



FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN PERÚ: CONTEXTOS Y DESAFÍOS

Training of education researchers in Peru: contexts and challenges

OSBALDO TURPO-GEBERA, ROCÍO DIAZ-ZAVALA, GERBER PÉREZ-POSTIGO, LUIS
CUADROS-PAZ, JANETH ESQUIVEL LAS HERAS
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú

KEYWORDS

Educational researchers
Researcher training
Research competencies
Academic credentials
Social commitment
Identity duality
Peru

ABSTRACT

A multiplicity of contexts associated with the university mission converge in the training of educational researchers. From this perspective, it is essential to analyze the positions of educational researchers regarding their identity, training and development. In this sense, the focus group technique was used, involving thirteen researchers in training, with diverse trajectories. The analyzed discourses show identity dualities, both of academic recognition and social commitment, as well as formative alternations in research that place the university as the hegemonic formative space; and spaces of formative development that lead to value between scientific products or social impacts.

PALABRAS CLAVE

Investigadores educacionales
Formación de investigadores
Competencias investigativas
Credenciales académicas
Compromiso social
Dualidad identitaria
Perú

RESUMEN

En la formación de investigadores en educación confluye una multiplicidad de contextos asociados a la misión universitaria. Desde esa perspectiva, analizar los posicionamientos de los investigadores educativos, en torno a su identidad, formación y desarrollo, resultan esenciales. En tal sentido, se recurrió a la técnica del focus group, involucrando a trece investigadores en formación, con diversas trayectorias. Los discursos analizados evidencian dualidades identitarias, tanto de reconocimiento académico como de compromiso social, así como alternancias formativas en investigación que sitúan a la universidad como espacio formativo hegemónico; y de espacios de desarrollo formativo que conllevan a valorar entre productos científicos o impactos sociales.

Recibido: 16/ 09 / 2022

Aceptado: 22/ 11 / 2022

1. Introducción

En la actualidad, estamos experimentando una era de continuos avances tecnológicos y de conocimiento en constante evolución. Por lo tanto, es esencial que los docentes adquieran habilidades investigativas para enfrentar esta realidad. En este contexto es necesario asumir desafíos que permitan optimizar estrategias y encontrar equilibrios en intercambios propicios que consoliden la formación e incidencia de la investigación en el ámbito universitario (Moreno, 2006; Abreu et al., 2017). Desde estas perspectivas, la formación de investigadores es un proceso complejo que involucra múltiples contextos y está directamente relacionado con la misión de la universidad.

La educación es un campo disciplinar complejo que enfrenta numerosos conflictos y contradicciones, lo que hace que la formación de investigadores en educación (FIE) sea un desafío, al generar y poner en movimiento la posibilidad de apropiación de “un capital y cultural; y desarrolle una serie de habilidades, destrezas o competencias propias del oficio de la investigación (Pérez, 2017, p. 28 p.). En esa perspectiva es fundamental formar académicos que produzcan conocimientos científicos y sean capaces de adaptarse a las cambiantes circunstancias que rodean cualquier ejercicio profesional (Barros y Turpo-Gebera, 2017). Para ello, es necesario sumergirse en las corrientes de pensamiento pedagógico y en los debates epistemológicos para comprender los procesos que los engloban.

La búsqueda de la innovación, transformación y trascendencia de la forma en que se lleve a cabo el proceso formativo en investigación y la orientación que se le dé afectará no solo la actuación de los docentes, sino también a la propia institución universitaria. De hecho, la tarea de indagación y búsqueda del conocimiento es considerada esencial y constituye el eje medular, el punto de partida y llegada de dicho proceso, tal y como afirma Orler (2002) “la construcción de interrogantes [como] el eje medular, punto de partida y llegada de dicho proceso” (p. 291). Todo esto moviliza una estructura de relaciones privilegiadas en la FIE.

Como sujetos partícipes de la FIE, están comprometidos con un proceso formativo que se construye a partir de las expectativas de los diferentes estamentos involucrados en la investigación. A nivel interno, su formación está estrechamente ligada a la calidad de las prácticas investigativas en educación, las cuales se miden principalmente a través de estándares cuantitativos e indicadores que se reflejan en los rankings. A nivel externo, su formación está conectada con los intereses de la sociedad, es decir, con el conjunto integrado de actividades interconectadas que conforman el contexto social (Turpo-Gebera et al., 2021).

En el proceso de la FIE, se conjugan aspectos como el qué, el cómo, el dónde y el para qué, como elementos orientadores y conformadores del *habitus* (Dietz, 2014; Acuña y Pons, 2019). Esto significa que el proceso involucra una serie de elementos fundamentales que permiten orientar su formación y moldear su identidad como investigadores. Estos elementos incluyen no solo los conocimientos y habilidades específicas de la investigación, sino también aspectos como la ética, la responsabilidad social y la capacidad de adaptación a los cambios y desafíos del entorno. En este sentido, la FIE se concibe como un proceso integral que busca formar investigadores comprometidos con su rol en la sociedad y capaces de contribuir al desarrollo del conocimiento y la innovación educativa.

