

EL CONGRESO ACADÉMICO COMO ESPACIO PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación

ANA BEATRIZ PÉREZ DÍAZ / JUAN CARLOS LÓPEZ GARCÍA / ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA

Resumen:

Uno de los eventos más importantes para la investigación educativa mexicana es el Congreso Nacional de Investigación Educativa, en el que, desde 2011, tiene lugar el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado (ENEPE). Tras una breve revisión de la literatura en torno a la formación para la investigación educativa y los congresos académicos, planteamos que el análisis del ENEPE aporta información relevante sobre la formación para la investigación. Para ello abordamos las últimas dos ediciones del encuentro (2015 y 2017) a partir del proceso de dictaminación, el perfil de sus ponentes y la revisión de las contribuciones no aceptadas. Se constata que los estudiantes con mejores resultados se afilian a un pequeño conjunto de instituciones, aunque también se advierten instituciones “emergentes”. Por último, se apuntan algunos retos del ENEPE en lo que respecta a la formación de investigadores educativos.

Abstract:

One of the most important events in Mexico's educational research is the National Congress of Educational Research where, since 2011, the National Meeting of Graduate Students (ENEPE) has taken place. Following a brief review of the literature on training for educational research and academic congresses, we suggest that analyzing ENEPE will contribute relevant information on training for research. For this reason, we studied the last two publications of the meeting (2015 y 2017), focusing on the process of evaluating papers, the profile of speakers, and the revision of submissions that were not accepted. The results show that the students with the best results are affiliated with a small set of institutions, although “emerging” institutions are also present. In conclusion, attention is drawn to various challenges that ENEPE faces with respect to training educational researchers.

Palabras clave: formación de investigadores, investigación educativa, eventos académicos, estudiantes de posgrado.

Keywords: training researchers; educational research; graduate students.

Ana Beatriz Pérez Díaz y Angélica Buendía Espinosa: profesoras-investigadoras de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Departamento de Producción Económica. Ciudad de México, México. CE: anab.pd@gmail.com; abuendia0531@gmail.com

Juan Carlos López García: profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma, Departamento de Estudios Culturales. Avenida de las Garzas 10, Col. El Panteón, Lerma de Villada, 52005, Estado de México, México. CE: j.lopezg@correo.ler.uam.mx

Introducción

Una de las tareas más apremiantes para la investigación educativa en México es la formación para la investigación. Esta se concibe como un proceso que, además de integrar prácticas y actores diversos, supone la interiorización de hábitos y actitudes para el desarrollo de habilidades y valores que exige la investigación (Moreno Bayardo, Sánchez Puentes, Arredondo Galván, Pérez Rivera *et al.*, 2003). Este proceso se lleva a cabo, en lo fundamental, a través de programas de posgrado y privilegiando la comunicación formal (ver De Ibarrola y Anderson, 2015).

Si bien espacios como los coloquios, encuentros y congresos académicos pueden resultar más efímeros y tener menor impacto en el proceso formativo, su análisis, planteamos, proporciona información relevante que permite, en la medida en que esos eventos son de alcance nacional, conocer el perfil de un amplio número de estudiantes de posgrado, pero sin que este sea estadísticamente representativo; asimismo permite avanzar en la comprensión de su contribución a la formación para la investigación. Pese a esta circunstancia, los eventos académicos han permanecido relativamente inexplorados en el campo de la investigación educativa.

Es en esta lógica que el presente artículo aborda el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE), realizado desde 2011, en el marco del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE). Su objetivo es brindar un espacio para la formación, interlocución y experiencia académica en el que estudiantes de posgrado discuten sus avances de investigación con pares e investigadores. Asimismo, este encuentro busca establecer vínculos entre los programas de posgrado del país así como fortalecer las trayectorias académicas y de investigación de los estudiantes.

Aun cuando la literatura en torno a la formación para la investigación educativa es amplia y por demás importante, consideramos necesario avanzar en el estudio de los eventos académicos (una suerte de espacios informales) para dar cuenta de su contribución a la formación de los estudiantes. El proyecto desborda, sin duda, el alcance de este artículo, por lo que aquí solamente presentamos una primera aproximación a partir de tres fuentes: datos correspondientes a las dos últimas ediciones del ENEPE (2015 y 2017), los resultados de una encuesta realizada a los ponentes de 2017 y un conjunto de entrevistas con algunos de coordinadores del evento.

Miradas sobre la formación para la investigación educativa

La literatura en la materia ha permitido comprender con mayor profundidad las dinámicas que cruzan los caminos de quienes se forman para la investigación educativa. Si se considera que el interés por este proceso es correlativo a la creación de instituciones en el campo de la investigación educativa, se puede decir que este inicia en la década de los setenta (Martínez Rizo, 1996; OECD-CERI, 2004). No obstante, en los años ochenta se pone de relieve la ausencia de una política para la formación de investigadores en educación debido a su escaso reconocimiento institucional como campo científico de conocimiento, así como por la falta de programas de posgrado en el mismo, especialmente de doctorado. En este panorama emergen propuestas para impulsar programas con formación integral para la docencia y la investigación (Lozoya Meza, 2017).

Será en la década de los noventa cuando, como consecuencia de las políticas de profesionalización del personal académico, el desarrollo de investigaciones sobre la formación para la investigación educativa en México alcance un mayor auge (De Ibarrola, 2015), dando lugar a una línea específica de investigación. Por ejemplo, en los estados del conocimiento correspondientes al periodo 1992-2002, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) incorpora ya la formación para la investigación, vista como un proceso que implica prácticas y actores diversos en el que la intervención de los formadores, en tanto mediadores, consiste en promover y facilitar el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, así como la internalización de valores que exige la investigación (Moreno Bayardo *et al.*, 2003).

La formación para investigadores se ha concebido también como un proceso sociohistórico que se apoya tanto en una visión crítica de la educación (Rojas Soriano, 2008) como en el conocimiento de la disciplina, en sus ejes metodológico y epistemológico, así como en métodos y técnicas para la recolección y sistematización de información (Torres Frías, 2006).

Aunque la construcción de este objeto de investigación ha transitado por la revisión y discusión sobre las competencias, destrezas, habilidades y capacidades que se desarrollan en el proceso formativo, también se ha enfatizado cómo los aspectos motivacionales, las historias personales y el perfil de ingreso de los estudiantes inciden en este proceso (Moreno Bayardo *et al.*, 2003), así como el rol del tutor. Sobre este último punto,

particular importancia reviste su papel en el desarrollo de la creatividad y originalidad del estudiante, en la promoción de su autonomía, pero también se insiste en las debilidades en su formación, mismas que pueden reflejarse en la carencia de elementos metodológicos, la falta de rigurosidad y la simulación en los procesos de formación (Peña Carrillo, 2009).

