

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

Formarse para investigar: mediaciones pedagógicas y tensiones institucionales en los procesos de titulación de estudiantes de pedagogía

Research training in higher education: pedagogical mediations and
institutional tensions in pedagogy students' degree completion
processes

Raúl Fernández Contreras

rfcneza1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-9093-5938>

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Estado de México – México

Ricardo Moreno Espinosa

moreno.espinosa.ricardo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-8453-8850>

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Estado de México – México

Alejandro Rivera Reyes

alexrivrey24@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-0726-898X>

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Estado de México – México

David de Jesús Mares Cerón

davemares@me.com

<https://orcid.org/0009-0009-5861-4180>

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Estado de México – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6063>


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos


LATAM

Revista Latinoamericana de
Ciencias Sociales y Humanidades

Artículo recibido: 05 de febrero de 2026.
Aceptado para publicación: 22 de junio de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

VOLUMEN VII

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6063>

Formarse para investigar: mediaciones pedagógicas y tensiones institucionales en los procesos de titulación de estudiantes de pedagogía

Research training in higher education: pedagogical mediations and institutional tensions in pedagogy students' degree completion processes

Raúl Fernández Contreras

rfcneza1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-9093-5938>

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Estado de México – México

Ricardo Moreno Espinosa

moreno.espinosa.ricardo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-8453-8850>

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Estado de México – México

Alejandro Rivera Reyes

alexrivrey24@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-0726-898X>

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Estado de México – México

David de Jesús Mares Cerón

davemares@me.com

<https://orcid.org/0009-0009-5861-4180>

Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Estado de México – México

Artículo recibido: 05 de febrero de 2026. Aceptado para publicación: 22 de junio de 2026.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen


La formación para la investigación (FPI) es un proceso fundamental en la preparación de profesionales capaces de analizar críticamente los fenómenos educativos y generar conocimiento. Este estudio analiza cómo las mediaciones pedagógicas configuran los procesos de FPI de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153, en Ecatepec, Estado de México, durante sus trayectorias de titulación, así como las tensiones institucionales que influyen en ellos. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo mediante el método narrativo, recuperando experiencias de estudiantes y asesores de titulación a través de entrevistas semiestructuradas y un análisis de codificación temática. Los resultados muestran que la FPI constituye una experiencia gradual y situada que supera la enseñanza formal de contenidos metodológicos. Las capacidades investigativas se construyen mediante mediaciones pedagógicas vinculadas con el acompañamiento docente, la retroalimentación académica, el trabajo colaborativo y la asesoría de titulación. Asimismo, se identificaron tensiones relacionadas con la gestión del tiempo, las condiciones derivadas de la pandemia y las exigencias académicas concurrentes. Se concluye que la FPI debe entenderse como una experiencia socialmente situada, donde las relaciones de acompañamiento son esenciales para el desarrollo de capacidades investigativas y la culminación exitosa de la titulación.

Palabras clave: formación para la investigación, capacidades investigativas, titulación, educación superior

Abstract

Research training is a fundamental process in preparing professionals capable of critically analyzing educational phenomena and generating knowledge. This study examines how pedagogical mediations shape the research training processes of students enrolled in the Bachelor of Pedagogy program at the National Pedagogical University, Unit 153, in Ecatepec, State of Mexico, during their thesis development, as well as the institutional tensions that influence these processes. The research was conducted using a qualitative and interpretive approach based on the narrative method, drawing on the experiences of students and thesis advisors through semi-structured interviews and thematic coding analysis. The findings reveal that research training constitutes a gradual and situated experience that extends beyond the formal teaching of research methods. Research competencies are developed through pedagogical mediations associated with faculty support, academic feedback, collaborative work, and thesis supervision. In addition, tensions related to time management, pandemic-related conditions, and competing academic demands were identified. The study concludes that research training should be understood as a socially situated experience in which mentoring and supervisory relationships play a crucial role in the development of research competencies and the successful completion of degree requirements.

