



**HAL**  
open science

## Formación de investigadores en educación: entre la performatividad y el credencialismo

Osbaldo Turpo-Gebera, Alejandra Hurtado-Mazeyra, Yvan Delgado-Sarmiento, Pedro Mango Quispe

### ► To cite this version:

Osbaldo Turpo-Gebera, Alejandra Hurtado-Mazeyra, Yvan Delgado-Sarmiento, Pedro Mango Quispe. Formación de investigadores en educación: entre la performatividad y el credencialismo. *Espacios*, 2020, 41 (4). halshs-02876562

**HAL Id: halshs-02876562**

**<https://shs.hal.science/halshs-02876562>**

Submitted on 21 Jun 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Formación de investigadores en educación: entre la performatividad y el credencialismo

## Training for education researchers: between performativity and credentialism

TURPO-GEBERA, Osbaldo 1; HURTADO-MAZEYRA, Alejandra 2; DELGADO-SARMIENTO, Yvan 3 & MANGO QUISPE, Pedro 4

Recibido: 09/10/2019 • Aprobado: 01/02/2020 • Publicado: 13/02/2020

### Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

#### RESUMEN:

La formación de investigadores en educación representa un asunto de gran complejidad por cuanto de su acción depende el desarrollo educativo y social. En esa intención, interesa reconocer sus posicionamientos y decisiones sobre la construcción del conocimiento, para lo cual se entrevistó a 10 investigadores acerca de su identidad, los espacios formativos, sus capacidades y la productividad científica. Sus discursos revelan posturas permeables entre el credencialismo y la performatividad. Tales perspectivas sugieren la necesidad de indagar en su naturaleza formativa.

**Palabras clave:** Formación de investigadores, Universidad pública, Enseñanza superior, Credencialismo, Performatividad

#### ABSTRACT:

The education researchers training represents a highly complex issue, since its action depends on educational and social development. For this endeavour, it is interesting to recognize their positions and decisions on the knowledge construction, for this purpose, 10 researchers were interviewed about their identity, the formative spaces, their capacities and scientific productivity. Their discourses unveil permeable positions between credentialism and performativity. Such perspectives suggest the need to investigate its formative nature.

**Keywords:** Research training, Public schools, Higher education, Credentialism, Performativity

## 1. Introducción

La formación de investigadores involucra un proceso complejo que ocurre a partir de la confluencia de una multiplicidad de contextos asociados a la misión de la universidad (De Simancas, 1998); con el propósito de innovar, transformar y trascender las dinámicas sociales. El decurso demanda una renovación formativa que responda a las tendencias de innovación educativa (Arteaga, 2009), a partir de la exploración de formas de interacción que aproximen a los sujetos a intercambios propicios que consoliden la formación e incidencia de la investigación en las universidades (Moreno, 2011).

El proceso de formación de los investigadores afecta tanto a su actuación en el aula, como a la institución universidad; constituyéndose en el factor organizacional que moviliza una estructura de relaciones privilegiadas dentro de la trama de vinculaciones (Tejada, 2000), al plantear como esencial, la tarea de indagación y búsqueda del conocimiento, que para Orlor (2012), radica en "la construcción de interrogantes [como] el eje medular, punto de partida y llegada de dicho proceso" (p. 291). Por consiguiente, responde a un acto de relaciones construidas desde las expectativas de los estamentos comprometidos con la investigación, esta vinculada: i) Internamente, a las prácticas educativas de calidad, básicamente, a los estándares cuantitativos e indicadores objetivos alcanzados en los rankings (Perdomo, 2011), y ii) externamente, a los intereses de la sociedad, es decir, al conjunto integrado de actividades interconectadas. Tales acciones, para Bretton (1979) y Applebee (1987) definen procesos donde se aprende de otros, prioritariamente, construyendo relaciones simbióticas que aportan a una visión complementaria.

En el currir académico y social de la formación del investigador convergen una serie de circunstancias que gravitan en su pensar y actuar: sobre sí mismo u otros. Para Echeverry, y otros (2003), desde ese estatuto, comparte un saber valorado por la comunidad donde se inscribe, y donde es reconocido por la producción de conocimientos y aportes a la sociedad. De ese modo, su rol en el debate académico expresa una práctica reflexiva sobre "sus consecuencias y sus posibilidades; [...] aparejada a un sentimiento –entendido y exigido– como responsabilidad social (Angulo, Cabrera, Pons, & Santiago, 2007, p. 241). Su complejidad formativa comporta una diversidad de significados que trascienden su propio interés; y su deseo de mejorar o de ampliar su desarrollo profesional, desde el trabajo colaborativo (Applebee, 1987, Bretton, 1979, Corrales y Jiménez, 1994, Woodward, 1985). En tal razón, toma decisiones, privilegia ámbitos teóricos o aplicativos, o académicos o sociales; considera los reconocimientos (acreditaciones, fondos,...), y oscila entre la docencia e investigación, con más o menos énfasis (Tesouro & Puiggali, 2015). A decir de Berticelli (2000) y Vidal y Quintanilla (2000), los investigadores en formación, cuestionan y reflexionan, crean e innovan, recurren a "verdades", proponen metas, fundan o se conectan a discursos que comparten, inspiran y elaboran tendencias, entre otras metas.

La formación de investigadores revela sus formas de entender, esencialmente, sus repercusiones (Jenkins, Breen, Lindsay, & Brew, 2003), sea al integrar, complementar o trasgredir paradigmas. Para Vidal y Quintanilla (2000) las vinculaciones de la investigación no generan reciprocidades, sino unidireccionalidades, es decir, el sentido asignado por la investigación suscita más impactos en otros ámbitos, como la docencia. Según Zaman (2004), la relación es más manifiesta en el postgrado que en el pregrado, desde el énfasis en la vinculación y la colaboración académica. En perspectiva contraria, para Coate, Barnett y Williams (2001), la investigación está relacionada con efectos positivos, por ejemplo, en la docencia, con la enseñanza de contenidos relevantes y actuales, de productos recientes de investigación. Y en la acción compartida emergen vacíos de conocimiento que incitan estudios futuros. En ese plano de intersecciones, las interrelaciones suscitan expectativas, influjos y consensos en el trabajo académico, sin un sentido instrumentalista, sino de potencial de construcción de marcos de relación de la teoría con la práctica (Carr, 1980).

