



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Metasíntesis cualitativa sobre la formación de investigadores en el contexto latinoamericano

Julio Israel Flores González

Facultad de Estudios Superiores Iztacala
julio.flores@iztacala.unam.mx

Área temática 11. Educación superior y ciencia, tecnología e innovación.

Línea temática: Formación de investigadores.

Tipo de ponencia: Reporte parcial.



Resumen

El objetivo de este estudio es caracterizar la experiencia de formación de investigadores en las investigaciones latinoamericanas a través de la metodología de metasíntesis cualitativa propuesta por Sandelowski y Barroso. Fueron analizados 16 artículos publicados en español en revistas indexadas en las bases de datos Scielo, Redalyc, IRESIE, BIBLAT y DJOA publicados entre 2010 y 2020. Los hallazgos se sintetizaron en tres ejes principales implicados en la formación de investigadores: 1) actores que incluían a los alumnos o investigador en formación en sus aspectos personales y académicos, tutores o guías académicos de quienes se analizó la personalidad y el aspecto académico y la institución y su aspecto político – administrativo; 2) espacios de formación, tanto académicos como extra académicos y 3) contenidos de aprendizaje divididos en conocimientos, habilidades y actitudes. A modo de conclusión, si bien existen referentes comunes que pueden actuar como facilitadores u obstáculos para el aprendiz de investigador no hay que perder de vista las particularidades del grado académico ya que la mayoría de los estudios son enfocados a nivel posgrado y existe poca literatura a nivel de pregrado; algunos aspectos diferenciales a considerar serían: el grado de implicación que tiene el estudiante, el nivel de exigencia que se impone a la formación, los alcances de ésta, los objetivos institucionales y del aprendiz para iniciar un proceso de formación, entre otros; además, se muestra cómo la metodología de metasíntesis cualitativa es una opción que permite construir un conocimiento sistemático y riguroso en el ámbito educativo.

Palabras clave: Formación de investigadores, metasíntesis cualitativa, experiencia.

Introducción

Se presenta una revisión de literatura sobre el proceso de formación de investigadores en Latinoamérica según la metodología propuesta por Sandelowski y Barroso (2007) sobre la metasíntesis cualitativa. Ésta permite mapear, de forma rigurosa y sistemática, el estado de conocimiento de un área (Sandelowski y Barroso, 2007) al reunir diversos estudios cualitativos sobre un tópico e identificar consensos, hipótesis de desarrollo y contradicciones en ellos (Alencar y Almouloud, 2017; Erwin, Brotherson y Summers, 2011; Zimmer, 2006) para generar una nueva aproximación a un nivel teórico más elevado que favorezca el desarrollo de un conocimiento más formalizado y útil para una disciplina (Salinas Ibáñez y Marín Juarros, 2019; Zimmer, 2006).

Algunas de las limitaciones de esta metodología son: el investigador no abarca todas las investigaciones efectuadas, la búsqueda es finita delimitada por criterios de inclusión definidos por el autor y puede haber problemas de acceso y disponibilidad de la información (Alencar y Almouloud, 2017). Por su parte, Erwin et al. (2011) menciona tres razones para emplear la metasíntesis cualitativa en el campo educativo: permite identificar temas comunes, comparar y contrastar diferentes grupos para profundizar la comprensión de un fenómeno, permite realizar una práctica basada en evidencia y favorece el movimiento entre la generación de conocimiento y su aplicación de tal forma que los hallazgos de la investigación cualitativa no sean infrutilizados.

La propuesta de Sandelowski y Barroso (2007) para realizar una metasíntesis incluye cinco pasos:

1. Identificar una metacuestión de investigación específica
2. Realizar una búsqueda exhaustiva de estudios de la temática elegida
3. Evaluar los artículos encontrados
4. Extraer datos de las investigaciones
5. Elaborar la síntesis de datos

En este sentido, la metacuestión que orientó esta metasíntesis fue:

¿Cómo se caracteriza la experiencia reportada sobre la formación de investigadores a nivel universitario (pre y posgrado) en la literatura de corte cualitativo – interpretativo que se han realizado en los últimos diez años (2010-2020) en el contexto Latinoamericano?