Las universidades peruanas enfrentan apuros para llevar a cabo proyectos y trabajos de investigación con la calidad e impacto necesarios. Esta situación se convierte en un problema serio, considerando las exigencias de la Ley Universitaria a la investigación (Ley n.º 30220, de 2014). Ante esta realidad, las universidades se ven obligadas a promover y gestionar estrategias que fomenten la formación y especialización de su cuerpo docente, así como a impulsar la carrera del docente investigador (Cervantes et al., 2019). Además, se hace necesario destinar mayores recursos económicos no solo para el licenciamiento y la acreditación institucional, sino también para incrementar sosteniblemente la producción científica y posicionar a la universidad a nivel nacional e internacional.

En el transcurso de su desarrollo académico y social, el investigador en formación se encuentra con circunstancias que influyen en su forma de pensar y actuar, ya sea sobre sí mismo o sobre otros. Desde su posición docente, comparte un conocimiento valorado por la comunidad en la que se encuentra reconocido por la producción de conocimientos y aportes a la sociedad. De este modo, desempeña su papel en el debate académico, reflexionando sobre las consecuencias y posibilidades de su trabajo investigativo y académico (Angulo et al., 2007).

En el ámbito de la FIE, según Martínez (1997), se presentan dos perspectivas: una amplia, que considera como investigadores a docentes innovadores, investigadores en formación, estudiantes de posgrado y tesis; y una más restringida, que solo incluye a investigadores en educación con producción científica en bases de datos indizadas. Estas no son fronteras impermeables, sino transiciones deseables para formarse o conformarse como investigador en educación, lo que requiere un amplio conocimiento de la complejidad de lo educativo, su pertenencia al campo de las ciencias sociales, los diversos enfoques en la investigación social y los modelos de FIE (Torres, 2006). Estos desafíos se presentan tanto dentro como fuera de las instituciones y durante la realización de programas de estudios.

La complejidad de la FIE involucra una diversidad de significados que trascienden los intereses personales. Algunos provienen de su deseo de mejorar o ampliar su desarrollo profesional, desde su trabajo. Con estas apropiaciones, toma decisiones y prioriza ámbitos teóricos o aplicativos, académicos o sociales, y considera también los reconocimientos (acreditaciones, fondos, etc.). Los investigadores en formación cuestionan y

reflexionan, crean e innovan, y se inspiran en discursos compartidos para proponer metas y elaborar tendencias, entre otras contingencias. Al mismo tiempo, se exponen a críticas, intimidaciones y acosos de quienes buscar mantener el *statu quo* y sus privilegios (Lara y Pando, 2014; Moreno y De la Cruz, 2019).

La comprensión de las repercusiones al integrar, complementar o trasgredir paradigmas, en el marco de la FIE, resultan esenciales. Aunque la relación entre la investigación y la docencia no siempre es recíproca, es innegable el impacto que la investigación tiene en la enseñanza de contenidos relevantes y actualizados. En ese sentido, existen consensos sobre la importancia de la relación docencia-investigación, que se traduce en una mejora de la docencia a medida que la investigación avanza, pero no necesariamente a la inversa (Tesouro y Puiggalí, 2015). Es particularmente importante fomentar la colaboración académica y la vinculación en el postgrado, donde surgen vacíos de conocimiento que estimulan futuros estudios.

La FIE exige de un conjunto de estrategias y procesos enfocados en la adquisición del conocimiento educativo a través de diálogos de saberes conectados con la realidad. Estos diálogos se articulan como interacciones y escenarios de mediación, lo que fomenta la apropiación crítica de las fuentes y medios de información. Siguiendo esta línea, Fong et al. (2016) proponen el diseño de currículos basados en proyectos, problemas, núcleos, módulos y competencias. Este enfoque rompe con el esquema tradicional centrado en contenidos y módulos desarticulados, permitiendo así materializar la movilidad formativa y alcanzar resultados e impactos favorables en los propósitos educativos.

El uso de estrategias didácticas, en el marco de la FIE, promueve el desarrollo de la capacidad crítica para abordar problemas científicos complejos e impredecibles. Esto permite abrir la mente hacia la diversidad, valorando la realidad científica por encima de las situaciones cotidianas (Guity y Mendoza, 2018). Además, estas estrategias facilitan la adquisición de una cultura científica sólida y el fomento de la motivación para resolver los problemas más complejos del entorno sociocultural inmediato. Dichos escenarios propician cambios e interacción constante, donde la otredad juega un papel determinante en la configuración de los pensamientos e ideas (Reynosa et al., 2020).