### 1.1. Performatividad y credencialismo en la formación de investigadores

Los posicionamientos asumidos en la formación de investigadores presuponen acercamientos a su objetividad y subjetividad, básicamente, a las motivaciones, representaciones y proyecciones que los definen en su cotidianidad. En esa búsqueda, asumimos orientaciones devenidas del credencialismo y la performatividad.

Desde el credencialismo, la formación de investigadores esta investida por la acreditación de titulaciones académicas que justifican el acceso a posiciones privilegiadas y a reconocimientos (Collins, 1989); por el trabajo especializado y acreditado (títulos, premios,...). Para Arrow (1973), Taubmann y Wales (1973), los diplomas son una especie de garantía implícita de productividad y de expresión de capacidades que dotan de

destrezas y cualificaciones incrementales. Interpretando a Collins (1989) y Kivinen y Ahola (1999), el monopolio de la producción del conocimiento la definen quienes poseen certificaciones avanzadas, presagiando mayor productividad científica.

Las expectativas creadas por la sociedad del conocimiento y la economía global generan crecientes tasas de estudios avanzados y una exigente actualización académica. Una "sobreeducación" incitada por la sobreoferta de títulos y del desajuste entre oferta formativa y demanda laboral (Poy, 2010), liberando la devaluación de certificaciones e incremento de la competitividad, con selecciones más estrictas, y exclusiones, por falta de capacidades o de aptitudes vetustas (De Weert, 1999, Fernández-Enguita, 1989). En esa medida, solo se reconocen las competencias que atribuyen "estatus y características personales a quienes detentan ciertos títulos educacionales" (Didier, 2014, p. 22), favoreciendo su empleabilidad, desde los "pergaminos" obtenidos (Moreno, 1982), y las transiciones entre la universidad y el mundo del trabajo (Smyth & McCoy, 2011).

La universidad como instancia credencialista revalora su imagen (Attewell & Domina, 2011), definiendo la formación del investigador. El proceso instituye inequidades que se trasladan al mundo laboral, a partir de credenciales que aseguran cierta calidad de vida, estableciendo diferencias y barreras, entre la elite y los otros (Bol & van de Werfhorst, 2011, Brown, 1995). Para Bills y Brown (2011), el credencialismo educativo, básicamente universitario, establece: a) asignación de puestos y cargos, b) exigencia de mayores calificaciones, y c) rentabilidad de la inversión formativa. De ese modo, funda una dinámica social basada en titulaciones conducentes a la empleabilidad (Didier, 2014), un sentido meritocrático de pertenencia que segrega y reproduce inequidades, con un sentido cultural, de valoración del tiempo y trabajo para obtener las competencias necesarias.

En la perspectiva de la performatividad, la formación de investigadores remite a las capacidades discursivas para transformar su entorno. Según Austin (1998), existen ciertas expresiones que más que describir o enunciar una situación configuran acciones movilizadoras para una nueva "realización". Por ejemplo, al decir "se aprueba la tesis", la graduación se constituye y, obviamente, ocurre un cambio personal y del entorno, rubricado por el título y sus consecuencias. El ejemplo grafica la performatividad, como un proceso de instauración y legitimación de condiciones objetivas, no solo descriptivas, sino de afirmación y posibilidad representativa (Recanati, 1981). En la performatividad del investigador como autor, emerge la pertenencia "a una comunidad discursiva [...], de sus objetos de estudio y métodos, la delimitación de sus dominios [...], la priorización de sus preocupaciones y la elaboración de sus agendas" (Colmenares, 2013, p. 205).

En la performatividad, la garantía de las capacidades o de valor de verdad de los discursos "no se encuentra en la lengua, sino en las instituciones. Por institución, entiendo la existencia de un poder normativo que someta mutuamente a los individuos a determinadas prácticas bajo penas de sanciones" (Barrennonner, 1987, pp. 78-79). El aval institucional otorga poder al discurso y lo performa, y no necesariamente significa la realización del acto, sino también un acto fallido (Aguilar, 2007). Según Ball (2003), concurre "una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio" (p. 89), transformando la praxis formativa, las relaciones de poder e identidad, "en aspectos tan nucleares como el valor del trabajo, los modos de interacción personales y profesionales, etc." (Luengo y Saura, 2013, p. 141), hasta imponer y legitimar discursos hegemónicos (Apple, 2002, Lyotard, 1991), como solapamiento del sentido humanista de la educación.

Para la performatividad, la institución universidad forma investigadores, al tiempo que establece su control, con "la búsqueda de outputs predeterminados [...] para legitimar el poder" (Luengo y Saura, 2013, p. 149). El control y la jerarquización determinan sus merecimientos como investigadores, deciden los criterios y metas que ocupan el "lugar", de su autonaturalización (Butler, 1990), recreando con el lenguaje, identidades contingentes y disciplinamientos que trastornan sus esencias (Nazareno, 2015), al conformar mecanismos de gobernabilidad, con la imposición de tecnologías de dominación, mediante prácticas totalizantes e individualizadoras (Butler, 2004, Youdell, 2006). Las instancias de control desarrollan dispositivos basados en relaciones de poder que instalan al sujeto investigador dentro de la autorresponsabilidad y sometimiento jerárquico, traducido en resultados institucionales que "usufructúan su intelectualidad", y dirigen su actuación, según Luengo y Saura (2013), hacia practicas mensurables que inhiben su creatividad investigativa.

## 1.2. La formación de investigadores en educación

La constitución de la educación como campo disciplinar y objeto de estudio representa una de las mayores dificultades para su abordaje investigativo. En su conformación se expresan conflictos y contradicciones que llevaron a Rincón (2004) a preguntarse "¿Cómo formar investigadores en un campo específico como el educativo, donde la definición del objeto de estudio se encuentra caracterizada por indefiniciones y confusiones epistemológicas?" (p. 4). En ese contexto, añade el autor, qué tipo de investigadores formar, qué rol les compete desempeñar, qué problemas priorizar, cómo hacer para que "no se limiten al ejercicio rutinario de su función, sino que lo hagan en forma imaginativa, creativa, buscando adaptarse flexiblemente a las cambiantes circunstancias que rodean cualquier ejercicio profesional" (Martínez, 1997, p. 7); y se inserten en espacios de generación del conocimiento, a través de programas inter o transdisciplinarios (Acuña y Pons, 2019).