Al emplear esta metodología se pretendió tener una visión sistemática de los estudios sobre formación de investigadores, a manera de estado de conocimiento, para el trabajo de grado de Maestría en Pedagogía titulado *La formación de investigadores en pregrado: el caso de fisioterapia en la ENES León*.

Desarrollo

Para la búsqueda de artículos se emplearon los términos: “formación de investigadores” “formación en investigación” “universidad” “estudiantes universitarios”, así como sus sinónimos y sus combinaciones con comandos de búsqueda avanzados adaptados a cada base de datos consultada (SciELO, Redalyc, IRESIE, BIBLAT y DJOA). El proceso de depuración de artículos se describe en la Figura 1 según la propuesta PRISMA; por su parte, los criterios de inclusión y exclusión se presentan en la Tabla 1. Para evaluar la calidad de los estudios cualitativos se tomaron como referencia los puntos propuestos por Tracy (2010): tópico digno, riqueza de rigor, sinceridad, credibilidad, resonancia, contribución significativa, ética y coherencia significativa. La muestra final fue de 16 artículos cuyos datos se agruparon en tres temas principales: *actores de formación, espacios de formación y contenidos*.

Con base en estas categorías generales se obtuvo la siguiente síntesis de resultados:

A. Actores de la formación

1. Alumno – investigador en formación

1.1 Aspecto personal

El proceso de formación puede generar emociones negativas como frustración impotencia, rabia, ansiedad, nerviosismo y temor debido a las decisiones, actividades, habilidades y tiempo que demanda formarse como investigador; estas emociones puede limitar el quehacer investigativo aunque ellas no son estáticas e inclusive se reducen a medida que avanza el proceso de formación (Abovsky, Alfaro Rivera y Ramírez Montoya, 2012; Gil-Ríos, 2019; Pedraza Longi, 2018; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015).

El reconocimiento y expresión de las emociones y conflictos personales de los estudiantes suelen no abordarse en los espacios académicos aunque en algunos se reconoce el vínculo emoción-razón y su impacto en el proceso de formación (Abovsky et al., 2012; Gil-Ríos, 2019). Cuando esto no es posible, los estudiantes buscan otros referentes, como las instancias institucionales o los pares quienes les brindan acompañamiento y contención emocional (Clerici, Monteverde y Peruzzo, 2018).

Otro aspecto a considerar es la percepción de sí mismo del aprendiz ya que ésta le permite afrontar, con éxito o no, las demandas y situaciones académicas a las que se somete (Abovsky et al., 2012; Pedraza Longi, 2018). La autopercepción se modifica a partir de la apropiación y desarrollo de valores y aspectos de la personalidad; por ejemplo, el cambio que se experimenta de verse como alumno al de asumirse como investigador en formación (López-Ríos, Salas-Zapata, Ossa-Estrada, Saldarriaga-Franco y Martínez-Herrera, 2016) (Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015; Sánchez Lima y Labarrete Sarduy, 2015)

En cuanto a los motivos para participar en un proceso de formación como investigador están los de carácter académico (adquirir y mejorar habilidades y conocimientos en investigación u obtener un grado académico) (Andrade Salazar, Lozano Gómez, Leiva Carvajal y Sepúlveda Cubides, 2018; Pedraza Longi, 2018) y los de carácter económico pues se espera que la participación en investigación y los productos generados en ella les permita obtener un mejor trabajo y remuneración (Andrade Salazar et al., 2018; Clerici et al., 2018; Pedraza Longi, 2018; Rosas Escamilla y Maldonado Maldonado, 2018)

A nivel pregrado, se puede desertar de las actividades de investigación debido a las características y tipo de relación que se establece con los tutores o coordinadores, así como con sus pares (Andrade Salazar et al., 2018), pero a nivel posgrado, las singularidades de la relación influyen en la terminación de las investigaciones, mas no determinan la culminación de los trabajos (Abovsky et al., 2012).

1.2 Aspecto académico

La formación previa en investigación del alumno de pregrado o posgrado puede representar un obstáculo o ventaja en la elaboración de su trabajo. La distancia entre las áreas curriculares de formación en metodología de la investigación y el momento actual, la realización de trabajos previos de investigación, o la interacción directa con el mundo académico, son ejemplos de antecedentes que impactan en la participación del aprendiz de investigador (Clerici et al., 2018; Martínez González, Alfaro Rivera y Ramírez Montoya, 2012; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015; Rosas Escamilla y Maldonado Maldonado, 2018).