Además, la FIE también implica acumular un bagaje cultural que permita cuestionar y valorar diferentes visiones, evitando caer tanto en un universalismo abstracto como en un particularismo relativista descontextualizado. Esto significa que los investigadores en formación deben desarrollar una capacidad crítica y reflexiva que les permita abordar las diferentes perspectivas y enfoques de la investigación educativa de manera creativa, imaginativa y flexible (Martínez, 1997). La FIE permite desarrollar habilidades de autorreflexión para fundamentar diálogos sostenibles basados en evidencias devenidas del conocimiento original o de la aplicación de lo existente.

En las últimas décadas, el auge de los posgrados en educación en Latinoamérica, como en Perú, ha llevado a las universidades a enfocarse en la formación de docentes e investigadores, con el objetivo de mejorar la calidad académica y abordar el retraso socio-educativo en un contexto marcado por profundas desigualdades. Este proceso, aunque iniciado tardíamente, se ha llevado a cabo a través de dos vías principales: la formación de postgrado y la investigación formativa en el pregrado. Además, hay una tercera vía emergente, que se basa en la integración en cuerpos académicos o grupos de investigación menos formales (Turpo et al., 2019; Hernández et al., 2022). En todos los casos, la FIE exige la renovación de espacios y perfiles formativos, la formación de hábitos para la investigación y la promoción del autoaprendizaje.

Es fundamental reconocer que para lograr la eficiencia en la FIE se requiere ir más allá de los reduccionismos académicos y vincularse con los fundamentos epistemológicos y metodológicos de una ciencia crítica de la educación que sea interdisciplinaria, colaborativa y tenga impacto social. Sin embargo, en América Latina, los espacios para la FIE son todavía insuficientes, lo que resalta la necesidad de desarrollar estrategias para un desarrollo profesional que incluya un compromiso social y humano. En este sentido, es crucial abordar los procesos formativos a través de la revisión y análisis de las experiencias exitosas que han contribuido a una mejor resolución de los problemas en la FIE. Hernández et al. (2022) subrayan la importancia de este enfoque para orientar los esfuerzos de formación y mejorar la calidad de la investigación educativa en la región.

2. Método

Para abordar la FIE de manera efectiva, se recurrió al uso de técnicas narrativas que permitan explorar las subjetividades de los participantes mediante el análisis de sus discursos. Una de estas técnicas es el grupo focal, que consiste en una entrevista grupal semiestructurada en torno a un tema propuesto por el investigador, donde las preguntas están diseñadas de antemano. Este proceso captura las opiniones, pensamientos y experiencias de los individuos en un espacio relativamente corto, generando interacciones colectivas que producen datos e interpretaciones subyacentes (Gibbs, 1997).

Para esta investigación en particular, se seleccionó intencionalmente a 13 docentes universitarios que están en proceso de FIE y en interacción con otros docentes que cumplen otros roles de investigación. Todos ellos son partícipes de proyectos de investigación financiados por una universidad pública. Algunos de ellos también están cursando posgrados en educación. Estos docentes forman parte de equipos o grupos de investigación en

diferentes roles, desde líderes hasta asociados o de docente en formación, y que tienen como objetivo obtener una titulación académica u optar la acreditación como docentes investigadores.

Tabla 1. Características de los participantes del estudio

Sexo		
Masculino		Femenino
9		4
Título Académico		
Doctor	Maestro	Profesional
6	5	2
Experiencia docente (años)		
Menos de 7	Entre 5 y 10	Más de 11
7	3	3
Rol en la investigación		
Principal	Asociado	En formación
5	4	4
Experiencia en investigación (años)		
Menos de 2	Entre 3 y 5	Más de 6
5	5	3

Fuente. Elaboración propia

En la muestra de estudio (Tabla 1), la mayoría de los sujetos son varones, lo que ha resultado en una presencia femenina opacada por la presencia de solo cuatro investigadoras. La proporción superior del sexo masculino es evidencia del predominio que tienen en la investigación, un asunto que atraviesa la vida universitaria; y es reflejo de las inequidades de género. Además, se observa que los investigadores en formación tienen una mayor experiencia docente que en investigación. Sin embargo, es importante destacar que han participado en más de un proyecto de investigación, lo que resalta la importancia de la continuidad formativa en investigación

Para la recolección de información, se diseñó un guion temático que aborda aspectos relacionados con los aspectos identitarios, la formación en investigación y las perspectivas de desarrollo de los participantes, como se muestra en la Figura 1. Se organizaron dos grupos focales, uno compuesto por seis participantes y el otro, por siete. La selección se realizó de manera proporcional y en función de sus experiencias y roles como investigadores y de investigadores en formación (tesis, docentes). Antes de iniciar la discusión, todos los participantes firmaron el consentimiento informado y autorizaron el uso de la información con fines académicos. Las discusiones focales tuvieron una duración media de 45 minutos por grupo, y fueron moderadas por uno de los investigadores. Además, se grabaron en video para su posterior análisis.

