



## EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE POSGRADO: EL CASO DEL ENEPE

**Ana Beatriz Pérez Díaz**

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco

**Juan Carlos López García**

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Lerma

**Angélica Buendía Espinosa**

Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco

---

**Área temática:** Investigación de la investigación educativa

**Línea temática:** Formación de investigadores educativos

**Tipo de ponencia:** Reportes parciales o finales de investigación

---

**Resumen:** Uno de los eventos más importantes para la investigación educativa mexicana es el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), en el que, desde 2011, se realiza el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado (ENEPE). Tras una revisión conceptual sobre la formación para la investigación, se plantea la importancia de los eventos académicos como parte de ese proceso y se abordan los resultados de las últimas dos ediciones del ENEPE considerando: 1) los resultados del proceso de dictaminación, 2) el perfil de sus ponentes y 3) las contribuciones no aceptadas. Los resultados de la investigación señalan que los estudiantes con mejores resultados se afilian a un puñado de instituciones, aunque también se advierten instituciones “emergentes”. Finalmente, se apuntan algunos retos que enfrenta el ENEPE en lo que respecta a la formación de investigadores educativos.

**Palabras clave:** formación de investigadores, investigación educativa, eventos académicos, estudiantes de posgrado, Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE)

## Introducción

Parte fundamental de la investigación educativa (IE) es la formación para la investigación, la cual se concibe como un proceso que integra tanto prácticas como actores diversos, y en donde la intervención de los formadores consiste en promover y facilitar el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, así como la internalización de una serie de valores característicos del trabajo académico e investigativo (Moreno, 2003). Si bien este proceso se lleva a cabo, principalmente, a través de programas de posgrado, los eventos de carácter académico —congresos, coloquios, etc.— también adquieren un papel importante.

En este sentido, además de constituir el espacio de diálogo más importante para los investigadores educativos mexicanos, desde 2011 el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) sirve de marco para el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE). En éste, los ponentes discuten sus avances de investigación con pares e investigadores, aunque el ENEPE también busca establecer vínculos entre los posgrados de educación del país y fortalecer las trayectorias de sus estudiantes.

Consideramos la necesidad de abordar los eventos académicos como objeto de estudio, razón por la cual la investigación se preguntó sobre el papel del ENEPE en la formación para la investigación. Se abordan cuatro aspectos: 1) el perfil de los ponentes ENEPE, 2) los resultados del proceso de dictaminación del encuentro, 3) las características de las ponencias no aceptadas y 4) los retos que enfrenta la organización y realización del ENEPE. La investigación recurrió a los datos de las últimas dos ediciones de este encuentro (2015 y 2017), así como a una encuesta realizada a los ponentes de la última edición y a entrevistas semiestructuradas con los coordinadores de la primera y cuarta edición.

## Desarrollo

### Miradas sobre la formación para la investigación educativa

En este apartado se recuperan distintas miradas sobre la formación para la IE. Este interés puede ubicarse en la década de los setenta (Martínez Rizo, 1996; OECD-CERI: 517), aunque será en los años noventa cuando el desarrollo de investigaciones sobre la formación para la IE en México alcance un mayor auge.

Para Martínez Rizo (1997), formar investigadores implica desarrollar la capacidad de cuestionarse y cuestionar el entorno para plantear preguntas y buscar respuestas a través del trabajo investigativo. El autor define a la IE como el conjunto de estudios, básicos o aplicados y generados desde diversas disciplinas, que se caracterizan por su rigurosidad, fundamentación teórica y metodológica respecto a cualquier aspecto del fenómeno educativo en el sentido escolar formal, no formal o informal. Para Ibarrola (2015 en Glazman, 2015) la educación, como campo de conocimiento, es un conocimiento en construcción constante, que crece, se desarrolla y se transforma.

En el año 2003, el COMIE presentó el estado del conocimiento “*Sujetos, actores y procesos de formación*”. Por primera vez, se incorporó la formación para la investigación, entendida como un proceso que implica prácticas y actores diversos en el que la intervención que realizan los formadores “como mediadores humanos” consiste en promover y facilitar el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, así como la internalización de los valores que exige la investigación. Esta función mediadora potencia el desarrollo del sujeto en formación (Moreno, 2003). Cinco temáticas integraron los trabajos sobre este campo de estudio: 1) construcciones conceptuales, 2) actores, 3) procesos y prácticas, 4) condiciones institucionales y, 5) programas.