El aprendiz requiere de diferentes habilidades idealmente desarrolladas en ciclos de formación previos: habilidades para trabajar bajo presión que le permitan cumplir las exigencias académicas (Jiménez Mora, Moreno Bayardo y Ortiz Lefort, 2011; Pedraza Longi, 2018), habilidades sociales para interactuar con los pares y otros investigadores (Jiménez Mora et al., 2011), habilidades de autogestión del conocimiento como son búsqueda de información, organización de tiempo, organización de la información (Martín Torres, 2012; Martínez González et al., 2012; Pedraza Longi, 2018), habilidades de resolución de problemas que les permitan enfrentar dificultades académicas como buscar asesoría de otras personas o consultar diversos recursos para la elaboración de su trabajo (Clerici et al., 2018; Sánchez Lima y Labarrete Sarduy, 2015) y habilidades de lecto - escritura científica para ser precisos, claros, concretos, analíticos y críticos al momento de comunicar sus ideas; sin embargo, ésta es una de las habilidades menos desarrollada en los aprendices (Jiménez Mora et al., 2011; Martín Torres, 2012),

2. Tutor – guía(s) académico(s)

2.1 Personalidad

Los rasgos de la personalidad del tutor son importantes para el aprendiz ya que influyen en la elección del tutor, cuando ésta es posible (Clerici et al., 2018), o en la permanencia de la actividad investigativa (Andrade

Salazar et al., 2018). Algunos rasgos del tutor que atraen a los estudiantes son: disponibilidad, compromiso, cordialidad, paciencia y capacidad empática. Estas características permiten una relación de comprensión, escucha, respeto y confianza donde el aprendiz es reconocido por sus aportes, virtudes y áreas de oportunidad y se establece un vínculo de horizontalidad que se consolida no sólo en los espacios formales sino también en la convivencia externa a ellos (Gil-Ríos, 2019; Martínez González et al., 2012; Pedraza Longi, 2018; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015; Salinas, 2018; Vega Monsalve, 2019). La motivación del tutor en realizar investigación y asesorar a los aprendices es otro de los aspectos que impacta la permanencia en un grupo o en la elaboración del trabajo de investigación (Andrade Salazar et al., 2018).

2.2 Aspecto académico

El capital académico y la experiencia de los tutores – investigadores es un atractivo especial para los estudiantes al proporcionarles un aprendizaje vicario durante su formación (Jiménez Mora et al., 2011; Martínez González et al., 2012; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015; Sánchez Lima y Labarrete Sarduy, 2015). Además, el tutor debe contar con habilidades que permiten conducir de mejor manera el proceso de formación, entre éstas se encuentran: habilidades de gestión de tiempo y de actividades que permiten dar dirección a la asesoría y el seguimiento del estudiante, habilidades en técnicas de investigación para poder transmitir las formas de realizar investigación, habilidades de comunicación, tanto escrita como oral, para dar una retroalimentación efectiva y habilidades tecnológicas para diversificar los medios de la retroalimentación, colaborar, compartir y mantener contacto con el estudiante (Clerici et al., 2018; Salinas, 2018).

3. Institución

3.1 Aspecto político – administrativo

La elaboración del trabajo de investigación puede ser afectado por la organización de horarios institucionales; por ejemplo, los cursos curriculares se pueden empalmar con las actividades de investigación o los tiempos de entrega determinados institucionalmente pueden no ser apropiados para la realización de la investigación lo que deriva en sobrecarga y sentido de urgencia para el aprendiz (Andrade Salazar et al., 2018; Clerici et al., 2018)

Otro aspecto a considerar es la concepción del quehacer investigativo que tiene la institución y la importancia que le otorga a esta actividad lo que se expresa en divulgación y generación de oportunidades de investigación para los aprendices y en la promoción de ingreso y participación en procesos formativos de investigación (Andrade Salazar et al., 2018; Clerici et al., 2018)

También es importante el soporte institucional brindado al investigador en formación para conducir sus actividades, por ejemplo, las becas otorgadas como parte del programa académico, o bien, los apoyos técnicos para la realización de actividades como es el acceso a información o la disponibilidad de instrumentos especializados, etc. (Martínez González et al., 2012; Pedraza Longi, 2018).