Otro aspecto lo constituye la indagación sobre las condiciones institucionales en las que se lleva a cabo el proceso de formación para la investigación. Al respecto, se señalan las carencias de infraestructura, las políticas institucionales de apoyo a la investigación y el clima de trabajo en el que se desarrolla el proceso formativo (Acuña, 2018; Moreno Bayardo *et al.*, 2003). Se constata la necesidad de mejorar los programas de formación para la investigación educativa, pero también el fomento de nuevas opciones de titulación sin investigación, la desvinculación con respecto a las necesidades de los sectores productivos y sociales, el credencialismo, la escasa experiencia de los profesores en las tareas de investigación, la baja producción de conocimiento en los posgrados en educación y la individualización de la investigación, entre otros factores.

Este breve recorrido intenta dar cuenta de la complejidad implicada en la formación para la investigación. Los avances en el campo refieren un proceso que no solo integra actores, sino también las prácticas y los conocimientos, hábitos y actitudes que el oficio demanda.

Ahora bien, el grueso de la discusión en torno a la formación de investigadores se centra en los espacios y prácticas formales, representados en los programas educativos o el desarrollo de una tesis y, en menor medida, se ha explorado la contribución de los eventos académicos a este proceso. Acercamientos interesantes los identifican como espacios que contribuyen a la formación de los estudiantes y que, sobre todo, los familiariza con prácticas como la crítica académica (Moreno Ballardó, 2007). Por supuesto, no se trata de sobreestimar el papel de los eventos académicos, sino de complementar algunos aspectos a partir de los datos que estos ofrecen. El siguiente apartado aborda brevemente algunos de los enfoques en torno a los congresos académicos y presenta una suerte de justificación a propósito del estudio del ENEPE.

Los congresos académicos y la formación para la investigación

¿Cuál es la importancia que, desde el punto de vista de la formación para la investigación, revisten los congresos académicos? Sin ánimo de hacer una revisión exhaustiva, podemos decir que en torno a estos espacios es

posible identificar dos enfoques relacionados, pero analíticamente diferenciables. Por un lado, aquel que prioriza la función social de los congresos y que, desde el punto de vista de la formación, señala que son espacios de comunicación entre aspirantes e iniciados que refuerzan los lazos sociales y contribuyen a dar sentido de comunidad a lo que hacemos (Adler-Lomnitz, 2009). La idea de que la información que se genera en estos eventos, aunque menos visible y posiblemente efímera, circula más rápido que la producida por canales formales (Becher y Trowler, 2001), también puede asociarse a este enfoque; además, claro está, de enfatizar la importancia de ciertos vínculos informales para superar las redundancias de información que pudieran generarse en los espacios formales (ver Granovetter, 1973).

Por otro lado, si bien los congresos aportan información para el estudio de la productividad científica mediante la generación de indicadores (ver Collazo Reyes, Flores Vargas y Muñoz García, 2014), hace ya tiempo que Crane (1969, 1972) apuntaba que su investigación también proporciona información complementaria en el estudio de las comunidades académicas, y en particular para la identificación de los llamados “colegios invisibles”. Desde este enfoque, la formación para investigación se relaciona con procesos de socialización e iniciación en ciertos grupos académicos, siendo datos relevantes las citas y coautorías que se producen en el marco de los eventos académicos (López García, 2019).

No obstante, este trabajo se sitúa en un nivel más elemental, aunque no por ello menos importante.

Primero, estudios recientes sobre la formación de investigadores educativos a nivel estatal (Acuña Gamboa, 2018) señalan la importancia de identificar el perfil de los estudiantes de posgrados en educación y de sus instituciones de formación. A este respecto, los datos del ENEPE, un evento de dimensiones nacionales, permiten mostrar un panorama general de la investigación educativa en el país, aunque, hay que decirlo, no necesariamente representativo.

Segundo, la información sobre los congresos académicos, su organización, criterios de dictaminación, porcentajes de aceptación y rechazo y el perfil de sus ponentes (programas de posgrado a los que pertenecen, instituciones de adscripción, puntuaciones obtenidas durante la dictaminación, etc.) rara vez han sido objeto de interés. La excepción a este respecto es una numeralia del propio COMIE (2017b), sin embargo, se trata de una práctica apenas iniciada y en la que no se detalla información sobre el ENEPE.

Tercero, visualizar la formación para la investigación educativa como un proceso que incluye aspectos formales e informales, también implica indagar en aquellos espacios situados más o menos al margen de las dinámicas de los programas de posgrado. Debido a esta circunstancia, el artículo pretende complementar las diversas miradas referidas con anterioridad y fortalecer la discusión en torno a los congresos como espacios para la formación para la investigación educativa.

EI ENEPE

Como una forma de fortalecer la formación de investigadores educativos en el país, el COMIE lleva a cabo, desde 2011, el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado. Desde sus inicios, este se ha desarrollado en el marco de los CNIE, aunque, a decir de su primer organizador, un antecedente puede ubicarse en 2007, con la organización de un encuentro nacional de estudiantes de posgrado en la Universidad Iberoamericana (Pedro Flores Crespo, comunicación personal, 15 de febrero de 2018).

La idea de organizar el ENEPE surgió de la experiencia de la Asociación Británica de Investigación Educativa, que dedica un espacio para que los estudiantes en formación presenten sus proyectos de investigación. Con este antecedente, Pedro Flores propuso al entonces presidente del COMIE, Hugo Casanova, replicar esta experiencia y dedicar el primer día del CNIE a los estudiantes de posgrado. Así, en 2011, Pedro Flores y Alma Maldonado organizaron el primer encuentro en el marco del XI CNIE, realizado en la Ciudad de México.

