



LAS INNOVACIONES EN LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN. CONSTRUCCIONES EN EL ÁMBITO COTIDIANO

Pedro Atilano Morales

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
pedro.atilano@isceem.edu.mx

Javier Hernández Morales

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
javier.hernandez@isceem.edu.mx

Área temática: Investigación de la Investigación

Línea temática: Formación de investigadores

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

En México durante las dos últimas de décadas los posgrados en educación se han incrementado, se han ofertado programas de formación con orientaciones profesionalizantes y otros orientados a la formación para la investigación; en las investigaciones realizadas por el cuerpo académico *Formación para la Investigación y Eficiencia Terminal en los Posgrados en Educación*, hemos documentado los procesos de formación en los posgrados en educación que forman para la investigación.

En esta ponencia damos cuenta de las innovaciones que estos programas ponen en marcha cotidianamente para la formación de sus estudiantes; teóricamente hemos reflexionado en torno a aquellas nociones que colocan a la innovación desde propuestas verticales que llegan a los espacios educativos, nosotros centramos la atención en aquellas prácticas cotidianas innovadoras que los sujetos de desarrollo curricular llevan a cabo y que surgen de las necesidades y orientaciones propias de sus programas. Metodológicamente retomamos las narrativas como posibilidad de diálogo abierto para identificar las características, orientaciones, propósitos estructura y procesos de formación de los programas de posgrado que documentamos en la investigación; con ello sostenemos que la innovación cuando emerge del interior de las prácticas y como condición de las instituciones y los sujetos, conlleva a generar otras propuestas en los programas de posgrado que colocan a la investigación como eje central en los procesos de formación.

Palabras clave: Posgrado en educación, Formación, investigación, innovación

Introducción

La presente ponencia presenta parte de los hallazgos de la investigación: *Innovaciones y alternativas en la formación para la investigación en los posgrados en educación*, realizada por el Cuerpo Académico Formación para la Investigación y la Eficiencia Terminal en los Posgrados en Educación. Uno de los propósitos en esta investigación fue analizar el lugar y sentido que ha ocupado la innovación y/o las alternativas pedagógicas en la formación para la investigación en algunos programas de posgrado seleccionados.

En nuestras investigaciones, Pérez, Atilano y Condés (2017) y Pérez, Hernández, Atilano y Condés (2021) y Pérez, Hernández y Atilano (2023), hemos identificado que en los posgrados en educación, en las últimas décadas, la formación para la investigación, la producción de conocimiento y el compromiso social se han desplazado por lógicas profesionalizantes, gerenciales y empresariales, impulsadas por políticas modernizadoras, enmarcadas a su vez en el contexto de globalización y neoliberalismo. Las reformas educativas y curriculares han centrado sus discursos y propuestas en la promoción de la calidad de la educación, la evaluación y la innovación educativa. Sin embargo, identificamos que en la actualidad existen instituciones que ofertan maestría y doctorado que mantienen estos elementos constitutivos del posgrado.

Con relación a las reformas educativas y las innovaciones curriculares, Frida Díaz Barriga (2013) reconoce que han surgido con un enfoque vertical en su diseño e implantación, es decir, “de arriba hacia abajo” y “de afuera hacia a dentro”, con una imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores. En esta ponencia colocamos atención a las innovaciones que se construyen al implementar los programas del posgrado en educación, en aquellas que emergen en la práctica, que articulan las propuestas del currículum formal con las estrategias, dispositivos o didácticas que se implementan considerando las necesidades de formación, los contextos y las condiciones institucionales.

Los referentes teórico-metodológicos en que se sustenta la investigación se exponen en los primeros apartados de la ponencia.

Las instituciones que consideramos para la investigación fueron: la Facultad de Ciencias de la Conducta (FaCiCo) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex); el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara (UDG); la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 151 Toluca; el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), la Facultad de Educación (FaE) de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) de Brasil; la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto de Investigaciones y Estudios sobre la Universidad (IISUE), la Facultad de Estudios Superiores Aragón y la Facultad de Estudios Superiores Acatlán; el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C (IPECAL) y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red).