B. Espacios de formación

4.1 Académicos

4.1.1 Cursos curriculares

Para algunos estudiantes, los cursos del programa académico, sobre todo a nivel posgrado, constituyen un apoyo en la elaboración de su investigación y les brinda la oportunidad de monitorear su desempeño y aprendizaje; para otros les resultan poco útiles cuando no cubren los objetivos ni contenidos y las producciones en ellos no alimentan el avance de su trabajo de investigación (Martín Torres, 2012; Pedraza Longi, 2018)

4.1.2 Asesoría académica

La asesoría académica es uno de los espacios más relevantes durante el proceso de formación, puesto que representa un encuentro directo entre el experto y el aprendiz. El tipo de relación que se construye puede moverse entre dos extremos: en uno, se despliega una interacción tendiente a la horizontalidad que se sustenta, entre otras cosas, por la empatía del experto y el respeto y reconocimiento de la experiencia, talentos y habilidades del aprendiz; en el otro extremo, resaltan las diferencias entre los participantes y se anteponen las relaciones de poder (Abovsky et al., 2012; Andrade Salazar et al., 2018; Clerici et al., 2018; Gil-Ríos, 2019; Martínez González et al., 2012; Pedraza Longi, 2018; Sánchez Lima y Labarrete Sarduy, 2015).

En las asesorías académicas se pueden abordar distintos contenidos: temas académicos, revisión de avances y dificultades presentadas en la elaboración de la investigación, sugerencias y modelaje de habilidades de investigación, así como cuestiones personales que interfieren en el proceso de sus actividades investigativas (Abovsky et al., 2012; Gil-Ríos, 2019; Torres Frías, 2013).

En estos encuentros, la perspectiva epistemológica del tutor-investigador moldea una manera de acercarse al objeto de estudio y a la actividad de investigación en el aprendiz; algunos asesores optan por transmitir una visión de la ciencia hegemónica; mientras que otros, lo hacen desde perspectivas más diversas (Gil-Ríos, 2019)

En el proceso de formación de investigadores, existen diferentes grados de andamiaje que le brinda el tutor al estudiante. En algunos casos, el apoyo tiene mayor estructura a través del modelaje y retroalimentación clara y oportuna del asesor; en otros existe mayor distanciamiento del tutor lo que contribuye a generar un sentimiento de soledad en el estudiante (Clerici et al., 2018; Jiménez Mora et al., 2011; Martín Torres, 2012; Martínez González et al., 2012; Sánchez Lima y Labarrete Sarduy, 2015)

La asesoría cumple una función de integración social a la comunidad científica puesto que el contacto directo con el tutor-investigador inicia al aprendiz en la cotidianidad de la actividad de investigación de tal manera que pueda orientarse y hacer frente a este contexto y comunidad (Pedraza Longi, 2018; Rosas Escamilla y Maldonado Maldonado, 2018; Sánchez Lima y Labarrete Sarduy, 2015).

4.1.3 Actividades científicas (Coloquios, congresos, etc.)

La participación de los aprendices de investigadores a través de coloquios, congresos y otras actividades científicas genera experiencias vicarias de aprendizaje; estos espacios favorecen la socialización del conocimiento, permiten aprender del objeto de estudio y conocer otras formas de abordaje, proporcionan retroalimentación para mejorar el trabajo de investigación, contribuyen al desarrollo de habilidades propias de un investigador, promueven mayor disposición hacia la investigación y generan un sentido de pertenencia a la comunidad científica de una institución en la que se forma o se representa (Gil-Ríos, 2019; Jiménez Mora et al., 2011; Pedraza Longi, 2018; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015; Rosas Escamilla y Maldonado Maldonado, 2018; Torres Frías, 2013; Vega Monsalve, 2019).

Sin embargo, estos espacios pueden convertirse en escenarios de lucha científica y prácticas de simulación que contribuyen poco a la retroalimentación de los trabajos de investigación de los aprendices (Torres Frías, 2013).