Figura 1. Temas y preguntas orientadoras para la discusión grupal

Tema	Cuestiones detonantes
I. Contextos identitarios del investigador en formación	La formación en investigación conduce a posiciones sociales y académicas privilegiadas. El posicionamiento del investigador implica una influencia en las decisiones académicas y sociales.
II. La universidad como espacio de formación en investigación	La universidad se ha establecido como el espacio exclusivo para la formación de los investigadores. Es importante considerar otros espacios alternativos (no formales) para su formación.
III. Desarrollo formativo de competencias investigativas	La acumulación de experiencia contribuye al desarrollo de las habilidades necesarias para la investigación. La participación en eventos académicos es determinante para manifestar dichas habilidades.

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se transcribieron los corpus discursivos y se realizaron análisis de categorización, tanto apriorística como emergente, y de manera independiente por tres investigadores. Posteriormente, se llevó a cabo una sesión de consenso para ajustar los resultados a los objetivos de la investigación.

La categorización y codificación permitió la manifestación de los posicionamientos a través de la identificación de las relaciones intersubjetivas en los discursos (Ruiz-Olabuénaga, 1996). Este proceso permitió explicitar las vinculaciones de los segmentos de datos (posiciones investigativas) con las categorías teóricas del análisis. Los posicionamientos a evidenciar discurren, por un lado, del reconocimiento académico, basado en las credenciales y acreditaciones; y de otro lado, del compromiso socio-educativo, basado en la generación del conocimiento y orientado a resoluciones de impacto.

3. Resultados

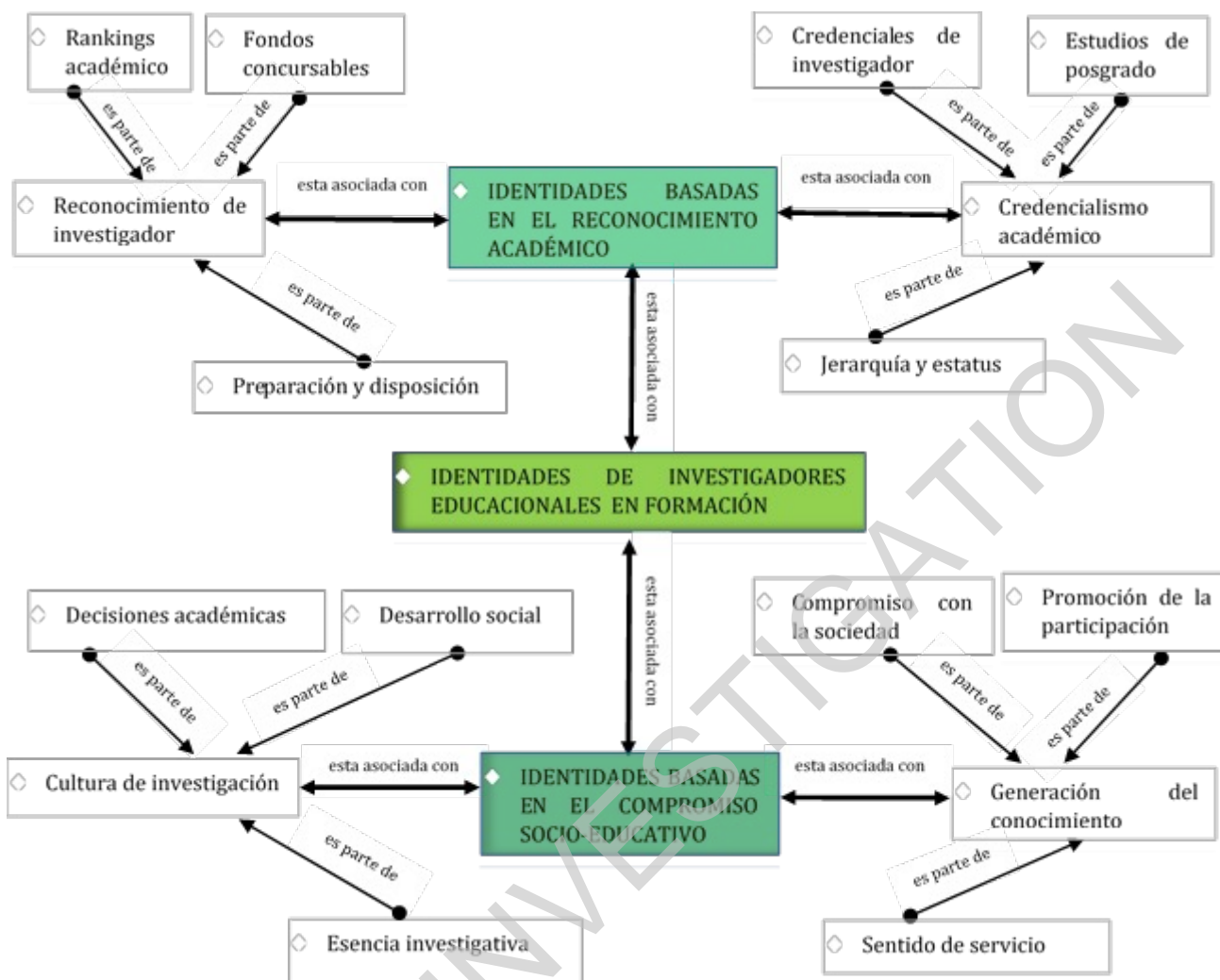
La aproximación a los posicionamientos de los investigadores en formación permitió determinar cómo estructuran y construyen sus discursos. Para lograr esto, se situaron y alinearon las categorías de los discursos recuperados con los presupuestos teóricos que se asumen durante la FIE. De esta manera, fue posible identificar y analizar los patrones y características de los posicionamientos.