El ENEPE nació con la idea de que investigadores educativos de reconocida trayectoria realizaran comentarios a los trabajos de los estudiantes. En palabras de quienes han participado en su organización, este principio es su fortaleza, toda vez que se trata de que la comunidad de investigadores educativos contribuya a mejorar los trabajos de los estudiantes, constituyéndose el ENEPE en una experiencia de crecimiento en su formación. La importancia de este encuentro radica en la posibilidad que tienen los estudiantes de posgrado de establecer un diálogo con investigadores. Además de que permite identificar los temas y problemas que se abordan en la investigación educativa a nivel nacional:

[El ENEPE] es un espacio de aprendizaje colectivo y de generosidad de los académicos de más amplia trayectoria [...], es un espacio de encuentro entre

diferentes generaciones y puede ser el espacio en donde la comunidad de investigadores vea lo que se está generando en términos de conocimiento (Pedro Flores, comunicación personal, 15 de febrero de 2018).

Sin dejar de lado las desigualdades institucionales, el ENEPE es también visto como una oportunidad, tanto para estudiantes como para los profesores:

No solamente los estudiantes van con el ánimo y, diría, la ilusión (no sé si es la mejor palabra) de que un profesor externo a tu institución, a tu programa, te comente tus avances de investigación, sino que también nosotros profesores vamos con el mismo entusiasmo de ver los productos de formación de investigación de otras instituciones [...]. En este encuentro aprecié presentaciones de alumnos muy buenas y otras en donde era muy visible que la investigación educativa en ese espacio institucional no había tenido la fortaleza que se ha alcanzado en otros lugares; entonces sí es una oportunidad (Gloria del Castillo, comunicación personal, 19 de abril de 2018).

En la misma sintonía, otra de sus organizadoras señala que, si bien la fortaleza del encuentro está en la interacción entre estudiantes e investigadores consolidados, adicionalmente, el evento surgió con la idea de compensar:

[...] lo que dijimos es que teníamos que tratar de compensar, tanto en temas, instituciones, así como de momentos en los avances de los estudiantes porque eso también es muy complicado. ¿En qué momento? Y yo creo que ahí es donde estamos atorados porque de pronto al ENEPE llega alguien que ya tiene la tesis súper avanzada y no sé si tenga sentido entonces. Creo que esa parte siempre fue complicada, aunque tratamos de hacerlo por momentos, decidimos que fuera maestría y doctorado y la verdad es que creo que fue una súper experiencia (Alma Maldonado, 1 de marzo de 2018).

Su organización

Aunque la organización del ENEPE corre a cargo de una comisión específica, esta forma parte del Comité Científico del CNIE, por lo que se sujeta a los mismos tiempos. Desde 2011 las convocatorias del CNIE y ENEPE aparecen de forma simultánea. Sin embargo, mientras que en el primero las modalidades de participación son ponencias, simposios, carteles, presentaciones de libro y material videográfico, en el ENEPE solo se presentan ponencias individuales

–llamadas ponencias ENEPE–, resultado de investigación en el nivel de posgrado y cuyo avance oscile entre el 50 y el 90% (Convocatoria ENEPE, 2017).

Cada ponencia ENEPE se registra en alguna de las áreas temáticas del CNIE a través del Sistema Integral de Gestión de Conocimiento e Información (SIGECIC) del COMIE. Las áreas, sin embargo, han cambiado en cada edición, por lo que no siempre es posible comparar la distribución temática de las ponencias (tabla 1).

TABLA 1

Áreas temáticas del CNIE, 2015 y 2017

Áreas temáticas XIII CNIE (2015)	Áreas temáticas XIV CNIE (2017)
A. Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa	1. Filosofía, teoría y campo de la educación
B. Diversidad, interculturalidad y sustentabilidad en la educación	2. Historia e historiografía de la educación
C. Políticas y gestión en la educación	3. Investigación de la investigación educativa
D. Currículum, conocimientos y prácticas educativas	4. Aprendizaje y desarrollo humano
E. Procesos de formación y actores de la educación	5. Currículum
F. Tecnologías de la información y la comunicación en educación	6. Educación en campos disciplinares
G. Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación	7. Prácticas educativas en espacios escolares
	8. Procesos de formación
	9. Sujetos de la educación
	10. Política y gestión de la educación y su evaluación, la ciencia y la tecnología
	11. Educación, desigualdad social, inclusión, trabajo y empleo
	12. Educación y valores
	13. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas
	14. Multiculturalismo, interculturalidad y educación
	15. Educación ambiental para la sustentabilidad
	16. Tecnologías de la información y la comunicación en educación

Fuente: COMIE, 2015b; COMIE, 2017b.

Una vez registradas, las ponencias ENEPE son dictaminadas mediante un proceso doble ciego, igual que el resto de las contribuciones del CNIE. A través del SIGECIC, cada ponencia se asigna a dos dictaminadores; en caso de empate –un voto aprobatorio y uno no aprobatorio– se asigna a un tercer dictaminador cuyo voto es definitivo.

En las últimas dos ediciones, el proceso de dictaminación del ENEPE ha operado mediante una rúbrica compuesta por criterios que mezclan aspectos cualitativos y cuantitativos (tabla 2). Un primer conjunto de criterios considera aspectos tanto de forma como de contenido. Cada uno de los cuatro puntos que lo integra se evalúa con base en una escala de 1 a 5, en donde 1 equivale a “deficiente” y 5 a “sobresaliente”. Si en algún punto la calificación es menor a 3, el dictaminador debe escribir un comentario.

TABLA 2

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: Formato de dictaminación de las últimas dos ediciones del ENEPE.

El segundo conjunto es de corte cualitativo y tanto en 2015 como en 2017 ha tenido un peso definitivo para la aceptación de las ponencias ENEPE. Además de la pregunta de si la contribución debía o no incluirse en el

encuentro, se proporcionó un campo para la retroalimentación final. En caso de que la contribución no fuese aceptada, esta podía ser leída por el autor al emitirse los resultados de la dictaminación.

Principales cifras

A continuación, se presentan algunas cifras en torno a las últimas dos ediciones del ENEPE (2015 y 2017). En primer lugar, se muestran datos de las contribuciones recibidas, así como los porcentajes de aceptación, globales y por áreas temáticas. Luego se abordan algunos aspectos relativos al perfil del congresista ENEPE: sus entidades de procedencia e instituciones de adscripción.

Asimismo, con el objetivo de complementar los datos sobre el perfil del congresista ENEPE, entre septiembre y octubre de 2018 se aplicó una encuesta electrónica a los 120 estudiantes que participaron en la última edición, con una tasa de respuesta de 69%. Las categorías analizadas fueron: *a)* motivación para asistir al encuentro, *b)* experiencia para la formación, *c)* obstáculos y *d)* aspectos de mejora.