4.1 Extraacadémicos (sociales)

La interacción con los pares y el ambiente que se genera en los lugares de formación, tanto formales como no formales, contribuye a un sentido de pertenencia e identidad como investigador novato (Andrade Salazar et al., 2018; López-Ríos et al., 2016) (Vega Monsalve, 2019).

C. Contenidos de aprendizaje

5.1 Conocimientos

Las asesorías académicas y los diferentes espacios de socialización del conocimiento contribuyen a que el aprendiz se apropie de un lenguaje propio del área de estudio y del quehacer de la investigación que se evidencia en el modo de relatar y describir las experiencias (Jiménez Mora et al., 2011; Torres Frías, 2013).

5.2 Habilidades

Las habilidades de lecto-escritura son muy importantes para un investigador ya que le permiten comunicar sus ideas de manera efectiva; sin embargo, estas habilidades representan una de las principales áreas problemáticas para el aprendiz, pero se van desarrollando y perfeccionando en el proceso de formación (López-Ríos et al., 2016; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015; Torres Frías, 2013).

También se desarrollan habilidades sociales para interactuar con sus pares e investigadores más consolidados; éstas le permiten establecer una discusión académica argumentada, tener una escucha atenta y desarrollar tolerancia a la diferencia de puntos de vista en los espacios académicos en los que expone su investigación (Jiménez Mora et al., 2011; Torres Frías, 2013).

Dentro de las habilidades cognitivas que se favorecen en el proceso de formación está la crítica, la reflexión, el análisis y la síntesis de información con diferentes grados de complejidad según se trate el grado académico (Jiménez Mora et al., 2011; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015).

También se desarrollan habilidades de gestión de conocimiento como son: organizar información, búsqueda, clasificación y selección de información, edición de textos y uso de medios informáticos para la investigación (Martínez González et al., 2012; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015; Salinas, 2018).

5.3 Actitudes

Durante el proceso de convertirse en investigador, el aprendiz desarrolla disciplina mental, compromiso con la actividad, iniciativa y autonomía (Jiménez Mora et al., 2011; López-Ríos et al., 2016; Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015; Torres Frías, 2013); se reconoce como protagonista con su singularidad, y construye un concepto de investigación y ser investigador (Gil-Ríos, 2019; Jiménez Mora et al., 2011; López-Ríos et al., 2016; Martín Torres, 2012; Torres Frías, 2013); además, aprende a escuchar y diferenciar una crítica por parte de los otros, sea el tutor, el comité o los pares, y recupera aquello que ayuda al mejoramiento del trabajo de investigación (Martín Torres, 2012).

Conclusiones

Se puede concluir que los actores, espacios y contenidos presentes en el proceso de formación de investigadores, independientemente del nivel académico del que se trate, pueden actuar como facilitadores u obstáculos de dicho proceso lo que se traduce en una serie de cambios académico-personales que experimenta el aprendiz. En la formación de investigadores hay una visión de ¿qué es ser investigador? y ¿cómo debe formarse? que se traduce en las prácticas que se conducen en dicho proceso.

Sin embargo, la mayor parte de los estudios se han centrado en el nivel de posgrado y no hay que perder de vista las particularidades en la formación como investigadores según el grado académico, tales como: el grado de implicación del estudiante, el nivel de exigencia que se impone a la formación, los alcances de ésta, los objetivos institucionales y del aprendiz para iniciar un proceso de formación, entre otros. Por ello, se requiere mayor investigación a nivel de pregrado para contar con evidencias y poder plantear alternativas de formación adecuadas a este nivel reconociendo sus particularidades.

Por otra parte, la metodología de la metasíntesis cualitativa, ejemplificada aquí, muestra cómo es posible construir conocimientos sistemático y riguroso que permita trascender los estudios individuales cualitativos de tal manera que se encuentren puntos en común de las experiencias de los actores de determinado proceso formativo. Entonces, se constituye en una metodología de utilidad en el campo de la investigación educativa para generar propuestas basadas en evidencia.