3.1. Identidades de los sujetos investigadores en formación

Las posturas expresadas por los investigadores en formación reflejan una dualidad intelectual en la que se mueven. Por un lado, algunos consideran que su identidad depende del reconocimiento que reciben por sus estudios (títulos académicos) o credencialismo, buscando afirmar su jerarquía y estatus académico, con el objetivo de obtener mayores prerrogativas. Esta postura privilegia los diplomas y las intervenciones que les permiten ascender socialmente y asumir responsabilidades acordes a su formación. De otro lado, hay quienes entienden que su rol identitario como investigadores en formación radica en el compromiso social y educativo, que conlleva a la generación de conocimientos o performance investigativa, que involucra la búsqueda del desarrollo social y la trascendencia a través de su labor como generadores de conocimiento (Figura 2).

En este proceso, los participantes del estudio, investigadores en formación, se movilizan entre el reconocimiento y el compromiso, contribuyendo a tomar decisiones más acertadas y a revalorar la misión de la investigación. Las identidades adoptadas, manifiestas como posibilidades distinguibles, no son compartimentos estancos, sino que actúan como un punto de inflexión para movilizar y transitar hacia identidades disímiles.

Figura 2. Estructura de identidades en la formación de investigadores en educación



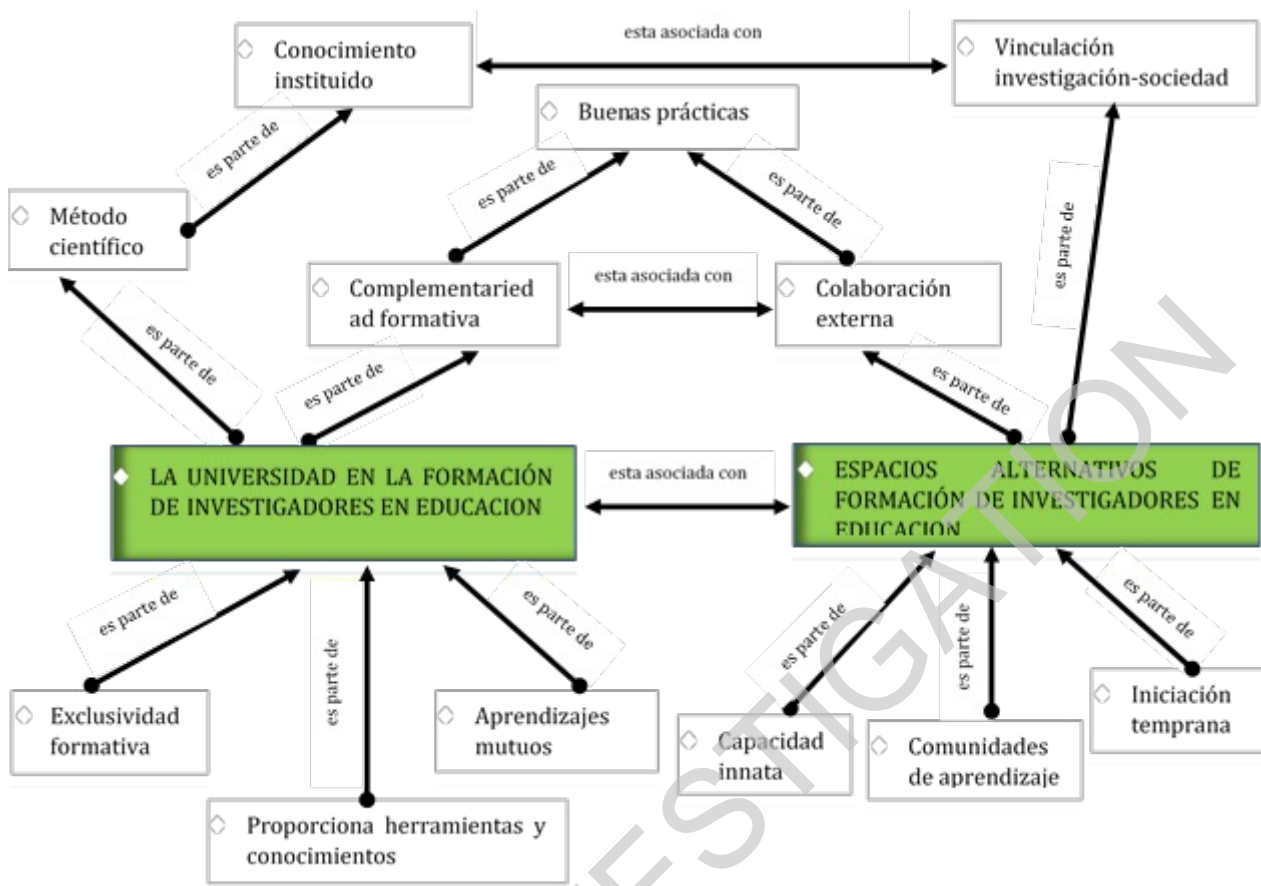
Fuente: Elaboración propia

La identidad que define a los investigadores en formación, en el sentido establecido por la FIE se expresa en sentidos complementarios y a veces antagónicos, lo que cuestiona las categorías de diferentes posicionamientos identitarios. Si bien pueden aparecer como separadas, en varios sentidos reflejan una alternancia de posicionamientos. Las contradicciones entre lo empírico y lo teórico señalan la necesidad de revisar el