I. Los referentes teóricos

La formación en, por y para la investigación

La investigación que llevamos a cabo en el CA se sustentó teórica y conceptualmente en los referentes de la formación para la investigación y la innovación en los procesos de formación que han incorporado algunos programas de posgrado orientados a la formación para la investigación. Estos referentes nos han permitido colocar la mirada en los procesos que cotidianamente estas instituciones ponen en marcha; estos espacios han transitado de prácticas profesionalizantes a prácticas de formación de investigadores donde la noción de formación y de innovación les lleva tener como meta formar investigadores y construir estrategias para hacerlo (Colina y Díaz Barriga, 2019).

Para construir nuestra noción en relación con la formación para la investigación, nos dimos a la tarea de acercarnos a la idea de lo que es y lo que implica la formación como un proceso que construyen quienes se forman en las instituciones de posgrado. Nos acercamos a los aportes de Ferry (1997) y Moreno (2006); del primero retomamos algunas inquietudes en relación a ¿quién forma al otro?, ¿cómo se forma?, ¿desde dónde se forma?; de acuerdo con ello, el autor comenta que ninguno se forma por sus propios medios, reconoce que siempre es necesario tener mediaciones, éstas pueden ser humanas e institucionales que inciden en el proceso formativo, aunque como también lo afirma, la formación es responsabilidad y trabajo sobre sí mismo.

Moreno (2006) también comenta que la formación se encuentra presente al o largo de la vida, señala que en algunas etapas se encuentra con mayor grado de conciencia que en otras, siempre con ese carácter de conformación del propio yo. Consideramos que es un proceso de concientización acompañado de conocimientos, habilidades y capacidades que el sujeto configura para desenvolverse profesional y socialmente es por lo tanto, una construcción reflexiva para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas (Ferry, 1997).

La formación *en, por y para* para la investigación es una característica de los programas de posgrado en educación que colocan como eje transversal a la investigación; coincidimos con Schmelkers (2013) cuando señalan que la formación es un proceso integral que articula la preparación para la investigación a partir de la apropiación de elementos teóricos y metodológicos, así como el desarrollo de formas de pensamiento, construcción conceptual y capacidad de análisis de teorías.

En sus procesos de formación, las instituciones de posgrado como mediadoras forman paulatinamente a los sujetos, así la formación *en la investigación*, se caracteriza por una preparación para la práctica investigativa que se basa en cursos y seminarios de formación donde el sujeto adquiere elementos teóricos, metodológicos, estrategias y técnicas asociadas a la adquisición de habilidades investigativas que le permitan al investigador en formación acopiar y dar un tratamiento sistemático a la información que logra encontrar en fuentes

documentales y de campo (Schmelkers, 2013). En este proceso se encuentra la presencia de un tutor o director de tesis como mediador, quien brinda el acompañamiento directo a diferencia de otros acompañantes que integran los comités tutorales y también son mediadores en este proceso.

La formación *por* la investigación permite la apropiación de elementos teóricos metodológicos y filosóficos que conducen al futuro investigador a tener una reparación para llevar a cabo esta tarea, es un proceso integral donde además de contar con la instrumentación metodológica el sujeto que se forma también toma posicionamientos en torno a la mirada de la realidad y la manera en cómo construye el conocimiento. En esta orientación de la investigación se objetivan los dispositivos de formación que las instituciones ofrecen, es decir a partir de la implementación de programas de cada seminario incluido en la tira curricular, los contenidos y textos abordados, posibilitan la apropiación de nociones teóricas, metodológicas y posicionamientos epistemológicos del sujeto en formación.

En la formación *para* la investigación se condensan además de apropiaciones teóricas, metodológicas y epistemológicas; posicionamientos frente a la realidad y la construcción del conocimiento que colocan a los investigadores en formación ante una práctica compleja, donde no solo implica demostrar y aplicar habilidades y capacidades, sino también la configuración de un posicionamiento ético político ante la realidad y quienes la hacen posible. Se convierte en una práctica a la que habrán de dedicarse quienes egresan de los programas de posgrado con esta orientación, ya sea para la mejora y transformación de sus prácticas profesionales o como tarea que lo convierta en profesional de la investigación.