Respecto al primer punto, se refleja un interés en la definición de conceptos como investigación, didáctica de la investigación, competencias, destrezas, habilidades y capacidades, y la formación para la investigación o formación de investigadores. Sobre los actores, se indaga sobre el papel que desempeñan formandos y formadores. Respecto a los primeros destacan discusiones motivacionales de estudiantes que ingresan a un posgrado, las trayectorias escolares, historias personales o perfil de ingreso de los estudiantes las necesidades de formación en el sujeto que aspira a ser investigador, los hábitos y actitudes del investigador, así como el desarrollo de habilidades y/o capacidades (Rojas, 1992; Moreno 1999, 2001, 2002; Martínez Rizo, 1997, 1999; Rugarcía Torres, 1997, citados en Moreno, 2003).

Sobre los formadores, se destaca el rol que éstos desempeñan como tutores. Se documentó la importancia de desarrollar la creatividad y originalidad en el alumno, la promoción de su autonomía, las cualidades de los formadores, así como las debilidades en la formación que se reflejan en la carencia de elementos metodológicos, falta de rigurosidad y la simulación en los procesos de formación (Arechavala, 1998; Sánchez, 2000; Fresán, 2001; Chavoya y Rivera, 2001; Porter, 2000; citados en Moreno, 2003).

Los procesos y prácticas se conciben como las formas de hacer en la formación para la investigación. Entre éstas destaca la construcción del problema de investigación, la cual integra procesos sociohistóricos, de socialización, de transformación significativa de los sujetos, aunque también se refieren procesos como la internalización del *habitus* del investigador educativo (Rojas, 1992; Moreno 2000, 2000; Chavoya y Rivera 2001, citados en Moreno 2003).

Sobre el papel que desempeñan las condiciones institucionales en que se lleva a cabo la formación para la investigación, se ha profundizado en las carencias de infraestructura para apoyar la investigación; en la importancia de fortalecer las políticas institucionales de apoyo a la investigación y en una serie de aspectos relacionados con la dinámica académica y el clima de trabajo en el que se inserta el proceso de formación (Moreno, 2003).

Respecto a los programas, se ha documentado la importancia de fortalecer y mejorar la formación para la IE. Se observa, por ejemplo, cómo la política educativa ha fomentado nuevas opciones de titulación sin investigación, que los temas se encuentran desvinculados de las necesidades de los sectores productivos y sociales, el fomento del credencialismo, la escasa experiencia de los profesores en las

tareas de la investigación, la baja producción de conocimiento en los posgrados en educación, así como la individualización de la investigación (Díaz Barriga, 1993; Celis 1998; Romay, 1993; Moreno 2000, citados en Moreno, 2003).

En los congresos nacionales de investigación educativa de los años 2003, 2005 y 2007 se registraron trabajos en tres temas: tutorías, sujetos en formación y proyectos de formación (Peña, 2009). Persisten los intentos por delimitar conceptualmente la formación de investigadores educativos, así como de los procesos de formación (Rojas, 2008). Se abordaron también las prácticas y los procesos de formación para la investigación que se dan en los programas doctorales. Desde esta visión, la formación para la investigación se ha estudiado con relación a la cultura académica en la que se inserta, es decir, en los significados que comparten los investigadores que fungen como formadores en un mismo programa doctoral.

La cultura académica de formación se interpreta como una base común de significados acerca de la investigación y la formación para la investigación, de los métodos o estrategias que se utilizan para apoyarla, así como la forma en la que se socializa la producción académica (Moreno, Jiménez, y Ortiz, s.f.).

Para Lozoya (2017), existen procesos de subjetivación e identificación presentes en cualquier proceso formativo. Esto implica que el investigador, al estar en contacto con el otro, transforma actitudes y desarrolla aptitudes; cuando éste se incorpora a un programa de posgrado realiza tres funciones esenciales: investigación, docencia y asesoría de tesis. Es en esta última en la que inicia su camino como formador de investigadores.

Schmelkes *et al.* (2017) han identificado retos que tienen los investigadores de la formación de investigadores en educación, como el aspecto ético del quehacer científico, concebido como una forma de “actuar, comprender y vivir la investigación con responsabilidad y compromiso” (pág. 7).