saber acumulado y adecuarlo a los contextos y tiempos actuales. Esta tarea es imperativa para evitar quedar atrapado en ciertos constructos, y para trascenderlos se requiere un desafío constante. Los resultados de la aproximación identitaria responden a este desafío, cuestionando la falta de dirección en la investigación y aportando definiciones sobre su labor y trascendencia educativa.

3.2. La universidad en la formación de investigadores en educación

La formación de los investigadores en educación está estrechamente ligada al entorno donde se desarrolla la investigación. La universidad constituye un espacio significativo de construcción formativa, donde se definen las discusiones sobre su verdadero valor y las múltiples perspectivas que invita a explorar (Figura 3). Por lo tanto, la universidad se convierte en un escenario fundamental para la formación de investigadores, ya que proporciona las herramientas y el contexto adecuado para fomentar la investigación de calidad y con sentido social.

Figura 3. La universidad como espacio de formación de investigadores en educación



Fuente: Elaboración propia

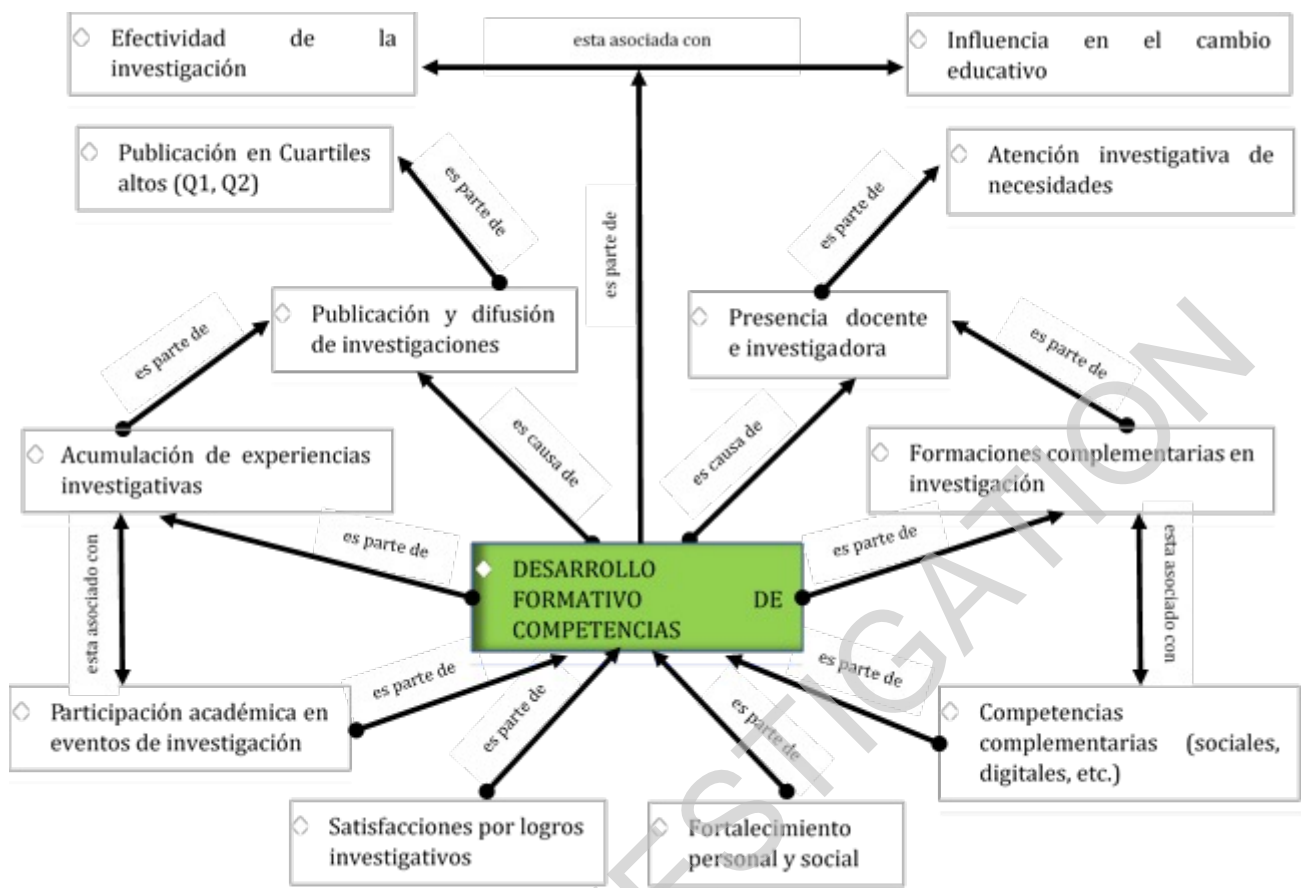
Los discursos sobre el papel de la universidad como espacio de la FIE pueden ser entendidas como una expresión de complementariedad o agregación con otros escenarios. Aunque algunos defienden la exclusividad de la universidad como formadora de investigadores debido a la normatividad credencialista y su papel como “guardiana” del saber y proveedora de recursos, también se reconoce la importancia de complementar la formación con otras experiencias que permitan la vinculación, la cualificación y el reconocimiento de la investigación (Turpo-Gebera et al., 2021). Esta tendencia no restringe su exclusividad, ya que la universidad seguirá siendo un espacio para la afirmación, la extensión y el aprendizaje compartido en la formación de investigadores.

