síntesis conceptual creativa</li> </ul>
<p><b>Núcleo E:</b> Habilidades de construcción metodológica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir el método de investigación</li> <li>• Hacer pertinente el método de construcción del conocimiento</li> <li>• Construir observables</li> <li>• Diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar, y/o generar información</li> <li>• Manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información</li> </ul>
<p><b>Núcleo F:</b> Habilidades de construcción social del conocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en grupo</li> <li>• Socializar el proceso de construcción de conocimiento</li> <li>• Socializar el conocimiento</li> <li>• Comunicar</li> </ul>
<p><b>Núcleo G:</b> Habilidades metacognitivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento</li> <li>• Autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación de conocimiento</li> <li>• Auto cuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento</li> <li>• Revalorar los acercamientos a un objeto de estudio</li> <li>• Autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación</li> </ul>

Fuente: Tomado de Moreno (2005, p. 529)

El núcleo A “habilidades de percepción” hace referencia al desarrollo de procesos cognitivos básicos (intuición/percepción de los fenómenos) que permiten extraer información del medio.

El núcleo B “habilidades instrumentales” corresponde a los desempeños (acciones/operaciones) que el sujeto puede ejercitar para alcanzar objetivos de aprendizaje.

El núcleo C “habilidades de pensamiento” involucra el desdoblamiento de algunas operaciones cognitivas, así como distintos modos de pensar (reflexivo, crítico, lógico, etc.) necesarios para la realización de tareas complejas relacionadas con la investigación.

El núcleo D “habilidades de construcción conceptual” plantea la apropiación y reconstrucción de las ideas de otros, así como la generación de las propias, para la construcción de un objeto de estudio.

El núcleo E “habilidades de construcción metodológica” implica la construcción del método de investigación, el diseño de procedimientos e instrumentos para generar información, así como las estrategias para la organización, sistematización y análisis de la información.

El núcleo F “habilidades de construcción social del conocimiento” destaca el carácter social, tanto de los procesos de producción del conocimiento, como de los productos.

El núcleo G “habilidades metacognitivas” alude a las tareas de control y evaluación del conocimiento que se produce en la investigación, pero también a la forma en que se accede al mismo. Es la toma de conciencia de la propia reflexión centrada en los actos de conocimiento.

### ***3.2. La mediación y la formación para la investigación***

Abriremos este apartado con la siguiente máxima vygotskiana: “*La verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es de lo individual a lo social, sino de lo social a lo individual*”. Esta cita expone la tesis central de la psicología rusa del siglo XX, cuyo referente

fundamental es Lev Semionóvich Vygotsky, para quien el aprendizaje es un proceso que comienza con experiencias interpersonales, que luego son internalizadas. Este sobresaliente teórico de la psicología señala que “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después, en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*)” (2009a, p. 94).

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano es el resultado de un proceso social y, por lo tanto, “todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizados...” Vygotsky (2009b, p. 75); es decir, que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se generan por la actividad práctica que es mediada por el contexto sociocultural e histórico. En este sentido “el conocimiento es el resultado de la interacción social y de la cultura y al mismo tiempo es la concretización de un proceso de aprendizaje sociocultural, y desde luego, trae consigo la asimilación de componentes culturales propios del entorno social del individuo” (Ramírez, 2009, p. 77).

Justamente los planteamientos anteriores constituyen la fundamentación teórico conceptual de la presente tesis doctoral, la cual supone que las redes académicas son espacios que median los procesos de formación para la investigación, porque en ellas se da lugar a interacciones sociales entre profesionistas que comparten un tipo de cultura académica<sup>4</sup> que orienta el diálogo, la generación y producción de conocimiento, así como las diferentes propuestas de

---

<sup>4</sup> Incorporar a los estudiantes a la cultura académica de los investigadores significa implicarlos de manera activa a los campos del conocimiento con el objetivo de los estimularlos e impulsarlos, a través de una estructura académica y social que ofrece un contexto de vida e interacciones, educativo en sí mismo, debido a que es significativo y relevante; es decir, favorecer el aprendizaje en un proceso de enculturación para adquirir las herramientas necesarias para la vida académica. (Pérez Gómez, 1998)

intervención en determinados ámbitos de estudio. Incluso Ferry (1991) dejaba muy clara la relación entre la formación y la mediación, cuando señalaba que:

(...) por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación.

Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros (Citado en Moreno, 2005, p. 520).

Entendemos así que la formación sólo es posible a través de la mediación que sucede a partir de la intervención de los distintos instrumentos/objetos, las prácticas y los actores sociales que están involucrados en el proceso formativo. Ahora bien, para fundamentar estos planteamientos es necesario escudriñar y discutir sobre los principios teórico-conceptuales más representativos de la mediación y, en consecuencia, comenzar a descubrir sus implicaciones en la formación de investigadores que tienen lugar en las redes académicas.

En los siguientes párrafos se desarrollan los postulados teóricos del constructivismo sociocultural relacionados con la mediación como función central en el aprendizaje y que, en este caso, explica los procesos de formación para la investigación que suceden en una red académica, en tanto los sujetos que la conforman, el tipo de interacciones que se despliegan, las herramientas que median las distintas actividades y el sistema lingüístico (mediación semiótica) que sostiene la comunicación y el diálogo entre los miembros de la red.

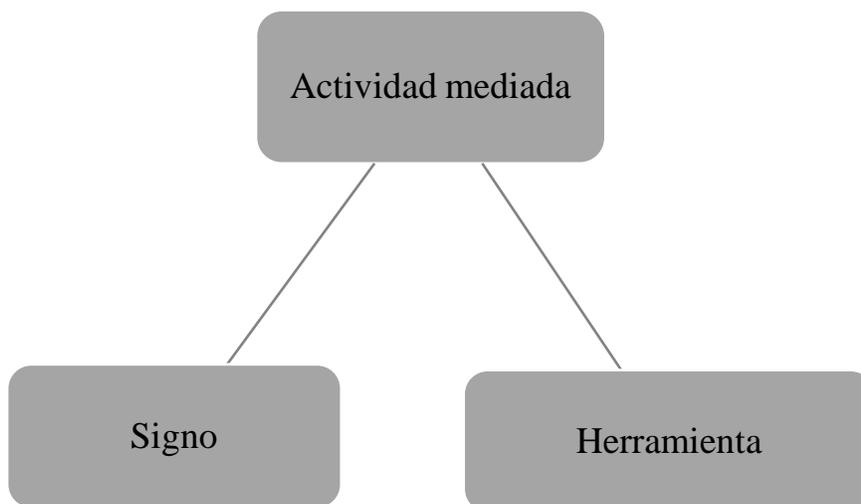
### ***3.2.1. La mediación y sus efectos en el aprendizaje***

Se parte de la teoría del constructivismo sociocultural de Vygotsky, la cual señala que la formación del hombre sucede de manera integral, en tanto ser individual y social que

construye conocimiento humano y se construye a sí mismo, a partir de la mediación instrumental con el uso de herramientas y signos. Luri (2016) plantea que este proceso de mediación instrumental es posible mediante la utilización de herramientas (mediadores simples; por ejemplo, los recursos materiales) y de signos (mediadores sofisticados: por ejemplo, el lenguaje). El siguiente esquema ejemplifica la triada entre la mediación y su vínculo con el uso de signos y herramientas:

### Esquema 1

*Relación lógica entre el uso de signos y herramientas*



Fuente: Retomado de Vygotsky, 2009a, p. 90

A través de la mediación del lenguaje (mediación semiótica) es posible la formación integral del hombre. De ahí que, el lenguaje, así como el pensamiento, en tanto sistemas de signos y significados, pertenecen al conjunto de procesos psicológicos de orden superior que, al tener un origen social actúan como mediadores simbólicos en la interacción con los demás, de acuerdo con las circunstancias y grupos sociales donde se desenvuelve la persona: la familia, la escuela, el trabajo, los compañeros y amigos, etc. En todos estos espacios se establecen

distintos tipos de relaciones sociales y, por lo tanto, son diferentes los mediadores los que regulan las interacciones.

En la escuela, por ejemplo, los recursos materiales como los libros, los cuadernos de notas, la computadora, el pizarrón, son mediadores simples (herramientas) que regulan nuestra relación con el aprendizaje. En ese mismo escenario existe otro tipo de mediadores más sofisticados, como el lenguaje que, al ser un sistema de signos, regula con mayor complejidad la relación con los sujetos, así como con los objetos y procesos de aprendizaje.

Entonces, a través de la herramienta y el signo, las personas establecemos formas particulares de relacionarnos con y en el mundo. Mientras la herramienta está orientada exteriormente y es utilizada para producir cambios en los objetos, el signo conlleva una orientación interna que permite controlar los procesos psicológicos propios (Ramírez, 2009). De hecho, Vygotsky (2000a) hace una puntual diferenciación entre ambos tipos de mediadores: “el signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo” (p. 88).

La mediación semiótica hace alusión a los sistemas de signos tanto lingüísticos como sociales, los cuales permiten regular de manera voluntaria las actividades de cada uno y de los demás. Y son los significados de los signos los que determinan el control de nuestra acción con relación al otro (Ramírez, 2009). De esta manera, las personas construyen sus propios sistemas de signos lingüísticos para desenvolverse sin mayores conflictos dentro de cada uno de los grupos sociales en los que se relacionan, así como para generar un impacto en ellos.

De esta manera se entiende que, en el ámbito educativo, como en cualquier otro de nuestra vida cotidiana, construimos un sistema particular de signos lingüísticos que nos permite interactuar con los demás miembros que conforman la comunidad de aprendizaje a la que pertenecemos. Este lenguaje va adquiriendo una especificidad cada vez mayor, en la medida que la formación académica se vuelve más especializada, como sucede en la Educación Superior. En este sentido, la mediación cobra un significado complejo en el ámbito de la formación profesional, en tanto que, como menciona Ruiz (2002):

La mediación se entiende como un proceso dinámico de interacciones y transacciones sociales en el aula, entre el docente y el alumno, en el que el educador, guiado por una intención de trascendencia, orienta y conduce el proceso de aprendizaje del estudiante en forma reflexiva y crítica a fin de provocar en él la construcción de aprendizajes significativos, inducir la comprensión consciente de los procesos del aprendizaje mismo y anticipar su transferencia a nuevas situaciones (p. 61).

A partir de esta definición, entendemos que la mediación es la acción de regular relaciones entre las personas y los objetos de aprendizaje. Esta acción reguladora generalmente es orientada por aquellas personas que poseen más experiencia y un mayor dominio de los contenidos de aprendizaje. Para que se produzca un aprendizaje efectivo, el rol de los más experimentados es de primordial importancia. A esto se le conoce como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), un término acuñado por Vygotsky, quien lo define como:

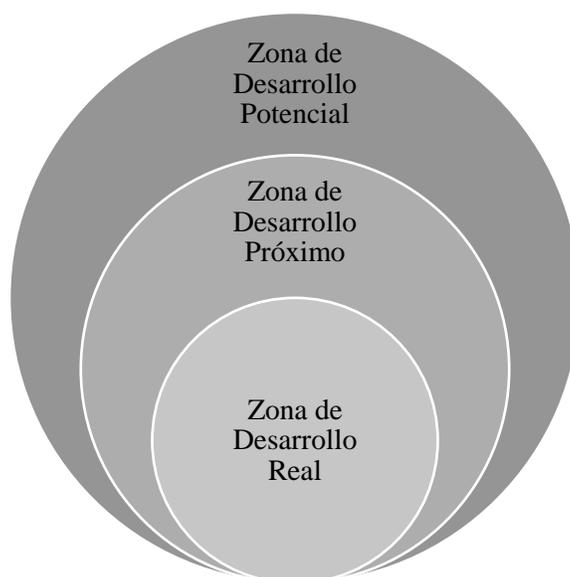
La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial,

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz (Vygotsky, 2009b, p. 133).

En el siguiente esquema se representa la transición entre las diferentes zonas de desarrollo, iniciando por la zona de desarrollo real, seguido de la zona de desarrollo próximo, donde, con el apoyo de otro más capaz, es posible el avance hacia la zona de desarrollo potencial.

## Esquema 2

### *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*



Fuente: Elaboración propia

Si trasladamos este paradigma al ámbito educativo, es posible asentar que, en la construcción de conocimiento, el rol del profesor es de suma importancia, toda vez que interviene en aquellos aspectos de la actividad de aprendizaje que el alumno aún no domina, y que con su ayuda y dirección será posible realizar (Tascón, 2003).

Y aunque en el caso de las redes académicas no existe como tal la figura de profesor –dado que son comunidades de aprendizaje donde, por lo regular, las interacciones se desarrollan

en una lógica de pares mediante un diálogo horizontal— es posible encontrar los principios de la ZDP, pues los académicos e investigadores más experimentados facilitan la transición de los nóveles hacia su zona de desarrollo potencial, fortaleciendo en ellos sus aptitudes y actitudes en la investigación.

Desde el socioconstructivismo, si pretendemos comprender las formas superiores del comportamiento humano, “debemos descubrir los medios por los cuales el hombre aprende a organizar y dirigir su comportamiento” (Vygotsky, 2009, p.75). En este sentido, es pertinente preguntarnos sobre los medios a través de los cuáles se forma para la investigación, y en concreto: ¿Qué es una red académica? y ¿Cómo la podemos explicar en términos de una mediación que orienta el proceso de formación para la investigación? En el próximo apartado se desarrollan los puntos que intentan dar respuesta a estas interrogantes.

### ***3.2.2 Las redes académicas y los procesos de mediación***

Para despejar estas incógnitas, es preciso partir de la definición de red. Manuel Castells nos comparte una, por demás significativa:

Una red es un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es el punto de intersección de una curva. Una red no posee ningún centro, sólo nodos (...) La importancia relativa de un nodo no proviene de sus características especiales, sino de su capacidad para contribuir a los objetivos de la red (Castells, 2006, p. 27).

Para este mismo autor, las redes se han convertido en la forma organizativa más eficiente de la sociedad contemporánea, dado que poseen tres características que son esenciales: flexibilidad (capacidad de reconfiguración en función de los cambios en el entorno, manteniendo su objetivo), adaptabilidad (posibilidad de expansión o reducción de su tamaño

sin sufrir grandes alteraciones) y capacidad de supervivencia (al no poseer un centro, una red puede fluctuar en los diferentes puntos de conexión con otras redes).

Ahora bien, al trasladar esta noción de red al ámbito académico comprenderemos que las redes, en tanto organizaciones, tienen una configuración y objetivos muy particulares, tal como lo describen Reynaga y Farfán (2004), quienes conciben a la red académica como:

un mecanismo de apoyo, de intercambio de información y una comunidad de comunicación horizontal, cuya base es una red social, un tejido, un carrete complejo en el que se sinergizan, a través de interacciones entre vínculos, dinamismos, intereses, fuerzas, energías y puntos de apoyo y encuentro, con el propósito principal de dialogar, encontrar respuestas, construir conocimientos y unirse en la búsqueda o creación de soluciones respecto a una temática o problema (Citado en Orantes, 2011, p. 82).

Las concepciones de Castells (2006) y de Reynaga y Farfán (2004) pueden verse condensadas en los planteamientos de Boshell, quien señala lo siguiente: “las redes sociales del conocimiento implican una estructura que organiza las formas de relación entre los nodos (personas, grupos, organizaciones o instituciones), donde la información circula, se crea y se transforma entre ellos” (2011, p. 45).

Así entonces, las redes académicas son espacios propicios para el diálogo y el intercambio académico en diferentes áreas del conocimiento, dado que ahí confluye una diversidad de actores; desde investigadores noveles hasta los más expertos, con formas de interacción tendientes a la horizontalidad en el intercambio de información y la construcción de conocimiento.

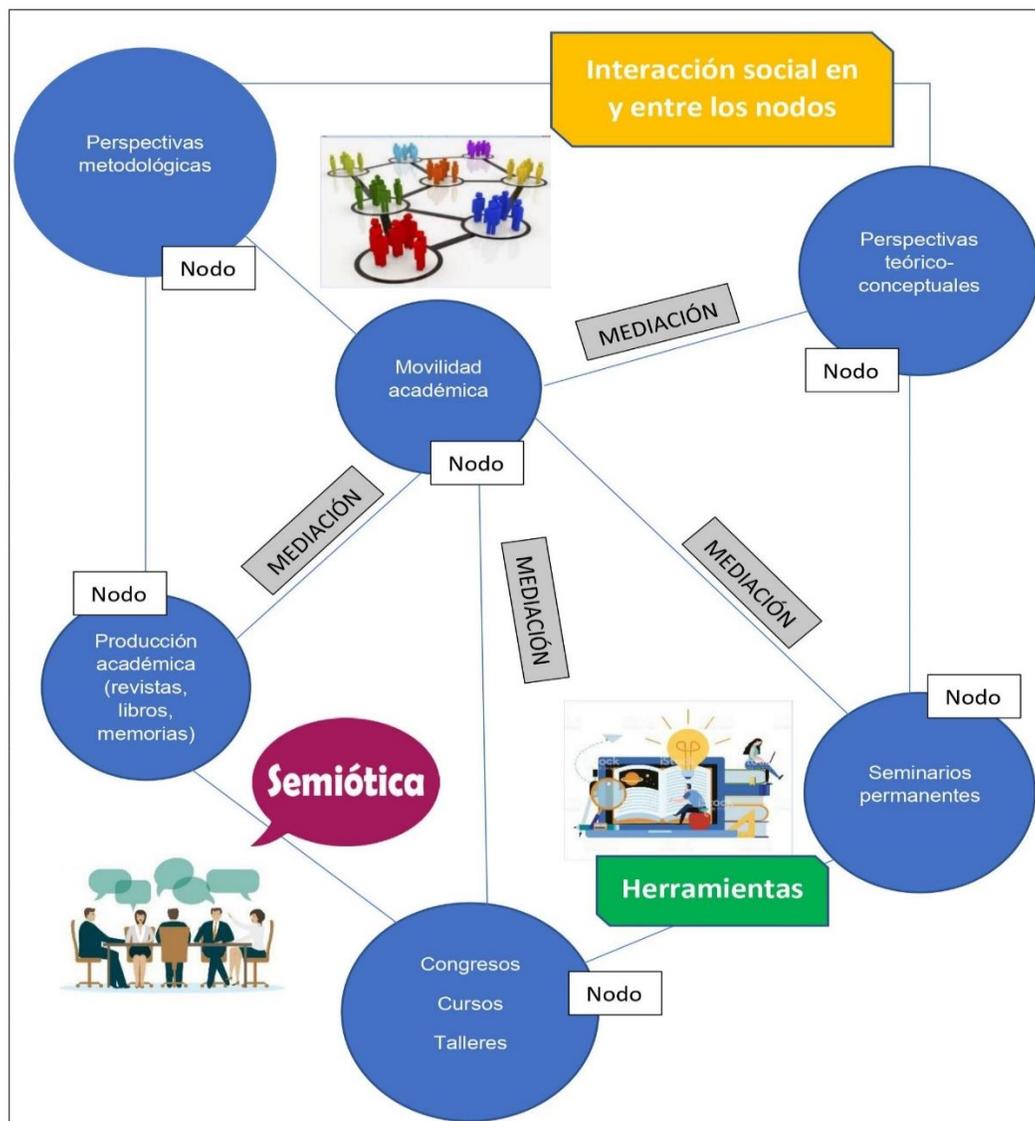
En este complejo proceso de intercambios se producen aprendizajes, mediados por las interacciones en torno a la diversidad de actividades académicas (seminarios, congresos, talleres, cursos), producciones académicas (revistas, libros, memorias de eventos), perspectivas analíticas (teórico-metodológicas), la movilidad académica, y demás elementos que forman parte de la red. Todos ellos son considerados nodos que forman parte de una red académica. Al respecto, Castells (2012) afirma:

Cualquier componente de una red es un nodo, y su función y significado dependen de los programas de la red y de su interacción con otros nodos de ésta (...) La importancia relativa de un nodo no proviene de sus características especiales, sino de su capacidad para contribuir a la eficacia de la red para lograr sus objetivos, definidos por los valores e intereses programados en las redes. Todos los nodos de la red son necesarios para el funcionamiento de la propia red.

Ahora bien, entre los nodos de la red existen procesos de mediación, sostenida por herramientas y signos, que orientan la formación para la investigación. En una red todos los nodos están interconectados a través de los procesos de mediación. Así, por ejemplo, el nodo concerniente a los congresos se vincula con los nodos relacionados a la producción académica y a la movilidad. La tarea aquí es explicar estas conexiones en términos de las mediaciones que regulan las relaciones entre sus miembros y que potencian la formación para la investigación. En el siguiente esquema, se muestra la representación de una red académica conformada por diversos nodos y la interconexión entre ellos, a través de la mediación.

### Esquema 3

*Red académica: sistema de formación para la investigación*



Fuente: Elaboración propia

Formarse para la investigación es parte del quehacer cotidiano de las redes académicas. Opuesto a la verticalidad y la enculturación institucional con la que tradicionalmente se forma a un investigador en las universidades, las redes académicas permiten otras dinámicas de formación, más tendientes hacia la interacción horizontal, donde el involucramiento y la

colaboración de todos los miembros de la red generan las condiciones para formarse con el otro en el camino de la investigación.

Para Tascón (2003), los estudiantes aprenden y, en ese sentido, se forman, cuando dialogan, contrastan y desarrollan valores que favorecen el aprendizaje. Así entonces, las redes académicas son espacios para la interacción entre investigadores –mayor o menormente experimentados en el quehacer de investigar–, donde los mismos procesos de socialización dan lugar al intercambio de ideas, base para la construcción de conocimiento.

A través de este capítulo ha sido posible comprender las relaciones teóricas y conceptuales que configuran y dan sentido a las redes académicas como objeto de estudio. La teoría sociocultural de la mediación ha permitido repensar a estos espacios como recintos de formación más allá de las estructuras y las dinámicas institucionales. En las redes académicas la comunicación horizontal y la reciprocidad entre sus miembros favorece la co-construcción de conocimiento, en un ciclo formativo permanente que potencia el desarrollo de habilidades investigativas, principalmente de los estudiantes de posgrado que participan en ellas.