Los avances en el campo dan cuenta de acercamientos en torno a una definición que integra prácticas, procesos y actores que participan conjuntamente en la formación de los investigadores, así como los conocimientos, hábitos y actitudes que el oficio demanda. Se observan también miradas centradas en aspectos institucionales, como la organización de los programas de posgrado y aquellas que se centran en la relación tutor-estudiante, los procesos de socialización, la transmisión de hábitos, rutinas y actividades en el quehacer del oficio del investigador.

Visualizar la formación para la investigación educativa como un proceso que incluye aspectos formales e informales, así como determinadas prácticas propias de la disciplina implica indagar también en aquellos espacios que se encuentran al margen de las dinámicas que ocurren en los programas de posgrado. Un ejemplo de ello es el ENEPE, el cual, desde su creación, se ha constituido como un evento que fortalece la formación de estudiantes de maestría y doctorado. En razón de esta circunstancia, se profundiza en cómo el ENEPE logra tal cometido. Se fortalece la discusión en torno a un objeto en continua construcción como la formación para la investigación educativa.

## Método

Desde 2011, el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) sirve de marco para el ENEPE. En éste, los ponentes discuten sus avances de investigación con investigadores educativos de reconocida trayectoria. Las ponencias ENEPE son dictaminadas mediante un proceso doble ciego. A través del Sistema Integral de Gestión de Conocimiento e Información del COMIE (SIGECIC), cada ponencia se asigna a dos dictaminadores; en caso de empate —un voto aprobatorio y uno no aprobatorio—, ésta es asignada a un tercer dictaminador cuyo voto es definitivo. En las últimas dos ediciones, el proceso de dictaminación ha operado mediante una rúbrica compuesta por criterios que mezclan aspectos cualitativos y cuantitativos (Tabla 1).

La investigación supuso un abordaje mixto. Con base en la información del SIGECIC, se buscó determinar el perfil de los ponentes ENEPE de las últimas dos ediciones (2015 y 2017) a partir de su distribución por programa de posgrado, entidad federativa, institución de adscripción, así como las áreas del conocimiento en que registraron su contribución y los porcentajes de aprobación derivados del proceso de dictaminación del encuentro. Con la finalidad de complementar este perfil, se aplicó un cuestionario electrónico a los 120 estudiantes que participaron en la última edición, con una tasa de respuesta del 69%. Las categorías analizadas fueron: 1) motivación para asistir al ENEPE, 2) experiencia para la formación, 3) obstáculos y 4) aspectos de mejora. Finalmente, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas a los coordinadores del I y IV ENEPE con el objeto de conocer su percepción respecto a la importancia, aportaciones y retos que enfrenta la organización del encuentro.

## Resultados

Primero, entre 2015 y 2017 se observó una disminución de 37% en el número de aspirantes a participar en el ENEPE. Ésta se vio acompañada, por un lado, de una disminución en los porcentajes de aceptación de ponencias, y por otro, de un incremento en los promedios obtenidos durante la dictaminación, aunque los porcentajes de aceptación varían según el programa de posgrado y edición del encuentro. Por ejemplo, aun cuando la participación de estudiantes de maestría se incrementa de una edición a otra, los porcentajes de aceptación más altos corresponden a los estudiantes del doctorado (Tabla 2).

Sobre las entidades de procedencia y adscripción institucional de los ponentes, destaca que apenas 11 instituciones de educación superior (IES), distribuidas en siete entidades, concentran el 55.69% de los ponentes aceptados. La principal de ellas, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el 8.7% (Gráfica 1), aunque si se considera a las IES con independencia de la entidad en que se encuentra, la UPN —institución federal con unidades en todo el país— concentra el 56% de los ponentes ENEPE (Gráfica 2). En el caso de las universidades estatales, casi la mitad se afilia a las universidades de Veracruz (gran parte de los cuales corresponde al 2015) e Hidalgo.

La Universidad Iberoamericana (UIA) y la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) aportan casi el 60% de los ponentes de las IES privadas. Por último, la participación de instituciones de formación magisterial representa apenas el 15% de los ponentes, empero, el Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) tiene una participación considerable a través de estudiantes de tres de sus divisiones académicas (gráfica 2).