En relación a los espacios alternativos para la formación investigativa, es importante destacar la relevancia de las buenas prácticas y la colaboración como cualidades que contribuyen al desarrollo de la performance. En estos escenarios alternativos, se aprovechan las aptitudes y disposiciones innatas de los sujetos investigadores. La orientación hacia la universidad y la sociedad es innegable, ya que la formación investigativa en alternancia provee conocimiento institucionalizado ((Torres, 2006).

3.3. Desarrollo de espacios de formación de competencias investigativas

La FIE no se limita al espacio universitario, sino que se extiende a otros factores internos y externos que inciden en la investigación, como señala Moreno (1982). Esta contextualización permite formar profesionales de calidad, no solo para cumplir con requisitos institucionales para obtener títulos académicos. La combinación de diferentes espacios vincula a los investigadores con la realidad y les permite compartir teorías y experiencias que fortalecen sus capacidades (Figura 4).

Figura 4. Desarrollo formativo de competencias investigativas en educación



Fuente: Elaboración propia

Para los entrevistados, en la FIE las competencias investigativas son esenciales no solo para su potencial como investigadores, sino también como garantía para participar de manera efectiva en la comunidad de investigadores y en la resolución de problemas (Orler, 2002). Mientras que por un lado, se valora la experiencia investigadora en función de la acumulación de proyectos subvencionados, títulos obtenidos y productos de investigación; por otro lado; la subjetividad conlleva a una mayor implicación social, la satisfacción de aportar y el servicio comunal como parte importante del acervo experiencial del investigador en formación. Por lo tanto, recibir para compartir es más valorado que solo publicar, ya que acerca a las necesidades de los demás.

4. Discusión

En la FIE se presentan diversas motivaciones que influyen en la identidad de los investigadores en formación. Se evidencia una dualidad identitaria entre aquellos que buscan el reconocimiento a través de las credenciales académicas y aquellos que basan su desarrollo académico y social en compromisos sociales. Los resultados muestran que la inmersión vivencial de los investigadores en educación los sitúa en una dinámica compleja, de cruces epistemológicos y sentidos formativos, entre lo deseable y lo realizable (Barros y Turpo-Gebera, 2017).

Los investigadores en formación se mueven entre el reconocimiento y el compromiso, entre discursos discordantes pero con puntos de encuentro. Las similitudes respecto a su quehacer revelan convergencias formativas y de sus trayectorias de vida, aunque no equidistantes, expresan complejidades de la naturaleza humana (Orler, 2012). Las divergencias tienen más un sentido de transición sobre un deber ser signado por la institucionalidad.