Algunos datos se complementan con los comentarios de una serie de entrevistas semiestructuradas a los coordinadores del I y IV ENEPE con el objeto de conocer su percepción respecto de la importancia, aportaciones y retos que enfrenta la organización de un evento de esta magnitud.

En primer lugar, entre 2015 y 2017 se observa una disminución en los registros en el SIGECIC. Este decremento, de 37%, se vio acompañado, por un lado, de una disminución en los porcentajes de aceptación de las ponencias ENEPE; y por otro, de un incremento en los promedios obtenidos durante el proceso de dictaminación (tabla 3). Es decir que la disminución entre 2015 y 2017 significó, sin embargo, mejores puntuaciones en la dictaminación de las contribuciones aceptadas.

En lo que se refiere a la distribución de los autores según tipo de programa de posgrado, se observan variaciones de una edición a otra. Esto es, un ligero incremento de quienes dijeron ser estudiantes de maestría al momento de registrar su contribución, así como de quienes señalaron no solo ser estudiantes de posgrado, sino también profesores y profesores-investigadores.

Los porcentajes de aceptación varían según el programa y la edición del ENEPE. Pues aun cuando la participación de estudiantes de maestría se incrementa de una edición a otra, los porcentajes de aceptación más altos corresponden a los del doctorado (tabla 3).

TABLA 3

Contribuciones registradas a través del SIGEC y resultados del proceso de dictaminación, 2015 y 2017

Edición ENEPE	Registros SIGECIC (%)	Programa / cargo	Contribuciones (%)	Proceso de dictaminación			
				Descartadas* (%)	No aceptadas (%)	Aceptadas (%)	Promedio aceptadas
2015	308 (100.0)	Maestría	165 (53.57)	10 (6.06)	43 (26.06)	112 (67.88)	4.01
		Doctorado	142 (46.10)	6 (4.23)	26 (18.31)	110 (77.46)	4.10
		Otro	1 (0.32)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (100.0)	4.12
		Suma (% de aceptación)**		16	69	223 (76.37)	4.05
2017	193 (100.0)	Maestría	118 (60.51)	4 (3.39)	46 (38.98)	68 (57.63)	4.25
		Doctorado	71 (36.41)	5 (7.04)	16 (22.54)	50 (70.42)	4.29
		Otro	4 (3.08)	0 (0.0)	2 (50.0)	2 (50.0)	4.75
		Suma (% de aceptación)**		9	64	120 (65.22)	4.27

* Ponencias ENEPE descartadas por no cumplir con los requisitos de forma estipulados en la convocatoria; en su mayoría, por exceder el número de palabras.

** Se consideran solo las ponencias ENEPE efectivamente dictaminadas; es decir, no se consideran las descartadas.

Fuente: Elaboración propia a partir de COMIE, 2015a y COMIE 2017a.

La disminución en el número de contribuciones es particularmente importante cuando se le observa a la luz de su distribución por áreas y de sus respectivos porcentajes de aceptación. Las diferencias, además de considerables, se incrementan de una edición a otra: en 2015, la distancia entre los valores máximo y mínimo en lo que se refiere a ese porcentaje fue de

44 puntos (entre áreas A y G), mientras que en 2017 fue total (áreas 15 y 12) (tabla 4).

TABLA 4

Porcentaje de aceptación de contribuciones ENEPE, según áreas temáticas, 2015 y 2017

Área temática	2015				2017			
	Sí	No	Total	% aceptación	Sí	No	Total	% aceptación
AT A / 01	15	0	15	100.0	1	1	2	50.0
AT B / 02	30	4	34	88.2	2	1	3	66.7
AT C / 03	37	14	51	72.5	1	1	2	50.0
AT D / 04	44	19	63	69.8	11	7	18	61.1
AT E / 05	61	20	81	75.3	5	1	6	83.3
AT F / 06	26	4	30	86.7	6	11	17	35.3
AT G / 07	10	8	18	55.6	10	10	20	50.0
AT 08					9	6	15	60.0
AT 09					23	4	27	85.2
AT 10					19	8	27	70.4
AT 11					9	2	11	81.8
AT 12					0	1	1	0.0
AT 13					3	6	9	33.3
AT 14					7	2	9	77.8
AT 15					4	0	4	100.0
AT 16					11	5	16	68.8
Total	223	69	292	76.4	121	66	187	64.7

Fuente: Elaboración propia con base en COMIE, 2015a y COMIE, 2017a.

Incluso áreas equiparables o que se desagregaron en dos o más temáticas en 2017 presentan variaciones significativas. Tal es el caso las áreas 1, 2 y 3 que no solo recibieron 73% menos que en 2015 (área A), sino que también pasaron de 100 a 55% de aceptación. Y algo similar puede decirse de las áreas 12 y 13 (área G en 2015).

Por otra parte, temáticas como la 4 y la 11 (en 2017) no tienen representación directa en el congreso que les precede, por lo que no es posible hacer un análisis comparativo. Una posible excepción es el área C, al menos en lo que respecta al porcentaje de aceptación que mantiene en relación con 2017 en el área de 10, sin embargo, es evidente que se trata de temáticas diferentes.

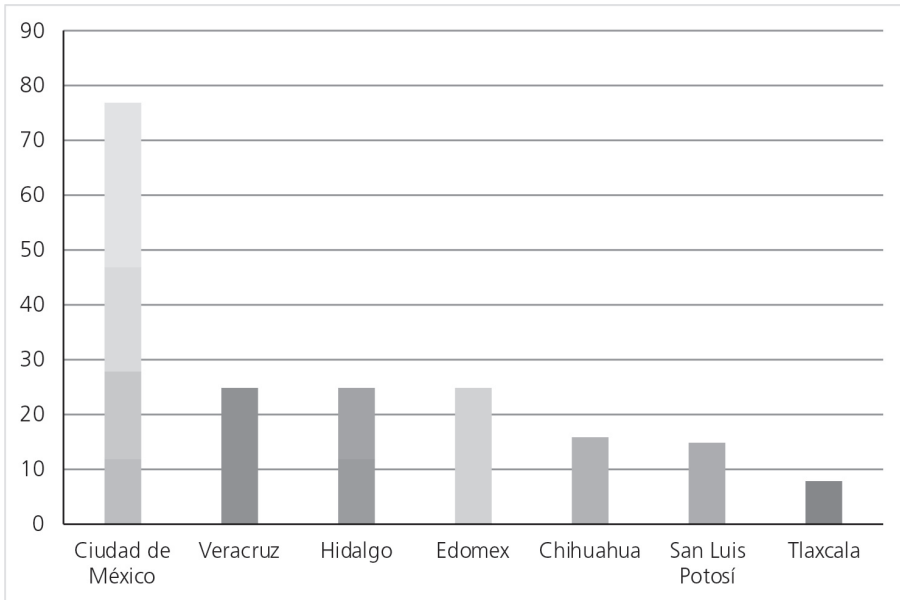
En lo que se refiere a las entidades de procedencia y adscripción institucional de los ponentes, 26 entidades han tenido representación en las últimas dos ediciones del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación. Sin embargo, 91 de las 343 ponencias aceptadas en 2015 y 2017 corresponden a estudiantes de la Ciudad de México (26.5%). Cabe señalar que desde hace tiempo se advirtió de la excesiva concentración de la investigación educativa (OECD-CERI, 2004); sin embargo, aunque se ha avanzado a este respecto (por ejemplo, mediante la creación los posgrados en educación adscritos al Programa Nacional de Posgrados de Calidad), los estudiantes con los más altos porcentajes de aceptación en el ENEPE, como veremos, se adscriben a instituciones de la capital del país. El Estado de México y Chihuahua son la segunda y tercera entidades con más ponentes (11.9 y 10.2%, respectivamente)