En las últimas décadas, dado el auge de los posgrados en educación en Latinoamérica, como en Perú, las universidades transitan por la formación para la docencia y la investigación, con el rigor y la calidad académica de "los avances y el panorama actual del estado del conocimiento en distintos campos relacionados, sobre todo, con la educación" (Pacheco y Díaz-Barriga, 2009, p. 126). Buscan, básicamente, aumentar considerablemente la cantidad y calidad de los investigadores en educación, con el reconocimiento de su importancia para afrontar el retraso socio-educativo, en un contexto marcado por profundas desigualdades (OEI, 2012). Un proceso tardíamente iniciado, y que para Bertely (2008), Colina (2011), y Jiménez, Moreno y Ortiz (2011) surge en respuesta a la necesidad de desarrollar las capacidades de quienes asumen responsabilidades investigativas.

El proceso de formación de investigadores en educación fluye por dos grandes vías: una, desde los estudios de postgrado (Sánchez, 2009), y la investigación formativa en el pregrado (Turpo-Gebera, Mango, Cuadros y Gonzales, 2019); y que para Dietz (2014), demanda renovación de espacios y perfiles formativos, "formación de hábitos para la investigación" (Colina y Díaz-Barriga, 2012, p. 13), y la promoción del autoaprendizaje. Otra ruta, emerge desde escenarios específicos, menos formales, de integración a cuerpos académicos o grupos de investigación. Una dinámica que, según Cruz (2019), rompe paradigmas, ante "la resistencia al cambio, para abandonar la zona de confort, dedicar mayor tiempo, esfuerzo y compromiso" (p. 109).

Las sendas formativas priorizan la vinculación institucional en la generación de evidencias (Arias y Gordillo, 2019), que revelen "la finalidad de ejercer el oficio de investigador" (Moreno y De la Cruz, 2019, p. 46). En la formación de los investigadores educacionales se buscan transiciones que doten del "capital y hábitos para ser eficiente y poder responder a las demandas y apuestas del campo produciendo efectos en él" (p. 1), para responder a "una realidad objetiva que se desenvuelve dialécticamente, no de manera lineal, mecánica, [sino que] se ajustan a los requerimientos que exige la práctica científica en cada situación concreta" (Carrasco, Baldivieso y Di Lorenzo, 2016, p. 5). En la formación de investigadores en educación se requiere superar reduccionismos académicos, del recetario de "verdad" científica, y vincularse con fundamentos epistémicos y metodológicos de una ciencia crítica de la educación, interdisciplinaria, colaborativa y de impacto social (Rojas, 2015).

En América Latina, los espacios para la formación de investigadores en educación se muestran incipientes (Pacheco y Díaz-Barriga, 2009), con emergencias que las reorientan. Para Rincón (2004) urge desarrollar estrategias para un desarrollo profesional, con compromiso social y humano, orientado a un nivel de consolidación teórico-metodológico que resuelva problemas educativos. Un proceso que demanda cambiar la formación de investigadores en educación, desde una planeación estratégica que considere sus características, tanto como una infraestructura didáctica que promueva "la diferenciación de los propósitos, así como la programación de metas escalonadas, la dosificación de contenidos y el cálculo de sus logros en una secuencia de tiempo más o menos prolongada" (Sánchez, 2014, p. 61). Enseñar en esa disposición, resulta complejo y requiere cambios adecuados para la producción de conocimientos científicos en educación.

La formación de investigadores involucra conformar un académico, no un técnico que recopila y analiza datos, sino un productor de conocimientos científicos, de acuerdo a los presupuestos de la ciencia (Gorostiaga, 2017). Demanda sumergirse en corrientes de pensamiento pedagógico, en debates epistemológicos sobre el sentido teórico y metodológico de las ciencias sociales; y esencialmente de la educación, para comprender perspectivas objetivas y subyacentes de sus procesos; y acumular un bagaje cultural que cuestione, valore, intercambie visiones, sin "caer en un universalismo abstracto, y tampoco en un particularismo relativista descontextualizado" (Arnold-Cathalifaud (2012, p. 17). En esencia, de capacidades de autorreflexión que comporte evidencias fundamentadas (Tello, 2013), para diálogos sostenibles ((Wainerman y Fernández, 2013).

En el quehacer formativo de los investigadores en educación, relejendo a Martínez (1997), concurren dos sentidos: uno ampliado, de consideración como investigadores a docentes innovadores, investigadores en formación, estudiantes de posgrado y tesisistas y; otro restrictivo,

solo a investigadores en educación con producción científica en bases de datos indizadas. Más que fronteras impermeables, son transiciones deseables que comprende "profesionalmente de manera principal y habitual a la realización de estudios sistemáticos sobre temas educativos" (p. 71). Formarse como investigador en educación exige un vasto 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 formación de investigadores" (Torres, 2006, p. 68). Un desafío que ocurre, según Moreno, Jiménez y Ortiz (2010), dentro y fuera de las instituciones, o "cuando se cursa un programa doctoral, pero también cuando se trabaja como asistente o aprendiz al lado de un investigador, cuando se interactúa de manera formal o informal con los investigadores de una institución" (p. 7).

Las acciones advertidas y concepciones sobre la formación de investigadores en educación, básicamente, permiten reconocer los modos de interacción suscitados en su dinámica formativa, al constituirse como investigadores. Un quehacer que para Cerejido (1997), va más allá de la profesión, y que Polanyi (1970) entiende como actitud ante la vida y "pasión intelectual". Según Pons y Cabrera (2009), parte de la adquisición de conocimientos, dentro de "un sistema axiológico que lo compromete con la actividad para la cual se forma y un conocimiento procedimental, que le permite 'saber hacer'" (p. 6). En esencia, su decurso formativo, asigna significados, estructura y define raciocinios que orientan sus necesidades e intereses, y movilizan subjetividades, delatando singularidades y generalidades sobre su quehacer formativo (Turpo-Gebera, Mango, Cuadros y Gonzales, 2019). En ese discurrir, germinan posicionamientos credencialistas o performativos que revelan identidades adoptadas o construidas, así como espacios de formación, el desarrollo de capacidades, y la producción de conocimientos, sean para influir o construir presencias, o afirmar o superar capacidades, o producir conocimientos o transformar realidades.