# Capítulo

# 4

**La ruta metodológica hacia el  
encuentro con las redes académicas**

## ***Introducción***

En lo que va de las primeras dos décadas del siglo XXI se ha podido ver el crecimiento exponencial en el número de redes académicas en las diferentes áreas del conocimiento, señalando su especial incidencia en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades. Ante esta situación, resulta importante cuestionarse sobre sus implicaciones en la sociedad del conocimiento, particularmente en el desarrollo y consolidación de los procesos organizacionales y académicos para la investigación, en la educación superior.

Precisamente, en los últimos años las redes académicas han tenido un papel preponderante en la educación superior, puesto que complementan y fortalecen los procesos académicos que se desarrollan tanto en instituciones educativas formales (universidades, institutos y centros de investigación) como en organizaciones académicas no formales (asociaciones civiles sin fines de lucro); en ambos casos, impulsando el trabajo colaborativo para la generación, intercambio, difusión y divulgación del conocimiento.

No obstante, lograr una comprensión más profunda de las redes académicas en su dimensión estructural, organizativa y funcional, implica el desdoblamiento de una labor metodológica que nos acerque a los actores y los escenarios donde tienen lugar estas organizaciones, para desvelar el sentido y significado de sus prácticas, así como su contribución en la formación para la investigación de los estudiantes del Posgrado en Pedagogía de la UNAM que participan en ellas.

Por lo anterior, el presente capítulo expone la ruta metodológica hacia la comprensión de las redes académicas, en cada una de las etapas de la investigación, desde el diagnóstico para identificar la participación de los profesores del Posgrado en Pedagogía en alguna red

académica, atravesando por el seguimiento de una de estas redes para conocer su dinámica de trabajo y, paralelamente, recabando el testimonio de profesores y estudiantes del posgrado que pertenecen a alguna de estas organizaciones, con la finalidad de recuperar sus experiencias de formación en torno a la investigación.

#### ***4.1. Enfoque metodológico y sus implicaciones en el trabajo de campo***

La ruta metodológica hacia la comprensión de las redes académicas transitó por varias etapas. Previo al trabajo de campo, desde la elección de la metodología que orientó la trayectoria de la presente investigación, continuando con el acercamiento al contexto y sus actores, a través del diseño y la aplicación de los instrumentos para la recogida de información, la sistematización de la misma, hasta su posterior análisis e interpretación con base en un sistema categorial, que más adelante se expone.

Es preciso subrayar que, una tarea permanente en este proceso de investigación, fue el involucramiento constante con la literatura relacionada al tema de estudio. Dicha labor permitió transitar de las incertidumbres al esclarecimiento teórico, conceptual y metodológico. Fue un camino de reelaboraciones epistemológicas que dieron sentido a la investigación y al conocimiento que de ella se ha generado.

Justamente, respecto a la dimensión metodológica, el primero de los discernimientos fue la elección de la **metodología** desde la cual enfocar al objeto: la **cualitativa**. Las razones son múltiples, si consideramos la naturaleza de nuestro objeto de estudio (redes académicas), su contexto y su devenir histórico en concordancia con la definición que propone Albert (2007):

La metodología cualitativa se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes.

Los datos se recogen de forma natural preguntando, visitando, mirando, escuchando y no en el laboratorio u otros lugares controlados. El investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso. El contacto directo con los participantes y la interacción cara a cara es un rasgo distintivo predominante en este tipo de investigación sea cual sea el problema de estudio que se plantee (p. 146).

Complementaria a esta definición, se encuentra la interpretación de Flick (2015), la cual destaca que:

La investigación cualitativa utiliza el texto como un material empírico (en lugar de los números), parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada. Los métodos deben ser apropiados a esa cuestión y han de ser lo bastante abiertos para permitir una comprensión de un proceso o relación (p. 20).

Así entonces, la metodología se orientó –según la definición de Albert y Flick– a la construcción social de la realidad investigada, tomando como referencia el punto de vista de los involucrados, a fin de comprender los significados y el propósito de sus acciones. Aquí cobra especial relevancia la perspectiva fenomenológica de la investigación, en tanto que

toma a la experiencia vivida como su principal referente de estudio. Para Van Manen (2003), es preciso “reunir” o “recoger” material de la experiencia vivida de distintas formas, el cual pueda hacer una aportación sobre su naturaleza fundamental.

Por ello, la orientación metodológica de este trabajo se dirigió hacia la recuperación de las experiencias de los actores en torno a las redes académicas, a través del registro de sus prácticas y sus testimonios. La intención ha sido recoger experiencias valiosas que ayuden a comprender la naturaleza formativa de estos espacios. En ese sentido, la presente investigación tomó como base los principios de la fenomenología en torno a la importancia de ir a la naturaleza esencial de las cosas para conocer con mayor profundidad el significado de las experiencias cotidianas que se viven en las redes académicas, desde los distintos contextos socio-académicos, donde surgen y se desarrollan, a partir de la recuperación de las prácticas y los testimonios de los actores que forman parte de ellas.

Ahora bien, es preciso considerar, como señala Van Manen (2003), que:

“... los relatos experienciales o las descripciones de la experiencia vivida, -tanto en forma de discurso escrito como oral- nunca son idénticos a la experiencia vivida. Todos los recuerdos, las reflexiones, las descripciones, las entrevistas grabadas o las conversaciones transcritas referidas a experiencias ya constituyen ‘transformaciones’ en sí mismas de dichas experiencias” (p. 72).

En ese mismo tenor, este mismo autor señala que “redactar transformaciones lingüísticas no es un procedimiento mecánico: se trata más bien de un proceso hermenéutico y creativo” (Van Manen, 2003, p. 114), cobrando especial sentido el acto interpretativo para comprender el significado fundamental de las experiencias. Luego entonces, ha sido preciso integrar la

perspectiva fenomenológica-hermenéutica en este trabajo, toda vez que se realizó una interpretación de segundo grado de la experiencia vivida de los agentes, pues ellos hacen una primera interpretación de la experiencia propia cuando responden a las preguntas de la entrevista. A partir de ello, el investigador realiza una nueva interpretación, mediante la cual recuperará como categorías aquellas “de las que hablan” los entrevistados; es decir, las experiencias recuperadas en torno a las redes académicas, con la finalidad de comprender su contribución en la formación para la investigación de los estudiantes del Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

En términos generales, la metodología cualitativa fue la guía para indagar y el lente para mirar e interpretar al objeto de estudio, a través de una serie de procedimientos metodológicos que generaron información muy valiosa para los propósitos de esta investigación. En el siguiente apartado se describe el diseño y la aplicación de las técnicas y los instrumentos empleados, con los que se fue posible obtener la información necesaria para conformar las categorías de análisis.

#### ***4.2. Técnicas e instrumentos para el acopio de información***

Los actores principales de la investigación forman parte del Posgrado en Pedagogía de la UNAM en sus cuatro sedes: IISUE, FFyL, FES Aragón y FES Acatlán, bien sea en calidad de profesores o de estudiantes del programa académico. Todos ellos aportaron información muy relevante, recolectada a través de la aplicación de técnicas específicas y sus correspondientes instrumentos, conforme a las etapas de investigación que se precisan a continuación.

#### ***4.2.1. Encuesta cualitativa – Primera etapa***

Una primera etapa del trabajo de campo se dedicó a la obtención de información correspondiente al sector de los profesores que participan en redes académicas. Para ello, se realizó una **encuesta cualitativa**, a través de un **cuestionario en formato digital**, con el propósito de hacer un mapeo sobre la participación de los profesores del Posgrado en Pedagogía en las redes académicas. A partir de ello, se hizo una selección de los informantes que aportarían su testimonio como evidencia empírica de la presente investigación.

Se determinó que el empleo de la **encuesta cualitativa** es una técnica pertinente para la obtención de la información que se precisó en esta primera parte de la investigación de campo. De acuerdo con Jansen (2012), la **encuesta cualitativa** “no tiene en cuenta la frecuencia de las categorías (o valores), si no que busca la diversidad empírica de las propiedades de los miembros, incluso si estas propiedades se expresan en números” (p. 45). Es decir, más allá de los datos métricos que se deriven de su aplicación, lo que determina la naturaleza cualitativa de esta técnica es el análisis de dichos datos; la exploración de los significados que estos representan.

En concordancia con lo señalado por Jansen, en la encuesta cualitativa pre-estructurada, se definen anticipadamente algunos de los temas, dimensiones y categorías para luego hacer un análisis descriptivo de su manifestación o presencia con relación a los sujetos de investigación (profesores del Posgrado en Pedagogía). Aplicar este tipo de encuesta fue una estrategia muy útil para hacer un diagnóstico sobre la participación de los profesores del posgrado en las redes académicas y, a partir de ello, definir los casos a los que daría un seguimiento más focalizado en una siguiente etapa de la investigación.

La técnica de la encuesta cualitativa se instrumentó a través de un cuestionario dirigido a los profesores del Posgrado en Pedagogía de las cuatro sedes participantes. Dicho instrumento consta de dos apartados principales; el primero referido a los datos generales de los profesores encuestados, en tanto que el segundo apartado se relaciona con su participación en redes académicas, y a la invitación que éstos hacen a los estudiantes para ser parte de ellas (ver anexo 1).

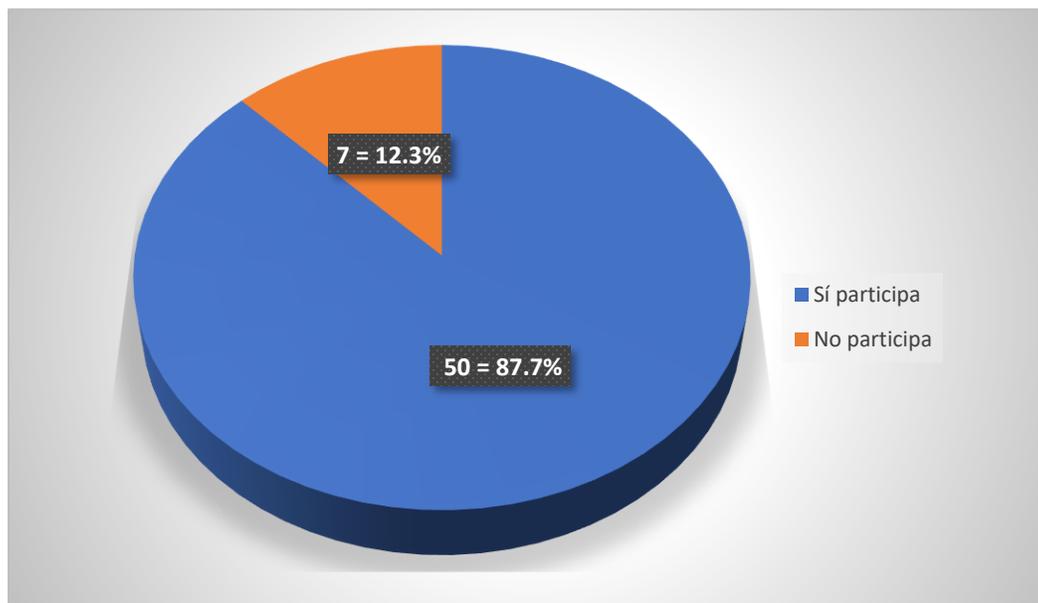
Es importante subrayar que el empleo del cuestionario no altera el sentido cualitativo de la investigación, dado que su aplicación forma parte de la estrategia metodológica para hacer un sondeo general sobre la participación de los profesores del programa en redes académicas, y a partir de ello definir la población de profesores a los que se entrevistará en una siguiente etapa.

Este cuestionario se elaboró en formato digital, a modo de un formulario creado a través de la aplicación *Google Forms*, el cual se distribuyó a 135 profesores registrados en el Padrón de Tutores del Programa de Posgrado en Pedagogía. Lo anterior con el apoyo de la secretaría técnica de la coordinación de dicho programa, dado que cuenta con el directorio de los profesores. Es preciso mencionar que en la solicitud de participación se subrayó el propósito meramente académico de la consulta, descartando con ello el mal uso de la información.

El cuestionario fue respondido por un total de 57 profesores. Los resultados derivados de la aplicación del instrumento muestran que 50 de ellos (87.7%) sí participan en alguna red académica, mientras que 7 (12.3%) no lo hacen. Esta distribución se expresa esquemáticamente en la gráfica 1:

### Gráfica 1

*Participación de profesores del Posgrado en Pedagogía en una red académica*



Fuente: elaboración propia

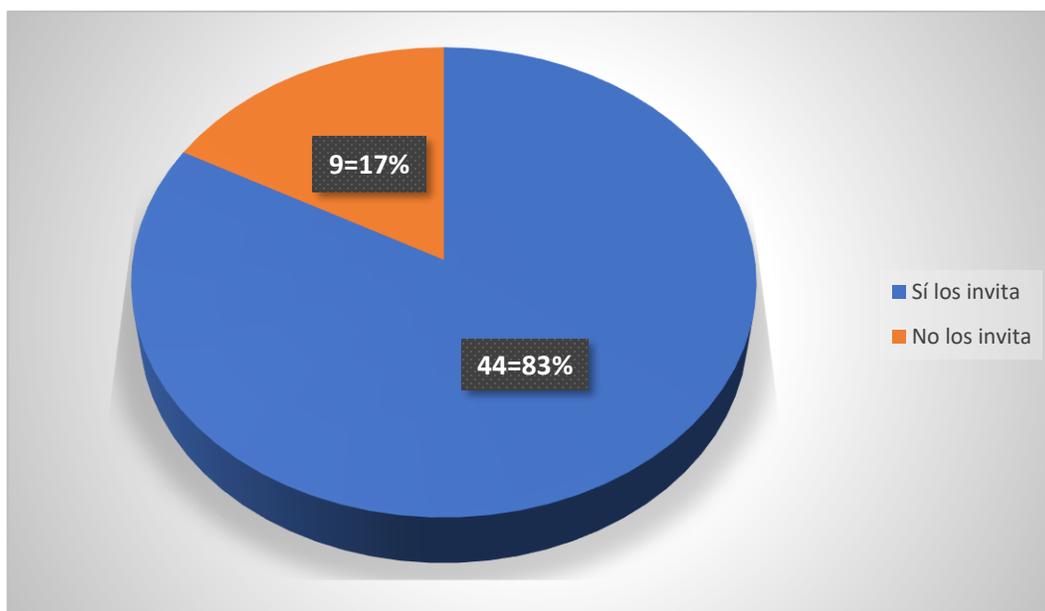
La tendencia a participar en redes académicas por parte de los profesores del Posgrado en Pedagogía cada vez es mayor, lo cual se evidencia no sólo a través de los resultados derivados de la aplicación del cuestionario, sino que además se confirman en el Directorio de Redes Académicas y Grupos de Investigación, un documento recientemente publicado en la página de internet del referido posgrado ([http://www.posgrado.unam.mx/pedagogia/nucleo/redes\\_grupos.pdf](http://www.posgrado.unam.mx/pedagogia/nucleo/redes_grupos.pdf)), que enlista aquellas organizaciones académicas de las cuales forman parte su plantilla de profesores. En este directorio se registran un total de 17 redes académicas, 5 grupos, 3 programas, 1 seminario y 8 asociaciones, todos ellos con un impacto en la formación académica y de investigación dentro del Posgrado en Pedagogía.

Otro dato revelador es la recurrencia de los profesores que invitan a los estudiantes del posgrado a participar en las redes académicas. Al respecto, de los 53 profesores que

respondieron a la pregunta ¿Invita a sus estudiantes y/o tutorados a participar en la red académica o asociación de investigación en la que usted colabora? 44 (83%) señalaron que sí los invitan, mientras que 9 (17%) contestaron que no, tal como se muestra en la gráfica 2:

### Gráfica 2

*Profesores del Posgrado en Pedagogía que invitan a sus estudiantes a participar en la red académica donde colaboran*



Fuente: elaboración propia

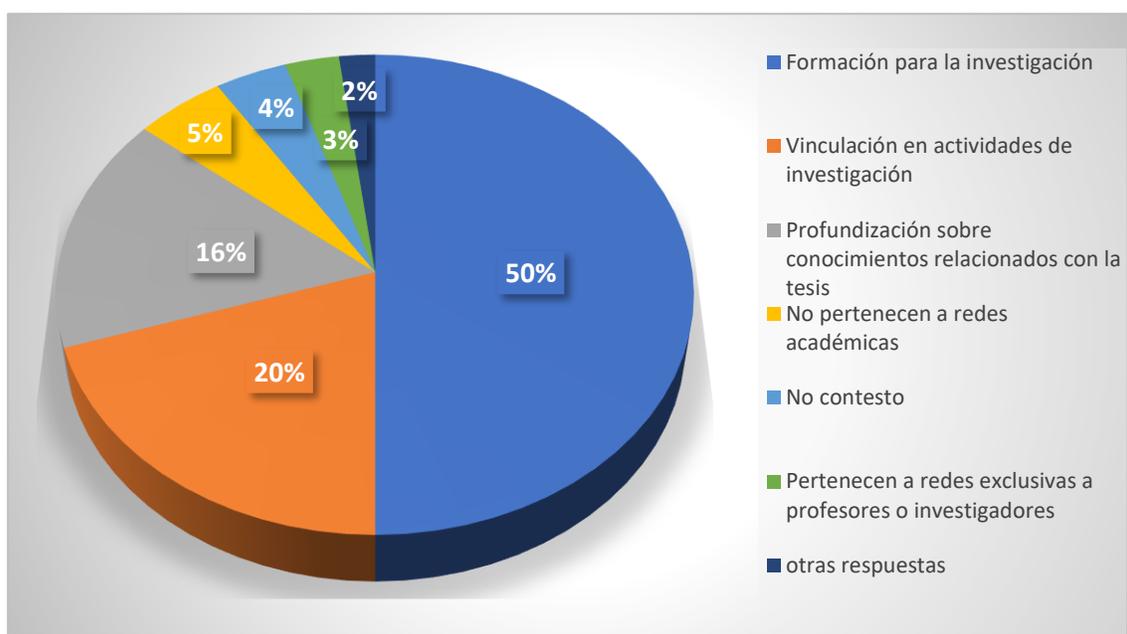
Estos porcentajes cobran especial importancia si consideramos que la mayor parte de los profesores son miembros de una red académica cuya temática está vinculada a la línea de investigación que ellos desarrollan, y sobre la cual imparten sus cursos en el posgrado. En consecuencia, valoran oportuno invitar a sus estudiantes a participar en la red académica a efecto de enriquecer su trayectoria formativa.

En este tenor, otro de los resultados derivados del cuestionario está relacionado con las razones por las cuáles invita (o no) a los estudiantes de posgrado a participar en una red

académica. Las respuestas son diversas, pero las que más destacan son aquellas donde se plantea que las redes fortalecen la formación para la investigación (50%), seguido de aquellas que señalan que favorecen la vinculación con actividades académicas de investigación (20%), mientras que otras de las respuestas relevantes apuntan a que las redes permiten profundizar sobre los conocimientos relacionados con la tesis (16%). Por su parte, respecto a las razones por las cuales los investigadores no invitan a los estudiantes a participar en una red académica, tenemos que las respuestas se agrupan en dos rubros. El primero indica que no pertenecen a una red (5%), y en el segundo respondieron que participan en redes exclusivas para académicos o investigadores (3%). A continuación, la representación gráfica de estas tendencias:

### Gráfica 3

*Razones para invitar a participar a los estudiantes en redes académicas*



Fuente: elaboración propia

Otro de los datos importantes muestra cuántas y cuáles son las redes/asociaciones académicas en las que participan los profesores que respondieron al cuestionario. Los resultados dieron cuenta de 42 redes/asociaciones distintas, varias de ellas coincidentes con las registradas en el Directorio de Redes Académicas y Grupos de Investigación del Posgrado en Pedagogía. Hay quienes pertenecen a más de una, mientras hay otros que no pertenecen a ninguna. En la siguiente tabla se organiza la información obtenida por orden de recurrencia:

**Tabla 5**

*Redes/asociaciones académicas en las que participan los profesores del Posgrado en Pedagogía*

<b>No.</b>	<b>Nombre de la red/asociación académica</b>	<b>No. de miembros</b>
1	Consejo Mexicano de Investigación Educativa	8
2	Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina	5
3	Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación	2
4	Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.	2
5	Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales	2
6	Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria	2
7	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales	2
8	Red Pedagógica Contemporánea S.C.	1
9	Academia Mexicana de Ciencias	1
10	Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en la Educación Superior y Contextos Profesionales	1
11	Asociación Mexicana de Historia	1
12	Asociación Mexicana de Pedagogía Comparada	1
13	Cátedra Unesco Universidad e Integración Regional	1
14	Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas	1
15	CUED	1
16	Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales	1

17	International Network of Philosophers of Education	1
18	International Sociological Association	1
19	Open Researcher and Contributor ID	1
20	Plataforma Regional de Integración Universitaria	1
21	Red de Cómputo	1
22	Red de Especialistas en Docencia, Difusión, e Investigación y Enseñanza de la Historia	1
23	Red de Evaluación Formativa	1
24	Red de Investigación en Educación y Pensamiento Contemporáneo	1
25	Red de Investigadoras/es Educativos en México	1
26	Red de Projects del Programa Appeal	1
27	Red Iberoamericana de Innovación e Investigación en Tecnologías y Usos para el Aprendizaje Electrónico	1
28	Red Iberoamericana de redes y colectivos de maestras, maestros, educadoras, educadores que hacen Investigación e Innovación para la Emancipación	1
29	Red Iberoamericana Descartes	1
30	Red Iberoamericana Leibniz	1
31	Red Iberoamericana de Innovación e Investigación para el Desarrollo de los Aprendizajes	1
32	Red Internacional de Liderazgo Educativo "Interleader"	1
33	Red Latinoamericana de Análisis del Discurso	1
34	Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa	1
35	Red Nacional de Género Ciencia y Tecnología	1
36	Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores	1
37	Red Pedagógica Contemporánea S.C	1
38	Red Sujetos y Prácticas Educativas en Contextos Escolarizados. Construcción de Trayectorias	1
39	Renirs-Cemers-México	1
40	Sociedad Mexicana de Computación en la Educación	1
41	Sociedad Mexicana de Educación Comparada	1
42	The Global University Network For Innovation	1

Fuente: elaboración propia

#### ***4.2.1.1. Muestreo cualitativo***

Con base en los resultados anteriores fue preciso hacer una selección de los casos a los que se entrevistaría en una siguiente etapa de la investigación. Para ello, se procedió a la realización de un **muestreo cualitativo**, mismo que, en opinión de Flick (2015) “se concibe como una manera de establecer una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés” (p. 50).