Los ponentes ENEPE se afilian a 69 instituciones de educación superior (IES). Estas son federales, estatales, privadas y dedicadas a la formación magisterial. No obstante, desde el punto de vista de las entidades en que se ubican estas instituciones, apenas 11 de ellas –distribuidas en siete entidades– concentran 55.69% de los ponentes aceptados. La principal es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con 8.7% (figura 1).

Cabe destacar que 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. Sin embargo, la participación de instituciones de formación magisterial representa apenas el 15% de los ponentes ENEPE, quienes, en su mayoría, cursan sus estudios de posgrado en universidades federales y estatales (figura 2).

FIGURA 1

Principales instituciones por entidad federativa, 2015 y 2017



Ciudad de México: UNAM (30), DIE-Cinvestav (19), UPN Ajusco (16), UIA (12)

Veracruz: U Veracruzana (25)

Hidalgo: UAEH (13), UPN Pachuca (12)

Edomex: ISCEEM (25)

Chihuahua: UPN 81 (16)

San Luis Potosí: UPN 241 (15)

Tlaxcala: UA Tlaxcala (8)

Fuente: Elaboración propia con base en COMIE, 2015a y COMIE, 2017a.

Si se considera a las IES federales con independencia de las entidades en que se ubican, 56% de los ponentes ENEPE se adscribe a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución federal con unidades en todo el país (figura 2a).

En lo que respecta a las IES privadas, la Universidad Iberoamericana (UIA) y la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)

aportan casi el 60% de los ponentes adscritos a este tipo de instituciones. La primera, con estudiantes provenientes de la Ciudad de México y de Puebla, mientras que la segunda lo hace con aquellos provenientes de sus dos campus en esta última entidad (figura 2b).

FIGURA 2
IES de los ponentes según tipo, 2015 y 2017

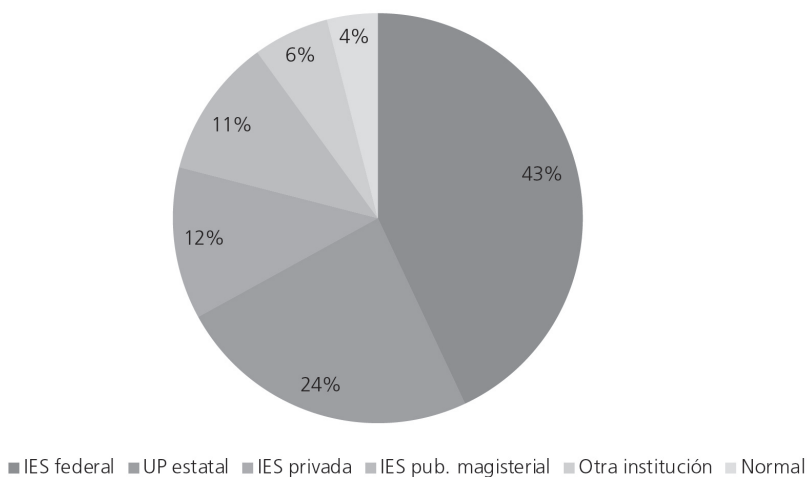


FIGURA 2A
IES federales

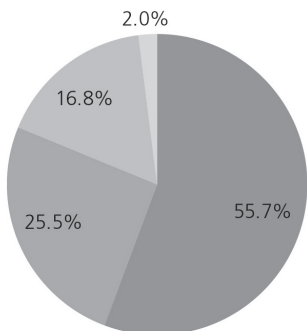
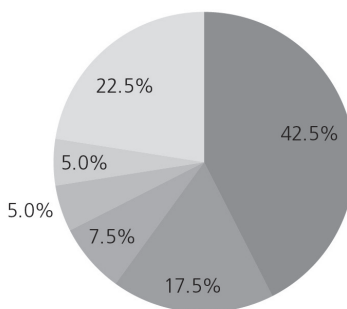


FIGURA 2B
IES privadas

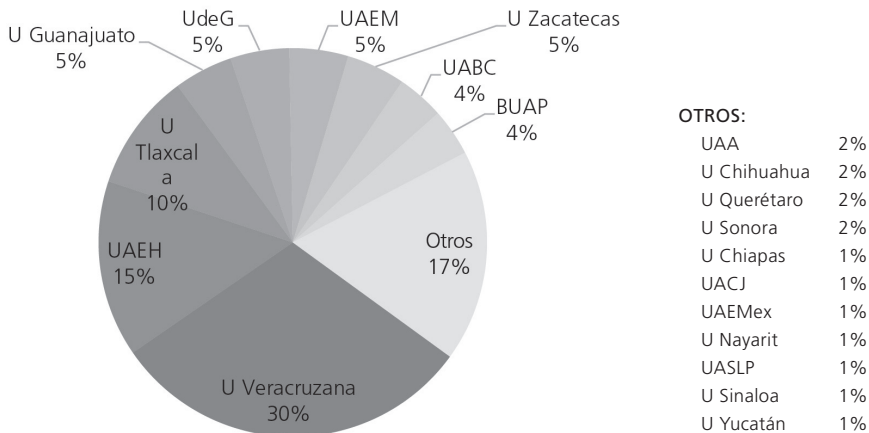


Fuente: Elaboración propia con base en COMIE, 2015a y COMIE, 2017a.