## 2. Metodología

Los posicionamientos que en la formación de investigadores en educación se expresan, requieren en su abordaje, del uso de técnicas narrativas que exploren las subjetividades, desde el análisis de sus discursos. Esto es, la exploración a través de los grupos focales o focus groups, que "gira alrededor de una temática propuesta por el investigador" (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009, p. 52), en respuesta a un diseño previsto (Aigner, 2006). El proceso seguido capta "el sentir, pensar y vivir de los individuos" (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012, p. 46), desde los tópicos de discusión que congregan a una pluralidad de "actitudes, experiencias y creencias de los participantes, [...] en un espacio relativamente corto" (Martínez-Miguélez, 2004, p. 59); generando interacciones colectivas que producen datos e interpretaciones subyacentes en los individuos (Morgan, 1988).

Los sujetos del estudio responden a una selección intencional, dada la disposición personal a participar, como parte de su iniciación y/o continuidad "formal" del proceso formativo en investigación en el que está inmerso. La muestra estuvo compuesta de 10 docentes universitarios, algunos de ellos, además cursan estudios de posgrados en educación, en conjunto, representan a investigadores en formación del área de educación. Como investigadores en formación están integrados a proyectos de investigación subvencionados con fondos concursables de una universidad pública. Han constituido equipos o grupos de investigación, donde cumplen diversas funciones, desde líderes o investigadores principales, hasta de asociados o co-investigadores, y en algunos casos, como investigadores en proceso de acreditación o para la obtención de una titulación académica.

**Tabla 1**  
Sujetos participantes del estudio

Sujetos	Sexo	Grado académico	Experiencia docente (años)	Rol en proyectos	Experiencia investigadora (años)	Proyectos en que participa
SUJ1	Masculino	Doctor	29	Principal	3	2
SUJ2	Femenino	Doctor	16	Principal	2	2
SUJ3	Masculino	Bachiller	4	Asociado	1	1
SUJ4	Masculino	Magister	6	Asociado	2	6
SUJ5	Masculino	Magister	n.e.	Asociado	2	1
SUJ6	Masculino	Doctor	21	Principal	2	2
SUJ7	Masculino	Doctor	16	Principal	2	1
SUJ8	Masculino	Magister	3	Auxiliar	3	5
SUJ9	Masculino	Doctor	2	Asociado	2	2
SUJ10	Masculino	Magister	5	Asociado	1	1

n.e. = no especificado

Los sujetos de la muestra son varones en su mayoría, la presencia femenina queda opacada a una investigadora. Estos investigadores en formación poseen una mayor experiencia docente que investigadora. Han participado en más de un proyecto de investigación, un aspecto que releva la continuidad formativa en investigación.

Para el recojo de información se diseñó un guion temático que aborda aspectos relacionados con su formación en investigación y sus perspectivas. Se organizaron dos grupos focales, de 5 cada uno. La composición de los grupos fue proporcional y en función a sus experiencias y roles investigadores. Todos suscribieron el consentimiento informado y autorizaron el uso de la información para fines académicos. La duración de la discusión focalizada fue moderada por unos de los investigadores, se grabó en video y duró en promedio unos 45 minutos, por grupo.

**Cuadro 1**  
Temas y preguntas orientadoras para la discusión grupal

Tema	Cuestiones detonantes
<b>I. Identidad del investigador en formación</b>	1. La formación en investigación lleva a posiciones sociales y académicas privilegiadas.
	2. El posicionamiento del investigador lleva a influir en las decisiones académicas y sociales.
<b>II. La universidad como espacio de formación en investigación</b>	1. La universidad como espacio "exclusivo" de formación para los investigadores.
	2. Existen otros espacios alternativos (no formales) que deben considerarse en la formación de investigadores.
<b>III. Desarrollo formativo de capacidades de investigación</b>	1. La experiencia acumulada contribuye al desarrollo de capacidades como investigador.
	2. La participación en eventos académicos hace que las capacidades se manifiesten de manera determinante.
<b>IV. Formación para la producción de conocimientos</b>	1. La continuidad formativa en la investigación favorece al incremento de la producción científica.
	2. La vinculación con otras instancias de investigación (grupos, investigadores) ayuda a la afirmación del rol como investigador.

Los corpus discursivos fueron transcritos por un solo investigador. Los análisis de categorización (apriorística y emergente) se realizaron de manera independiente por tres investigadores, posteriormente, se sometió a consenso, a fin de ajustar los resultados a los propósitos investigados. La categorización y consiguiente codificación permitió la materialización de los posicionamientos de los investigadores, a través del desvelamiento de las relaciones intersubjetivas que revelaban los discursos (Ruiz-Olabuenaga, 1996). El proceso explicitó las vinculaciones de

los segmentos de datos (posiciones investigativas) con las categorías teóricas (Coffey y Atkinson, 2003) que orientaron el análisis hacia la opción: performatividad o credencialismo. La secuencia seguida aproximó a la comprensión interpretativa, y a la conciliación teórica y empírica de las discrepancias (Denzin, 1989).

### 3. Resultados

La aproximación a los posicionamientos de los investigadores en formación permitió determinar los modos en que se estructuran y construyen. Su determinación parte de situar y alinear los discursos recuperados como categorías, con los presupuestos teóricos de la performatividad y credencialismo. En esa línea de explicitación, para los sujetos de estudio, la identidad del investigador en formación es un aspecto fundamental, definido desde la base de sus adhesiones, no siempre en plenitud, sino como estados complementarios.

**Cuadro 2**  
Identidades del investigador en formación:  
credencialismo vs. performatividad

<b>I. IDENTIDAD DEL INVESTIGADOR EN FORMACIÓN</b>	
<i>I.1. Posicionamientos académicos y sociales privilegiados</i>	
<b>Desde el credencialismo</b>	<b>Desde la performatividad</b>
SUJ6: Los estudios de maestría financiados por CONCYTEC, permiten los reconocimientos.	SUJ3: La investigación genera conocimiento para la sociedad, sin esperar reconocimiento.
SUJ3: Desarrollar investigaciones ayuda a comprometer respaldados por los logros obtenidos.	SUJ8: El desarrollo de investigaciones requiere de compromisos para avanzar como sociedad.
SUJ7: El trabajo investigativo asigna jerarquía y status, y se debe a los reconocimientos logrados	SUJ2: El investigador tiene que tener un sentido humano antes que la búsqueda de un sitio
SUJ1: Asumir la responsabilidad de investigar exige calificaciones y habilidades notables	SUJ6: La actitud y su buen hacer definen la esencia de un investigador.
<i>I.2. Influencia en las decisiones académicas y sociales</i>	
<b>Desde el credencialismo</b>	<b>Desde la performatividad</b>
SUJ2: La ausencia de una cultura investigadora asigna mayor importancia a la investigación.	SUJ7: Investigar para tomar mejores decisiones en la perspectiva sociopolítica de nuestro país.
SUJ5: El hecho de investigar hace que se nos tenga en consideración para otros trabajos.	SUJ8: Aportar al desarrollo educativo y social es la misión de todo investigador
SUJ7: La responsabilidad del investigador está en intervenir en razón a su preparación y disposición.	SUJ9: Corresponde a la sociedad valorar la importancia de los aportes de los investigadores.