Luego entonces, derivado de los resultados se tomaron dos criterios básicos para la definición de los casos a los que se entrevistaría en una etapa posterior. El primero de estos criterios es que los profesores sean miembros de una red o asociación académica. El segundo es que, además de ser miembros de dichas organizaciones, también inviten a los estudiantes del posgrado a integrarse a ellas.

A través de las respuestas derivadas del cuestionario fue posible saber cuáles profesores cubrían ambos criterios y, a partir de ello, determinar quiénes serían entrevistados. Empero, además de elegir a un profesor por red académica, también se valoró oportuno entrevistar a un estudiante que sea miembro de dicha organización. Esto, considerando que, al recuperar el testimonio de ambas partes, es posible tener una perspectiva más completa e integral en torno a los procesos de formación que suceden al interior de cada red académica.

De tal manera que, durante la entrevista, los profesores nos compartirían el nombre de algunos de los estudiantes de posgrado que también forman parte de la red, teniendo así la posibilidad de contactar con alguno de ellos para solicitarle su apoyo en la investigación, a través de la realización de una entrevista. Con base en las consideraciones anteriores, la

muestra de profesores y estudiantes que habrían de entrevistarse, se conformó de la siguiente manera:

**Tabla 6**  
*Muestra cualitativa*

<b>Red/asociación académica</b>	<b>Informantes seleccionados para la entrevista</b>
Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor del Posgrado en Pedagogía</li> <li>• Estudiante del Posgrado en Pedagogía</li> </ul>
Red Pedagógica Contemporánea (RPC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesora del Posgrado en Pedagogía</li> <li>• Estudiante del Posgrado en Pedagogía</li> </ul>
Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesora del Posgrado en Pedagogía</li> <li>• Estudiante del Posgrado en Pedagogía</li> </ul>
Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor del Posgrado en Pedagogía<sup>5</sup></li> </ul>

Fuente: elaboración propia

#### ***4.2.2. Entrevista semiestandarizada o semiestructurada – Segunda etapa***

Una vez definida la muestra cualitativa, en la siguiente etapa de la investigación se contactó a los profesores y estudiantes elegidos para solicitarles la entrevista, con la intención de conocer su experiencia como integrantes de una red académica y las implicaciones que ello tiene en la formación para la investigación, entre otras cuestiones relacionadas al tema.

Para lograr dicho propósito y en congruencia con la metodología que se propone para esta investigación, se optó por el empleo de una entrevista de tipo cualitativo, aquella que de

---

<sup>5</sup> El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) generalmente tiene como miembros a investigadores con el grado de doctorado, por lo que, además del profesor referido en la muestra, no fue posible contar con el testimonio de un estudiante de posgrado asociado a esta organización.

acuerdo con Vela (2013) “proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje (...) para los procesos de integración grupal y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades (p. 68).

En este caso, el estudio de la formación para la investigación en las redes académicas alude a un fenómeno multidimensional que precisa ser interpretado a partir de las distintas experiencias y subjetividades de sus actores, desde un tipo de entrevista cuyo esquema de interacción y los contenidos hayan sido previstos con antelación, pero sin llegar a la rigidez al momento de formular las preguntas y plantear las respuestas. Por tal razón, se consideró pertinente echar mano de la entrevista semiestandarizada.

En opinión de Flick (2004) la entrevista semiestandarizada está constituida por una guía de preguntas abiertas, donde se mencionan varias áreas temáticas. Este tipo de entrevista también es conocida como semiestructurada, y para autores como Albert (2007), en su aplicación es necesario:

... una determinada retroalimentación entre entrevistado y entrevistador en la que se siga cierto grado de libertad en el comportamiento de ambos de la misma forma que algunas variables son difíciles de estudiar únicamente con una lista de preguntas prefijadas, siendo preciso recurrir a un grado de interacción mayor (p. 124).

En el anexo 2 se muestra el guion de entrevista, conformado por las preguntas dirigidas a los profesores del Posgrado en Pedagogía pertenecientes a una red académica, las cuales están organizadas en tres rubros que representan las principales categorías de análisis de la investigación: 1) red académica, 2) formación en investigación y 3) Programa de Posgrado en Pedagogía. Es importante mencionar que, si bien la entrevista semiestandarizada o

semiestructurada se basó en una guía de preguntas, éstas tuvieron la posibilidad de adecuarse, tanto en su sentido como en el orden de la interrogación, según lo ameritara el curso de la interacción. De esta manera, como señala Bernard (1988), “el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular, y le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión” (Citado en Vela, 2013, pp. 76-77).

Por otra parte, en el anexo 3 se presenta el guion de entrevista destinada a estudiantes del Posgrado en Pedagogía que forman parte de la red académica a la que pertenecen los profesores entrevistados. Este instrumento mantiene una lógica de organización muy similar al anterior: preguntas estructuradas en torno a tres rubros: 1) red académica, 2) formación en investigación y 3) Programa de Posgrado en Pedagogía. De igual forma, en estas entrevistas también se consideró el criterio de flexibilidad respecto al sentido y orden de las preguntas del guion, con la intención de favorecer una interacción más abierta y receptiva por parte del entrevistador y los entrevistados.

Es importante hacer mención especial sobre la coyuntura histórico-social a nivel global, la cual repercutió en el desarrollo de la investigación. En este caso, se hace alusión a la contingencia sanitaria a causa de la enfermedad por COVID 19, generada por el virus SARS-CoV 2, que desde principios del año 2020 y hasta la actualidad, ha obligado a las corporaciones empresariales e instituciones educativas a continuar con sus actividades laborales y escolares en la modalidad a distancia/virtual, mediante el uso de las TIC. Lo anterior, con la finalidad de disminuir el riesgo de propagación de la enfermedad, la cual es altamente contagiosa.

Así entonces, la investigación de campo se realizó en la modalidad a distancia/virtual. En su caso, las entrevistas se llevaron a cabo a través de la plataforma Zoom, previo contacto y con anuencia de los estudiantes y profesores del Posgrado en Pedagogía.

#### ***4.2.3. El seguimiento de una red académica – Tercera etapa***

Complementario a la valiosa información que se produjo con las entrevistas, se estimó importante realizar el seguimiento a una red académica para conocer desde dentro su estructura, organización y funcionamiento, para saber de qué manera interactúan sus miembros y cómo se generan los procesos de formación orientados al aprendizaje de los temas que promueve la misma organización, así como al desarrollo de aptitudes y actitudes relacionadas con la investigación, entre otras cuestiones.

Es por ello que, de las cuatro redes académicas que se consideraron para su estudio, se precisó darle seguimiento regular a una de ellas. Se determinó la conveniencia de dar continuidad a la Red Pedagógica Contemporánea (RPC), dado que sesiona de manera semanal, los sábados, en modalidad a distancia, considerando que sus miembros son originarios de distintos estados de la república, así como de distintos países latinoamericanos.

Con ese propósito, se estableció contacto telefónico con la profesora fundadora de la red, para compartirle las motivaciones y finalidad de la investigación, así como la utilidad metodológica de ser observador en las sesiones. Ella, muy amablemente, accedió y me agregó a un grupo de WhatsApp denominado Comunidad RPC, integrado por 236 participantes, a quienes se les envía información sobre eventos académicos, y los enlaces de la plataforma Zoom para ingresar a las sesiones sabatinas, de 10:00 a 12:00 hrs. Se ingresó a

observar en diez sesiones entre los meses de julio a noviembre del 2021. En la siguiente imagen se aprecia uno de estos encuentros semanales:

### Imagen 1

*Sesión en línea de la Red Pedagógica Contemporánea (RPC)*



Fuente: canal de YouTube de la RPC

Para efectos del seguimiento a la RPC, se echó mano de una de las técnicas metodológicas de mayor alcance epistemológico: la observación, pues mediante ella es posible recuperar información relevante, inscrita en los discursos y las prácticas de los miembros de la red, pudiendo, a partir de ello, avanzar hacia la construcción de significado y sobre el sentido formativo de las redes.

De acuerdo con Albert (2007), la observación “consiste en un conjunto de registros de incidentes de comportamiento que tienen lugar en el curso normal de los acontecimientos y que son destacados como significativos para describir modelos de desarrollo” (p. 131). Considerando las condiciones en que se llevó a cabo el seguimiento a la RPC, es decir, en la

modalidad a distancia, a través de la plataforma Zoom y en medio de una comunidad muy numerosa, se desarrolló una observación con restringida participación.

**La observación no participante**, como aducen Pelto y Pelto (1978) y Gold (1958), “consiste, exclusivamente, en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno” (citado en Goetz y LeCompte, 1988, p. 153). De tal manera que el investigador se implica muy poco en los hechos que presencia.

No obstante, esto no fue una limitante para realizar una observación con sentido cualitativo y, al mismo tiempo, sistemática, pues se apoyó en diferentes estrategias para el registro de las interacciones que tuvieron lugar en las sesiones. Una de ellas fue la elaboración de una bitácora, donde se documentaron los hechos y las conversaciones que se apreciaron significativos.

Cabe mencionar que, debido al gran número de participantes en las sesiones, no era viable establecer un intercambio verbal entre ellos con micrófono abierto en la plataforma, razón por la cual hacían uso del chat para expresar sus opiniones. Estos intercambios se pudieron guardar y almacenar para su posterior análisis.

Es importante hacer mención de que, una parte fundamental de los intercambios a través del chat, aludían a las discusiones o controversias que se desprendían de los temas abordados durante la sesión, motivando así el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. Pero, además de ello, se abrían espacios para comunicar e invitar a los distintos eventos académicos que programa la RPC; entre ellos, los ciclos de conferencias, mesas redondas, talleres, diplomaturas, simposios y, recientemente, el III Congreso Internacional, extendiendo con

ello sus posibilidades de incidencia en otros espacios académicos destinados a enriquecer las experiencias formativas de sus miembros.

### **4.3. Sistematización y análisis de la información**

#### **4.3.1. La codificación de los informantes**

Para Coffey y Atkinson (2003), el análisis en las investigaciones cualitativas regularmente inicia con el reconocimiento de temas y patrones clave, a través de un proceso de codificación en el que se asignan etiquetas o membretes a los datos, basados en nuestros conceptos. La intención es concentrar el grueso de la información obtenida en unidades analizables, generando categorías con ellos o a partir de ellos.

Por esa razón fue necesario sistematizar la información que se generaba en el transcurso de la investigación. Se comenzó con la asignación de un código o clave que permitiera identificar en cada testimonio a los informantes, así como a las redes académicas a las que pertenecen. Este procedimiento permitió organizar la información e identificar sus características, para luego conformar categorías empíricas que, posteriormente, serían analizadas a la luz de los marcos interpretativos que fundamentan este trabajo. En este caso, los códigos se establecieron de la siguiente manera:

#### **Esquema 4**

##### *Codificación de los informantes*



Fuente: Elaboración propia

Donde:

- El primer bloque indica la red académica de pertenencia. Ejemplo:

Red FEIAL	Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina
RPC	Red Pedagógica Contemporánea
AIDU	Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa

- El segundo bloque indica la ocupación del informante. Ejemplo:

P	Profesor
EM	Estudiante de Maestría
ED	Estudiante de Doctorado

- El tercer bloque indica el sexo del informante. Ejemplo:

M	Mujer
H	Hombre

Considerando que la codificación, según Coffey y Atkinson (2003, p. 35), “busca ir más allá de los datos, que se piense de manera creativa con ellos, se les formulen preguntas y se generen teorías o marcos conceptuales”, sobrevino un riguroso proceso de análisis para la generación de categorías empíricas y su articulación con las categorías teóricas, con el propósito de configurar un sistema categorial que permita dar sentido a los procesos de formación para la investigación que se desarrollan en las redes académicas.

### ***4.3.2. La triangulación de la información***

En aras de construir conocimiento con el mayor nivel de sustentación posible, se dio lugar al proceso de triangulación, el cual consiste en contrastar la información derivada de distintas fuentes. Desde la resultante de las diferentes técnicas aplicadas, hasta la procedida de los referentes teórico-conceptuales, produciéndose en consecuencia la conformación de categorías empíricas<sup>6</sup> que, junto con las categorías teóricas<sup>7</sup> mediadas por la interpretación del investigador, se triangulan para configurar un corpus de conocimiento que ayuda a comprender el sentido de las redes académicas en tanto espacios formativos para la investigación.

Para autores como Taylor y Bogdan (1987), la triangulación se concibe como “un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de controlar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes” (p. 92). Significa ser riguroso en la construcción del conocimiento, cuidando que en la interpretación de los resultados no se sobreponga la subjetividad del investigador, sino que medie entre la subjetividad de los informantes y la argumentación teórico-conceptual que producen otros autores. En el siguiente esquema se muestra la representación gráfica de este proceso:

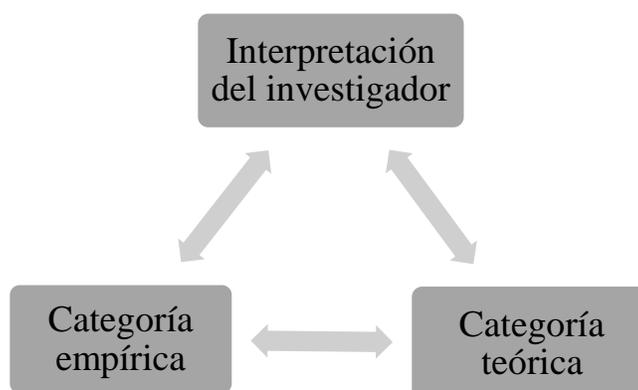
---

<sup>6</sup> Este tipo de categorías Bertely (2000) las denomina “categorías sociales” y las concibe como representaciones y acciones incorporadas en los discursos y las prácticas de los actores de la investigación.

<sup>7</sup> La misma autora aduce que las “categorías teóricas” son las que producen otros autores, relacionadas con el objeto de estudio.

## Esquema 5

### *Proceso de triangulación de la información*



Fuente: elaboración propia

El recorrido metodológico planteado en este capítulo muestra que el camino hacia la comprensión de las redes académicas y sus diversas relaciones es muy complejo, más aún cuando la investigación de campo se desarrolló en medio de una pandemia, generada por la enfermedad del coronavirus, como se mencionó anteriormente. Todo ello obligó a dar un giro de 180° respecto a las formas de entender y desarrollar la práctica de la investigación.

Durante los casi dos años de la emergencia sanitaria, fueron las herramientas digitales las que posibilitaron dar continuidad a esta investigación, a través del levantamiento de información en la modalidad en línea, evitando con ello cualquier riesgo para la salud de los informantes y del investigador. El uso de las TIC permitió implementar alternativas metodológicas para abordar nuestro objeto de estudio y, en ese sentido, seguir otras rutas hacia la construcción de conocimiento en torno a él, pues las representaciones sobre los escenarios y las interacciones con los sujetos son distintas. No obstante, más allá de ello, fue importante mantener el compromiso con una tarea cualitativa-interpretativa, donde se procuró recuperar al otro desde su complejidad como actor social y su subjetividad como ser humano individual.

# Capítulo

# 5

**Las redes académicas: espacios  
formativos para la investigación**

## ***Introducción***

En los últimos años, las redes académicas han contribuido de manera significativa al desarrollo de la investigación educativa en México. Cada vez encontramos más comunidades especializadas en distintos temas que son objeto de estudio de investigadores pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento. La expansión de las redes ha sido producto del trabajo colaborativo entre sus miembros, unos más experimentados y otros entusiastas aprendices del quehacer académico e investigativo.

En este tenor, y como se ha planteado a lo largo del presente trabajo, los estudiantes de posgrado, mediante la invitación de sus profesores, se han integrado a las redes académicas. Justo, la generación de estos vínculos de formación, a través de tales comunidades de aprendizaje, fue lo que motivó el interés de la presente investigación. El supuesto en el que descansa esta tesis radica en considerar que las redes académicas generan procesos de mediación que contribuyen al desarrollo de conocimientos, aptitudes y actitudes necesarios y complementarios en la formación para la investigación de los estudiantes del Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

Precisamente en el presente capítulo se analiza el proceso formativo que resulta de la participación de los estudiantes en las actividades que promueven las redes académicas. Para tal efecto, se estableció un sistema de categorías representado en la configuración de una red en su conjunto. En el proceso de análisis se procuró una rigurosa construcción de conocimiento, apoyada en la triangulación de la información (interpretación del investigador + subjetividad de los informantes + argumentación teórica), que derivó en argumentos que sostienen el supuesto del que parte la presente tesis.

### ***5.1. Configuración del sistema de categorías***

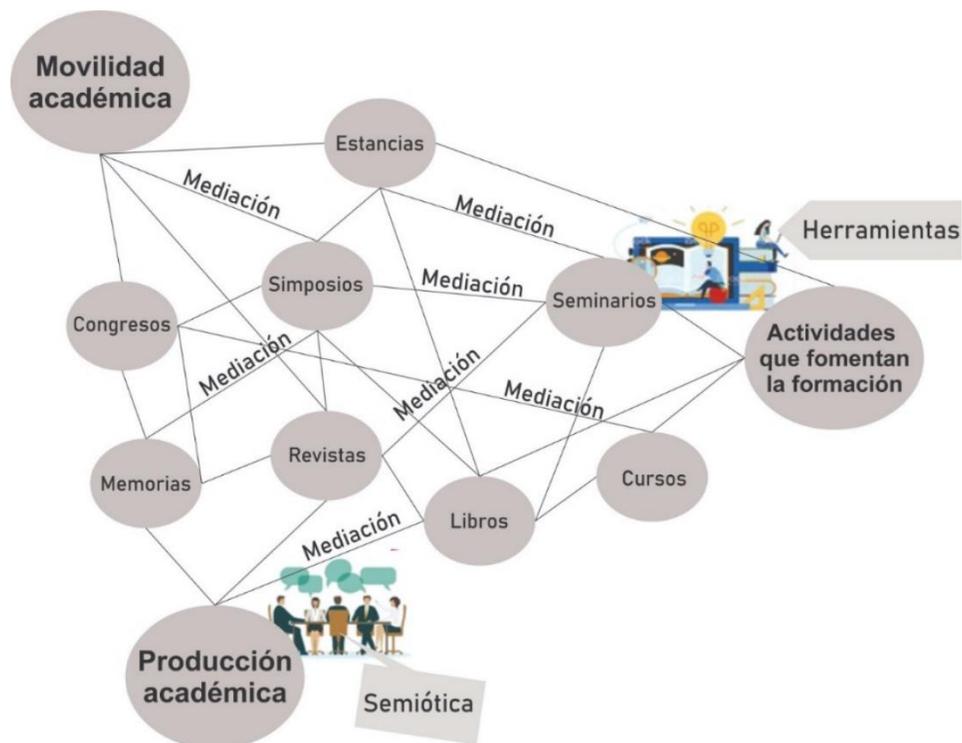
De acuerdo con las investigaciones existentes en torno al tema, generalmente la formación para la investigación es un proceso que se estructura y desarrolla a través de espacios institucionalizados y que, de acuerdo con Moreno (2005), “involucra a las prácticas y los investigadores como agentes mediadores” (p. 520). Sin embargo, como hemos planteado, estos agentes mediadores (prácticas e investigadores) los podemos encontrar en otros espacios no institucionalizados, como las redes académicas.

Mirar a las redes académicas como espacios que impulsan la formación para la investigación, implica repensar a las redes en su conjunto, desde la complejidad de los actores y sus prácticas; razón por la cual, en el presente capítulo se explican los procesos formativos que acontecen al interior de estos espacios académicos, en el caso específico de las redes y los actores considerados en la investigación.

Para tal efecto, es preciso establecer un sistema de categorías que permita comprender la configuración de una red académica, en tanto los nodos que la componen, los cuales están interconectados a través de procesos de mediación. Este sistema de categorías se simboliza en el siguiente esquema, el cual muestra las mediaciones (Vygotsky, 2009) entre los nodos (Castells, 2006) de una red académica, como un complejo analítico que comprende los procesos de formación para la investigación (Moreno, 2005).

## Esquema 6

### Interacción social entre nodos



Fuente: Elaboración propia

El sistema de categorías está representado por un complejo analítico que involucra la trama del proceso de formación para la investigación en las redes académicas. De tal manera que, para comprender su estructura y dinámica, es necesario distinguir primero los nodos de la red (actividades académicas), y posteriormente comprender de qué manera se interconectan entre ellos a través de procesos de mediación.

El sistema categorial hace alusión a una red académica, conformada por varios nodos conectados entre sí, en un ciclo de formación que fortalece el desarrollo de habilidades para la investigación. Este flujo entre nodos es posible gracias a la mediación que se producen en las interacciones con los otros (profesores/investigadores y pares) a través de herramientas y

signos propios de cada red. Para su mejor discernimiento e interpretación, los nodos se han organizado de la siguiente manera:

- **Movilidad académica:**
  - a) Congresos, b) Simposios y c) Estancias
- **Producción académica:**
  - a) Memorias, b) Revistas y c) Libros
- **Actividades permanentes de formación**
  - a) Seminarios y b) Conferencias

En los siguientes apartados se muestran los hallazgos derivados del análisis de las entrevistas y las observaciones realizadas a profesores y estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, que participan en redes académicas. Las categorías empíricas surgidas de este proceso de análisis, se articularán con los planteamientos teóricos que fundamentan la tesis, a fin de comprender el sentido formativo de las redes académicas.

## ***5.2. Caracterización de las redes académicas***

Después de la selección de los informantes, y con la finalidad de conocer aspectos relevantes de las redes, como su propósito, sus miembros, el sector al que se dirigen, las temáticas que abordan, su historia y las actividades académicas que se desarrollan al interior de estas, a continuación, se presenta una breve descripción de las redes académicas a las que pertenecen los estudiantes y profesores que participan en la investigación.

**Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE):** es una asociación civil organizada desde 1993, con aproximadamente son 553 miembros de 202 instituciones públicas y privadas del país. Su principal objetivo es promover la investigación educativa, por lo que las aportaciones del COMIE son un referente importante para identificar y resolver las problemáticas en el campo de la educación del país.

El funcionamiento de la organización, parte del trabajo no remunerado de todos sus miembros, por lo que en los planteamientos del COMIE, esto garantiza una independencia respecto a la orientación académica de las participaciones. Debido a la importancia que ha alcanzado el COMIE en el ámbito educativo, el Consejo ha creado espacios para la difusión del conocimiento.

Entre sus principales actividades y productos académicos se destaca: la organización cada dos años de Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) y el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE); la publicación de la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE); la elaboración, revisión y difusión cada 10 años de los Estados del Conocimiento, mismos que representan un referente para el estado del arte de la investigación educativa del país, además cuenta con la publicación de libros con temáticas sustantivas y emergentes en la investigación educativa (COMIE, 2021).

**Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL):** nace en el 2009 por iniciativa de profesores del Programa del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, ante la necesidad de promover espacios de reflexión, análisis e intercambio de experiencias de formación en el campo de la educación intercultural, donde, estudiosos, investigadores, especialistas y profesionales comparten sus hallazgos y aportaciones teórico-

metodológicas sobre la formación intercultural (Red FEIAL, 2021). Se destacan los siguientes propósitos de esta red:

- Promover la investigación aplicada en contextos locales para poner en evidencia las experiencias de formación intercultural.
- Fortalecer programas formativos sobre educación intercultural.
- Consolidar programas de formación intercultural a través de la cooperación internacional.
- Realizar aportaciones teórico-metodológicas sobre el campo de la formación intercultural en escenarios nacionales e internacionales.

La red se ha extendido en América Latina y en la actualidad cuenta con “nodos” en México, Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. A lo largo de su historia, la Red FEIAL ha organizado los siguientes eventos académicos.

- I Coloquio “Procesos de la diversidad cultural en la formación social y educativa”, sede Universidad Federal de Goiás, UFG (2009).
- I Congreso Internacional “La interculturalidad en la formación social: una perspectiva de la educación superior”, sedes simultáneas Escuela Normal Bilingüe Intercultural (ENBIO), Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) y la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, UNAM (2010).
- II Congreso “Formación en educación intercultural, retos y desafíos del siglo XXI”, sede UABJO (2015).

- III Congreso Internacional “Formación en Educación Intercultural y Prácticas de Decolonización en América Latina”, sede UFG (2017).
- IV Congreso Internacional “Formación en Educación y Docencia Intercultural en América Latina”, sede FES Aragón, UNAM (2019).
- El V Congreso Internacional, tendrá como sede la Universidad de Temuco, Chile, (2022).

***Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU)***: tiene sus orígenes en el año de 1999, organizada por académicos de la Universidad de Santiago de Compostela. Su principal objetivo es la innovación didáctica a través de la solución de las problemáticas originadas por los cambios de los planes de estudios y la metodología docente, la incorporación de las nuevas tecnologías, la redefinición de los roles de estudiante y de profesor, la formación del profesorado tanto inicial como en servicio, la organización y el gobierno democrático de la institución, la conexión y proyección social del conocimiento científico, y las políticas de evaluación de la calidad, entre otras muchas dimensiones (AIDU, 2021).

La AIDU ha organizado 11 congresos en Universidades de Chile, México, Perú, Portugal, Argentina, Brasil y España, país que ha sido sede en cinco ocasiones. Por lo que, a nivel internacional, la AIDU es un referente importante para la docencia universitaria. Además, es importante destacar que esta asociación tiene presencia en dos sedes de Latinoamérica, denominadas: capítulos Argentina y México. En cada una de ellas, el desarrollo de sus actividades transcurre bajo sus propias lógicas de trabajo, sin perder el objetivo principal de la asociación. En cuanto al capítulo México, las operaciones iniciaron en el año 2007, por lo

que se han llevado a cabo 7 reuniones nacionales en los estados de Durango, Guadalajara, Querétaro, Ciudad de México, Tabasco, Puebla, además del Simposio Internacional de Docencia Universitaria.

Asimismo, la AIDU organiza otros eventos académicos como seminarios, tertulias académicas, entre otros, dirigidos a docentes de educación media superior y superior, investigadores en el campo de la docencia universitaria, profesionales en el campo de la educación, y estudiantes de licenciatura y posgrado.

***Red Pedagógica Contemporánea (RPC)***: está constituida por académicos con el objetivo de identificar y proponer soluciones desde la conceptualización de la pedagogía como la disciplina filosófica de la antropogénesis y la educación. Asimismo, establece como fin el bienestar común de todos y de cada uno, propulsando estilos de vida saludable en armonía con el planeta (RPC, 2021). En el presente año, la RPC realizó los siguientes ciclos de conferencias de manera remota, a través de la plataforma de *Zoom*, con transmisión en vivo desde la plataforma de *YouTube*:

- I Ciclo de conferencias de pedagogía contemporánea 2021
- II Ciclo de conferencias de pedagogía contemporánea 2021, “Cesuras del pensamiento”.
- III Ciclo de conferencias de pedagogía contemporánea 2021 “Juegos olímpicos”
- IV Ciclo de conferencias de pedagogía contemporánea 2021, “Pedagogía contemporánea y arte, del intersticio a la rajadura”.

- V Ciclo de conferencias de pedagogía contemporánea 2021, “Sistema curricular, didáctico y de gestión”.
- VI Ciclo de conferencias de pedagogía contemporánea 2021, “Pedagogía contemporánea y etnobiología”.
- VII Ciclo de conferencias de pedagogía contemporánea 2021, “Pedagogía contemporánea y arquitectura”.

Además, organizó el primero y el segundo Simposio Internacional hacia la Holoversidad 2021, “Vórtices de análisis crítico” y, como magno evento del año, el III Congreso Internacional Pedagogía Contemporánea hacia la Holoversidad 2021. También ofrece, manera permanente, cursos, diplomaturas y seminarios. La RPC cuenta con varios medios de comunicación que le permite estar en constante contacto con sus miembros.

### ***5.3. Caracterización de los informantes***

Se realizaron entrevistas a cuatro profesores del Programa de Posgrado en Pedagogía; dos entrevistas a estudiantes del Programa de Doctorado y una entrevista a una estudiante del Programa de Maestría. Los cuatro profesores pertenecen a una red académica, tres de ellos son miembros fundadores de las respectivas organizaciones. En el caso de los tres estudiantes, se incorporaron a las actividades de las redes de diferente manera. En ese sentido, para entender mejor la relación de los informantes con las categorías que se desprenden del presente análisis, se considera importante llevar a cabo una caracterización de estos.

**Red FEIAL-P-H:** Profesor y tutor del Programa Posgrado en Pedagogía, con más de 40 años de labor académica en diferentes instituciones de Educación Superior a nivel nacional e internacional, miembro fundador e impulsor de la Red FEIAL.

**Red FEIAL-ED-M:** Estudiante del Programa de Doctorado en Pedagogía, egresada de la Maestría en Pedagogía, durante su estancia en ambos programas participó en actividades académicas de movilidad como congresos a nivel nacional en Oaxaca, CDMX, Guanajuato y Chihuahua, a nivel internacional en países como Guatemala, Brasil, Cuba, además de una estancia académica en la Universidad de Almería en España.

**COMIE-P-H:** Profesor y tutor del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía con una larga experiencia en investigación educativa, miembro del COMIE desde hace 15 años. Ha participado como profesor invitado en universidades de América Latina como Ecuador, Chile y Brasil, además cuenta con publicaciones en revistas y capítulos de libros, entre otras producciones académicas.

**RPC-EM-M:** Estudiante del Programa de Maestría en Pedagogía. Desde su ingreso al programa se afilió por invitación de su tutora a la Red Pedagógica Contemporánea, donde ha participado en actividades académicas organizadas por la propia red.

**RPC-P-M:** Tutora y profesora del Programa de Posgrado en Pedagogía. Ingresó a la UNAM desde hace 42 años, es fundadora de la Red Pedagógica Contemporánea, ha participado y organizado múltiples eventos académicos como congresos, simposios, diplomaturas, etc. Asimismo, ha participado en la coordinación de libros, secciones de libros, capítulos de libros, artículos y ponencias en memorias.

**AIDU-P-M:** desde hace 10 años es profesora y tutora del Programa de Posgrado en Pedagogía. Es miembro fundador de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria, ha participado y organizado junto a diversas instituciones de educación superior, de carácter nacional e internacional, múltiples eventos académicos orientados a diferentes áreas de conocimiento. Asimismo, es directora de la Revista Digital AIDU y ha coordinado libros y participado en capítulos de libros y artículos.

**AIDU-ED-H:** es alumno egresado de la Maestría en Pedagogía y actualmente se encuentra cursando el doctorado en el mismo posgrado, ha participado en congresos nacionales e internacionales y colaborado en artículos y capítulos de libros.

Una vez realizada la descripción de los actores y los espacios académicos, se presenta a continuación el análisis de las categorías representadas en la configuración de una red.

#### ***5.4. Las redes académicas: otra manera de hacer investigación y construir nuevo conocimiento***

Como se había mencionado anteriormente, frente a los cambios acelerados en la generación de conocimientos y ante la diversidad de paradigmas, es necesario modificar la manera de ver la práctica de la investigación, lo que también implica replantearse como investigador ante las problemáticas de una realidad compleja y dinámica, tal como se aprecia en el siguiente testimonio:

... retomando las nuevas formas de trabajo (...) ya no pensar con una lógica individual, ya no pensar de manera fragmentada el conocimiento, sino que ahora se veía la necesidad de articular cosas y, sobre todo, se comenzó a ver

la necesidad de cambiar el quehacer educativo, de pensar la educación de otra manera... (COMIE-P-H).

Para romper con prácticas de las estructuras tradicionales, arraigadas por décadas, es necesario establecer dinámicas y grupos de trabajo que permitan reconfigurar el quehacer del investigador. En ese tenor, el siguiente relato señala:

... se veía la necesidad de trabajar con una lógica más integral y más de comunicación, entonces esto fue un poco lo que me motivo a este impulsar esta red (Red FEIAL). Creo que fue un acierto, ya que todo mundo está acostumbrado a trabajar de manera aislada, entonces, pocos ven la necesidad de relacionarse con otros, se nota este desbalance entre estas dos formas de querer hacer las cosas en equipo, pero al mismo tiempo las prácticas de formación muy individualistas con las cuales nos hemos formado, pues eso nos mete en aprietos (Red FEIAL-P-H).

Desde la perspectiva de Edgar Morín, en un mundo de constantes cambios, donde coexisten una multitud de variables que interactúan de forma permanente, es preciso optar por paradigmas flexibles que integren los conocimientos de distintas disciplinas, con el propósito de entender y dar respuesta a los problemas de la realidad, que cada vez es más compleja. Se torna entonces necesario generar conocimientos densos y profundos, que representen y respondan a fenómenos y hechos multivariados. Al respecto, Morín (2003, pp. 17-18), señala que un conocimiento es complejo en tanto que:

- reconoce que el sujeto humano que estudia está incluido en su objeto;

- concibe inseparablemente unidad y diversidad humanas;
- concibe todas las dimensiones o aspectos, actualmente disjuntos y compartimentados, de la realidad humana, que son físicos, biológicos, psicológicos, sociales, mitológicos, económicos, sociológicos, históricos;
- porque concibe *homo* no sólo como *sapiens*, *faber* y *oeconomicus*, sino también como *demens*, *ludens* y *consumans*;
- porque mantiene juntas verdades disjuntas que se excluyen entre sí;
- porque alía la dimensión científica (...) a las dimensiones epistemológica y reflexiva (filosófica);
- porque le encuentra sentido a las palabras perdidas y despreciadas por las ciencias, incluidas las cognitivas: alma, mente, pensamiento.

Partiendo de estas premisas, resulta razonable que se haya vuelto un reto para las universidades comprender las causas y consecuencias de los fenómenos y hechos que envuelven a la sociedad contemporánea; por lo que ha sido preciso cambiar la lógica del trabajo académico y avanzar hacia la construcción de un conocimiento más integral y holístico. Un conocimiento más complejo.

Es necesario dejar de mirar los fenómenos sociales desde una sola disciplina, para estudiarlos en la totalidad y complejidad que plantea el contexto, desde una perspectiva interdisciplinar. Sin embargo, esto se convierte en un reto mayúsculo, debido a que tradicionalmente la

formación académica ha estado centrada en la transmisión convencional de conocimientos, como lo comenta el profesor:

... se habla de un modelo fragmentario, que se dio en la época de los sesenta, setenta, sobre todo éste es producto de la crisis que hubo del movimiento del sesenta y ocho. Se vio la necesidad de articular y crear modelos con mayor control; sin embargo, lo que había detrás era el fomento de una educación individualista, en donde casi todos nos quedamos acostumbrados a ver las cosas de esa manera. O sea, dónde lo más importante era el fragmento, dónde lo más valioso era la cosificación de las personas, y sí, lo más valioso también era el control de las prácticas. Entonces como que todos nos acostumbramos a vivir un proyecto de despersonalización (COMIE-P-H).

El testimonio anterior supone que estos modelos de enseñanza-aprendizaje, basados en las viejas estructuras de transmisión de conocimientos, han dejado a generaciones egresadas de profesionales de la educación en un estatismo disciplinar, que no les permite vincular sus prácticas con profesionales de otras disciplinas, lo que Morín denomina “hiperespecialización”. López (2012) señala que “La hiperespecialización es peligrosa, pues hace que el objeto de estudio de alguna manera se cosifique, y eso significa que el objeto de estudio es considerado como una cosa en sí, esto es, separado de las relaciones con otros...” (pp. 368-369).

Ciertamente, la hiperespecialización guarda relación con el modelo educativo fragmentario al que se refiere el profesor-investigador entrevistado, el cual se caracteriza por aislar a los objetos de estudio y sus dimensiones en el marco de sus propias disciplinas. Así, entonces,

el hombre, como objeto de estudio, es analizado desde la medicina, la psicología, la antropología, la sociología, etc., pero rara vez en su conjunto, como entidad compleja, desde la interdisciplinariedad.

La interdisciplinariedad busca superar la fragmentación del conocimiento al intentar integrar los saberes de las diferentes disciplinas en el estudio de sistemas complejos, aquellos cuyas partes no pueden ser aisladas o parcializadas para su análisis. De tal manera que la investigación interdisciplinaria aspira a la superación de la imposición y el dominio disciplinar para, en cambio, construir conocimientos holísticos, lo más integrales y completos posibles.

De ahí que, en todo programa de formación orientado hacia la investigación, sobre todo hacia la investigación educativa, que es el campo que nos compete a los pedagogos, es necesario entender que la práctica de la investigación es una actividad compleja, que trasciende a los contenidos de la disciplina, en tanto que los objetos de estudio son producto de una realidad social, que precisan ser interpretados desde múltiples dimensiones y relaciones contextuales, lo que implica que el papel del formador no se limita a transmitir el conocimiento, sino que favorece su construcción, propiciando la adopción de un rol más proactivo por parte del estudiante, el cual sea capaz de problematizar, investigar y transformar la realidad. Al respecto, Morín (1999) afirma que:

... la transmisión convencional de conocimientos, basadas en una lógica formal explicativa, impide que en la enseñanza se postule y desarrolle una epistemología que permita la aprehensión de la realidad, lo cual implica en su caso, una reestructuración-construcción del objeto de conocimiento a través

de una lógica de descubrimiento, que articule campos disciplinarios y analice los fenómenos que se expresan en diferentes niveles y dimensiones de dicha realidad... (p. 8)

Entonces, para construir el conocimiento es preciso, además de trascender a las fronteras disciplinarias, ir más allá de la dimensión institucional, donde la investigación por lo general se enmarca en los criterios de los programas académicos, mismos que curricularmente tienden a ser estructurados. Es aquí donde, como se había planteado anteriormente, adquiere primordial importancia la figura de las redes académicas, en tanto que permiten concebir y desarrollar la práctica de la investigación de una forma más flexible y colaborativa, donde investigadores de distintas disciplinas y con diferente nivel de *expertise* trabajan en conjunto para construir nuevas rutas hacia el conocimiento.

### ***5.5. La movilidad académica como punto de encuentro para las redes académicas***

En los últimos años la movilidad estudiantil e intercambio académico de profesores en universidades nacionales e internacionales se ha incorporado a las agendas de trabajo de las IES en dos dimensiones, por un lado como parte de la formación de los estudiantes, integrando actividades de movilidad en los planes y programas de estudio en ámbitos internacionales, y por otro lado, el interés de promover en los profesores su participación en actividades de cooperación en proyectos interinstitucionales.

En ese sentido, en la UNAM existe el Programa de Apoyo a los Estudios de Posgrado (PAEP) orientado a la formación académica de los alumnos de maestría y doctorado. Los apoyos que se otorgan son para llevar a cabo actividades académicas como prácticas de campo o de

laboratorio, participación en congresos nacionales o internacionales, coloquios y estancias de investigación en instituciones nacionales o internacionales.

Los estudiantes del Posgrado en Pedagogía, de manera gradual, han incursionado en actividades de movilidad académica nacional e internacional. De acuerdo con la información de la Coordinación del Posgrado en Pedagogía (2019), del 2016 al 2019, se otorgaron 140 apoyos, que se centran en la participación de estudiantes en congresos y en estancias de investigación en universidades nacionales e internacionales. Al respecto, el siguiente testimonio de una estudiante del posgrado refiere que:

... ese esfuerzo del programa de posgrado por impulsar la movilidad de los estudiantes para participar en estos encuentros académicos (congresos) en los cuales yo me he involucrado y participado, coincidiendo justamente en todos ellos con compañeros y profesores del posgrado (Red FEIAL-ED-M).

Si bien es cierto que dentro de las actividades académicas del plan de estudios del Programa de Posgrado en Pedagogía se especifica que, a partir del segundo semestre, es importante la participación en un evento académico nacional e internacional (congreso, coloquio, simposio etc.), la realidad es otra, ya que sólo un bajo porcentaje de estudiantes llevan a cabo esas actividades. La siguiente tabla refleja el nivel de participación en estas prácticas académicas:

**Tabla 7**

*Datos de movilidad 2016-2019 Posgrado en Pedagogía de la UNAM*

2016		2017		2018		2019	
Presentación en Congresos							
Nivel	alumnos	Nivel	alumnos	Nivel	alumnos	Nivel	alumnos
Maestría	10	Maestría	14	Maestría	9	Maestría	6
Doctorado	23	Doctorado	19	Doctorado	15	Doctorado	16

Total		33		Total		33		Total		24		Total		22	
Estancias de investigación				Estancias de investigación				Estancias de investigación				Estancias de investigación			
Nivel	alumnos	Nivel	alumnos	Nivel	alumnos	Nivel	alumnos	Nivel	alumnos	Nivel	alumnos	Nivel	alumnos	Nivel	alumnos
Maestría	3	Maestría	2	Maestría	4	Maestría	1								
Doctorado	5	Doctorado	5	Doctorado	5	Doctorado	3								
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>Total</b>	<b>4</b>								

Fuente: Datos obtenidos del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM

Cabe mencionar que a raíz de la pandemia generada por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2 y su enfermedad COVID-19, y con el propósito de prevenir la propagación del virus en la comunidad universitaria, la UNAM emitió un acuerdo para suspender la asistencia a reuniones académicas o culturales en instituciones en el extranjero, por lo que la movilidad ha quedado detenida debido a que no existe autorización de ningún apoyo institucional para este tipo de actividades. Por esa razón, sólo existen datos hasta del 2019.

### ***5.5.1. Formarse para la investigación mediante la participación en congresos nacionales o internacionales***

De acuerdo con Honoré (1980), la experiencia de la formación está basada en el intercambio ‘en’ y ‘por’ la relación con otras personas. Por lo que formarse para la investigación implica que los estudiantes se involucren con aquellos conocimientos, saberes, prácticas académicas y sociales que le posibiliten desarrollarse hacia perfiles especializados. En consecuencia, la participación en congresos por parte de la comunidad del Posgrado en Pedagogía ha representado un punto de encuentro para la socialización académica entre estudiantes y profesores de diferentes universidades, tal como lo expresa el siguiente testimonio:

... participar en congresos académicos nacionales e internacionales donde tengamos la oportunidad de socializar nuestros avances de investigación, nuestras

experiencias de investigación, y bueno, de los más importantes que ha sido el COMIE, en donde justamente he compartido mis avances de investigación. También en los congresos internacionales de la red (Red FEIAL-ED-M).

Por lo general, en los congresos se convoca a investigadores o estudiosos de temas especializados, mismos que intercambian experiencias, ideas y hallazgos de las investigaciones realizadas o de las que se encuentran en proceso. Ahí, el diálogo con otros pares académicos contribuye a la formación, mejorando el desarrollo de las habilidades investigativas de construcción conceptual del Núcleo D, propuesto por Moreno (2005); entre ellas: apropiar y reconstruir las ideas de otros, generar ideas y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio, tal como lo plantea esta estudiante:

... a partir de estas experiencias y escuchar otras voces, uno puede tener referentes que te permitan desarrollar un punto de vista mucho más amplio y más profundo, por ejemplo, ha sido muy interesante conocer o abordar a la educación intercultural (Red FEIAL-ED-M).

Partiendo de la teoría constructivista de Vygotsky, Tascón (2003) refiere que en la socialización podemos encontrar el origen del desarrollo cognitivo de los individuos, por lo que toda esta función superior se interioriza para después exteriorizarlo, principalmente, a través del lenguaje. Por lo que, en la interacción y el diálogo de los estudiantes de posgrado en otros contextos académicos, fuera de su programa curricular, también se propicia el desarrollo de habilidades investigativas, tales como: apropiar y reconstruir ideas de otros, generar ideas, organizar lógicamente, exponer y defender ideas, entre otras del Núcleo D, del perfil propuesto por Moreno (2005). A través de estas participaciones también se favorece la

socialización con investigadores consolidados de diferentes universidades nacionales o internacionales, que tienen en común temáticas o líneas de investigación.