Finalmente, la participación de las universidades públicas estatales es más diversa, aunque, como puede observarse en la figura 3, casi la mitad de las contribuciones corresponde a estudiantes de las universidades de Veracruz (gran parte de los cuales participó en 2015) e Hidalgo.

FIGURA 3

Universidades públicas estatales de los ponentes, 2015 y 2017



Fuente: Elaboración propia con base en COMIE, 2015a y COMIE, 2017a.

Hacia una geografía de la formación para la investigación

Con base en los datos anteriores, la figura 4 presenta a las instituciones de adscripción de los ponentes ENEPE de 2015 y 2017 a partir de tres criterios. Los ejes horizontal (X) y vertical (Y) refieren, respectivamente, el total de contribuciones dictaminadas y aceptadas, en tanto que el tamaño y los tonos de gris de los nodos se obtuvo a partir de una suerte de indicador que pondera tres datos por institución: *a)* total de ponencias efectivamente dictaminadas, *b)* porcentaje de aceptación y *c)* promedio obtenido durante el proceso de dictaminación.

Por supuesto, tanto la figura como la consideración y ponderación de los datos utilizados para su elaboración son susceptibles de mejora. El objetivo de la gráfica solo es proponer una forma sencilla para dar cuenta de las diferencias entre las instituciones de los estudiantes que concurren en el ENEPE.

Hidalgo (7.38) y la UPN unidad 81 de Chihuahua (7.27) pueden ubicarse en este tipo.

Encuesta a ponentes 2017

Algunos datos complementarios pudieron derivarse de la encuesta a los ponentes del último ENEPE, en 2017, y cuya respuesta fue de 69%. Destaca, en primer lugar, que la edad promedio de los ponentes era de 37 años al momento de su respuesta. Asimismo, 77.1%, dijo que su programa pertenecía al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), aunque solo la mitad contaba con beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en el momento de su asistencia al ENEPE; 15.7% no estaba en un programa del PNPC y 7.2% dijo no tener conocimiento al respecto. Nuevamente, la Ciudad de México aportó el mayor porcentaje de estudiantes en programas adscritos al PNPC (28%), seguida de los provenientes del Estado de México, Hidalgo y Puebla.

El 44.6% de los encuestados solicitó apoyo a sus instituciones para asistir al ENEPE, la mayoría de los cuales (86%) lo recibió. Destaca que, si bien el grueso de los apoyos se otorga a estudiantes de programas del PNPC, instituciones de formación magisterial suelen otorgarlos a quienes los solicitan. Las negativas suelen presentarse, según la encuesta, en algunas universidades públicas estatales y unidades de la UPN. Sobre este punto, es importante decir que 61% de los encuestados consideró que la falta de recursos económicos es el principal obstáculo que tiene un estudiante para asistir al ENEPE.

Aunque 63.4% dijo haber registrado su ponencia con un avance “intermedio”, los porcentajes varían según el tipo de institución y programa de los ponentes (tabla 5). Las universidades federales, por ejemplo, presentan una distribución inversa.

La encuesta mostró que 53% de los ponentes tenía a un asociado del COMIE como tutor de tesis; 20.5% dijo que su tutor no pertenecía al Consejo y 26.5% desconocía tal situación. Los ponentes con tutor COMIE se concentraron en once entidades, la mitad de ellos pertenecientes a IES públicas y una parte considerable (34%) a privadas. En este rubro, los ponentes con tutores COMIE de las instituciones de formación magisterial representaron el 15.9%, sobre todo, en el Estado de México. Todos ellos estudiantes del ISCEEM (figura 5).

TABLA 5

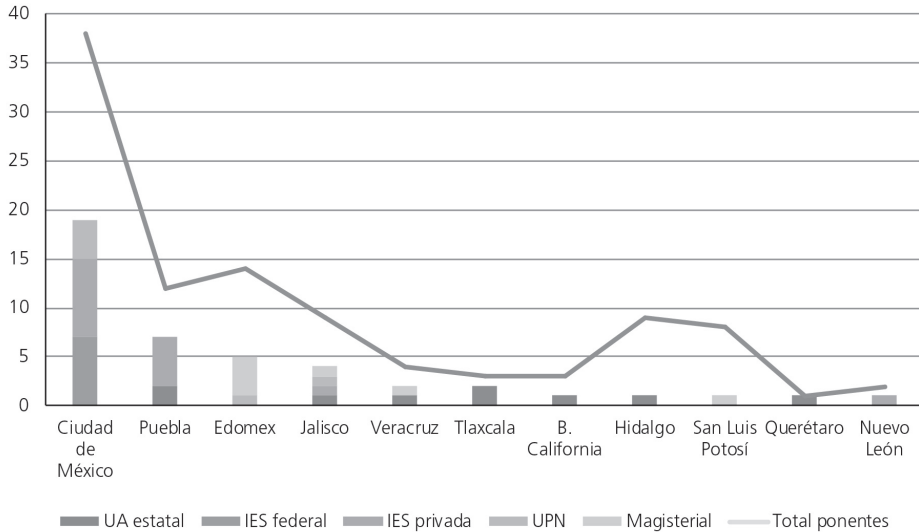
*Avance según tipo de institución
y programa al momento del registro*

Institución y programa	Avanzado	Intermedio	Total general	% de fila
Universidad Autónoma Estatal	7	16	23	
Doctorado	3	4	7	30.43
Maestría	4	12	16	69.57
Universidad privada	7	9	16	
Doctorado	2	6	8	50.00
Maestría	5	3	8	50.00
Universidad Autónoma Federal	10	5	15	
Doctorado	4	1	5	33.33
Maestría	6	4	10	66.67
Escuela Normal	5	8	13	
Doctorado	4	5	9	69.23
Maestría	1	3	4	30.77
Universidad Pedagógica Nacional	1	10	11	
Doctorado	1	1	2	18.18
Maestría		9	9	81.82
Otro		3	3	
Doctorado		3	3	100.00
En blanco		1	1	
Doctorado		1	1	100.00
Total general	30	52	82	

Fuente: Encuesta a ponentes del ENEPE de 2018.

FIGURA 5

Ponentes con asesor COMIE según entidad federativa y tipo de institución con respecto al total de ponentes



Fuente: Encuesta a ponentes del ENEPE de 2018.