La gráfica 3 muestra a las IES de los ponentes ENEPE con base en tres criterios. Los ejes horizontal (X) y vertical (Y) refieren el total de contribuciones dictaminadas y aceptadas, respectivamente; en tanto que el tamaño y color de los nodos se obtuvo a partir de un indicador que pondera los siguientes datos por institución: total de ponencias dictaminadas, porcentaje de aceptación y promedio obtenido durante el proceso de dictaminación. El objetivo de la gráfica es dar cuenta de las diferencias entre las instituciones que concurren en el ENEPE.

Aunque la dispersión de las IES con base en el número de contribuciones presentadas y aceptadas sugiere tres grupos (ejes X y Y) a lo largo del gráfico, el indicador, que prioriza los porcentajes de aceptación antes que el volumen, y para el que éste es tan importante como el promedio obtenido en la dictaminación, relativiza esta idea. Apenas 18 de las 83 instituciones que concurren en el ENEPE están por encima del promedio de contribuciones aceptadas (4.13 en una escala 1-5), aunque con porcentajes de aceptación que oscilan entre el 52 y el 95%. La UNAM y el DIE-Cinvestav presentan los puntajes más altos (8.46 y 8.10 de un máximo posible de 10.0).

Ya antes señalamos la concentración de la investigación educativa en un pequeño conjunto de instituciones, la mayoría ubicadas en la Ciudad de México. No obstante, en lo que respecta al ENEPE, es posible advertir algunas instituciones “emergentes”. El ISCEEM (7.85), las universidades de Veracruz (7.71) e Hidalgo (7.38) y la UPN 81 Chihuahua (7.27) pueden ubicarse en este tipo.

## Encuesta a estudiantes

Otros datos se obtuvieron de la encuesta señalada al principio y cuya respuesta fue del 69% de los ponentes del IV ENEPE. Destaca, que la edad promedio de los ponentes era de 37 años; 56.6% dijo ser estudiante de maestría y 43.4% de doctorado.

El 77.1%, manifestó que su programa pertenecía al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), aunque sólo la mitad dijo contar con una beca Conacyt. Nuevamente, la Ciudad de México concentra el mayor porcentaje (28%), seguida de estudiantes del Estado de México, Hidalgo y Puebla.

El 44.6% de los encuestados solicitó apoyo a sus instituciones para asistir al ENEPE, el 86% lo recibió. Las negativas suelen presentarse en algunas universidades públicas estatales y unidades de la UPN. Al respecto, el 61% de los participantes considera que la falta de recursos económicos es el principal obstáculo que tienen para asistir al ENEPE. Asimismo, el 53% de los ponentes tenía a un asociado del COMIE como tutor de tesis.

Son once las entidades federativas en que se concentraron los ponentes con tutores asociados del COMIE. La mitad de esos ponentes se encontraba inscrita en universidades públicas, tanto federales como estatales, aunque una parte considerable (34%) en instituciones privadas. En este rubro, los ponentes de instituciones de formación magisterial con tutores del COMIE representan apenas el 15.9% y su presencia se da, sobre todo, en el Estado de México. Respecto a si el tutor COMIE es un factor que motiva la participación de los estudiantes en el ENEPE, se destaca que aun cuando algunos encuestados señalaron que la asistencia al evento fue sugerencia de éste, e incluso, en algunos casos, se trató de un requisito del programa de posgrado, la participación en el encuentro es más un acto voluntario, lo que podría asumirse como una fortaleza. Entre los principales motivos, se señalaron los siguientes: 1) por ser un espacio reconocido en el campo de la investigación educativa; 2) para mejorar el proyecto de investigación; y 3) para conocer a otros investigadores.

El 65.1% de los estudiantes apuntó que la experiencia en el encuentro contribuyó ampliamente en su formación, para el 28.9% lo hizo medianamente, mientras que el restante 6% dijo que fue mínima o nula. Llama la atención que al cuestionar a los participantes respecto a si las recomendaciones recibidas por parte del comentarista contribuyeron a fortalecer el proyecto de investigación, menos de la mitad (49.4%) indicó que ampliamente; para el 36.2% fue medianamente y el restante 14.4 dijo que fue mínima o nula. Sobre este punto, es probable que, a juicio de los ponentes, la importancia del ENEPE estriba mucho más en la experiencia de socialización con otros estudiantes de posgrado que en la retroalimentación por parte de los comentaristas.