La asistencia a estos eventos académicos, además de propiciar experiencias en el ámbito de la investigación, también representa la oportunidad de participar a la par de los investigadores consolidados, debido a que las contribuciones son sometidas a rigurosos filtros de evaluación, determinados en las convocatorias de los comités científicos de los eventos académicos. Al respecto, una estudiante opina:

... es así como nos hemos entrelazado con actividades que, si bien promueve el posgrado, no necesariamente en la línea de interculturalidad, pero sí promueve que los estudiantes se vayan fogueando con estas actividades de intercambio académico en otros espacios. Es ahí donde yo he participado (Red FEIAL-ED-M).

La experiencia que se produce a partir de la asistencia a estos eventos académicos favorece la formación para la investigación, dado que el proceso de participación no solo se reduce a la presentación del trabajo, sino que va mucho más allá. La experiencia empieza desde el interés en participar, elaborar una contribución siguiendo la organización y estructura indicada en la convocatoria, lo que significa que el trabajo será sometido a rigurosos criterios de evaluación; y sí es aceptado, se tiene que buscar el financiamiento para solventar los costos de la participación y, por último, socializar el trabajo.

Lo anterior implica que, en el proceso de participación de los alumnos en los eventos académicos, ellos desarrollan habilidades investigativas. Moreno (2005) hace una categorización de estas habilidades para la investigación, destacando que la construcción

conceptual, la construcción metodológica y la construcción social, están vinculadas con el desarrollo de la investigación.

En este proceso el tutor juega un papel muy importante para promover la práctica investigativa al interior del posgrado. Moreno (2011) refiere que la tutoría es mediadora en el proceso de formación para la investigación, pues representa la relación pedagógica para llevar a cabo la función formadora en los programas de posgrado, como se aprecia en el próximo fragmento de entrevista:

... lo que veo es que mucho depende de los maestros que damos las materias de metodología, porque yo sigo insistiendo que la mayor parte de los programas están centrados en las lecturas, pero no están este vinculados con las actividades de difusión académica. Lo que quiero decir, es que en pocos cursos les enseñan el oficio de investigador (COMIE-P-H).

Además, en el Posgrado en Pedagogía, por ser un programa tutorial, los tutores juegan un papel fundamental en este proceso, dado que en ellos recae la tarea de guiar al estudiante durante sus estudios de posgrado, estableciendo en conjunto las actividades académicas semestrales que apoyarán su proceso formativo y el avance de tesis; sin embargo, también pueden incorporar en su plan de trabajo otras actividades en paralelo a la carga académica institucional.

... al principio, en 2015, yo estaba iniciando el Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, y justamente en febrero de ese año me encontraba en la ciudad de Oaxaca por cuestiones de trabajo de campo, y estando allá los doctores nos invitaron, a un grupo de compañeros del

posgrado de la FES Aragón y de la Universidad Pedagógica Nacional, y a mí, a participar en el segundo congreso internacional de la Red FEIAL, que en aquella ocasión se realizaba justamente en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (Red FEIAL-P-H).

En ese sentido, la tutoría en el posgrado es una relación muy estrecha que se genera entre el tutor (profesor) y el tutorado (estudiante), por lo que el tutor tiene que crear ambientes de aprendizaje favorables, donde, en términos propuestos por Vygotsky, el aprendiz (tutorado) va reconociendo los problemas a resolver alrededor de la tesis, pero aún no es capaz de resolverlos por sí mismo, por lo que a través de un andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) durante la estancia en el programa, el profesor va apoyando al alumno para resolver las tareas. Sin embargo, estos ambientes de aprendizaje son más frecuentes cuando el docente investigador participa en una red. Cabe mencionar que en la encuesta que se llevó a cabo para efectos de la presente investigación, el 70% de los profesores que respondieron que vincularlos a actividades ligadas a la investigación son formativas. Al respecto el siguiente testimonio:

... el oficio de investigador implica saber hacer artículos, saber hacer ponencias, saber hacer presentaciones, y esas partes como que no se tocan, como que dicen “a mí no me corresponden” y no se meten en lo que sería el oficio del investigador, y sobre ello la palabra ‘oficio’, porque la mayoría entiende que la investigación es una actividad crítica, una actividad de aprendizaje de conocimientos (COMIE-P-H).

La incorporación de estudiantes de posgrado en las redes académicas se podría considerar un hecho circunstancial, esto es, debido a que el Comité Académico, sin proponérselo, les asigna un tutor que es miembro de alguna red académica, por lo que de esta manera los estudiantes participan en las actividades que realiza la red. Un ejemplo, es el siguiente testimonio:

... en esa ocasión tuve la oportunidad de participar como moderadora y relatora del evento, además de presenciar trabajos de colegas nacionales e internacionales, trabajos justamente orientados a la Educación Intercultural, a partir de los cuales me hicieron interesarme más por estos temas de educación intercultural, porque precisamente mi tesis doctoral estaba relacionada con la formación inicial de docentes en el contexto de la Educación Bilingüe e Intercultural (Red FEIAL-ED-M).

Por lo general, los eventos que realizan las redes académicas están encaminados a difundir el conocimiento, fortaleciendo, en cierta forma, las habilidades de construcción social del conocimiento, tales como: trabajar en grupo, socializar el proceso de construcción del conocimiento, socializar el conocimiento y comunicar, esto, basándose en la revisión, discusión y reflexión de ideas que presentan los miembros en los diferentes foros académicos, por lo que organizar estos eventos se convierte en algo esencial. A continuación, la experiencia de un profesor:

... yo creo que eso es lo valioso de este tipo de eventos que, de alguna manera, el campo se está construyendo y hay investigadores nuevos, por decirlo así, que comienzan a serlo, y entonces este tipo de eventos se convierte realmente en un lugar de convivencia, donde uno comienza a conocer a mucha gente y

uno crece y, a su vez, los otros también. A veces, en los congresos, lo valioso no está tanto en el mismo congreso, sino en las convivencias, porque como uno se encuentra a mucha gente en los restaurantes, en los hoteles, ahí uno aprovecha para intercambiar tantas ideas, y ahí mismo salen otras invitaciones, y eso es para mí lo valioso de este tipo de ejercicios académicos (Red FEIAL-P-H).

Por otro lado, la participación de los estudiantes se lleva a cabo de esta manera:

Fue a partir de ese evento que, desde entonces, y hasta la fecha, he participado activamente tanto en el segundo y tercer congreso internacional de la red, llevados a cabo en la Universidad Federal de Goiás en Brasil y en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, aquí en México. En los últimos congresos y, ahora mismo, estoy participando justamente en la organización de la línea temática 2, que es en la que he venido participando a partir del tercer y cuarto congreso, y ahora también, en el quinto. La línea temática 2, está relacionada al currículum y a las prácticas educativas e innovadoras en materia de educación intercultural (Red FEIAL-ED-M).

En las redes se llevan a cabo diferentes eventos y actividades académicas con características y objetivos distintos. En ese sentido, la participación en los congresos favorece el desarrollo de las habilidades de construcción conceptual y de construcción social del conocimiento, entre otras. Por ejemplo, hay espacios en los que se promueve la divulgación del conocimiento, el debate y la organización. Algunos de estos eventos se tienen programados

de manera sistemática y otros dependen de los ritmos de trabajo de las redes. Para ejemplificar, se muestra el siguiente extracto de entrevista:

... actualmente se está desarrollando la organización del evento de la quinta edición del congreso, a realizarse en Chile y, bueno, como te comentaba, este congreso se lleva a cabo cada dos años, pero en el inter de cada congreso también se desarrollan otras actividades académicas como son: seminarios, talleres o conferencias, encaminados justamente a promover las actividades de la red, y en estas otras actividades académicas participan, principalmente, los miembros de la red de distintos países, así como otras personas interesadas en difundir sus propuestas educativas en materia de educación intercultural (Red FEIAL-ED-M).

Para el caso de los profesores, las reuniones de las redes suceden en la lógica del siguiente relato:

... en las reuniones internacionales, en donde nos reunimos y cada sede va diciendo lo que está haciendo en su respectivo país, o sea, es un poco plantear qué se está haciendo y por dónde hay que conducir ahora, qué nos falta; en fin, esas cosas... Pero es una labor más de operación, más de organización, más de avance de lo que hemos realizado. Entonces, hasta ahora México es el que ha tenido más presencia (AIDU-P-M).

Los profesores, miembros que pertenecen a los puestos de toma de decisiones en las redes académicas, definen estrategias de acción derivadas de evaluaciones de la organización y de los resolutivos de los eventos académicos.

### ***5.5.2. El simposio como actividad académica formativa***

En los simposios participan paneles de expertos y académicos, los cuales desarrollan temáticas desde diferentes perspectivas, a través de la exposición de las ideas y conocimientos generados de sus investigaciones que han realizado a lo largo de su experiencia. Sin embargo, en las redes académicas que emplean este tipo de formatos dentro de sus actividades, se promueve al simposio como una posibilidad de formación para los estudiantes, donde, para la elaboración y presentación de la ponencia -derivada del trabajo de investigación- se despliegan las habilidades instrumentales (dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, escuchar, hablar; saber observar y preguntar); las habilidades de pensamiento (pensar críticamente, lógicamente, reflexivamente, de manera autónoma); habilidades de construcción conceptual (generar ideas, organizar lógicamente, exponer y defender ideas, problematizar y desentrañar y construir un objeto de estudio); habilidades de construcción metodológica (construir el método de investigación, diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar, y/o generar información y construir observables) y habilidades de construcción social de conocimiento (comunicar y socializar el proceso de construcción de conocimiento), fortaleciendo así el perfil de habilidades investigativas propuesto por Moreno (2005).

El proceso para la participación en el simposio es muy parecido a la lógica de los congresos. Los interesados envían los trabajos en extenso o en resumen con fechas límite y, sí los trabajos son aceptados, son incluidos en el programa. La dinámica de trabajo al interior de las mesas depende de cada red.

Cabe mencionar que, para una de las redes consideradas en esta investigación, la incorporación de los estudiantes que participan en el formato de simposio, no fue sencilla, considerando la lógica en la que se trabaja esta modalidad, por lo que hubo desencuentros para la incorporación de estas mesas, tal como se plantea en el siguiente testimonio:

...si es docencia universitaria, los estudiantes tienen mucho que decir, en docencia universitaria los estudiantes tienen línea de investigación, tienen trabajo y demás -ahí fue donde aparecieron los espacios para los estudiantes donde compartían sus tesis-, donde compartían los avances de sus proyectos de investigación entre otras cosas, y se quedó el formato. He de decirle que a la gente de España no le pareció mucho (AIDU-P-M).

Por otra parte, estas comunidades académicas pueden tener ajustes o reconfiguraciones en su forma de organización y desarrollo, que les permitan adaptarse a las necesidades de la sociedad académica contemporánea, sin trastocar su objetivo principal; teniendo para ello las siguientes características, según Castells (2006):

- Flexibilidad (capacidad de reconfiguración en función de los cambios en el entorno, manteniendo su objetivo).
- Adaptabilidad (posibilidad de expansión o reducción de su tamaño sin sufrir grandes alteraciones).
- Capacidad de supervivencia (al no poseer un centro, una red puede fluctuar en los diferentes puntos de conexión con otras redes).

Por otro lado, a medida que los estudiantes de posgrado tienen más experiencias en eventos académicos, se van apropiando de los discursos y se implican en la construcción de una visión

más completa de todas aquellas actividades previas, durante y después de la participación en un simposio, tales como: la elaboración de la ponencia, la forma de presentar, entre otras. A continuación, un testimonio al respecto:

... aunque ya había presentado mi trabajo ante los compañeros de posgrado, fue una experiencia enriquecedora presentar, en esta ocasión, mi avance en el Simposio de la AIDU, que se llevó a cabo en la Universidad La Salle, ya que no era solamente presentar con los compañeros de maestría y doctorado que también asistieron, sino que había otras miradas, que al final hicieron algunas aportaciones a mi trabajo (AIDU-ED-H).

Los profesores que participan en las redes académicas, y además se hacen cargo de la formación de investigadores en programas de posgrado, consideraran que es importante darles voz a los estudiantes en estos espacios. Esto se muestra, por ejemplo, en la oportunidad de replicar y dar recomendaciones retomadas a partir de su experiencia en la construcción de sus trabajos de investigación.

... en el COMIE no se tomaba en cuenta a los estudiantes de maestría y de doctorado; sin embargo, hoy, ellos tienen un espacio abierto y exclusivo ahí, dentro de la misma red, y lo mismo ha pasado en estos dos proyectos de la AIDU y la Red FEIAL; o sea, que muchos de los estudiantes de los posgrados y, ahora, gente del posdoctorado, pues ven como una veta dar a conocer sus hallazgos, lo cual les sirve como de base, para ser creativos, porque a lo mejor en ese debate o en esas situaciones no dicen nada importante, pero la gente tiene la oportunidad de ordenar

sus ideas, de organizar sus pensamientos, y eso es lo que hace que las mismas redes cada vez vayan creciendo (Red FEIAL-P-H).

La participación de los estudiantes y profesores en estos eventos implica que se involucren en prácticas académicas en las que intervienen diversos actores, como lo plantea Moreno (2005), que estos funjan como mediadores humanos que, de manera concreta, promuevan y faciliten el acceso al conocimiento, al desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes que forman parte del oficio del investigador.

Sin embargo, para llegar a estos niveles de participación es necesario que los estudiantes transiten por un proceso de construcción de las producciones académicas a presentar, sobre todo aquellos estudiantes que recién egresan de las licenciaturas y se matriculan en el posgrado, y que quizás no tienen claridad sobre los espacios académicos en los que puedan participar, como lo indica el siguiente testimonio:

... en mi caso, nunca había participado en un simposio; entonces, cuando la red organiza el simposio me dice la doctora que entre. Yo no sé si me hubiese podido informar de la existencia del simposio si no hubiera tenido esta relación con ella y, luego, pues ya me invitó y yo tenía mucha desconfianza (RPC-EM-M).

En ese sentido, como se planteó anteriormente, la tutoría juega un papel fundamental en la formación de los estudiantes dentro plan de estudios de los posgrados en la UNAM; sin embargo, esta relación entre el profesor y el estudiante se fortalece afuera de los espacios institucionales, es decir, cuando el investigador novel se incorpora a las actividades de la red.

Por un lado, la profesora de la RPC incorpora, de alguna manera, a su estudiante a las actividades de la red, con la finalidad de articular su función como tutora del programa y miembro de la red. Entonces, como se había expuesto en los párrafos anteriores, el proceso de mediación principia desde los primeros acercamientos de la tutoría y se intensifica cuando el estudiante forma parte de la red académica.

... ella me impulsaba mucho, me decía - *justo este espacio es para eso, ¡aprovéchalo!* -, entonces me brindó mucha confianza. Ella tiene otros dos tutorados, una chica es Mayeli, el otro es Jorge, él está en doctorado y convivimos en su seminario, y a todos nos hizo extensiva la invitación (al simposio). Los tres accedimos y los tres participamos, y la verdad es que fue una experiencia bonita, fue una experiencia padre. La verdad es que no hubiese sabido cómo hacerlo, ni me hubiese sentido con tanta confianza, ni tan respaldada si no fuese porque mi tutora no solo participa en la red sino es fundadora de la red (RPC-EM-M).

Asimismo, en torno a las prácticas que realizan los estudiantes para la difusión de los avances de sus trabajos, la profesora tiene un rol central, pues realiza una labor de andamiaje con el propósito de que la estudiante parta de sus conocimientos básicos, para la construcción de una ponencia hasta alcanzar su objetivo principal, como lo indica el siguiente relato:

Yo le dije, no puedo escribir, no se escribir, -*inténtalo, empieza hoy y mañana y pasado, y así no pares todos los días, escribe algo-* y yo dije, okey. El trabajo en extenso era de diez a quince cuartillas, y cuando llegué a ocho, le dije, -*ya no sé qué más escribir-*, o sea, ya no sé qué más, y me dijo -*mándalo-* y le dije, -*pero no me lo van aceptar, porque ahí dice que deben ser diez-*, y me dijo -*mándalo-* y lo

mandé. En la retroalimentación me dijeron *-sólo le sugerimos que coloque cuál es su propuesta-*. Entonces, ya le dije, *-me dicen que ponga una propuesta, ¡no la tengo construida!, ¡no sé qué hacer!, pues no, entonces, ¡ya no participo!* y, me dijo *- ¿por qué no?* - porque no sé qué hacer, o sea, la propuesta la voy hacer hasta después de mi investigación, y no sé qué, y me dijo *- y ¿la influencia sutil dónde queda? ¿cómo puedes influir de manera sutil? ¿Cómo?, ¡ay, y sí, es cierto!* y ya, mi propuesta fue sobre la influencia sutil, y ya nada más salió otra cuartilla más y la envié. Entonces fueron nueve y me la aceptaron (RPC-EM-M).

Como se puede apreciar en el relato, la incertidumbre de la estudiante para entregar la ponencia a los organizadores del simposio fue un motivo de estrés, debido a la inexperiencia en la participación de este tipo de eventos académicos, por lo que la profesora con toda la experiencia en estas actividades, le propuso estrategias durante la construcción de la ponencia, lo que permitió, en primer lugar, que la estudiante lograra regular su aprendizaje y, en segundo lugar, le permitió desarrollar habilidades de pensamiento y conceptual, a partir de operacionalizar de manera crítica y reflexiva los conceptos planteados por la profesora para la construcción de su ponencia.

La mayoría de las veces se trata de una especie de proceso de andamiaje que permite a un niño o un novato resolver un problema, realizar una tarea o lograr una meta que estaría más allá de su esfuerzo sin ayuda. Este andamiaje consiste esencialmente en que el adulto "controle" aquellos elementos de la tarea que inicialmente están más allá de la capacidad del alumno, lo que le permite centrarse y completar solo aquellos elementos que están dentro de su rango de competencia. La tarea procede así a una conclusión satisfactoria (Wood, Bruner & Ross, 1976).

En ese sentido, el concepto de andamiaje desarrollado por Bruner (1978), tomado como base de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, es una herramienta didáctica para desarrollar la capacidad de los estudiantes a partir de la interacción del experto con el aprendiz, donde los profesores que participan en las redes académicas juegan un rol de facilitadores en el desarrollo de habilidades para el oficio de la investigación.

### ***5.5.3. Las estancias de investigación***

La movilidad académica de los profesores, a nivel nacional e internacional, a partir de su incursión en estudios de posgrado y participación en congresos, simposios, entre otras actividades fuera de las universidades de adscripción, sin duda rompió los esquemas de trabajo tradicionales, ya que el intercambio permitió reconocerse a través del otro, es decir, se pudo observar que en otras latitudes existen problemáticas similares y otras perspectivas para abordarlas. Por lo que se dio paso a generar proyectos interinstitucionales y trabajar en colaboración.

... la necesidad de hacer un trabajo más de corte colaborativo (...), ayuda a cambiar la cultura de las instituciones y de los países. Entonces, en este contexto, yo vi que era necesario ya no seguir trabajando de manera aislada, y que los grandes proyectos se podían iniciar con lo que se tenía, y que estos trabajos se podrían ir ampliando. En ese sentido, había en aquel entonces la oportunidad de estar trabajando de manera relativamente constante con la gente de Brasil, y con la gente de la UABJO; entonces, con ellos se vio la importancia de comenzar a trabajar de manera coordinada, y yo, en mi caso, pues pertenecía a la UNAM. En ese sentido, se pensó en la necesidad de hacer

toda una serie de cambios donde ya no se viera el trabajo de manera fragmentada (Red FEIAL-P-H).

En un primer momento, las estrategias de internacionalización de las universidades estaban enfocadas en modelos para promover la movilidad de profesores, con el objetivo de fortalecer la cooperación y los vínculos entre las instituciones. Años más tarde, con el desarrollo de las tecnologías, se logró que la comunicación entre los investigadores fluyera con mayor frecuencia, lo que permitió el impulso de proyectos de investigación en colectivo.

A medida que los profesores-investigadores participen en actividades de movilidad académica, tienen la oportunidad de socializar sus trabajos y compartir experiencias con sus pares académicos de diferentes universidades; podrán articularse en proyectos de investigación colaborativos. Con los siguientes testimonios se ilustra estos planteamientos:

... todo mundo está acostumbrado a trabajar de manera aislada y, entonces, pocos ven la necesidad de articularse, de unir fuerzas, como ha sido en el caso de los otros proyectos en donde yo estoy, que ahí mismo se nota este desbalance entre estas dos formas de querer hacer las cosas en equipo, pero al mismo tiempo las prácticas de formación (COMIE-P-H).

En este otro relato.

(...) se hicieron estos primeros acuerdos, que después se hicieron extensivos para toda América Latina, inclusive para muchos países de Europa y Estados Unidos. Entonces, a partir de esos acuerdos se veía la necesidad de trabajar

con una lógica más integral y más de comunicación; esto fue un poco lo que me motivó a impulsar la red (Red FEIAL-P-H).

Por otro lado, a partir de que se impulsaron los trabajos académicos en las redes y se extendieron los contactos con profesores de otras instituciones, fue más sencillo que los estudiantes se incorporaran a estancias en universidades en el extranjero, debido a que los profesores gestionaron para ellos la documentación que solicita el Programa de Posgrado en Pedagogía para otorgar los recursos de la estancia, entre ellos: una carta de aceptación y un tutor de la universidad receptora, además de que el trabajo de investigación y las actividades se vinculen con su estancia.

El hecho de estar en otra región del mundo ya es una aventura altamente formativa y enriquecedora, considerando que permite conocer otras prácticas, culturas, saberes, conocimientos, etc., por lo que, una estancia de investigación, además de lo anterior, para un estudiante puede llegar a ser una experiencia encaminada a la construcción de su perfil como investigador, pues tendrá la oportunidad de intercambiar ideas con otros colegas para ampliar su horizonte en torno a la investigación, como lo menciona la estudiante en el siguiente párrafo:

... mi participación como miembro de la Red FEIAL, me ha permitido crecer y desarrollarme en muchos sentidos, sobre todo en temas de educación intercultural, y me ha permitido conocer a otros colegas interesados en el tema, escuchar sus experiencias. Pensar otras posibilidades de investigación y de intervención en materia educativa (...) me ha permitido viajar, conocer otras culturas, que en mucho coinciden con las culturas originarias de México (...)

estar en contacto también con otros investigadores muy reconocidos en el área de investigación intercultural, también me ha permitido posicionarme de ciertos discursos académicos e ir conociendo otras rutas metodológicas que enriquecen los procesos de investigación (Red FEIAL-ED-M).