En la FIE, abordar la resolución de problemas educativos los sume en la necesidad de colaborar, lo que permite afirmar su identidad investigadora. Una legitimación fundamentada en la autorresponsabilidad, donde se definen y aseveran acciones que inducen a resaltar las coincidencias para aproximar los desarrollos más oportunos, tal que aporten a la superación de las diferencias (Tesouro y Puiggalí, 2015). Un proceso que si bien exige una formación basada en los títulos, a su vez, soslaya las credenciales, conduciendo a una mayor participación en acciones que propendan a valorar a la investigación como esencial. En ese devenir, se construyen como sujetos que interactúan entre ambos posicionamientos, expresando la complejidad de su ser, como sujetos investigadores (Guity y Mendoza, 2018).

La producción científica para los participantes del estudio involucra renovarse, competir y trascender académicamente. Esto es sumamente importante para la formación como investigadores, al igual que resolver problemas y colaborar intelectualmente, para construirse como sujetos formados en investigación, principalmente de legitimación basada en la autorresponsabilidad (Acuña y Pons, 2019). El compromiso propugna la actuación investigadora desde la acción social y la participación en acciones que propendan a valorar la investigación como esencial.

En la FIE, se debe abordar la resolución de problemas educativos que los sume en la necesidad de colaborar para afirmar su identidad investigadora. Una legitimación fundamentada en la autorresponsabilidad, donde se definen y aseveran acciones que inducen a resaltar las coincidencias para aproximar los desarrollos más oportunos, tal que aporten a la superación de las diferencias (Fong et al., 2016). En ese devenir, se construyen como sujetos que interactúan entre sus posicionamientos, expresando la complejidad del ser humano.

UNDER INVESTIGATION

Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Acuña, L. y Pons, L. (2019). Itinerarios de la Formación de Investigadores Educativos en México. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2019, 17(4), 27-57. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.002>
- Angulo, R., Cabrera, J., Pons, L., & Santiago, R. (2007). *Conocimiento y región*. Plaza y Valdés.
- Barros, C., & Turpo-Gebera, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Espacios*, 38(45). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/17384511.html>
- Cervantes, L., Bermúdez, L., y Pulido, V. (2019). Situación de la investigación y su desarrollo en el Perú: reflejo del estado actual de la universidad peruana. *Pensamiento & Gestión*, (46), 311-322. <https://doi.org/10.14482/pege.46.7615>
- Dietz, G. (2014). La formación de investigadores en educación y la producción de conocimiento: El caso del Doctorado en Educación de la UATx. *Perfiles educativos*, 36(146), 202-205. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400013
- Fong, W. Acevedo, R. y Severiche, C. (2016). Estrategia de investigación formativa en educación tecnológica: el caso del Proyecto Integrador. *Itinerario Educativo*, (67), 103-112. <https://doi.org/10.21500/01212753.2891>
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, 19(8). <https://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Guity, S. y Mendoza, J. (2018). Desarrollar estrategias didácticas para la adquisición de competencias investigativas en estudiantes de octavo grado del Centro de Investigación e Innovación Educativas. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa*, 25(39), 31-56. <https://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma/article/view/100>
- Hernández, J., Morales, P., Pérez, D. y Condés, J. (2022). Procesos y momentos de la investigación en los posgrados en educación. *Praxis educativa*, 26(2), 254-276. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-26021>
- Lara, J. y Pando, M. (2014). El mobbing y los síntomas de estrés en docentes universitarios del sector público. *Ciencia & Trabajo*, 16(49), 43-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492014000100008>
- Martínez, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Moreno, M. (2006). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de Educación Superior*, 40(158), 59-78. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004&lng=es&tlng=es.
- Moreno, M. y De la Cruz, J. (2019). Otros escenarios de nóveles investigadores educativos. El encuentro con el mobbing académico. En O. Turpo y L. Acuña (Coords.). *Investigación formativa y formación de investigadores en educación I* (pp. 29-47). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <https://fce.unsa.edu.pe/wp-content/uploads/2019/04/libinvfor.pdf>
- Orler, J. (2012). Docencia-investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 10, 289-301. http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/19/docencia-investigacion-una-relacion-antagonica-inexistente-o-necesaria.pdf
- Pérez, A. (2017). *Formación para la investigación en los posgrados en educación. Perfiles, Trayectorias, experiencias y saberes*. ISCEEM. <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/60859?show=full>
- Reynosa, E., Serrano, E., Ortega-Parra, A., Navarro, O., Cruz-Montero, J., y Salazar, E. (2020). Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100259&lng=es&tlng=es
- Ruiz-Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Tesouro, M. y Puiggali, J. (2015). La relación entre la docencia y la investigación según la opinión del profesorado universitario. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (196), 212-218. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.031>
- Turpo-Gebera, O., Hurtado-Mazeyra, A., Delgado-Sarmiento, Y., y Mango, P. (2021). Formación de investigadores en educación: entre la performatividad y el credencialismo. *Revista Conrado*, 17(78), 23-31. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1637>
- Turpo-Gebera, O., Mango, P., Cuadros, L., y Gonzales-Miñán, M. (2019). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educação e Pesquisa*, (46). <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046215876>