A propósito de éstos, durante las entrevistas los organizadores señalaron que, con miras a mejorar la experiencia de los ponentes, eran necesarios algunos ajustes, desde quiénes hasta cuántos. Además, se indicó que no siempre se cuenta con comentaristas para los temas que abordan los estudiantes. Sobre esto, se comentó: *“no siempre hay comentaristas para los temas que presentan los estudiantes no? porque hay temas de moda, yo creo que para todo eso sirve el ENEPE para darte cuenta de tradiciones, de formas de trabajar de las instituciones, de cuáles son los temas que los chavos están leyendo, en fin, todo esto te ayuda muchísimo al ENEPE”* (G. del Castillo, comunicación personal, 19 de abril de 2018).

## Trabajos no aceptados

A continuación, una somera descripción de las observaciones de los dictaminadores a los trabajos no aceptados. Éstas se clasifican en cuatro elementos: rigor metodológico, teoría, citación y redacción y ortografía. La diferenciación es analítica, pues en no pocos los casos, las contribuciones, según los dictaminadores, carecían de dos o más de estos elementos.

El 35% de los comentarios señalan deficiencias metodológicas. De hecho, a juicio de los dictaminadores, esta es la principal debilidad de las contribuciones no aceptadas y corresponde, sobre todo, a estudiantes de

maestría. Los comentarios refieren dificultades para la formulación de una problemática de investigación: congruencia entre pregunta, objetivos y hallazgos, así como para la redacción de un planteamiento metodológico claro.

A su vez, 33% de las retroalimentaciones giran en torno al marco teórico. En la mayoría de los casos, se apunta una escasa revisión de la literatura, lo que, escriben los dictaminadores, se traduce en posicionamientos personales insuficientemente sustentados y no en reflexiones teóricas sobre un determinado objeto de estudio. Además, se señalan dificultades para desarrollar los conceptos principales de la investigación.

Por último, 22% de estos trabajos muestran limitaciones relacionadas con la citación. Particular relevancia adquieren, por un lado, la marcada carencia de bases para citar y referenciar correctamente un documento; y por otro, deficiencias señaladas a propósito de la redacción y ortografía: 20% de los trabajos caen en esta situación, la mayoría (87%) correspondió a estudiantes de maestría.

En conjunto, las limitaciones identificadas dan pie a varias reflexiones. ¿Qué lectura se puede dar al hecho de que un estudiante no integre en una investigación la bibliografía especializada sobre su tema? Si bien son arias las posibles respuestas (el escaso dominio de un tema por parte del asesor, deficiencias y desinterés en la relación asesor-asesorad, etc.), en cualquier caso, éstas remiten a las aportaciones de la investigación educativa sobre la formación para la investigación. Señalaremos dos puntos: los efectos que en el estudiante puede ocasionar un acompañamiento inadecuado y las condiciones institucionales de los programas de posgrado.

### 3. Conclusión: retos del ENEPE

La participación de los estudiantes en el ENEPE es más o menos un reflejo de la geografía de la investigación educativa en México. Es insoslayable el hecho de que ésta presenta una doble concentración: en la Ciudad de México y en un pequeño conjunto de instituciones, y que las desigualdades individuales, expresadas en el proceso de dictaminación del ENEPE, se traducen invariablemente en desigualdades institucionales.

A este respecto, quisiéramos terminar señalando tres aspectos que, a decir de los propios coordinadores del ENEPE, merecen una reflexión más detallada y colectiva: el proceso de dictaminación, la selección de comentaristas y los criterios de equidad para la aceptación de los trabajos.

Sobre el primero, se indicó que, aunque el ENEPE es un espacio complementario a la formación de los estudiantes, es pertinente elaborar material didáctico respecto a los elementos que deben integrar un protocolo de investigación. Esto no sólo con miras a que los estudiantes tengan mayor claridad respecto a cómo integrar un documento adecuadamente, sino, y sobre todo, con la intención de cubrir deficiencias observadas durante la dictaminación.



La selección de comentaristas fue considerada como un elemento estratégico en la organización del Encuentro, toda vez que el ENEPE es un espacio para que los estudiantes tengan la oportunidad de mejorar su trabajo a partir de la retroalimentación que realizan investigadores. Para lograr tal objetivo, uno de los retos radica en la diversidad de temáticas, que no siempre coinciden con la expertiz de estos.