Los posicionamientos que expresan los investigadores en formación revela la dualidad intelectual en la que transitan. Para unos, desde el credencialismo, la identidad presupone reconocimientos a los estudios (títulos académicos), a los reconocimientos y; desde ese quehacer, afirmar la jerarquía y status académico, dotada de mayores prerrogativas. La postura privilegia diplomas e intervenciones que admiten mayor movilidad social al asumir responsabilidades que respondan a su formación. Para los otros, desde la performatividad, el rol identitario del investigador en formación transita por la generación de conocimientos, búsqueda de compromisos para el desarrollo social, y de lo innecesario del reconocimiento; interesa más, trascender desde la actitud hacia la labor investigadora. Entienden que su influencia debe contribuir a mejores decisiones y a revalorar la misión investigadora.

La identidad que define el sentido de su formación como investigador muestra sentidos complementarios, a veces, antagónicos, que ponen en cuestión las categorías de una u otra posición teórica. Siguiendo a Horkheimer (2000), las contradicciones entre lo empírico con lo teórico, avizora la necesidad de revisar el saber acumulado, adecuándola a los contextos y tiempos. Esta tarea es imperativa para evitar "quedar aprisionado en el interior de determinados constructos" (Zemelman, 1992, p. 9); evidenciando la ausencia de derroteros. En esa línea, su formación está más relacionada con los espacios donde discurre la investigación, donde delimita su real valor ante la multiplicidad existencial.

**Cuadro 3**  
La universidad como espacio  
de formación en investigación

<b>II. LA UNIVERSIDAD COMO ESPACIO DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN</b>	
<i>II.1. Exclusividad formativa de la universidad</i>	
<b>Desde el credencialismo</b>	<b>Desde la performatividad</b>
SUJ2: La universidad define principios y reglas para la investigación, aunque no homogeniza.	SUJ6: El conocimiento conferido por la universidad afirma el potencial de las personas.
SUJ5: La formación en investigación por la universidad responde a la complejidad de la ciencia	SUJ8: Si bien la universidad sienta las bases de un investigador es importante extenderla más allá.
SUJ1: La universidad proporciona herramientas y conocimientos para hacer investigación	SUJ9: La universidad brinda aprendizajes mutuos que crean vinculaciones con la investigación
<i>II.2. Espacios alternativos a la formación de investigadores</i>	
<b>Desde el credencialismo</b>	<b>Desde la performatividad</b>
SUJ8: La complementariedad de espacios ayuda a vincular la investigación, v.g. con la empresa.	SUJ1: Existe una diversidad de escenarios para desarrollar "buenas prácticas" en investigación
SUJ3: Las comunidades de aprendizaje responde a la necesidad de cualificar la investigación	SUJ10: La aptitud define la capacidad innata del ser humano como investigador.
SUJ4: La iniciación temprana y en cualquier espacio de investigación debe ser reconocida.	SUJ7: La colaboración (en grupos) refuerza para investigar más profundamente, y más motivado.

Las orientaciones expresadas en la valoración de la universidad como espacio formativo de los investigadores resultan comprensibles, al expresar un sentido de complementariedad o agregación de otros escenarios. Si bien, desde el credencialismo se afirma la exclusividad de la universidad como formadora de investigadores, en razón a la institucionalidad credencialista, establecida desde la normatividad, de "guardianía" del saber y de suministro de los recursos. Reconocen, asimismo, la necesidad del complemento formativo de otros contextos, de vinculaciones, cualificaciones y reconocimientos a la investigación. A esta tendencia no parece eludir desde la performatividad, al referir a la universidad como espacio de afirmación, extensión y aprendizajes compartidos en la formación investigadora. Los espacios alternos a la formación en investigación remiten a las "buenas practicas", las aptitudes y la colaboración como cualidades que contribuyen a su desarrollo performativo.

El sentido de la extensión, va más allá de la institución universitaria, es un sentir presente en la formación de investigadores, que para Moreno (2006) depende de las condiciones institucionales que inciden en la investigación, y de la articulación de factores externos e internos para la continuidad formativa. Dicha contextualización permite "formar un profesional de calidad; no un requisito administrativo para justificar las

disposiciones institucionales que pretenden justificar el otorgamiento de grados académicos” (Rincón, 2004, p. 6). En esencia, la combinación de espacios vincula a los investigadores con la realidad y admite compartir teorías y experiencias que fortalecen sus capacidades.

El proceso formativo demanda un desarrollo continuo para el acrecentamiento de capacidades, así como su determinación de aporte a la socialización investigadora.

**Cuadro 4**  
Desarrollo formativo de capacidades de investigación

<b>III. DESARROLLO FORMATIVO DE CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN</b>	
<i>III.1. La acumulación de experiencias en la formación de investigadores</i>	
<b>Desde el credencialismo</b>	<b>Desde la performatividad</b>
SUJ3: El objetivo prioritario del investigador está en “ganar” fondos concursables y proyectos.	SUJ6: Queremos afirmar la efectividad de nuestra participación, atendiendo las necesidades sociales
SUJ1: La experiencia acumulada desde los títulos obtenidos provee mayor capacidad investigativa	SUJ8: Generar conocimientos que sirvan a la sociedad da satisfacción para seguir investigando.
SUJ7: Los productos generados con la investigación son referencia de nuestro trabajo	SUJ10: La capacidad de investigación se mide en el servicio que brindamos a la comunidad.
<i>III.2. El carácter determinantes de su participación académica</i>	
<b>Desde el credencialismo</b>	<b>Desde la performatividad</b>
SUJ4: La difusión de lo investigado (artículos) amplía las capacidades de presencia científica.	SUJ2: Recibir para compartir permite influir en el cambio de la sociedad y la educación-
SUJ9: Publicar en cuartiles altos (de las revistas indizadas) da prestigio y solvencia académica.	SUJ5: Compartir trabajos de investigación aporta más que publicar, dado que nos acerca a otros.