La innovación en los posgrados en educación

En relación con la noción de innovación realizamos un análisis crítico y reflexivo en relación con la idea que en la educación este término se encuentra asociado a cambios que afectan un aspecto o sistema educativo escolar. Estos cambios regularmente son planificados verticalmente intentan modificar, concepciones, miradas y actitudes para alterar prácticas, métodos e intervenciones que llevan a generar cambios caracterizados por la mejora en el conocimiento, producto o proceso en la educación o la formación (Medina, 1999; Díaz Barriga, 2005; Carbonell, 2010).

Otra idea que también reflexionamos tiene que ver con lo que Viñao (2006), señala en torno a que las innovaciones educativas se encuentran asociadas a cambios intencionales plasmados en las prácticas que se realizan en función de la atención de necesidades en un tiempo y contexto determinado; así como en el currículum y los elementos que lo conforman siendo planes y programas, contenidos, metodologías estrategias de enseñanza aprendizaje, formas de evaluación; por mencionar algunos.

Si bien la innovación supone cambios, coincidimos con Díaz Barriga (2013) que también representa un proceso creativo donde se asumen riesgos y errores, no se reconoce *a priori* el camino ni los resultados, por lo tanto, no conduce al éxito deseado. La innovación se configura en buena medida desde miradas verticales cuyas planificaciones consideran ciertos fundamentos que especifican sus intencionalidades y su desarrollo puede estar orientado en dichos fundamentos y propósitos.

A partir de estas nociones nos posicionamos en la idea que la innovación surge del interior de las prácticas cotidianas de los actores educativos, a partir de sus propias necesidades y orientaciones en los procesos escolares y de formación, son prácticas que no se encuentran documentadas. De ahí que en la investigación nos enfocamos primeramente a identificar aquellas instituciones de posgrado en educación que incorporan a la formación en, por y para la investigación como eje en la formación de sus estudiantes y que han incorporado innovaciones dentro sus programas. Esto nos ha llevado a comprender desde autores como Viñao (2006), Medina (1997) y Carbonell (2010), los cambios y propuestas innovadoras que emergen desde las dinámicas cotidianas de formación en distintos planos como el científico-conceptual, la gestión institucional, la cultura escolar y el plano social.

II. El proceder metodológico

La investigación se orientó en una perspectiva cualitativa con un carácter comprensivo propositivo, ya que tuvo por objeto de estudio, las innovaciones en la formación para la investigación en los posgrados en educación.

Para ello diseñamos momentos y tareas con propósitos definidos, iniciando por identificar las instituciones que ofrecen programas de posgrado en educación y que han incorporado a la formación en, por y para la investigación como eje sustantivo; para de ahí transitar a la tarea del análisis de las características que dichos programas presentan en torno a la formación de investigadores y comprender el sentido que otorgan a la formación en, por y para la investigación a través de la incorporación y promoción de prácticas innovadoras; esto nos permitió integrar propuestas derivadas de las experiencias construidas por otras instituciones que ofrecen programas de posgrado.

El encuentro con los sujetos de desarrollo curricular se dio en la relación presencial, fue a través de las narrativas como diálogos abiertos que recuperamos las experiencias en torno a las prácticas que cotidianamente implementan y que resultan innovadoras. Nos apoyamos de la narrativa como posibilidad de metodológica en la que como lo menciona Bolívar, et.al. (1997), se prioriza la voz y la experiencia del actor social con las intenciones y procesos sociales que vive.

Los diálogos abiertos que sostuvimos con los participantes de la investigación, también nos ayudaron a comprender las dinámicas institucionales en tanto procesos y sucesos que configuran las experiencias y que conducen a la puesta en marcha de prácticas de innovación.

III. Innovaciones en la implementación de programas de posgrados en educación

En este apartado de la ponencia presentamos las innovaciones que consideramos han sido relevantes en la puesta en marcha de los programas, es decir, en el terreno práctico de la formación y producción de conocimiento en el posgrado.