Con respecto a si el tutor COMIE es un factor que motiva la participación de los estudiantes en el ENEPE, destaca que aun cuando algunos encuestados señalaron que la asistencia al evento fue sugerencia de este, e incluso, en algunos casos, se trató de un requisito del programa de posgrado, la participación en el encuentro parece más un acto voluntario. Entre los principales motivos: *a)* el tratarse de un espacio reconocido en el campo de la investigación educativa; *b)* la intención de mejorar el proyecto de investigación; y *c)* conocer a otros investigadores.

El 65.1% de los ponentes apuntó que la experiencia en el encuentro contribuyó ampliamente en su formación, para 28.9% lo hizo medianamente, mientras que el restante 6% dijo que la contribución fue mínima o nula. En aparente contraste con estos resultados, y a reserva de análisis más detallados a futuro, llama la atención que al cuestionar a los participantes respecto de 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 estribe mucho más en la experiencia de socialización con otros estudiantes de posgrado que en la retroalimentación por parte de los comentaristas.

Con miras a ejemplificar esta situación, y de cara a trabajos posteriores, se recuperan algunas opiniones que los estudiantes emitieron sobre su experiencia. Destacan tres rubros: la experiencia que les acerca a la vida académica, la interacción con investigadores consolidados y la socialización con sus pares (tabla 6).

TABLA 6

Contribuciones del ENEPE desde la perspectiva de los estudiantes participantes

Rubro	Fragmento de la entrevista
Experiencia para la formación	<p>Es un espacio que permite valorar el nivel de comunicación que tenemos con relación a la investigación que se está desarrollando.</p> <p>Considero que es una gran oportunidad que como estudiantes tenemos para fortalecer nuestras habilidades en investigación.</p> <p>Un espacio propicio para el desarrollo académico y profesional como investigador, donde se fortalece la metodología y proporcionan nuevas perspectivas al proyecto de investigación.</p>
Interacción con investigadores consolidados	<p>Mi experiencia fue muy buena, ya que el comentarista aportó en gran medida a mi proyecto de investigación.</p> <p>Fue una experiencia muy enriquecedora que facilita la interacción entre investigadores consolidados y quienes comenzamos en el campo de la investigación, lo que nos proporciona una construcción de conocimiento muy buena para implementar las sugerencias realizadas en nuestras tesis en desarrollo.</p>
Socialización con pares	<p>El intercambio con estudiantes de otros programas educativos enriquece las experiencias de vida, de relación y reconstrucción de las ideas.</p> <p>Fue una experiencia muy buena, pero más que nada, gracias a los otros estudiantes que comentaron.</p> <p>Me agradó mucho. En mi caso, los comentarios más acertados fueron de compañeros estudiantes.</p>

Fuente: Encuesta a ponentes del ENEPE de 2018.

Frente a la pregunta sobre posibles áreas de mejora, los ponentes ENEPE se enfocaron en la logística del evento, su difusión y la selección de comentaristas (tabla 7).

TABLA 7

Áreas de mejora del ENEPE desde la perspectiva de los ponentes

Rubro	Fragmento de la entrevista
Logística	El tiempo fue limitante para recibir mayores aportes al trabajo. La logística a veces no favorece pues los que presentamos al final tuvimos menos comentarios pues el tiempo era reducido.
Difusión	Considero que es un espacio poco conocido por los estudiantes de posgrado en educación. La asistencia a estos eventos puede ser mayor si se le da la difusión necesaria en las instituciones de educación superior que ofrecen este tipo de programas educativos. Es importante que se difunda más en las escuelas que imparten posgrados. Que los directivos impulsen más la participación de los estudiantes. Que los apoyen con los recursos necesarios para su asistencia.
Comentaristas	Lamentablemente mi trabajo no fue leído, la moderadora se encargó de comentarlo con base en lo que escuchó en la exposición. En este ENEPE mi comentarista fue muy respetuoso y amable, pero como lo dije, no era su área.

Fuente: Encuesta a ponentes del ENEPE de 2018.

Durante las entrevistas los organizadores señalaron que, con miras a mejorar la experiencia de los ponentes, eran necesarios algunos ajustes, desde quiénes serían los comentaristas hasta cuántos son necesarios para esta tarea. Dadas las limitantes del tiempo, se sugería un solo comentarista para entablar, en la medida de lo posible, un diálogo más prolongado entre los actores. Además, se indicó que uno de los temas apremiantes es que no siempre se cuenta con comentaristas para los temas que abordan los estudiantes.

[...] no siempre hay comentaristas para los temas que presentan los estudiantes 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 (Gloria del Castillo, comunicación personal, 19 de abril de 2018).

Trabajos no aceptados

Este apartado contiene una somera descripción de las observaciones de los dictaminadores a los trabajos no aceptados. Estas se clasifican en cuatro elementos: rigor metodológico, teoría, citación y redacción y ortografía. Sobra decir que esta diferenciación es solo analítica, pues no son pocos los casos en que, a juicio de los dictaminadores, las contribuciones carecían de dos o más de estos elementos.

Cerca de 35% de los comentarios señalan deficiencias metodológicas. Este es el principal rasgo que caracterizó a los trabajos no aceptados, la mayoría corresponde a estudiantes de maestría. En general, se refieren dificultades para la formulación clara de una problemática de investigación: congruencia entre la pregunta, los objetivos y los hallazgos identificados, así como para la redacción de un planteamiento metodológico.

Otro aspecto significativo tiene que ver con la habilidad de los estudiantes para desarrollar el marco teórico; alrededor de 33% de los comentarios giran sobre este punto. En la mayoría de los casos se observa que la revisión de literatura es “pobre” y, a criterio de los dictaminadores, se muestran posicionamientos personales insuficientemente sustentados y no reflexiones teóricas sobre un objeto de estudio. Además, se observaron dificultades para desarrollar los conceptos principales de la investigación; se mencionan, pero no se plantea una discusión en torno a ellos.

En aproximadamente 22% de los trabajos los dictaminadores destacaron la carencia de bases para citar y referir correctamente un documento. Asimismo, en 20% de los casos se señalan deficiencias en la redacción y la ortografía; la mayoría de estos (87%) correspondió a alumnos de maestría.

Las limitaciones identificadas pueden dar pie a varias reflexiones. No obstante, como se señaló al inicio, el objetivo de este artículo es arrojar un poco de luz sobre los resultados del ENEPE de cara a un tratamiento sistemático sobre esos puntos. Algunos de esos aspectos se retoman a continuación.