Como se ha comentado a lo largo del trabajo, las redes académicas permiten la interacción con otros investigadores. Al respecto, Honoré (1980) señala que el intercambio de experiencias de investigación favorece la formación en esta práctica. Estas relaciones contribuyen a que los estudiantes incorporen a su práctica otras perspectivas teóricas y metodológicas asimiladas.

Por tanto, las redes académicas suelen ser una conexión directa que contribuye a la movilidad nacional e internacional (participación en congresos, simposios, estancias de investigación y otras actividades) de profesores y estudiantes, además de que estas experiencias van marcando una ruta para el desarrollo de los investigadores noveles.

### ***5.6. Actividades que fomentan la formación***

Como se ha planteado en los capítulos anteriores, las redes académicas son comunidades sin fronteras geográficas, en donde se generan vínculos entre especialistas, por lo que se busca fomentar el intercambio de experiencias, generar reflexiones, conocimientos y resolver problemáticas que contribuyan a los distintos campos disciplinarios. En ese sentido, y aunque no sea ese su objetivo, estos espacios, a través de sus prácticas, impulsan y fortalecen la formación para la investigación. Con relación a esto, es necesario llevar a cabo una exploración en esas actividades académicas como seminarios, conferencias y cursos.

### ***5.6.1. Los seminarios de la red***

Indudablemente los seminarios son espacios institucionalizados para promover la reflexión y análisis sobre aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos de las diferentes disciplinas, que responden a un determinado programa estudio, en el cual se formulan objetivos de aprendizaje, asimismo se plantean formas de trabajo, con la finalidad de obtener una acreditación que se vea reflejada en su historia académica.

Sin embargo, la función formadora de los seminarios en las redes académicas es otra, es decir, tomando en cuenta la horizontalidad de estas comunidades, la finalidad no es obtener una calificación, sino generar un conocimiento, como lo plantea Gutiérrez (2006), “la producción de conocimiento especializado se desarrolla en un contexto de tal heterogeneidad que la construcción colectiva de significados puede ser una necesidad inminente” (p. 35). De tal manera que los seminarios y otras actividades académicas son espacios donde los miembros de la red aprenden mediante al diálogo y las discusiones que tienen entre ellos. Lo anterior, se logra apreciar en el siguiente fragmento:

... participan principalmente los miembros de la red de distintos países, así como otras personas interesadas en difundir sus propuestas educativas en materia de educación intercultural, justamente ahí hablamos de los educadores, la mayor parte de ellos pertenecientes a una cultura indígena de diferentes regiones de Latinoamérica. Entonces, en estos espacios ellos se comparten y socializan sus experiencias de educación intercultural, como te decía, vista desde la diversidad cultural, desde la apreciación a los saberes comunitarios, a las lenguas indígenas, como una posibilidad para construir conocimiento (Red FEIAL-ED-M).

En el caso de la Red FEIAL se puede apreciar que en los seminarios y en otras actividades académicas, participan miembros de la red de otros países, principalmente de América Latina, esto debido a que en los últimos años la temática de la interculturalidad se ha posicionado en las políticas educativas, lo que enriquece las discusiones y se toman posturas en conjunto sobre los saberes comunitarios, las lenguas indígenas y la interculturalidad. Así lo demuestra el siguiente fragmento:

... bienvenidas todas las posiciones, pero fundamentadas, discutidas, y ese es el tenor del seminario, que dio pie al congreso y lo que estamos impulsando desde la red, ya no tiene fronteras, eso es algo muy interesante (RPC-P-M).

Por otro lado, los seminarios pueden verse, además de lo anteriormente expuesto, como escenarios de impulso y de preparación de magno-eventos; por ejemplo, los congresos o simposios:

... en el seminario, la maestra y yo les dijimos como era todo al principio, y poco a poco se van alargando para que la evaluación del seminario sea el congreso. Ya van tres congresos que hemos hecho, dos diplomaturas y este tercer congreso fue la cúspide, la forma de evaluar de este seminario, ahí van aprendiendo todo, pero además le van poniendo todo lo que saben, pero también van desaprendiendo lo que ya no les gusta (RPC-P-M).

En ese sentido, la Red Pedagógica Contemporánea, a través de las actividades que se exponen, va haciendo una conexión entre ellas, es decir, de alguna forma se va dando un seguimiento para la participación de los magno-eventos, como los congresos o simposios;

esto con la finalidad de que los estudiantes lleguen con la preparación académica que se requiere.

...entra al seminario, el seminario en extenso es con rumbo a un congreso (...) y le dije *-nunca he ido a un congreso, no sé cómo se haga-* y me dijo (la profesora) *-pues entra tú tranquila, te vamos a preparar-y,* así fue, el seminario en extenso fue con miras a prepararnos a un grupo de personas para realizar este congreso, y en el congreso que hicimos, ella nos decía *-aprópiense del espacio con lo que quieran participar, si quieren participar con un cartel participen con un cartel, si quieren participar con un taller, participen con un taller, si quieren participar con una ponencia, realicen una ponencia.* (RPC-EM-M).

Los seminarios en las redes académicas suelen ser la actividad eje, debido a que esos escenarios, además de cumplir su función formadora, también son útiles para planear y organizar otros eventos académicos de gran trascendencia para la red.

### ***5.6.2. Conferencias organizadas por la red***

Unas de las actividades que organizan con mayor frecuencia las redes académicas y las instituciones son las conferencias, las cuales tienen la función principal de actualizar o profundizar cualquier temática de su interés. Al respecto, Alfonso (s.f.) refiere que las conferencias tienen como objetivo principal actualizar, orientar, metodológica y educativamente, los fundamentos científicos-técnicos de cualquier rama del saber humano.

En esta actividad académica los ponentes exponen ideas, problemáticas y experiencias de investigación con la finalidad de generar el diálogo entre los miembros de la red y el público

interesado y/o especializado, de manera que esta actividad permita integrar los conocimientos al desarrollo profesional del investigador o profundizar en la temática presentada. Principalmente participan como ponentes los miembros de la red, así como personas interesadas en divulgar sus propuestas.

... en estos espacios (conferencias) comparten, socializan sus experiencias de educación intercultural, como te decía, vista desde la diversidad cultural, desde el aprecio a los saberes comunitarios, a las lenguas indígenas, como una posibilidad para construir conocimiento, es decir, esta diversidad cultural es el referente principal para hacer epistemología de la educación intercultural, y bueno, los organizadores, miembros de la red, ocupan un papel muy importante; entonces podríamos decir que los miembros de la red son quienes organizan. (Red FEIAL-ED-M)

El presente fragmento del chat describe lo siguiente:

11:16:35 De Beatriz Garza a Todos:

*Me parece que sería ideal empezar desde el jardín de niños o preescolar no tomar las danzas y rondas como algo mecánico sólo para el movimiento, sino direccionarlo a coadyuvar a la apreciación musical...*

11:19:06 De Verónica Torres Garduño a Todos:

*Necesitamos los maestros y maestras hacer conciencia en la población, acercarnos y compartir sobre esto que estamos aprendiendo el día de hoy y se demande que nuestra niñez y juventud tengan oportunidad de recibir formación musical del tipo que señala la Maestra*

11:21:37 De Juana de Jesús Sánchez a Todos:

*Yo tuve un maestro en universidad que nos impartió introducción a la computación y además o más bien nos dejaba leer sobre los mayas, ir a conciertos y ruinas, para acercarnos más a la cultura pienso...*

11:22:22 De Beatriz Quiroz Allende a Todos:

*Un problema común que he notado entre los profesores y profesoras de música que he tenido, es un fuerte roce de ideologías entre lo que es y no es correcto y aceptable dentro de la música en cuanto a técnica y teoría musical. Considero que esto tiene repercusión en lo que respecta a la pedagogía de los sentimientos cuando los alumnos crean y presentan sus propias obras.*

11:24:16 De Verónica Torres Garduño a Todos:

*Me parece que, en todas las asignaturas, yo veo por ejemplo en los de ciencias que se fijan mucho en la observación, que se aprendan las teorías y eso, y no en darle la oportunidad a los estudiantes de descubrir que pueden desarrollar sus habilidades científicas*

11:25:12 De Verónica Torres Garduño a Todos:

*Apenas se está retomando el error del estudiante como valioso para facilitar el aprendizaje...*

11:29:39 De LIZBETH GONZALEZ a Todos:

*si lo es profesora, accesibilidad*

11:30:46 De Verónica Torres Garduño a Todos:

*Julieta Fierro hasta inspiró que le hicieran su mambo para divulgar la astrofísica*

11:32:39 De María Gavaldón a Todos:

*Son necesarios los conciertos didácticos. Hace mucho tiempo, invitaron a mi escuela a espectáculos de ballet y regresaron los chicos felices queriendo bailar, encantados...*

Como se plantea en el testimonio y en el chat, se puede apreciar que las conferencias organizadas en las redes académicas son un punto de encuentro, para socializar experiencias,

conocimientos y problemáticas de los participantes que van adquiriendo a largo de su vida profesional, además de que en ese mismo sentido van llegando a deducciones que les permiten incorporar en su práctica.

Por otro lado, la organización de las conferencias o ciclos de conferencias van de acuerdo con las necesidades de las temáticas que se están desarrollando en esos momentos, los estudiantes en ocasiones participan en estos eventos como ponentes, lo que representa un reto para ellos, como lo relata la siguiente estudiante:

...fue lo que nos dijo, *-el próximo año harán un ciclo de conferencias, tienen que ser de ustedes, así que váyanlo preparando-*, yo le decía a Jorge *- ¡no manches!, ¡o sea, tres! ¡hay que prepararlo ya!, porque el nivel cada vez es mayor-*, o sea, la gente que se está incorporando a la red, desde Endo micólogos, las conferencias de arquitectura, ¡no, bueno! el nivel maravilloso... entonces, pues el compromiso se va haciendo más grande (RPC-EM-M).

El formarse para la investigación desde práctica radica no sólo en conocer y dominar la teoría, los métodos y las técnicas, sino también involucrarse en la organización de los eventos académicos, con la finalidad de incorporar a su función la gestión, el diseño, la planificación y la difusión, además de ampliar su red de relaciones. Así lo expone el siguiente testimonio:

... los chicos que se involucran forman parte del comité organizador. Ellos diseñan el programa, ellos se incorporan, ellos se ponen en contacto con los ponentes, ellos recuperan las ponencias, las organizan, las sistematizan... ellos son AIDU, que yo les llamo nueva generación, inclusive les he comentado que ellos se han involucrado más, inclusive más que los mismos miembros, digo, no quiero decir

que no están ahí, que no participan, pero la chamba, así la chamba, la sacamos entre ellos y yo (AIDU-P-M).

En este otro relato refiere lo siguiente:

... los estudiantes de posgrado podrían organizar los eventos académicos y gestionar los recursos materiales, los recursos humanos, en fin, estar involucrados en toda la logística del evento, yo creo que eso desarrollaría un perfil mucho más integral del investigador (Red FEIAL-ED-M).

Las actividades académicas que organizan estas comunidades para la construcción de conocimientos, constituyen espacios formativos que coadyuvan a su formación como futuros investigadores, considerando que, en estos, participan investigadores de renombre de diferentes instituciones y países, que muy difícilmente una sola institución tendría la capacidad de incorporar a su planta académica, lo que permite contar con una gran diversidad de pensamientos, posicionamientos e ideas. Por ello, las redes son un referente en el ámbito de la investigación.

### ***5.7. Producción académica: revistas, libros y memorias***

De acuerdo con lo planteado en la presente investigación, la función principal de las redes académicas es la generación y difusión de conocimiento, a través de las diferentes actividades que organiza. En ese sentido, las redes desarrollan acciones encaminadas a la producción del conocimiento en contextos que demandan respuestas a las problemáticas sociales, mismas que se ven reflejadas en productos finales, tales como libros, capítulos de libro, revistas y memorias de congresos. Según Gutiérrez (2009) “la elaboración de productos finales

constituye el eje central de estas comunidades, por medio de las cuales no sólo se materializa y difunde el conocimiento que se produce, sino que también logran legitimidad en el campo educativo” (p. 41).

En ese tenor, la carga formativa que conlleva la elaboración de estas producciones es inmensa, debido al intercambio de experiencias, reflexiones propias y colectivas, argumentos y posturas, con la finalidad de generar nuevas ideas y argumentos; sin embargo, para los investigadores noveles lleva una doble carga formativa, partiendo del hecho que en los programas de posgrado o de licenciatura no consideran la formación para realizar productos académicos. Esa capacidad se alcanza mediante el acompañamiento de los profesores, siempre y cuando los estudiantes estén interesados en producir, de modo que las redes académicas son el espacio apropiado para desarrollar esta otra formación para la investigación, tal como lo comenta la siguiente estudiante:

... finalmente en la red los investigadores se involucran en todo ese tipo de actividades, no solamente llegan y socializan sus experiencias en investigación, sino también tienen que involucrarse y participar en todas estas actividades que te comento (productos académicos), que también los estudiantes de posgrado podrían empezar a este desarrollar otras habilidades, a partir de su participación (Red FEIAL-ED-M)

En relación con el relato anterior, los estudiantes que participan en las redes, por lo general, son involucrados en las producciones académicas, en capítulos de libros, artículos y en las memorias de los congresos, por lo que la construcción de esos trabajos se convierte en una situación estresante, considerando que los investigadores noveles no cuentan con esa

formación. Por ese motivo, los investigadores con mayor experiencia desempeñan un papel importante en esa tarea, tal como lo describe el siguiente relato:

... los eventos de las redes dan sus propias pautas de trabajo, y nosotros debemos enseñarles (a los estudiantes) que lo primero que tenemos que aprender, si queremos participar en este tipo de eventos, es cuidar cuáles son las normas que tiene cada una de las instituciones, y esto es importante porque cuando los trabajos se van a publicar lo hacen en función de cada congreso, cada lugar (instituciones) que ellos establecen. Creo que eso es importante saberlo y, sobre todo, los estudiantes de posgrado que están en un proceso de formación (Red FEIAL-P-H).

Desde la visión de los estudiantes tenemos este otro relato:

... cuando me invitan a participar en mi primer congreso, sabía que era el avance de la tesis, por ello estaba tranquilo, debido a que esa práctica de presentaciones de avances la hice en la maestría; sin embargo, me preocupé un poco cuando propusieron que se iba a publicar en una memoria y que teníamos que seguir los lineamientos de la convocatoria. De tal manera que para hacer “la tarea”, me acerque al doctor, para poder integrar la ponencia en extenso, de esa manera quedó el avance en formato de artículo (AIDU-ED-H).

Los relatos anteriores ponen en evidencia el rol que juegan los actores que integran las redes académicas, como andamiajes para estos procesos formativos, ya que, por un lado, el investigador consolidado tiene claridad sobre los elementos que deben conocer los investigadores en formación, a partir de las experiencias construidas a lo largo de sus trayectorias, por otro lado, el investigador en formación incorpora esos saberes a su práctica.

En ese sentido, cuando el estudiante incorpora a su quehacer como investigador estas prácticas se van naturalizando y haciendo un hábito que fortalece su labor en la investigación, tal como lo relata la siguiente estudiante:

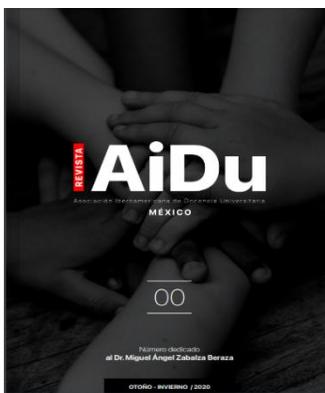
...desde nuestro involucramiento desde hace varios años, y en los años más recientes, se tuvo esa oportunidad de plasmar y condensar en un libro todas esas experiencias en San Mateo del Mar, entonces ha sido una experiencia formativa muy interesante, además se ha tenido la oportunidad de difundir (el libro) en diferentes espacios como la Feria Internacional del Libro, en el Palacio de Minería y en los congresos de la red (Red FEIAL-ED-M).

En ese sentido, las redes académicas generan productos académicos como libros, revistas y memorias de los congresos que organizan. En ellos, participan alumnos y profesores integrantes de la red. A continuación, se presentan los diversos productos académicos que se han generado en las redes académicas:

### **5.7.1. Revistas**

#### **Imagen 3**

#### *Portada Revista AIDU*

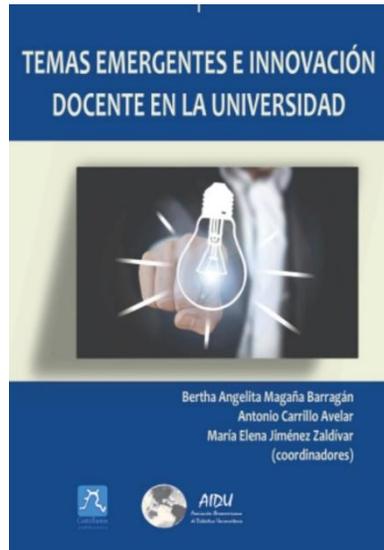


Fuente: Página web AIDU



## Imagen 6

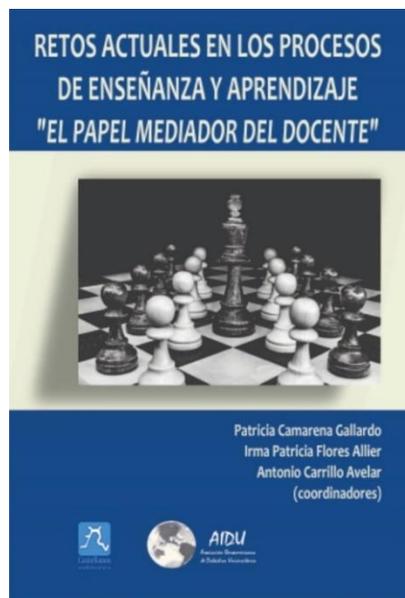
*Libro de la AIDU*



Fuente: AIDU

## Imagen 7

*Libro de la AIDU*



Fuente: AIDU

### 5.7.3. Memorias

#### Imagen 8

#### *Memoria del XV Congreso del COMIE*



Fuente: COMIE

La Red Pedagógica Contemporánea centra sus actividades en eventos académicos como simposios, seminarios, ciclos de conferencias y congresos.

La producción del conocimiento en las redes académicas integra una labor intelectual de gran valor académico y formativo. Por un lado, hacen aportaciones al campo educativo de su interés y, por el otro, implica que los investigadores consolidados y noveles desarrollen habilidades específicas para la investigación, tal como lo plantea Moreno (2005).

### ***5.8. Las TIC como herramientas mediadoras en las redes académicas***

La situación de emergencia sanitaria ocasionada por el SARS-CoV-2 que estamos viviendo en la actualidad, ha modificado nuestras prácticas sociales, políticas y económicas, por lo que nos ha tomado tiempo entenderlo, asimilarlo y adaptarnos a esta nueva normalidad.

Por su parte, el sistema educativo global no quedó exento en modificar sus prácticas, de tal manera que las instituciones educativas a nivel nacional e internacional empezaron a modificar su funcionamiento para atender a toda su comunidad académica. Para ello, se implementaron estrategias mediadas por las tecnologías; sin embargo, al inicio del confinamiento obligatorio había más incertidumbres que certezas, sobre todo para integrar a los estudiantes y profesores a esta nueva manera de ver las prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien es cierto que el avance de la tecnología ha sido el soporte en todos los ámbitos de la sociedad, también representó un desafío, sobre todo para el campo de la educación, lo que significó adecuar y desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje a distancia, a través de la tecnología.

Las instituciones proporcionaron a sus comunidades acceso a aulas virtuales, cuentas de correo institucionales y otras herramientas tecnológicas, además de capacitación y actualización docente para las competencias digitales. Al paso del tiempo era común percibir que los docentes y estudiantes se encontraran vinculados en grupos de *WhatsApp*, *Facebook*, *Classroom*, entre otros, además de que las clases se llevaban a cabo a través de *Zoom*, *Skype*, *Meet*, *Tems*, *Webex*, entre otras plataformas de comunicación sincrónica.

Por otro lado, el trabajo de las redes académicas también se vio afectado por el cierre de las actividades en las instituciones educativas debido a la pandemia, por lo que se empezaron a aplazar eventos académicos comprometidos y sesiones de trabajo. Después del proceso de incorporación de las tecnologías en las prácticas académicas, los investigadores comenzaron a retomar poco a poco las actividades de las redes.

... el uso de las tecnologías, sin querer, ha estado mejorando mucho la comunicación entre los investigadores y las redes (Red FEIAL-P-H).

Cabe mencionar que, según expertos, la emergencia sanitaria permitió avanzar entre 5 y 10 años la incorporación del uso de las tecnologías en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, lo que permitió que, en términos de comunicación, facilitará el contacto con los miembros de la red nacionales e internacionales y, poder continuar con los trabajos y las actividades que habían quedado pendientes.