Comités Tutorales. Acompañamiento en la formación y producción de conocimiento

Los estudiantes del posgrado en su proceso de formación y producción son acompañados por un comité tutorial, que son los equipos académicos que orientan la construcción de programas de formación y el desarrollo de los proyectos de investigación de los estudiantes, se integra en el trayecto de los distintos semestres, éstos comités se definen dependiendo de la organización académica de la institución, por ejemplo, en el caso de la FaCiCo de la UAEMex, los académicos se integran por líneas de investigación y cuerpos académicos, desde los cuales se definen los comités.

En el posgrado de la FaE de la UFMG Brasil, los comités tutorales se integran de la siguiente manera:

en caso de maestría son tres profesores, uno debe ser externo del programa, en el doctorado son cinco profesores, dos externos al programa, uno externo a la universidad y los otros tres incluyendo al director de la tesis pueden ser del programa. (Denis, J. E., comunicado personal, noviembre 2007)

En el CUCSH de la UDG, en la UPN, Unidad 151 Toluca, en el DIE, en la UNAM, como en el IPECAL, los comités tutorales se integran por el tutor y dos cotutores o lectores, quienes de manera colegiada analizan los avances del doctorando.

Actividades académicas complementarias

En varios posgrados como el del CUCSH de la UDG, se implementan actividades al desarrollo de los planes de estudio, a decir de Moreno y Torres (2019), se incorporan actividades académicas complementarias que incluyen la participación en eventos académicos organizados por la institución como coloquios, talleres o encuentros; asistencia a congresos nacionales e

internacionales; así como presentación de ponencias y publicación de artículos relacionados, en cada caso, con la investigación del estudiante en proceso.

En el caso de la UPN, Unidad 151 Toluca, la responsable del posgrado comentó lo siguiente: “Los coloquios son internos al finalizar el primer y segundo año de cada programa (...), en ellos (los maestrantes) presentan su protocolo y resultados parciales” (Alcántara, M. E., comunicación personal, noviembre 2021).

En el caso del DIE en el trayecto del programa se diseñan presentaciones públicas y privadas de avances de investigación y el coloquio de posgrado. En estos espacios, los estudiantes exponen el estado de su trabajo de tesis en las fases inicial, intermedia y final, reciben retroalimentación puntual de un profesor lector y un estudiante lector. También tienen la opción de participar como ponentes en eventos académicos distintos a los planeados por el Departamento.

En la UNAM, durante el tiempo que dura el doctorado, los estudiantes tienen que participar en un evento académico nacional o internacional, tener reunión con el comité tutorial dos veces por semestre y participar en los coloquios que se organizan una vez por semestre.

Relaciones académicas

Las relaciones académicas interinstitucionales o vínculos entre investigadores contribuyen en el fortalecimiento formativo en los posgrados, desde éstas se establecen convenios para el intercambio y/o estancias que retroalimentan el desarrollo de los proyectos de investigación de los estudiantes. En la FaCiCo, sus académicos pertenecen a cuerpos académicos, ellos construyen los convenios para las estancias, las invitaciones para incorporar investigadores de otras instituciones a los comités tutorales, a participar en los coloquios y otras actividades. La coordinadora del programa de posgrado al respecto comentó lo siguiente: “En cada término de semestre nuestros alumnos son evaluados por un comité de tutores, para ello invitamos a nuestros coloquios a los integrantes de las redes de otras instituciones para realizar comentarios” (Farfán, M.C., comunicación personal, noviembre de 2021).

En el caso del DIE, los estudiantes no solo se relacionan con los integrantes de su comité tutorial sino que la interacción se establece con un estudiante lector, quien ofrece una retroalimentación al vance de investigación. Una situación similar se presenta en las dinámicas del posgrado de la FaE, de la UFMG Brasil, en donde un estudiante de doctorado asume la figura de lector crítico, quien analiza, debate y construcción de la producción académica de los maestrantes, a decir de un académico de la Universidad “esto fortalece el proceso de socialización, producción y formación de los estudiantes de maestría y doctorado” (Denis, J. E., comunicado personal, noviembre 2007).