Para los investigadores entrevistados, la formación en capacidades para la investigación constituye un aspecto significativo, no solo por el acopio potencial, sino como garantía para participar asertivamente en la comunidad de investigadores. En la perspectiva del credencialismo, la experiencia investigadora se valora en función a la acumulación de proyectos subvencionados, los títulos obtenidos y productos de investigación generados. Este acopio de capacidades lo inserta en la producción científica de alto nivel, ampliando su talante académico; mientras que para la performatividad, el cúmulo experiencial del investigador en formación se afirma con la implicación social, la satisfacción del aporte y el servicio comunal. Consiguientemente, recibir para compartir es más loable que solo publicar, en tanto, acerca a las necesidades de los otros.

El desarrollo de capacidades en investigación resulta categórico y requiere no solo adquisición, sino una actualización permanente y, de implicación en nuevos espacios y formas de enseñar y aprender a investigar (Carrasco, Baldívieso y Di Lorenzo, 2016). Por ende, su formación exige repensarse, no solo en términos de la institución que forma, sino también de las estructuras de soporte. Es decir, sobre las relaciones que evidencian la profundización y acumulación para la “generación propia de teoría y de desarrollo empírico sin desconocer el carácter global de la ciencia” (Gorostiaga, 2017, p. 42).

**Cuadro 5**  
Formación para la producción de conocimientos

<b>IV. FORMACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS</b>	
<i>IV.1. La continuidad formativa en la producción científica</i>	
<b>Desde el credencialismo</b>	<b>Desde la performatividad</b>
SUJ1: la actualización sirve al investigador, para no ser “parametrado” (condición inalterable).	SUJ7: Solo el hacer continuo, de prácticas, nos va a permitir resolver problemas reales de la sociedad
SUJ4: La competitividad aporta a desarrollar innovaciones como signo de avance investigativo.	SUJ10: La dedicación es vital, como el futbolista que exige entrenamiento, igual con el investigador
SUJ9: Los incentivos de publicación en WoS/Scopus otorgados son gratificantes	SUJ1: La colaboración es el mejor medio para la producción intelectual.
<i>IV.2. La vinculación académica y social en la afirmación del rol investigador</i>	
<b>Desde el credencialismo</b>	<b>Desde la performatividad</b>
SUJ5: La rigurosidad de la investigación está en función al manejo disciplinar	SUJ6: Motivar a los colegas para investigar y ser artífices del cambio de nuestro quehacer
SUJ7: Ser investigadores en nuestro campo requiere dedicación para trascender.	SUJ8: Difundir investigaciones permite construir “puentes” para desarrollar trabajos conjuntos
SUJ4: Los acuerdos entre investigadores ayudan a manejar un lenguaje comprensible de la ciencia.	SUJ9: El entorno del investigador favorece la construcción de ideas, y su intercambio.

La actividad científica, propiamente, la producción de conocimientos constituye el mayor de los retos en la formación de los investigadores, dado su relación con la continuidad y vinculación investigadora. En la línea del credencialismo, la actualización es vital, como la competitividad y los incentivos para la publicación. Esto, se afirma a partir de la rigurosidad disciplinar, la repercusión académica y un manejo alturado de la comunicación científica. Desde la performatividad, la continuidad se basa en la práctica social, la dedicación y colaboración que circunscribe al quehacer investigador, haciendo imprescindible la persuasión a los pares para investigar, construir y compartir posibilidades de investigación.

La producción de conocimientos científicos como componente de la formación de investigadores en educación sirve para legitimar el “saber científico, e igualmente por orientar y justificar prácticas pedagógicas y políticas públicas” (Gorostiaga, 2017, p. 39). Una necesidad sentida por los investigadores en formación, al actualizarse mediante el saber formalizado; unos, incitados por los incentivos y, otros, por el desarrollo profesional. Para unos y otros, comunicar sus investigaciones es un derrotero imprescindible para avanzar y trascender, y por ende, conformar un habitus de investigador (Dietz, 2014).

## 4. Conclusiones

Las ideas recuperadas de los discursos de los sujetos entrevistados permiten ubicar los posicionamientos revelados y, de ese modo, caracterizarlos dentro de uno u otro ámbito teórico. Situarlos así, implica concebir que en las personas coexiste una homogeneidad de criterios, y la primacía de una única forma de entender la realidad, ello, sería caer en la tentación de pensar que dada la complejidad social y personal “el trabajo en cuestiones de principios generales se puede considerar como un asunto cómodo y ocioso” (Horkheimer, 2000, p. 26). Pero esto no es así, en las personas discurren una multiplicidad de identidades y formas de comprensión.

Visto así, el estudio hizo evidente que el proceso en que están inmersos los investigadores en educación los sitúa en una dinámica compleja, de entrecruzamientos epistemológicos y sentidos formativos, entre lo deseable y lo realizable (Barros y Turpo-Gebera, 2017); donde la confusión entre objetividad, veracidad e imparcialidad gravita hondamente en sus convicciones. Un devenir expresado como intuiciones, no siempre concluyentes, sino como aperturas a otras contingencias.

En esa línea de pensamiento, tanto la performatividad como el credencialismo acercan a la comprensión de la complejidad formativa de los investigadores en educación. El credencialismo aporta a reconocer la necesidad de contar con las titulaciones habilitantes para la investigación, justificando el ascenso social y académico, y consiguientemente, la productividad científica (Arrow, 1973, Taubmann y Wales, 1973). En esas

intenciones convergen también los quehaceres de los entrevistados, para quienes el reconocimiento académico afirma el status de los títulos y de las producciones científicas. Reconocen también, que se requiere intervenir socialmente, mediante investigaciones que generen transformaciones, y actitudes que lleven al apasionamiento intelectual (Polanyi, 1970), más que buscar posiciones jerárquicas. Las perspectivas descritas y en las que instalan los investigadores en formación, no expresan clasificaciones, sino que pretenden mostrar puntos de vista vinculantes (Horkheimer, 2000). Los rasgos distintivos, más que diferencias de carácter teórico remiten a interpretaciones agregadas, aluden a la necesidad de concurrencia de espacios, no necesariamente institucionales sino motivacionales.