Tablas y figuras

Figura 1. Proceso de selección de artículos según el modelo PRISMA

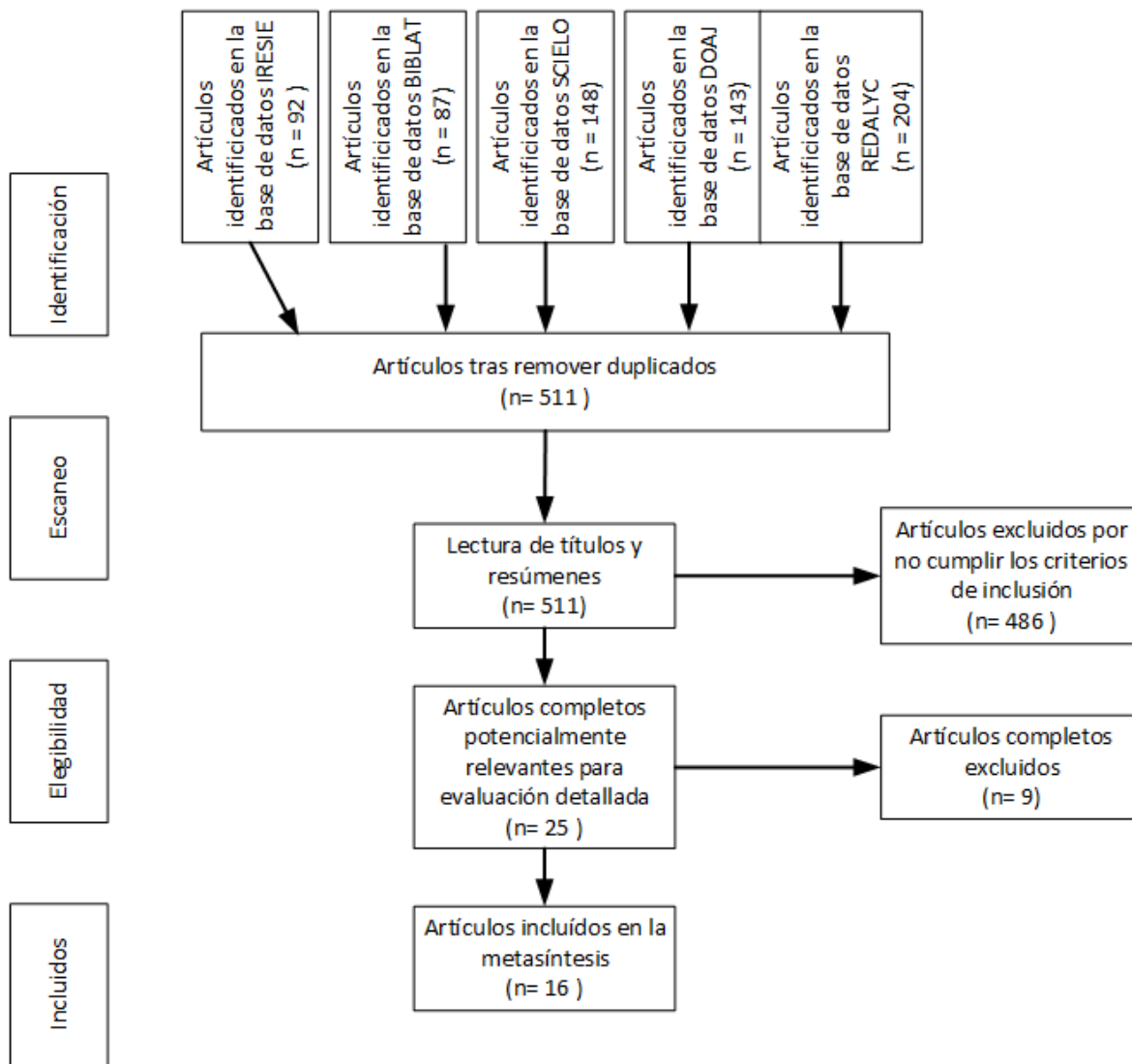


Tabla 1. Descripción de criterios de inclusión y exclusión para los artículos

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Año de publicación (2010-2020) • Aborda el proceso de formación de investigadores o en investigación • Incluye estudiantes de pregrado o posgrado que estén en proceso de realización de una investigación ya sea para la elaboración de tesis, como parte de una estancia, o de colaboración en un grupo o que • Estudios que informan sobre resultados empíricos • La metodología empleada es de corte cualitativo que recupera la experiencia de los actores • Realizados en países latinoamericanos de habla hispana • En idioma español 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios cualitativos basados en análisis de documentos o investigación-acción • Estudios de carácter mixto • No incluyen citas textuales de las entrevistas realizadas a los actores • Aquellas investigaciones donde se aborde la experiencia de los estudiantes en clases de investigación como parte de su formación curricular