Movilidad académica

Un aspecto significativo en la formación para la investigación es la movilidad académica de los estudiantes a otras instituciones y programas vinculados con su tema o líneas de investigación. En el caso del CUCSH de la UDG, entre las acciones para la movilidad se encuentran a) las actividades de colaboración y convenio, b) estancias posdoctorales, c) colaboración en redes con nodos en el sector público, d) movilidad de profesores, e) recepción de movilidad estudiantil y, f) profesores visitantes.

En el DIE, el programa de doctorado contempla la realización de una o varias estancias académicas en instituciones de educación superior, en el país o el extranjero, su duración es variable puede ser mayor a un año.

En el posgrado de Pedagogía de la UNAM las interacciones académicas también son parte fundamental en el proceso de formación, como se puede apreciar en el siguiente relato:

(el estudiante) puede cursar un seminario en otra institución con la que se tenga convenio, (la UNAM) tiene muchos convenios con universidades de otros países, incluyendo Europa, hay varios estudiantes que han viajado como parte de la movilidad académica, se han ido Australia, Suecia, España, entre otros. (Casillas, C., comunicado personal, julio de 2022)

La movilidad académica también se observa en el posgrado del ITESM, con énfasis en estancias en el extranjero.

Estrategias didácticas

En el IPECAL, una de las estrategias didácticas son los “Círculos de Reflexión” como dispositivos didácticos en el proceso de formación, éstos son coordinados por los profesores. No se trabaja con clases expositivas, los debates y exposiciones se dan en relación con los aprendizajes particulares de cada integrante como elemento potencial para la construcción del conocimiento. Una egresada del doctorado del IPECAL señaló: “Los círculos de reflexión son una metodología donde el sujeto comparte su historia de vida que está en resonancia con el otro, porque compartimos una misma cultura y un sistema de creencias” (Benítez, E., comunicación personal, diciembre de 2021).

En la propuesta formativa del IPECAL, se llevan a cabo encuentros presenciales anuales en México o en alguna otra sede de América Latina denominados “Octubres Latinoamericanos”. En ellos se exponen las temáticas que los estudiantes han trabajado durante su proceso de formación.

En el DIE como parte de sus estrategias didácticas desarrollan reuniones de presentación de avances de investigación públicas y privadas. Estas tienen el propósito de mostrar los avances,

discutir el contenido, brindar retroalimentación y plantear las maneras de continuar con el desarrollo de la investigación. En el ITESM las presentaciones de avances de investigación, además de la retroalimentación tienen la intencionalidad de preparar la disertación final para el examen de grado.

En la UNAM identificamos como estrategia y fortaleza del posgrado la flexibilidad, comprendida como la posibilidad de que el alumno con el aval del comité elija uno o más seminarios de los ofrecidos en el programa de maestría y doctorado o en otros, dependientes o no, de la universidad, adscribirse a una metodología y elegir las actividades que consideren abonar a su formación académica y al desarrollo de su proyecto de investigación.

Producción académica (Concreción de la tesis)

Un espacio fundamental en la concreción de las tesis es el trabajo de seguimiento de los comités tutorales, como se observó en todos los posgrados analizados.

En la UPN, Unidad 151 Toluca, con la intención de generar la producción a través de la investigación los estudiantes deberán presentar, en formato de ponencia, los avances de investigación en congresos nacionales e internacionales. Este proceso se desarrolla por iniciativa del maestrante o por sugerencia del director de tesis.

En esta institución la obtención del grado se logra con la publicación de un artículo, en alguna revista indexada, o capítulo de libro, como producto de la investigación desarrollada.

En el caso del IPECAL, una vez terminado el programa y haber concluido la tesis avalada por el tutor y cotutores, el estudiante se encuentra en la posibilidad de obtener el grado, para ello, la sustentación no se realiza bajo el formato escolarizado donde el estudiante presenta su trabajo frente a un grupo de sinodales, sino que la sustentación se realiza en el marco de los “Octubres Latinoamericanos” ante la comunidad académica del IPECAL.