En ese sentido, el siguiente fragmento del chat muestra lo siguiente:

10:05:14 From Mayley Chang to Everyone:

*Buenos días soy maria Mayley Chang Chiu. desde Chiapas*

10:05:23 From Pedro Cornejo - UARG - UNPA - Argentina to Everyone:

*Buenos días... ¡¡¡Muy cordiales saludos desde la Patagonia Austral en Argentina!!!*

10:05:33 From Mónica Cadena Hinostriza to Everyone:

*Buen día a todas y todos desde Querétaro, Mónica Cadena Hinostriza. Gracias por compartir.*

10:05:56 From Red Pedagógica Contemporánea RPC to Everyone:

*Buen día a todas y todos. Les pedimos colocar su nombre en su usuario de Zoom. Ya que esto ayudará con su ingreso y posterior elaboración de constancias.*

10:06:19 From Red Pedagógica Contemporánea RPC to Everyone:

*Si no saben cómo realizarlo, por favor contáctenos para auxiliarlos.*

10:06:21 From zamira sanchez, mexico to Everyone:

*buen día, saludos desde Chiapas*

10:07:04 From Lizbeth Guzmán Díaz to Everyone:

*buenos días a todos, saludos desde EDOMEX*

10:07:31 From aniro to Everyone:

*b. día saludos de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Amanda Gómez Leiva*

10:08:35 From delia vazquez to Everyone:

*Buenos días a tod@s. Delia Vázquez Galicia. ENP. 1. UNAM*

10:10:15 From Pedro Vázquez to Everyone:

*Pedro Vázquez I.F.P. Chiapas*

10:23:31 From Rodrigo Beristain Torres to Everyone:

*Hola, buenos días... Mi nombre es Rodrigo Beristain Torres, saludos desde universidad Instituto Universitario Ken Wilber, estudiante.*

10:30:25 From Rosario Cruz Capistrán to Everyone:

*Buenos días a toda la comunidad de la Red Pedagógica Contemporánea.*

*Comparto con ustedes la convocatoria para el II Simposio internacional de pedagogía contemporánea. Hacia la holoversidad 2021.*

*<https://www.redpedagogica.mx/isimposioint>*

10:31:16 From Red Pedagógica Contemporánea RPC to Everyone:

*Este es el enlace al canal de YouTube de la Red Pedagógica Contemporánea*

*[https://www.youtube.com/channel/UC\\_X-0L2Xj2NbwiRgm8awLmw](https://www.youtube.com/channel/UC_X-0L2Xj2NbwiRgm8awLmw)*

*También me permito compartirles la convocatoria para la Congreso internacional de pedagogía contemporánea. Hacia la holoversidad 2021.*

*<https://www.redpedagogica.mx/convocatoria-congreso>*

Las redes encontraron en las TIC una ventana de oportunidad para ampliar su cobertura de acción y extenderse a otros estados y países, por lo que las redes y las instituciones educativas

empezaron a organizar eventos académicos en la modalidad a distancia, en las diferentes plataformas de comunicación sincrónica (*Zoom*) y asincrónica (*YouTube*).

En ese sentido, cada red tomó diferentes estrategias para la difusión y el desarrollo de sus actividades mediadas por la tecnología, como se puede apreciar en las siguientes figuras.

### Imagen 9

*Cartel de conferencia de la Red FEIAL*



Fuente: Cuenta de Facebook de la Red FEIAL

### Imagen 10

*Cartel de videocharlas organizada por la AIDU*



Fuente: Cuenta de Facebook de la AIDU

## Imagen 11

### Convocatoria para XVI Congreso del COMIE



Fuente: Página web del COMIE

## Imagen 12

### Cartel del V Ciclo de conferencias de la RPC



Fuente: Página web de la Red Pedagógica contemporánea

Integrar las TIC al proceso educativo no es un tema emergente, producto de la pandemia, sino que desde hace algunas décadas y, sobre todo con el avance de la tecnología, se han impulsado modelos educativos mediados por las plataformas digitales; sin embargo, no han llegado a impactar de manera contundente en el sector.

Debido a lo anterior, es necesario cuestionarse, ante este paradigma tecnológico, cuáles son las necesidades de formación para la investigación que le permitan al estudiante una participación más activa, crítica y reflexiva que requiere esta sociedad. En ese tenor, las TIC son herramientas que generan procesos de mediación en tres planos: el primero, en la interacción entre los miembros de la red; el segundo, con la información que se encuentra en la internet; y el tercero, como instrumentos para la aplicación de técnicas de recolección de datos:

... si bien es cierto, algo que a mí me llama la atención es que ahora con esto de la pandemia hay una gran cantidad de eventos muy interesantes, muy valiosos y de gente que yo no conocía; sin embargo, al ver sus participaciones, lo que hago es investigar quiénes son ellos, a qué se dedican y, a su vez, veo que tienen escritos muy interesantes... yo creo que, pese a todo, la pandemia ha dado muchas facilidades, y yo creo que a todos nos queda la nostalgia de no poder salir y lo mismo pasó en la Red FEIAL (Red FEIAL-P-H).

En la reflexión anterior se puede apreciar cómo las TIC median la relación entre el profesor con los contenidos, que en este caso son los eventos académicos transmitidos por la internet, a través de plataformas de comunicación sincrónica, tales como *Facebook Live*, *Zoom*, *YouTube*, entre otras. Por otro lado, también existe otro proceso de mediación con el acceso

a los contenidos que tienen las redes informáticas; esto abre la oportunidad de explorar en ellos y profundizar sobre el tema visto, por lo que el participante deja de ser sólo un consumidor de la información que recibe, para ser un personaje activo.

El paradigma tecnológico actual produce un cambio sustancial en el perfil profesional requerido y las habilidades y conocimientos que los individuos necesitan para desenvolverse en la sociedad red (...) En consecuencia, los procesos educativos se están modificando para adaptarse a las condiciones sociales actuales (Guitert et al., 2014).

Por otro lado, con los planteamientos teóricos de Vygotsky, se entiende que el aprendizaje de los individuos se desarrolla a través de la interacción social, es decir, el desarrollo de la persona es el resultado de la socialización, por ende, este proceso de interacción se hace presente durante las intervenciones de los asistentes y ponentes en las actividades académicas que se llevan a cabo a través de las plataformas digitales sincrónicas, Al respecto, el siguiente fragmento:

... antes para transmitir era una tecnología súper cara y sofisticada. Cuando empezaron las conferencias de “escritorio” se redujo mucho el costo, pero no lo sabían usar (...) a *Zoom* lo han criticado (...) pero sí nos permite tener esta atención, esta interacción que, además, yo siento que es en primer plano, casi primer plano, porque yo te estoy viendo nada más la carita, porque, o sea, eso en mi salón de clases nunca lo vería, te vería de lejos por lo menos en medio plano, sino es que plano completo, sino ya paisaje (RPC-P-M).

Como se puede apreciar en el fragmento de la profesora de la Red Pedagógica Contemporánea, al inicio de los trabajos remotos, sólo los expertos y con recursos tenían acceso a la tecnología relacionada con el uso de las plataformas para las transmisiones sincrónicas; sin embargo, conforme fue pasando el tiempo, las instituciones y los profesores se acercaron a esta tecnología. A su vez, se extendía a más profesores este tipo de prácticas. En el relato de la profesora se señala que, a pesar de la ausencia física, existe una interacción “más de cerca” con los participantes.

Por otro lado, este tipo de plataformas de comunicación sincrónica cuentan con una herramienta para promover la interacción entre los participantes, denominado *Chat*, en la cual, además de comunicarse mediante la escritura, también se puede compartir documentos.

Al respecto, la profesora menciona lo siguiente:

... la gente tiene mucho interés, tiene la necesidad de ser escuchada, de decir lo que sabe, de aprender y, entonces, por un lado, está escuchando, pero ahí mismo, que por eso está desde el inicio, desde hace cuarenta y dos años decimos que el alumno no es pasivo, porque aún esté cruzado de brazos, está siempre pensando en qué sigue, en qué entendió, si no lo entendió o se relaciona con otra cosa. El alumno, de ninguna edad, es un alumno pasivo (...) pero esto de las conferencias, verdaderamente conferencias, que daban en paralelo, a mí me sorprendía muchísimo, porque además se decían cosas contrarias a la Red Pedagógica Contemporánea. Nosotros hablamos de biocorporalidad y aquí en el paralelo (en el *chat*) hablan de bio-psico-social y eso para la red pedagógica es inadmisible (...) pero no lo despreciemos o veamos con malos ojos, la gente quiere creer en lo que quiera, pero no en el prejuicio (RPC-P-M).

A continuación, el siguiente fragmento del *chat* ilustra la secuencia de una conversación durante una sesión de la RPC:

11:22:52 From Daniela Anayansi Arrazola Mora to Everyone:

*será importante que el alumno desee aprender ?? o todo el trabajo corresponde al docente ??! qué opinan colegas*

11:23:47 From Beatriz Quiroz Allende to Everyone:

*Me parece que los sistemas didácticos, curriculares y de gestión son algo que puede y merece enseñarse y saberse. Tener conocimiento de esto como docente nos permite ser propulsores de un cambio en el curriculum. Me pongo a pensar en las localidades de algunos estados donde la educación no es la prioridad y accesible para todos; donde también hay varios alumnos que desertan debido a un mal planteamiento del sistema didáctico y un complicado proceso de comunicación.*

11:24:26 From Verónica Torres Garduño to Everyone:

*Por eso a mí me hace mucho sentido, este evento porque a mí como maestra de computación que no tengo computadoras actualizadas o que sirvan, necesitaba cuestionar que era la tecnología y si podía enseñar tecnología sin computadoras...*

11:24:47 From Dolores Maya Girón to Everyone:

*Muy cierto, Dra. Mónica, en la universidad, cada vez más, damos respuesta a la inmediatez, sin plantación, sin comprender y dar valor a la labor de los docentes*

11:26:05 From Verónica Torres Garduño to Everyone:

*¿Qué opina de la educación híbrida basada en tecnología? ¿Qué necesitamos ahora que vamos a regresar a las aulas en presencial para que no siga todo igual?*

11:27:50 From Anallely Hernández Díaz to Everyone:

*Ahora estamos eligiendo los aprendizajes fundamentales y dosificando a lo largo del ciclo escolar los contenidos a trabajar.*

11:27:50 From Arturo Espinoza Martínez to Everyone:

*¿Debemos entender al hablar de conocer el currículum, a conocer el plan de estudios, los programas de estudio, de la institución a la que pertenecemos? Es decir, ¿currículum es igual a plan de estudios?*

11:27:55 From Verónica Torres Garduño to Everyone:

*El docente no formado pedagógica o didácticamente, solo sigue el temario de un libro sin cuestionar y siempre le falta tiempo*

11:28:04 From Flor de los Ángeles Pascacio Vleeschower to Everyone:

*¿Se deslegitima la educación al vernos forzados a trabajar en el ámbito virtual?*

11:28:08 From Myrna Blzquez to Everyone:

*No se imaginan el trabajo que cuesta comprometer a los docentes a participar en esto*

11:28:28 From Óscar Leonardo Gutiérrez Anzueto to Everyone:

*Con todo respeto, sigo creyendo que las clases presenciales son la mejor forma de adquirir conocimientos y la forma más adecuada para interactuar con los alumnos. Las hibridaciones de la educación como se le ha llamado en estos momentos, por obvias razones, son por meras cuestiones fuera de nuestras normas.*

11:29:21 From HÉCTOR MIGUEL SILVA ARENAS to Everyone:

*Totalmente de acuerdo doctora Julieta*

Se aprecia, tanto en el relato de la profesora de la RCP y el fragmento del *chat*, que el papel de las TIC radica en ser herramientas mediadoras entre los contenidos y los integrantes de la

red, a través de las de cuales se construyen conocimientos por medio de los debates, las preguntas y las aportaciones a los temas que se desarrollan durante estos eventos académicos. Desde los fundamentos teóricos vygotksyanos, es mediante la interacción social que se desarrollan las funciones mentales superiores como el aprendizaje.

Como se había planteado en el presente trabajo, la llegada de la pandemia implicó que modificáramos aspectos de nuestra practica social, sanitaria y académica, por lo que las TIC han funcionado como herramientas mediadoras para la interacción, el acceso al conocimiento y, por último, como instrumento para la aplicación de técnicas para recolección de datos.

Debido a lo anterior, el desarrollo del presente trabajo implicó cambiar la forma de relacionarse con el objeto de estudio. Si bien es cierto que la esencia de la investigación no sufrió variaciones en lo teórico-conceptual; si hubo ajustes en la dimensión metodológica, especialmente respecto a la aplicación de las técnicas para la recolección del dato empírico, las cuales se realizaron en la modalidad virtual.

Como se planteó en el capítulo 4, se utilizó, en una primera etapa, un cuestionario digital a través de *Google Forms* para hacer un diagnóstico con el propósito de conocer la participación de los profesores del Posgrado en Pedagogía en las redes académicas. En la segunda etapa, se realizó una gran parte de las entrevistas a través de la plataforma *Zoom*. Mientras en la última etapa se hizo el seguimiento a la RPC, que realizaba sus actividades en vivo por medio de *Zoom* y *YouTube Live*.

Así entonces, la aportación de las TIC como instrumentos de mediación para la formación de estudiantes, se puede apreciar en el siguiente esquema:

## Esquema 6

### *Las TIC como mediadoras para la formación de investigadores*



Fuente: Elaboración propia

Si bien es cierto que por la situación de la pandemia fue necesario considerar a las TIC como una alternativa para continuar con el trabajo académico y entenderlas más allá de un conjunto de herramientas tecnológicas, su uso y apropiación puede replantear el quehacer del investigador visto desde las redes académicas, con la finalidad de expandir su horizonte para la construcción de conocimientos en diferentes contextos.

### ***5.9. Reflexión de cierre sobre la función formadora de las redes académicas***

Para este cierre, es preciso retomar la idea de Schmelkes del Valle (2013) señalada en el capítulo 3, la cual plantea que la formación para la investigación es un proceso que se puede encontrar en múltiples espacios dentro y fuera de las instituciones, pero también cuando se trabaja como asistente o aprendiz al lado de un investigador. En ese sentido, las redes académicas son espacios donde convergen los investigadores de diferentes disciplinas,

instituciones y lugares, para discutir, reflexionar, debatir y compartir experiencias teórico-metodológicas de los diferentes temas en los que los estudiantes participan como asistentes y aprendices, involucrándose también en las actividades propias de la red. Si bien es cierto que en los orígenes de las redes la finalidad no era la de formar investigadores, a lo largo de la investigación se dio cuenta que estas comunidades académicas son un espacio que favorece la formación del oficio del investigador.

Los estudiantes, cuando ingresan al posgrado, tienen un perfil de habilidades para la investigación. Al respecto, para “desarrollar estas habilidades no tiene que esperar hasta el posgrado, son habilidades que se desarrollan desde la educación básica y que su desarrollo posibilita no sólo la realización de investigación, sino también múltiples tareas complejas de la vida cotidiana” (Moreno, 2005, p. 13). En ese sentido, como proceso de formación durante su estancia en el posgrado, los alumnos desarrollan nuevas y fortalecen habilidades investigativas a través de los coloquios, seminarios, tutorías y otras actividades que el programa establece.

Sin embargo, los alumnos que se incorporan en las redes académicas fortalecen su formación desde la práctica, articulando la investigación (tesis) con las dinámicas y actividades académicas que realiza un investigador. A medida que los estudiantes se involucran en las tareas de la red, otras habilidades para la investigación se desarrollan y fortalecen en función de las exigencias de cada una de las actividades tales como: la participación en congresos, simposios, conferencias, estancias y cursos, así como en la colaboración en memorias, revistas y libros, por lo que éstas cumplen una función mediadora.

Para Moreno (2005) las habilidades para la investigación que se desarrollan entre lo formal (programa de posgrado) y lo informal (redes académicas) durante el proceso formativo del estudiante, son habilidades de construcción conceptual, construcción metodológica y de construcción social del conocimiento y metacognitivas, interconectadas directamente con su investigación, así como la generación de productos parciales elaborados a lo largo de la participación en las redes académicas y el programa de posgrado.

En ese sentido, Ibarrola (1989) plantea:

(...) investigar se aprende investigando, a la que hace falta un indispensable contexto. Se aprende investigando, sí, pero con otros investigadores y no por simple reflejo o mimetismo, sino por la realización conjunta de trabajos concretos de investigación, en el marco organizativo y con los recursos de instituciones y grupos concretos. (Citado en Moreno, 2005 p. 7)

En los últimos años las redes académicas han ido ganando un lugar de gran importancia en el campo de la investigación educativa, como espacios con una estructura horizontal, dinámicos, flexibles, propicios para el intercambio, la reflexión y la producción de conocimiento, basados en la colaboración de sus miembros, donde cada uno de ellos tiene un rol que permite su funcionamiento.

La estructura horizontal de las redes académicas permite hacer una construcción del conocimiento entre pares, partiendo de los aportes de las experiencias, información y metodologías de los investigadores (consolidados y en proceso de formación), expertos, estudiosos del tema que convoque la red. El constante intercambio de ideas de sus miembros permite que estos, ocupen el papel de emisor y receptor de los aprendizajes en los diferentes

momentos durante el desarrollo de las discusiones, por ende, cada parte va fortaleciendo sus habilidades para la investigación, además de que adquiere nuevos conocimientos teóricos y metodológicos. Por lo tanto, los investigadores consolidados y los expertos tienen la oportunidad de tener una formación continua en estos espacios.

El papel que desempeñan las redes académicas en el proceso formativo en los estudiantes de Posgrado en Pedagogía se ajusta a los objetivos de formación del Plan de Estudios, debido a que, por un lado, obtienen en el plano de lo formal un título que los avala como investigadores y por el otro, obtienen la experiencia de la formación para la investigación en la práctica.

## CONCLUSIONES

En la actualidad, el mundo gira a un ritmo vertiginoso; la realidad que nos rodea está determinada por fenómenos sociales, económicos, políticos, entre otros de diverso orden, cada vez más complejos y más dinámicos que suceden de manera simultánea. Para explicar todo este conglomerado de interacciones es necesario trascender al reduccionismo academicista que apela a la descomposición del todo en sus partes para poder entenderlo; antes bien, se precisa de la intermediación de un pensamiento complejo que vaya en busca de las conexiones entre los hechos o fenómenos para integrarlos como parte de un todo. Morín (1996) considera que la realidad está compuesta por elementos y fenómenos de múltiples ordenes, que se encuentran conectados entre sí; por lo tanto, la realidad es compleja y no debe ser reducida a explicaciones sencillas, lo que implica enfrentarnos a más incertidumbres y preguntas.

Al respecto, Salazar (2004) considera que “los problemas de nuestro tiempo no pueden ser entendidos aisladamente. Se trata de problemas que están interconectados y son interdependientes. Se trata de la percepción de la realidad como una red de relaciones” (p. 23). Develar este entramado de relaciones que encierra el mundo, sus hechos y fenómenos, requiere de una labor de indagación permanente entre diferentes campos disciplinares y profesionales, como posibilidad de producir conocimiento inter y transdisciplinario.

Justamente, las redes académicas han trascendido como esos espacios colaborativos de construcción de conocimiento, donde se integran y analizan experiencias específicas, a partir de las cuales poder generar y expandir un conocimiento lo más diverso y holístico posible. En este sentido, Gutiérrez (2016) aduce que “la red como configuración compleja no sólo

destaca por el reconocimiento y énfasis de la multiplicidad y variedad de relaciones que la sostienen, sino también por la posibilidad de enfocarse en la riqueza y el valor de los encuentros y espacios de intercambio que se construyen” (p. 27).

Por otra parte, es preciso señalar que en estos espacios de encuentro también se da lugar a la diferencia, producto de la diversidad de formaciones y trayectorias. De tal manera que, aunque se trabaja desde la construcción conjunta, no siempre es posible lograr una significación común; por ello es muy importante reconocer y valorar la heterogeneidad de posturas y concepciones en la producción de conocimiento. En este tenor, como bien plantea Gutiérrez (2016), las redes constituyen una posibilidad de diálogo para resolver desacuerdos y controversias, para articular las diferencias entre actores e investigar con y sobre esas discrepancias.

Ahora bien, en este entramado de interacciones al interior de una red académica tiene lugar la formación para la investigación: un proceso personal y, al mismo tiempo, colectivo de transformación de experiencias significativas para comprender y resolver los problemas y enigmas que encierran los hechos y fenómenos de la realidad. Al respecto, Honoré (1980) sugiere que la formación se constituye por el estudio paciente y asiduo de experiencias de formación. En este caso, experiencias de formación relacionadas con la investigación.

Formarse para la investigación implica desarrollar la capacidad de generar conocimiento en un campo determinado. Para lograrlo es necesario transitar por dinámicas de formación expresadas en prácticas académicas, que en el caso de las redes son diversas, como se ha abordado en el presente trabajo. Desde la movilidad académica, materializada en la participación en congresos, simposios y estancias, atravesando por las actividades

permanentes de formación como seminarios, cursos y talleres, hasta el trabajo de producción académica concretado en la publicación de las memorias de los eventos, artículos de revistas y capítulos de libros.

A partir de estas prácticas académicas, los miembros de las redes se implican en procesos de formación orientados a potenciar herramientas intelectuales, tales como construir un problema de investigación o buscar, seleccionar, analizar e interpretar la información; además de fortalecer el desarrollo de herramientas prácticas como la aplicación de técnicas y procedimientos para la sistematización y organización de dicha información, entre otras, con el propósito de generar hipótesis y explicaciones sobre la realidad, contribuyendo con todo ello a complementar un perfil profesional para el desempeño de la investigación.

Estas experiencias en torno a la investigación se relacionan con la formación en la práctica, en torno a la cual es posible formarse en dos sentidos, según Moreno (2005): “uno como proceso no formal de formación para la investigación, mediante el cual un aspirante a investigador va aprendiendo a investigar con el apoyo de investigadores con experiencia con los cuales trabaja; otro como complemento necesario de la formación para la investigación que se alcanza en programas formales (postgrados)” (p. 524). En esta misma lógica, en las redes académicas se forma para la investigación de manera simultánea y complementaria a la formación que sucede en los programas de posgrado, como en el caso del Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

Los procesos de formación para la investigación dentro de las redes académicas no son esfuerzos individuales ni aislados, sino que se producen en las interacciones y los intercambios de las prácticas cotidianas. Es en este punto donde adquiere especial relevancia

la presencia de la mediación, cuyas manifestaciones son diversas -como ya se ha señalado en capítulos anteriores-, siendo los pares, pero, sobre todo, los miembros más expertos (profesores/investigadores) los mediadores humanos más significativos, pues en el sentido vygostskyano, éstos, al tener más experiencia en la práctica de la investigación, guían y ayudan a los estudiantes a regular sus propios procesos de aprendizaje, para que, de manera progresiva, logren potenciar sus habilidades investigativas.

A través de los testimonios emanados de este trabajo, se ha podido constatar que para que se produzca un ciclo formativo virtuoso y enriquecedor, es preciso que las relaciones mediacionales entre los miembros de la red, generen una dinámica de participación horizontal y equilibrada, donde los estudiantes se involucren de manera activa en las labores del proceso de investigación. Para ello, Moreno (2005) refiere la importancia de procurar el desarrollo de ciertas estrategias de colaboración como el trabajo colegiado con líderes que cuenten con experiencia en la investigación, la creación de un ambiente académico favorable, la reflexión, la discusión, la crítica entre los miembros del grupo en formación, etc. Todas estas acciones, propician una construcción colectiva de significados, el desarrollo de procesos de articulación y de integración de perspectivas y enfoques (Gutiérrez, 2009).