Referencias

- Abovsky, A., Alfaro Rivera, J.A. y Ramírez Montoya, M.S. (2012). Relaciones interpersonales virtuales en los procesos de formación de investigadores en ambientes a distancia. *Sinéctica*, (39), 01-14.
- Alencar, E.S.d. y Almouloud, S.A. (2017). A metodologia de pesquisa: metassíntese qualitativa. *2017*, 25, (3), 17. doi: 10.17058/rea.v25i3.9731
- Andrade Salazar, J., Lozano Gómez, N., Leiva Carvajal, K. y Sepúlveda Cubides, M. (2018). Representaciones sociales acerca del ingreso, permanencia y deserción a semilleros de investigación en la Universidad de San Buenaventura de Medellín extensión Armenia. *El Ágora USB*, 18, (1), 114-129.
- Clerici, C., Monteverde, A. y Peruzzo, L. (2018). Factores facilitadores y obstaculizadores del proceso de elaboración de la tesina de grado: mirada del estudiante. *Revista Ciencia Docencia y Tecnología*, 29, (56), 1-17.
- Erwin, E., Brotherson, M.J. y Summers, J.A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33, (3), 186-200. doi: 10.1177/1053815111425493
- Gil-Ríos, A.M. (2019). Factores para la formación en investigación del trabajo social: aportes desde la sistematización del semillero interferencias, universidad del Quindío, Colombia. *Revista eleuthera*, 21, 126-151.
- Jiménez Mora, J.M., Moreno Bayardo, M.G. y Ortiz Lefort, V. (2011). Culturas de los estudiantes de investigación en programas de doctorado en Educación: reflejos de un campo en definición. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16, (50), 919-933.
- López-Ríos, J.M., Salas-Zapata, L., Ossa-Estrada, D.A., Saldarriaga-Franco, J.F. y Martínez-Herrera, E. (2016). Identidad, vivencias y retos de un semillero de investigación para la salud pública en Colombia. *Iatreia*, 29, (1), 27-38.
- Martín Torres, L.G.G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (15), 18. doi: 10.25009/cpue.v0i15.21
- Martínez González, B.A., Alfaro Rivera, J.A. y Ramírez Montoya, M.S. (2012). Procesos de gestión de información y construcción de conocimiento en la formación de investigadores educativos a través de ambientes a distancia. *Sinéctica*, 1-15.

- Pedraza Longi, J.S. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18, (2), 1-33.
- Reyes Cruz, M.d.R. y Gutiérrez Arceo, J.M. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica*, (45), 1-15.
- Rosas Escamilla, R. y Maldonado Maldonado, A. (2018). Los aprendices de brujos o los primeros acercamientos hacia la investigación. Un estudio sobre el programa del Verano de la Investigación Científica. *Revista de la educación superior*, 47, 33-56.
- Salinas Ibáñez, J. y Marín Juarros, V.I. (2019). Metasíntesis cualitativa sobre colaboración científica e identidad digital académica en redes sociales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22, (2), 97-117.
- Salinas, J. (2018). Valoración de la supervisión en doctorados internacionales online por personal director de tesis y estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 22, 59-81.
- Sánchez Lima, L. y Labarrete Sarduy, A. (2015). Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica y profesional que sustenta la formación en el postgrado. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15, (2), 1-18. doi: 10.15517/aie.v15i2.18957
- Sandelowski, M. y Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York: Springer
- Torres Frías, J.d.I.C. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de hábitos científicos en estudiantes de doctorado en educación: Acercamiento a un caso. *Perfiles educativos*, 35, 8-27.
- Tracy, S.J. (2010). Qualitative quality: Eight "Big Tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16, (10), 837-851. doi: 10.1177/1077800410383121
- Vega Monsalve, N. (2019). Estrategias de conformación y consolidación de semilleros de investigación en pregrado. Estudio de caso en una institución de educación superior en Colombia. *RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10, (27), 216-229. doi: 10.22201/iisue.20072872e.2019.27.347
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53, (3), 311-318. doi: 10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x