Se indicó que es fundamental la discusión de cómo favorecer la inclusión de trabajos procedentes de otros estados, aunque éstos no necesariamente cumplan con los criterios de calidad establecidos en la convocatoria, en el entendido que el ENEPE es un espacio para la formación. Asimismo, se refirió que se deben recuperar aquellos trabajos que planteen temáticas pertinentes para la agenda educativa, independientemente de su calidad. Este tratamiento implica concebir al ENEPE como un espacio de diálogo y de formación, principalmente para aquellos estudiantes que, por las características y condiciones de sus instituciones, programas y tutores, no cuentan con ello. Por lo que, se dijo, es importante impulsar el reconocimiento de la diversidad institucional y regional.

Por último, desde el punto de vista de los estudiantes, los retos que enfrenta la organización de este evento se relacionan con tres factores: la elección de los comentaristas, mayor difusión y más tiempo para la retroalimentación. Aunque la mayoría de los estudiantes manifestaron experiencias positivas respecto a la retroalimentación de sus trabajos, algunos refieren que los comentaristas no contaban con la experiencia suficiente en el campo temático de su investigación; manifestaron también que daba la impresión de que los comentaristas no habían leído los trabajos.

Se indicó que es importante realizar mayor difusión del ENEPE, ya que se percibe que es un espacio poco conocido por los estudiantes de posgrado en educación; esta apreciación se puede traducir en la necesidad de generar y fortalecer los vínculos con las instituciones de educación superior oferentes de posgrados educativos alrededor del país.

## Tablas y figuras

**Tabla 1:** Criterios de dictaminación, ENEPE 2015 y 2017

Criterio	1	2	3	4	5
1. La ponencia cumple en general con los requisitos que establece la convocatoria (extensión, organización, relevancia).					
2. En la introducción, la ponencia hace explícitos el tema, el problema, los objetivos y preguntas de investigación					
3. En el desarrollo, la ponencia presenta los avances de investigación de acuerdo con la etapa que corresponde					
4. En las conclusiones se destacan los hallazgos preliminares de la investigación					

Criterio final	Sí	No
Sugiere incluir esta propuesta en el ENEPE		
Retroalimentación		

Fuente: Rúbrica de dictaminación de las últimas dos ediciones del ENEPE.

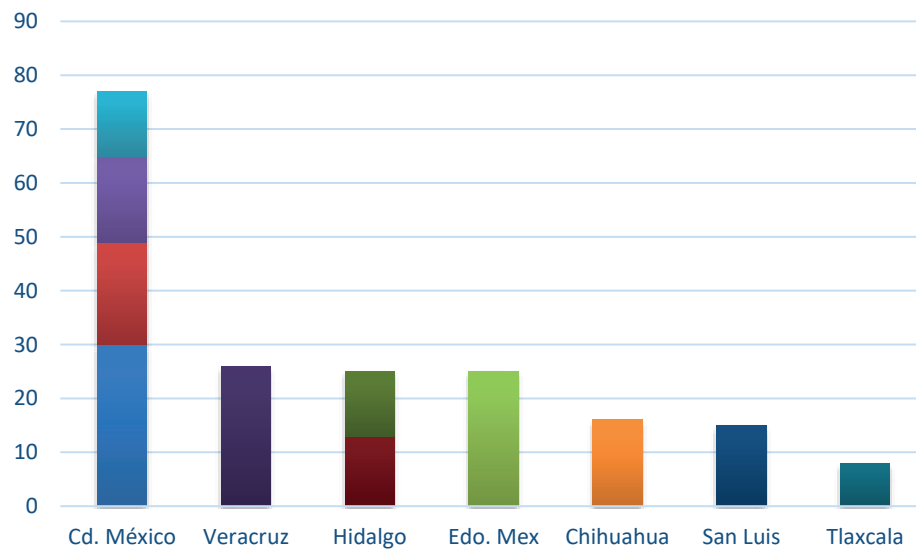
**Tabla 2:** Proceso de dictaminación según tipo de programa, ENEPE 2015 y 2017

Edición ENEPE	Maestría		Doctorado	
	Aceptada (%)	No aceptada (%)	Aceptada (%)	No aceptada (%)
<b>2015</b>	112 (72.26)	43 (27.74)	110 (80.88)	26 (19.12)
<b>2017</b>	68 (59.13)	47 (40.87)	50 (75.76)	16 (24.24)

\*Se consideran solo las ponencias ENEPE efectivamente dictaminadas, así como aquellas cuyos autores dijeron ser estudiantes de maestría o doctorado.