De acuerdo con Gutiérrez (2009), las redes, en tanto comunidades de aprendizaje, realizan diferentes actividades académicas para la expresión de experiencias de los distintos miembros de la comunidad, espacios de intercambio y reflexión conjunta. Tales actividades, como lo han señalado los informantes considerados en esta investigación, suelen ser muy diversas, desde congresos, seminarios, hasta simposios y conferencias, entre otros; cada una con distintos formatos y finalidades, pero todas ellas potenciando el desarrollo de dos procesos esenciales:

- 1) La formación para la investigación en los miembros de las redes académicas, especialmente de los estudiantes de posgrado.
- 2) El crecimiento y la consolidación de la Investigación Educativa en México.

Sobre el primer punto ya se han expuesto las razones a lo largo de esta tesis. No obstante, es importante subrayar que formarse para la investigación no es un proceso que comience y concluya en un determinado espacio formativo o a partir de experiencias investigativas particulares. Antes bien, la formación para la investigación comienza con el desarrollo de habilidades específicas, como lo ha señalado Guadalupe Moreno Bayardo, que inician desde etapas tempranas de la formación académica, pero que se van consolidando a partir de la formación en el posgrado. Ciertamente, las habilidades investigativas adquiridas en los programas de posgrado, se complementan y se potencian con la incursión y el trabajo en las redes académicas, donde los estudiantes y profesores descubren nuevos horizontes en el camino de la investigación y en la construcción de conocimiento.

En torno al segundo punto, es preciso reconocer el papel de las redes académicas como impulsoras de la investigación educativa en nuestro país. Al respecto, Pons y Cabrera (2009) consideran que las redes son organizaciones que facilitan las acciones de transmisión, generación y difusión del conocimiento en el campo de la educación, así como acciones de formación. En los últimos años, las redes han hecho esfuerzos importantes para producir investigación educativa, a través de un trabajo interinstitucional, interdisciplinario, a nivel nacional e internacional, que resulta en la conformación y consolidación de líneas de investigación, de rutas epistemológicas y metodológicas, pertinentes al contexto, pues, finalmente, la investigación cumple una función social.

Por otra parte, la investigación y la producción de conocimiento en las redes no ha quedado exenta de los efectos de la pandemia por COVID 19. Desde comienzos del 2020 todas las actividades académicas tuvieron que mudar a la modalidad a distancia con la finalidad de evitar el riesgo de contagio. En el contexto de la llamada “nueva normalidad”, estas comunidades de aprendizaje transitaron a otras formas de organización y trabajo, apoyadas en el uso de la TIC. Al respecto, Martínez (2020) considera que “las redes de colaboración académica en el mundo y la interconectividad tecnológica son valores clave para afrontar esta nueva normalidad que nos acoge” (p. 5).

En efecto, actualmente, el paradigma informacional genera las condiciones necesarias para que las redes académicas sigan activas y en desarrollo constante, incluso teniendo un mayor alcance en periodos más breves. Pons y Cabrera (2009) señalan que el investigador al incorporarse a una red se comunica y se hace visible para los demás, sin desplazarse de su lugar de residencia, acrecentando las interacciones y los lazos entre los miembros de la red, situaciones que antes sólo eran posible en las relaciones cara a cara. De ahí que, ante la crisis de la pandemia, las redes académicas, particularmente a las que hace referencia esta investigación, han encontrado en las TIC la posibilidad de mantenerse activas y seguir impulsando su quehacer investigativo y de producción de conocimiento.

Hoy en día es imposible pensar el desarrollo de la investigación sin la contribución de las redes académicas. Éstas se han consolidado como comunidades de aprendizaje donde sus miembros conjuntan esfuerzos para mantener a la vanguardia el conocimiento en el campo de la educación. Como se ha señalado en el capítulo 4, un alto porcentaje de los profesores del Programa de Posgrado en Pedagogía pertenecen a alguna red académica, siendo ellos el puente para la integración de los estudiantes del posgrado, los cuales, a partir de diversas

prácticas, han fortalecido sus habilidades investigativas, complementando así la formación para la investigación que experimentan en sus estudios de maestría y/o doctorado.

En este sentido, podemos señalar que una de las aportaciones más relevantes de este trabajo al campo de la Pedagogía es la comprensión del sentido formativo de las redes académicas. Entre otras cuestiones, estos espacios impulsan la formación para la investigación, a través de procesos mediacionales que tienen lugar en diferentes acciones y momentos, en un permanente ciclo formativo. De acuerdo con los hallazgos de este trabajo, se forma para la investigación cuando: 1) se forma con los otros, siendo ellos los andamiajes más importantes para desarrollar las habilidades investigativas, 2) las TIC han sido una herramienta mediacional muy importante, dado que a través de ellas podemos acceder e intercambiar información, generar espacios de encuentro para la generación y socialización del conocimiento, así como impulsar una nueva cultura académica apoyada en la realidad virtual, y 3) cuando se participa en cada una de las actividades académicas que promueven las redes, pues en cada una de ellas se ejercita una práctica relacionada con la investigación, por ejemplo: generar, sistematizar y procesar información, redactar textos académicos, comunicar avances de investigación, gestionar recursos, entre otras que fortalecen la formación en esta materia.

Por ello es fundamental que sigan alimentándose los vínculos e interacciones que tienen lugar en la redes académicas, en tanto que se están consolidando como nuevos espacios de interlocución entre académicos y estudiantes; emprenden acciones de formación de nuevos investigadores y forman de manera permanente a los más experimentados; impulsan el crecimiento de nuevas líneas de generación de conocimiento y promueven la difusión del mismo, a través de diferentes eventos y plataformas que ellos mismos organizan y gestionan,

haciendo en su conjunto una labor social muy importante para el desarrollo de la investigación educativa en nuestro país.

A lo largo de la presente investigación se pudo evidenciar que la contribución de las redes académicas a la formación de investigadores de los estudiantes de maestría y doctorado del Posgrado en Pedagogía de la UNAM es valiosa, debido a que la función principal de las redes académicas es generar y difundir el conocimiento especializado, por lo que, para alcanzar sus objetivos trazados estas entidades organizan diversos eventos académicos, en los cuales, la participación de todos sus miembros es primordial para su funcionamiento. En ese sentido, al incorporar a los estudiantes en las actividades de organización, producción y difusión del conocimiento, recorren un proceso formativo encaminado a la práctica de la investigación.

La construcción teórica de este trabajo representó un reto. Considerando que la mediación fue el eje teórico central de la investigación, no fue sencilla su delimitación y abordaje, debido que desde el inicio del trabajo se tenía la seguridad del objeto de estudio; sin embargo, no alcanzaba a percibir un fundamento teórico que diera respuesta al proceso formativo en las redes que se estaba contemplando para el estudio.

En los primeros intentos de reconfiguración de la tesis, no encontraba el componente teórico que diera cuenta del proceso de formación para la investigación de los estudiantes del posgrado, a través de su participación en las redes académicas. Después de varias propuestas construidas y con apoyo de mi tutor, dimos cuenta que la mediación, desde los fundamentos teóricos de Vygotsky, era la teoría que embonaba a la perfección en el rompecabezas de nuestro corpus teórico, es decir, por un lado se tenía claridad sobre la formación (Ferry y Honoré), la formación para la investigación (Moreno), las redes (Castells), las redes

académicas (Gutiérrez y Boshell) y, por el otro, con la mediación quedaba completado el esquema teórico (Vygotsky), para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

Sin duda, en cada etapa de la investigación hubo una inmensidad de aprendizajes, como en la construcción contextual, teórica, metodológica y en el trabajo de campo, que contribuyeron a mi formación; sin embargo, la participación en las actividades de las redes académicas ha sido un espacio de formación continua para la investigación, debido al constante contacto con las experiencias de trabajo de los investigadores (en formación y consolidados), lo que contribuyó ampliamente a encontrar algunas respuestas a las inquietudes que emergían de las distintas etapas de la investigación. En ese sentido, una de las experiencias más significativas que promueven las redes académicas en la formación para la investigación es la participación en los congresos y simposios, en tanto que se debe construir y presentar una ponencia, desarrollando con ello múltiples habilidades investigativas.

Es cierto que la tarea de un investigador es inagotable, al igual que los trabajos de investigación, y en cuanto más se va profundizando en el tema, van surgiendo nuevos caminos que descubrir; sin embargo, en los estudios de doctorado hay fechas establecidas para concluir la tesis, por lo que la tarea pendiente de este trabajo es buscar el testimonio de otros actores, que contribuyan a la ampliación del conocimiento, más allá del obtenido hasta el momento.

## REFERENCIAS

- Aguilar, C. A. (2009). *Las prácticas de internacionalización en la Facultad de Educación de la USP: Elementos de una propuesta de intervención en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM Digital. <http://132.248.9.195/ptd2013/Presenciales/0687771/Index.html>
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill Interamericana.
- Alfonso, I. (2007). *Elementos a considerar en la preparación metodológica de una Conferencia*. <https://blogs.sld.cu/ilen/2007/10/04/elementos-a-considerar-en-la-preparacion-metodologica-de-una-conferencia/>
- Archivo Histórico de la UNAM. (2019, 10 de marzo). *Escuela de graduados/[posgrado]*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. [http://www.ahunam.unam.mx/consultar\\_fcu?id=1.14#](http://www.ahunam.unam.mx/consultar_fcu?id=1.14#)
- 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*, 40(158), 41-57. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200003&lng=es&tlng=es)
- Arredondo, V. M., Pérez, G., y Moran, P. (2006). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* (45), 59-69.

- Boshell, M. G. (2011). Redes académicas y producción de conocimiento pertinente. *Hallazgos* 8(16), 43-62.
- Berger, L., P. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bonilla, M. (Coord.). (2015). *Diagnóstico del posgrado en México: Nacional*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado; Universidad Autónoma de San Luis Potosí; Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica; Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2012). *Comunicación y poder*. Siglo XXI.
- Cervantes, M. T., García M. y Cuevas A. I. (2016). El trabajo interdisciplinario en una red académica: desafío y complejidad. *CIENCIAUANL. Revista de divulgación científica y tecnológica de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (79), 40-45.  
[https://issuu.com/rodrigosotomoreno/docs/ciencia\\_uanl\\_1979](https://issuu.com/rodrigosotomoreno/docs/ciencia_uanl_1979)
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Contus.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 847-898.
- Contreras, S., Ruiz, J. Vázquez, E. y Salazar, F. (2012). Redes académicas de investigación. *Apertura*, 4(2), 144-155.

- Coordinación de Estudios de Posgrado. (2015). *El posgrado en la UNAM. Una perspectiva actual*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coordinación de Estudios de Posgrado. (2015). *El posgrado de la UNAM en cifras reporte de avances y perspectivas 2015*. Secretaría de Desarrollo Institucional, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cossio, J. A. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-23.
- Dirección General de Planeación. (1996). *Memoria 1996*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ducoing, P. (2013). Nociones de formación. En P. Ducoing y B. Fortoul (Coords.), *Procesos de formación: Volumen 1, 2002-2011* (pp. 47-106). Colección Estados del Conocimiento. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* (R. Eisenberg y M. del P. Jiménez, Trads.). Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM; Paidós. (Obra original publicada en 1987)
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*.

Morata.

González-Gaudiano, E. y Berrocal, T. (2009). Las redes de educación ambiental: un complemento conveniente en el desarrollo gremial y profesional. En N. G. Gutiérrez (Coord.), *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en Investigación Educativa* (pp. 197-205). Plaza y Valdés.

Guitert, M., Ornellas, A., Pérez-Mateos, M., Rodríguez G., Romero, M. y Romeu T.

(2014). En M. Guitert (Coord.). *El Docente en línea: aprender colaborando en la red*. Editorial OUC.

Gutiérrez, N. G. (2009). Comunidades especializadas en investigación educativa y producción de conocimiento. En N. G. Gutiérrez (Coord.), *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en Investigación Educativa* (pp. 21-49). Plaza y Valdés.

Gutiérrez, N. G. (2016). *Senderos académicos para el encuentro. Conocimiento transdisciplinario y configuraciones en red*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Hinojosa, R, y Alfaro, J. A. (2013). De comunidades académicas especializadas a comunidades epistémicas: un estado del conocimiento de las redes que fomentan la producción del conocimiento. En M. L. Ruiz, L. Sañudo y R. Maggi (Coords.) *Investigaciones sobre la educación educativa* (pp. 393-444). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Honoré. B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Narcea.

- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72.
- López, L. (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (13), 367-377.
- Lozoya, E. (2017). Un acercamiento al estado del arte sobre la formación de investigadores en el campo educativo. En L. A. Acuña, A. Barraza y A. Jaik (Coords.), *Formación de Investigadores en América Latina. Hacia la construcción de un estado del arte* (pp. 40-52). Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Margison, S., y Ordorika, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento: competencia global en la educación superior y la investigación científica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, A., Laguna, J., y Palacio, J. L. (2004). *Reforma a los estudios de posgrado de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, N. (2020). Las redes académicas y la interconectividad frente a la nueva normalidad. *Estudios sobre culturas contemporáneas*, 26(52), 5-8.
- Morán, P. (1999). La docencia en formación de investigación: perspectivas de un modelo educativo. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (26), 6-17.  
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/351/351>

- Moreno, B. M. y Romero M. M. (2011). Ética, Investigación Educativa y Formación de Investigadores: Entre la Norma y el Proyecto de Vida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 79-96.
- Moreno, M. G., Sánchez, R., Arredondo, V. M., Pérez, G. y Klinger, C. (2003). Formación para la investigación. En P. Ducoing (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación: Tomo 1: Formación para la investigación, los académicos en México, actores y organizaciones* (pp. 41-111). Col. Estados del Conocimiento 1992-2002. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- Morín, E. (2003). *El Método V. La humanidad de la humanidad*. Cátedra.
- Orantes, B. R. (2011). Redes académicas-científicas y cooperación internacional universitaria. *Entorno* (48), 82-87.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*. OECD Publishing.
- Pérez, G. y Arredondo, M. (2011). La tutoría en algunos posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México. En P. Ducoing (Coord.), *Tutoría y mediación I* (pp. 149-174). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Piña, J., Pontón, C. B. y Santamaría, M. D. (2002). Programa de Doctorado en Ciencias Biomédicas. *Cuadernos del CESU*, 32-43.
- Poder Ejecutivo Federal. (1984, 26 de noviembre). Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico 84-89. *Diario Oficial de la Federación*.
- Poder Ejecutivo Federal. (1989, 31 de mayo). Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. *Diario Oficial de la Federación*.
- Pons, L. y Cabrera, J. C. (2009). Emergencia de las redes en el campo de la Investigación Educativa en México. En N. G. Gutiérrez (Coord.). *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en Investigación Educativa* (pp. 51-82). Plaza y Valdés.
- Ramírez, R. (2009). La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista vygotskiana. *Omnia*, 15(1), 70-81.
- Retana, Ó. G. (2009, abril-junio). La institucionalización de la investigación científica en México. Breve cronología. *Ciencias* (94), 46-51.  
<https://www.redalyc.org/pdf/644/64412193010.pdf>
- Reynaga, S. y Farfán, P. (2004, febrero). Redes Académicas... Potencialidades Académicas [Ponencia]. *Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional "Retos y expectativas de la Universidad"*, Coahuila, México.  
[http://www.anuies.mx/media/docs/89\\_2\\_1\\_1012161230Reynaga\\_Obregon\\_y\\_Farfán\\_Flores\\_Redres\\_Academicas.pdf](http://www.anuies.mx/media/docs/89_2_1_1012161230Reynaga_Obregon_y_Farfán_Flores_Redres_Academicas.pdf)
- Ríos, S. J. (2007, enero-abril). La vocación del investigador. *Contaduría y administración*. *Contaduría y administración* (221), 3-6.

- Ruiz, C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Posgrado*, 17(2), 53-82.
- Salazar, I. C. (2004). El paradigma de la complejidad en la investigación social. *Educere. La revista venezolana de la educación*, 8(24), 22-25.
- Sánchez, R. A. (2010). La conformación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación sobre Pierre Bourdieu. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL(1), 69-93.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos* (61), 1-25.
- Schmelkes del Valle, C. (2013). Formación para la investigación. En M. López, L. Sañudo y R. E. Maggi (Coords). *Investigaciones sobre la investigación educativa, 2002-2011* (pp. 337-391). Colección Estados del Conocimiento. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Tascón, C. (2003). La función constructivista de la mediación: el mediador y el aprendizaje mediado. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología* (6), 117-130.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). El Colegio de México; FLACSO.

Vygotski, L. (2009a). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. (2009b). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Quinto Sol.

Wood, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

# ANEXOS

## Anexo 1. Cuestionario para profesores-tutores del Posgrado en Pedagogía

Participación de Tutores del Posgrado en Pedagogía de la UNAM en Redes Académicas o Asociaciones de Investigación

**\*Obligatorio**

Dirección de correo electrónico \*

Tu dirección de correo electrónico

[Solicitar acceso de edición](#)

Nombre completo \*

Tu respuesta

Sin título

¿Participa en alguna Red Académica o Asociación de Investigación? \*

Sí

No

[Solicitar acceso de edición](#)

¿Cuál es el nombre de la Red Académica o Asociación de Investigación en la que participa?

Tu respuesta

¿Desde hace cuánto tiempo ha participado?

Tu respuesta

 Solicitar acceso de edición

¿Invita a sus estudiantes y/o tutorados a participar en la Red Académica o Asociación de Investigación en la que usted colabora?

Sí

No

¿Por qué?

Tu respuesta

 Solicitar acceso de edición

Envíame una copia de mis respuestas.

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.



Este formulario se creó en UNAM FES Aragón. [Notificar uso inadecuado](#)

Google Formularios

 Solicitar acceso de edición

*Anexo 2. Guion de entrevista para profesores-tutores del Posgrado en Pedagogía*

Profesores-tutores del Posgrado en Pedagogía	
Categoría Principal	Preguntas
Red académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles fueron los motivos para asociarse a la red?</li> <li>• Relate el proceso de fundación o nacimiento de la red.</li> <li>• Describa qué tipo de actividades se llevan a cabo dentro de la red</li> <li>• ¿En qué consiste la participación de los miembros?</li> <li>• ¿Qué aspectos en común existen entre los integrantes de la red?</li> <li>• ¿De qué manera se van incorporando nuevos miembros a la red?, ¿Cómo se van involucrando a las actividades de trabajo dentro de la red?</li> <li>• ¿Cómo definiría o caracterizaría una red académica?</li> <li>• ¿Podría describir cómo son las reuniones de trabajo que se llevan a cabo dentro de la red?</li> <li>• ¿Qué tipo de problemáticas fuera de lo académico has presenciado en la red en la que participas?</li> <li>• ¿Cómo los han solucionado?</li> </ul>
Formación en Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué manera las actividades académicas que realizan los miembros contribuyen al logro de los objetivos generales de la red?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles considera que han sido las principales aportaciones de las redes académicas al campo de la investigación educativa?</li> <li>• ¿De qué manera la red ha logrado la internacionalización y cómo sus miembros se han adaptado a este proceso?</li> <li>• ¿Cuál considera que ha sido su aportación a la red?</li> <li>• ¿De qué manera la red lo ha formado en investigación?</li> <li>• ¿Cómo influyen las actividades que se realizan en la red en la formación para la investigación?</li> <li>• ¿De qué manera la incorporación a la red de alumnos de posgrado les permite fortalecer su formación en investigación?</li> </ul>
<p>Programa de Posgrado en Pedagogía</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde su experiencia, cómo las actividades académicas que se llevan a cabo en la red se entrelazan con las actividades del Posgrado.</li> <li>• Como tutor(a) del programa, ¿qué actividades realizadas en las redes académicas propondría para integrarlas en el Programa de Posgrado en Pedagogía y por qué?</li> <li>• A su parecer, ¿cuál es el papel de las redes en la formación en investigación y en la internacionalización de los estudiantes de posgrado?</li> </ul>

*Anexo 3. Guion de entrevista para estudiantes del Posgrado en Pedagogía*

<i>Estudiantes del Posgrado en Pedagogía</i>	
<b>Categoría Principal</b>	<b>Preguntas</b>
Red académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿A qué red académica perteneces?</li> <li>• ¿Cuál es la temática central de esta red?</li> <li>• ¿Cuáles fueron los motivos para asociarte a la red?</li> <li>• Describe qué tipo de actividades se llevan a cabo dentro de la red a la que perteneces</li> <li>• ¿Cuál es el perfil de las personas que se asocian a esta red?</li> <li>• ¿Qué instituciones, organizaciones o colectivos participan en la red?</li> <li>• ¿Cuáles entidades federativas y países participan activamente en la red?</li> <li>• ¿Cómo definirías o caracterizarías una red académica?</li> <li>• ¿Qué tipo de problemáticas fuera de lo académico has presenciado en la red en la que participas?</li> <li>• ¿Cómo los han solucionado?</li> </ul>
Formación en Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe de qué manera has participado en las actividades académicas (congresos, coloquios, seminarios, talleres u otros) organizadas por la red.</li> <li>• A partir de la vinculación con los otros miembros de la red:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Han surgido ideas que enriquezcan los planteamientos de tu tesis de investigación? ¿Cuáles?</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Te han invitado a participar en proyectos de investigación o a publicar en libros o revistas? ¿Cuáles?</li> <li>• Podrías describir ¿cómo fue el proceso de construcción de ese material?</li> <li>• ¿De qué manera la red ha contribuido en tu formación para la investigación?</li> </ul>
<p>Programa de Posgrado en Pedagogía</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde tu experiencia, de qué manera las actividades académicas que se realizan en la red se entrelazan con las actividades del posgrado.</li> <li>• Como alumno(a) del Programa de Posgrado en Pedagogía, ¿qué actividades de las que se llevan a cabo en las redes académicas propondrías para integrarlas a dicho programa y por qué?</li> </ul>