A manera de conclusión: retos del ENEPE

Al principio señalamos, a manera de justificación, que una de las ventajas del estudio del ENEPE estriba en que, dado que se trata de un evento de alcance nacional, posibilita un panorama más o menos general (pero no representativo) en lo que respecta a los estudiantes de posgrados en educación: sus entidades de procedencia, instituciones de adscripción y sus resultados en el proceso de dictaminación del encuentro.

En este sentido, si la participación de los estudiantes en el ENEPE es, en mayor o menor medida, un reflejo de la geografía de la investigación educativa en México y, más precisamente, de la formación de nuevos investigadores en el campo, no podemos obviar el hecho de que esta presenta una fuerte concentración en un pequeño conjunto de instituciones, las más prestigiosas, y casi todas ubicadas en la Ciudad de México.

Las desigualdades individuales, expresadas en el proceso de dictaminación del ENEPE, se traducen en desigualdades institucionales, mismas que pudieron constatarse en este artículo. Aunque también es posible advertir un pequeño conjunto de instituciones emergentes que, al menos en lo que respecta al ENEPE, tienen una participación considerable, tanto por el número de contribuciones de sus estudiantes como por sus resultados en el proceso de dictaminación.

Empero, aunque interesantes, estas constataciones se relacionan con factores que van desde lo histórico y estructural hasta aspectos relacionados con lo que las instituciones y los programas de posgrado hacen o dejan de hacer en materia de formación de sus investigadores. En este sentido, una pregunta fundamental, pensamos, es en qué medida el ENEPE puede contribuir a disminuir las desigualdades institucionales que se verificaron a lo largo del texto.

Hay aspectos relativamente sencillos que pueden mejorarse. Algunos fueron señalados durante la encuesta y fueron referidos antes: logística, difusión y una mejor selección de comentaristas. Sin embargo, quizá la principal labor consista en definir y fortalecer criterios de equidad que den cuenta de la diversidad regional e institucional que caracteriza a un evento de esta magnitud. Ello implica favorecer la inclusión de trabajos procedentes de otros estados e instituciones para contrarrestar la concentración en la Ciudad de México, así como también concebir al ENEPE como un espacio de diálogo y de formación, principalmente para aquellos estudiantes que, por diversas situaciones, no cuentan con esta oportunidad.

Referencias

- Acuña Gamboa, Luis Alan (2018). “Formación de investigadores educativos en Chiapas: realidades y falacias”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 48, núm. 1, pp. 103-142.
- Adler-Lomnitz, Larissa (2009). “El congreso científico como forma de comunicación”, en N. G. Gutiérrez Serrano (coord.), *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación educativa*, Ciudad de México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM/Plaza y Valdés.
- Becher, Tony, y Trowler, Paul R. (2001). *Academic tribes and territories, intellectual enquiry and the culture of disciplines*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Collazo Reyes, Francico; Flores Vargas, Xóchitl, y Muñoz García, Mitzi L. (2014). “Indicadores histórico-bibliométricos del Atlas de la Ciencias Mexicana: 1800-1950”, en *Taller sobre indicadores en ciencia y tecnología en Latinoamérica*, Ciudad de México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico/Academia Mexicana de Ciencias/Atlas de la Ciencia Mexicana.
- COMIE (2015a). *Sistema Integral de Gestión de Conocimiento e Información del comie SIGECIC: III Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación* (base de datos), Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: www.comie.org.
- COMIE (2015b). *Sistema Integral de Gestión de Conocimiento e Información del COMIE SIGECIC: XIII: Congreso Nacional de Investigación Educativa* (base de datos). Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa Disponible en: www.comie.org.mx.
- COMIE (2017a). *Sistema Integral de Gestión de Conocimiento e Información del COMIE SIGECIC: IV Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación* (base de datos), Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: www.comie.org.
- COMIE (2017b). “XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cifras básicas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 75, pp. 1323-1330.
- Crane, Diana (1969). “Social structure in a group of scientists: A test of the ‘invisible college’ hypothesis”, *American Sociological Review*, vol. 34, núm. 3, 335-352. doi: 10.1016/B978-0-12-442450-0.50017-1
- Crane, Diana (1972). *Invisible colleges. Diffusion of knowledges in scientific communities*, Chicago: The University of Chicago Press.
- De Ibarrola, María (2015). “La educación doctoral de los investigadores educativos: políticas y contextos nacionales, y actores institucionales”, en M. de Ibarrola y L. W. Anderson (coords.), *La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- De Ibarrola, María y Anderson, Lorin W. (coords.) (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Granovetter, Mark (1973). “The strength of weak ties”, *American Journal of Sociology*, vol. 78, núm. 6, pp. 1360-1380.
- López-García, Juan Carlos (2019). “El Congreso como objeto de estudio. Análisis de coautorías del Congreso de Investigación Educativa en Chihuahua, 2016 y 2018”, *IE*.

Revista de Investigación Educativa de la Rediech, vol. 19, núm. 19, pp. 155-171. DOI: 10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.648

- Lozoya Meza, Esperanza (2017). “Un acercamiento al estado del arte sobre la formación de investigadores en el campo educativo”, en Acuña Gamboa, Luis Alan; Barraza Macías, Arturo y Jaik Dipp, Adla, *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica: Hacia la construcción de un estado del arte*, Tuxtla Gutiérrez: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Martínez Rizo, Felipe (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*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (coord.); Sánchez Puentes, Ricardo; Arredondo Galván, Víctor Martiniano; Pérez Rivera, Graciela y Klingler Kaufman, Cynthia (2003). “Parte I. Formación para la investigación”, en P. Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, t. I, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Moreno Ballardo, María Guadalupe (2007). “Experiencias de formación y formadores de doctorado en educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 561-580.
- OCDE-CERI (2004). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativos. Reporte de los examinadores sobre México, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 515-550.
- Peña Carrillo, Miroslava (2009). “Formación para la investigación educativa. Una primera mirada a la producción investigativa de los congresos del COMIE”, *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1600-F.pdf
- Rojas Soriano, Raúl (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*, Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Torres Frías, José de la Cruz (2006). “Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión”, *Educatio*, núm. 2, pp. 67-79.

Artículo recibido: 28 de marzo de 2019

Dictaminado: 19 de agosto de 2019

Segunda versión: 9 de octubre de 2019

Aceptado: 23 de octubre de 2019