El contexto de la sociedad actual, solivianta un exceso formativo, no siempre en las mejores condiciones ni con las calidades (Poy, 2010, De Weert, 1999), restando valor a las credenciales académicas, resultando imprescindible emprender acciones movilizadoras que legitimen la formación de investigadores, para que irrumpen desde su comunidad discursiva (Colmenares, 2013). Por ende, resulta fundamental la participación en fondos concursables, obtener titulaciones y reconocimientos, pero también, la afirmación actitudinal para intervenir en la sociedad, y sin que necesariamente lleve a posiciones que, -Luengo y Saura (2013)- interpretan como medición de la productividad científica.

La producción científica para los participantes del estudio, involucra renovarse, competir, y trascender académicamente. Este es un valor sumamente considerable para la formación como investigadores; al igual que resolver problemas y colaborar intelectualmente, básicamente, de la legitimación basada en la autorresponsabilidad (Youdell, 2006). Por ende, la propensión al intercambio de ideas se consolida, sorteando la coacción discursiva hegemónica (Lyotard, 1991), que impone la institucionalidad investigadora en las universidades. A juzgar por los resultados, estos sujetos, interactúan entre el credencialismo y la performatividad, entre discursos discordantes, pero con puntos de encuentro. Los posicionamientos programáticos, asumidos teóricamente, son desbordados por los datos empíricos, que incitan a un estado fundacional en el abordaje de la formación de investigadores en educación. Las similitudes respecto a su quehacer revelan convergencias formativas, y de sus trayectorias de vida, aunque no equidistantes, expresan complejidades de la naturaleza humana. En tanto que las divergencias, tienen más un sentido de transición sobre un deber ser signado por la institucionalidad.

---

## Referencias bibliográficas

- Acuña, L., & Pons, L. (2019). Formación de investigadores educativos en Chiapas: Discursos políticos frente a experiencias vividas en doctorados. En O. Turpo-Gebera, & L. Acuña, *Investigación formativa y formación de investigadores en educación I* (págs. 1-28). Arequipa: UNSA.
- Aguilar, H. (2007). La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad. *Revista Borradores*, 7. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/La%20performatividad%20o%20la%20técnica%20de%20la%20construcción%20de%20la%20subjetividad.pdf>
- Aigner, M. (2006). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Documento de trabajo*. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/download/1611/1264>
- Angulo, R., Cabrera, J., Pons, L., & Santiago, R. (2007). *Conocimiento y región*. México: Plaza y Valdez UNAM-PROMEP.
- Apple, M. (2002). *Educación "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Applebee, A. (1987). Teachers and the Process of Research. *Language Arts*, 64(4), 714-716.
- Arias, W., & Gordillo, E. (2019). Investigación formativa en la Universidad Católica San Pablo: El caso de dos grupos de investigación. En O. Turpo-Gebera, & L. Acuña (eds.), *Investigación formativa y formación de investigadores en educación I* (págs. 83-96). Arequipa: UNSA.
- Arnold-Cathalifaud, M. (2012). Entre el universalismo y el relativismo: reposicionamiento de las ciencias sociales latinoamericanas. *Civitas Revista de Ciências Sociais*, 12(1), 9-19.
- Arrow, K. (1973). Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economic*, 2, 193-216.
- Arteaga, H. (2009). El docente investigador como creador de conocimiento. *Revista Tumbaga*, 4, 185-198.
- Attewell, P., & Domina, T. (2011). Educational imposters and fake degrees. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1), 57-69.
- Austin, J. (1998). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona, España: Paidós.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Barrendonner, A. (1987). *Elementos de pragmática lingüística*. Buenos Aires: Gedisa.
- Barros, C., & Turpo-Gebera, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Espacios*, 38(45). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a17v38n45/17384511.html>
- Bertely, M. (2008). Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 299-306.
- Berticelli, I. (2000). Alfred Schütz & Jürgen Habermas: aproximaciones teóricas. *Perspectiva Florianópolis*, 18(33), 155-189.
- Bills, D., & Brown, D. (2011). Introduction. New directions in educational credentialism. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29, 1-4. doi:10.1016/j.rssm.2011.01.004
- Bol, T., & van de Werfhorst, H. (2011). Signals and closure by degrees: The education effect across 15 European countries. *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1), 119-132.
- Bretton, H. L. (1979). On the necessity of research in teaching. *Science Teaching*, 9, 96-97.
- Brown, D. (1995). *Degrees of control. A sociology of educational expansion and occupational credentialism*. New York: Teachers College Press.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. London, UK: Routledge.
- Carr, W. (1980). The Gap between Theory and Practice. *Journal of Further and Higher Education*, 4(1), 60-69.
- Carrasco, S., Baldivieso, S., & Di Lorenzo, L. (2016). Formación en investigación educativa en la sociedad digital. Una experiencia innovadora de enseñanza en el nivel superior en el contexto latinoamericano. *RED Revista de Educación a Distancia*, 48. doi:10.6018/red/48/6
- Cerejido, M. (1997). *Ciencia sin seso*. México: Siglo XXI.
- Coate, K., Barnett, R., & Williams, G. (2001). Relations Between Teaching and Research in Higher Education in England. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 158-174.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Colina, A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles Educativos*, 33(132), 10-28.
- Colina, A., & Díaz-Barriga, Á. (2012). *La formación de investigadores en educación y la producción de conocimiento. El caso del Doctorado en Educación de la UATx*. Madrid: Díaz de Santos.
- Collins, R. (1989). *La Sociedad Credencialista. Sociología Histórica de la Educación y Estratificación*. Madrid: AKAL.
- Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 41(1), 201-227.
- Corrales, O., & Jimenez, M. (1994). El docente como investigador. *Revista Educación*, 18(2), 73-79.
- Cruz, K. (2019). La formación de investigadores en un cuerpo académico. En O. Turpo-Gebera, & L. Acuña, *Investigación formativa y formación de investigadores en educación I* (págs. 97-111). Arequipa: UNSA.
- De Simancas, K. (1998). El docente investigador: Una alternativa para vincular la enseñanza y la investigación. *Geoenseñanza*, 3(1), 129-140.
- De Weert, E. (1999). Contours of the emergent knowledge society: Theoretical debate and implications for higher education research. *Higher Education*, 38(1), 49-69.