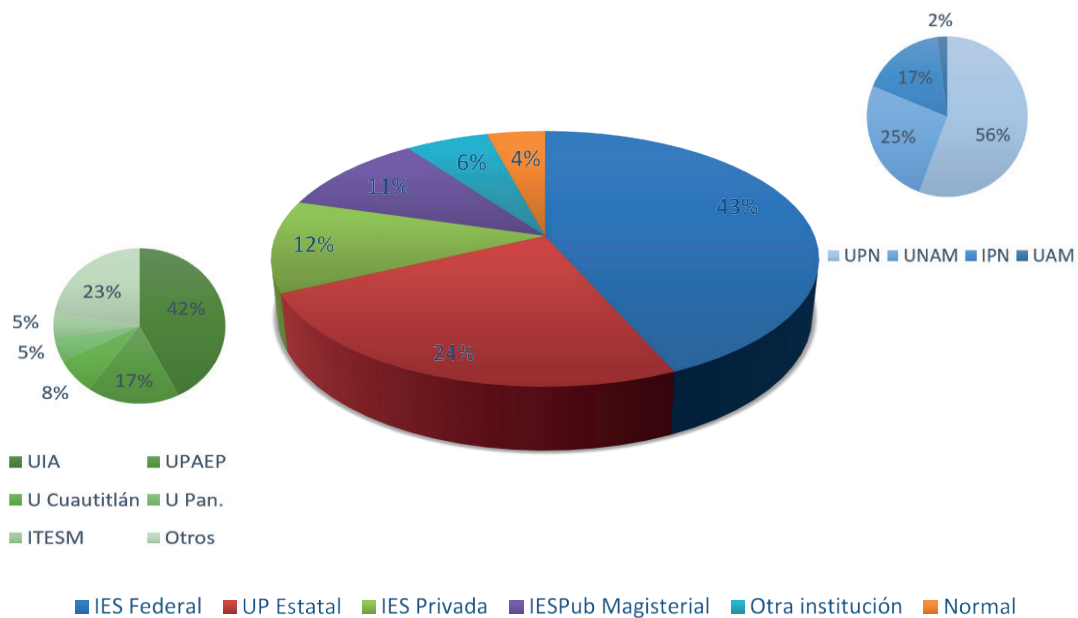
Fuente: Elaboración propia con base en los datos del SIGECIC (2018).

Gráfica 1. Principales instituciones por entidad federativa, 2015 y 2017



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del COMIE (2015a, 2017a).

Gráfica 2: IES de los ponentes según tipo, 2015 y 2017



Fuente: Elaboración propia con base en los datos del COMIE (2015a, 2017a).



## Referencias

- Glazman, R. (2015). La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates. *Revista de la Educación Superior*, XLIV(4), 159-163.
- Lozoya, E. M. (2017). Un acercamiento al estado del arte sobre la formación de investigadores en el campo educativo. En L. Acuña, A. Barraza, y A. Jaik, *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica. Hacia la construcción de un estado del arte* (pág. 326). Chiapas: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.
- Martínez Rizo, F. (1996). La investigación educativa en México en el contexto latinoamericana. En G. de Landsheere, *La investigación educativa en el mundo: con un capítulo especial sobre México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, F. R. (1997). *El oficio del investigador*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- OECD-CERI (2004). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativos. Reporte de los examinadores sobre México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(21), 515-550.
- Moreno, M. G. (2003). La Investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo I). En P. W. Ducoing. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Moreno, M., Jiménez, J., Ortiz, V. (s.f.). Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales. Un encuentro de culturas. Disponible en: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/dialogos/pdf/3.pdf>
- Peña, M. C. (2009). Formación para la investigación educativa. Una primera mirada a la producción investigativa de los congresos del COMIE. 12. Veracruz, México.
- Rojas, R. S. (2008). Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación. México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Schmelkes, C., Mata, A., López, M., & Padilla, M. (2017). Retos y desafíos de los investigadores de la formación de investigadores en educación. (pág. 30). San Luis Potosí: COMIE.