Conclusiones

Los resultados de la investigación que realizamos, nos muestran que a pesar del orden social caracterizado por el capitalismo y el mercado, donde la formación responde a lógicas gerenciales y empresariales, las instituciones de educación superior que ofertan programas de formación orientados a la investigación, implementan procesos de formación en, por y para la investigación encaminados a la construcción de herramientas teóricas y metodológicas para el ejercicio de la investigación como una tarea crítica y reflexiva donde además de comprender e incidir en la realidad, el sujeto se transforma.

El carácter innovador de estas instituciones refiere a la manera de mirar a la formación y la investigación más allá de lo instrumental, lo que les lleva a implementar estrategias pedagógicas encaminadas a la formación de investigadores con sentido crítico, ético y político y sean capaces de diseñar e implementar proyectos con incidencia social y educativa.

En nuestros estudios identificamos que las innovaciones curriculares se diseñan e implementan de manera vertical, sin embargo, en la puesta en marcha de estas propuestas, las instituciones modifican, ajustan, construyen prácticas, materiales y dispositivos con la intención de cumplir con la formación para la investigación, la producción académica y el compromiso social. Estas dinámicas se van sedimentando en los *ethos* institucionales, como innovaciones que se gestan desde abajo y en la intimidad de los programas.

Una fortaleza para el desarrollo de los programas del posgrado en educación, en la construcción de las innovaciones, en la formación para la investigación y la eficiencia terminal, son los académicos que se caracterizan por tener un perfil acorde al programa; experiencia en la investigación educativa y en la docencia; producción académica, cuentan con el perfil deseable ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), pertenencia a Cuerpos Académicos y al Sistema Nacional de Investigadores y/o a redes académicas. Cabe señalar que en el caso de la UNAM el núcleo académico se nutre con profesores e investigadores extranjeros provenientes de otros países, como Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Chile, China, España, Finlandia, Francia, Guatemala y Rumania.

Referencias

- Bolívar A. Domingo, y Fernández, D. (1997). La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. España. Grupo FORCE, Universidad de Granada y Grupo Editorial de Granada. España.
- Carbonell J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid. Morata.
- Colina y Díaz-Barriga (2019). Formación de investigadores. Una tarea de los posgrados en Educación en México. México. Gedisa.
- Díaz-Barriga A. (2005), "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos", en *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 108, pp. 9-30.
- Díaz-Barriga, F. (2013) El concepto de innovación y los cambios curriculares, en *la investigación curricular en México 2002-2011*, México, ANUIES-COMIE. Pp. 118.128
- Ferry, G. (1997). El trayecto de la formación. Los enseñantes ante la teoría y la práctica. México. Paidós.
- Fillioux J.C. (1996). Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo. Serie Los documentos. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

- Medina L. (1999). Perspectiva teórica y conceptual de la innovación educativa. En: *Estado de la cuestión de la innovación educativa en la Universidad Pública Mexicana*. Cuadernos de Investigación. Cuarta época/6. UAEM. México.
- Medina L. et. al. (Coordinadoras) (2009) *Innovación Educativa en México, Propuestas metodológicas y experiencias*, México, ANUIES.
- Moreno M.A (2006). Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorado en educación. México. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Moreno, M.G y Torres J. de la C. (2019). El Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara: desde el nacimiento hasta la consolidación. En: Colina, A. y Díaz-Barriga, A. (2019). *Formación de investigadores. Una tarea de los posgrados en educación en México*. Gedisa.
- Pérez, D. Atilano, P y Condés, F. (2017). *Formación para la investigación en los posgrados en Educación. Perfiles, trayectorias, experiencias y saberes*. ISCEEM, Toluca.
- Pérez, D., Hernández, J., Atilano, P. y Condés, F. (2021) *Metodología y didáctica de la investigación en los posgrados en educación, de la problematización a la integración del informe*. ISCEEM. México.
- Pérez, Hernández y Atilano (2023). *Innovaciones y alternativas en la formación para la investigación en los posgrados en educación*. Informe de investigación. ISCEEM
- Schmelkers C. (2013). Capítulo 6 Formación para la investigación. En: López, Sañudo y Maggi (Coordinación general). *Investigación sobre la investigación educativa 2002-2011*. México. Colección Estados del Conocimiento. AUIES, COMIE.
- Viñao, A. (2006). Culturas escolares y reformas educativas. En: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid. Morata.