- Denzin, N. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Didier, N. (2014). Capital humano nominal, empleabilidad y credencialismo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(2), 19-27.
- Dietz, G. (2014). Reseña. 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.
- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Fernández-Enguita, M. (1989). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en la Sociedad industrial*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Gorostiaga, J. (2017). La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 37-45.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. (Traducción de José Luis López y López de Lizaga). Barcelona: Paidós.
- Jenkins, A., Breen, R., Lindsay, R., & Brew, A. (2003). *Re-shaping Higher Education: Linking Teaching and Research*. London: SEDA and Routledge.
- Jiménez, J., Moreno, M., & Ortiz, V. (2011). Culturas de los estudiantes de investigación en Programas de Doctorado en Educación. Reflejos de un campo en definición. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 919-933.
- Kivinen, O., & Ahola, S. (1999). Higher education as human risk capital. Reflections on changing labour markets. *Higher Education*, 38(2), 191-208.
- Luengo, J., & Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- Lyotard, J. (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Cátedra.
- Martínez, F. (1997). *El oficio del investigador educativo*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez-Miguelé, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heteropía*, 10(26), 59-72.
- Moreno, J. (1982). La educación como determinante del salario: capital humano versus credencialismo. *Cuadernos de Economía*, 10(29), 587-599.
- 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.
- Moreno, M. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la Universidad. *Revista de la Educación Superior*, 40(158), 59-78.
- Moreno, M., & De la Cruz, J. (2019). Otros escenarios de formación de nóveles investigadores educativos. El encuentro con el Mobbing académico. En O. Turpo-Gebera, & L. Acuña, *Investigación formativa y formación de investigadores en educación I* (págs. 29-28). Arequipa, Perú: UNSA.
- Moreno, M., Jiménez, J., & Ortiz, V. (2010). Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales. Un encuentro de culturas. *Diálogos sobre educación*, 1(1). Recuperado de <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/dialogos/pdf/3.pdf>
- Morgan, D. (1988). *Focus groups as qualitative research. Planning and research design for focus groups*. Beverly Hill: Sage Publications.
- Nazareno, F. (2015). La noción de performatividad en el pensamiento de Judith Butler: queerness, precariedad y sus proyecciones. *Estudios Avanzados*, 24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4355/435543383002/html/index.html>
- Orler, J. (2012). Docencia-investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 10, 289-301.
- Pacheco, T., & Díaz-Barriga, A. (2009). *El posgrado en educación en México*. México: IISUE-UNAM.
- Perdomo, H. (2011). Significados del binomio docencia-Investigación universitaria desde la perspectiva docente. *Tecnología, Gerencia y Educación*, 12(23), 61-80.
- Polanyi, M. (1970). *Science, Faith and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pons, L., & Cabrera, J. (2009). Formación de investigadores educativos regionales. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, 21 al 25 de setiembre.
- Poy, R. (2010). Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista de Educación*, núm. extra, 147-169.
- Recanati, F. (1981). *La transparencia y la enunciación*. Buenos Aires: Hachette.
- Rincón, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2). Obtenido de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/595Rincon.pdf>
- Rojas, R. (2015). Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García, & R. Rojas, *Investigación educativa abriendo puertas al conocimiento* (págs. 25-31). Buenos Aires: CLACSO.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, R. (2009). ¿Quiénes son los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM?: Influencia del capital cultural y el habitus en el desarrollo académico en un posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-sanchezdromundo.html>
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación*. México: IISUE-UNAM.
- Smyth, E., & McCoy, S. (2011). The dynamics of credentialism: Ireland from bust to boom (and back again). *Research in Social Stratification and Mobility*, 29(1), 91-106. doi:10.1016/j.rssm.2011.01.002
- Taubmann, P., & Wales, T. (1973). Higher Education, Mental Ability and Screening. *Journal of Political Economy*, 81, 28-55.
- Tejada, J. (2000). Perfil docente y modelos de formación. En S. de la Torres, & O. Barrios, *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio* (págs. 16-46). Barcelona: Octaedro.
- Tello, C. (2013). Notas reflexivas y descriptivas sobre el enfoque de las epistemologías de la política educativa. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 18, 48-62.
- Tesouro, M., & 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. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.031
- Torres, J. (2006). Los procesos de formación de los investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *EDUCATIO Revista Regional de Investigación Educativa*, 3, 67-69.
- Turpo-Gebera, O., Mango, P., Cuadros, L., & Gonzales, M. (2019). Sentidos subjetivos sobre la enseñanza de la investigación formativa del profesorado de una facultad de educación. En O. Turpo-Gebera, & L. Acuña (eds.), *Investigación formativa y formación de investigadores en educación I* (págs. 49-64). Arequipa: UNSA.
- Vidal, J., & Quintanilla, M. (2000). The teaching and research relationship within an institution. *Higher Education*, 40, 217-229.
- Wainerman, C., & Fernández, L. (2013). Claves para una didáctica de la formación de investigadores en Ciencias Biológicas. *VII Encuentro universidad como objeto de estudio*. Universidad Nacional de San Luis.

Woodward, V. (1985). Collaborative Pedagogy: Researcher and Teacher Learning Together. *Language Arts*, 62(7), 770-776.

Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics—Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced–nationed–religined subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 511-528.

Zaman, M. (2004). *Review of the academic evidence on the relationship between teaching and research in Higher Education*. London: Department for Education and Skills.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría*. Barcelona: Anthropos.

---

1. Docente Investigador. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa – Perú. Departamento Académico de Educación. [oturpo@unsa.edu.pe](mailto:oturpo@unsa.edu.pe)

2. Docente Investigador. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa – Perú. Departamento Académico de Educación. [ahurtadomaz@unsa.edu.pe](mailto:ahurtadomaz@unsa.edu.pe)

3. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa – Perú. Departamento Académico de Educación. [ydelgados@unsa.edu.pe](mailto:ydelgados@unsa.edu.pe)

4. Magister en educación. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento Académico de Educación. [pmangoq@unsa.edu.pe](mailto:pmangoq@unsa.edu.pe)

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 41 (Nº 04) Año 2020

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

©2020 revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons](#)  
[Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](#)