Keywords: research training, research competencies, higher education, teacher education

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Fernández Contreras, R., Moreno Espinosa, R., Rivera Reyes, A., & Mares Cerón, D. de J. (2026). Formarse para investigar: mediaciones pedagógicas y tensiones institucionales en los procesos de titulación de estudiantes de pedagogía. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (3), 1765 – 1779. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6063>

INTRODUCCIÓN

La formación para la investigación (FPI) constituye uno de los procesos fundamentales en la educación superior, particularmente en los programas orientados a la preparación de profesionales de la educación. Su relevancia radica en que permite a los estudiantes desarrollar capacidades para analizar críticamente los fenómenos educativos, producir conocimiento y fundamentar la toma de decisiones en su futura práctica profesional. Desde esta perspectiva, la investigación no solo representa un requisito curricular asociado a la obtención de un grado académico, sino también una experiencia formativa que favorece el desarrollo de habilidades intelectuales, reflexivas y profesionales.

Diversos estudios han señalado que la FPI se configura mediante procesos complejos en los que intervienen factores académicos, institucionales y personales. Autores como Moreno Bayardo (2001, 2007), Guerra (2017) y Sánchez Puentes (1995) coinciden en que aprender a investigar implica mucho más que dominar procedimientos metodológicos; supone incorporarse progresivamente a formas específicas de pensamiento, análisis y producción de conocimiento. En este sentido, la investigación puede entenderse como una práctica social que se construye a través de experiencias de aprendizaje, acompañamiento y participación en comunidades académicas. Dentro de este proceso, la titulación representa uno de los momentos más significativos de la trayectoria universitaria. Es en esta etapa donde los estudiantes movilizan los conocimientos adquiridos durante su formación para desarrollar proyectos de investigación que articulan saberes teóricos, metodológicos y profesionales. No obstante, diversos estudios han documentado que los procesos de titulación suelen estar acompañados de dificultades relacionadas con la gestión del tiempo, las exigencias institucionales, las competencias de lectura y escritura académica, así como las condiciones de acompañamiento proporcionadas por asesores y docentes.

En el contexto de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153 Ecatepec, la titulación constituye un espacio privilegiado para analizar la manera en que se desarrollan los procesos de FPI. Las experiencias de estudiantes y asesores permiten comprender cómo se construyen las capacidades investigativas, cuáles son las mediaciones pedagógicas que favorecen estos aprendizajes y qué tensiones institucionales influyen en las trayectorias de titulación. A pesar de la relevancia de estos procesos, todavía son escasas las investigaciones que recuperan las voces de estudiantes y asesores para comprender cómo viven, interpretan y resignifican la experiencia de formarse para investigar durante la elaboración de sus trabajos recepcionales. La mayor parte de los estudios se ha centrado en indicadores de eficiencia terminal o en análisis curriculares, dejando en segundo plano las experiencias y significados construidos por los actores involucrados.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar cómo las mediaciones pedagógicas configuran los procesos de formación para la investigación de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía durante sus trayectorias de titulación, así como identificar las tensiones institucionales que inciden en dichos procesos. Desde una perspectiva cualitativa de carácter narrativo, se recuperan las experiencias de estudiantes y asesores con el propósito de comprender los significados que atribuyen a la investigación, las formas de acompañamiento que intervienen en su formación y los desafíos que enfrentan durante la construcción de sus trabajos recepcionales.

Los resultados muestran que la FPI se configura como una experiencia socialmente situada, en la que las mediaciones pedagógicas desempeñan un papel central en la construcción de capacidades investigativas y en la permanencia de los estudiantes dentro de los procesos de titulación. Asimismo, evidencian que la asesoría constituye una práctica formativa que trasciende las funciones metodológicas tradicionalmente asignadas, incorporando dimensiones académicas, profesionales y socioemocionales que resultan fundamentales para comprender las trayectorias de titulación en la educación superior.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde una perspectiva interpretativa, debido a que el interés central consistió en comprender los significados que estudiantes y asesores atribuyen a sus experiencias de titulación y a los procesos de formación para la investigación (FPI) en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153 Ecatepec. Este paradigma parte del supuesto de que la realidad social es construida a través de las interpretaciones que los sujetos elaboran sobre sus vivencias y contextos, por lo que resulta pertinente para analizar fenómenos relacionados con las trayectorias formativas, las relaciones pedagógicas y las dinámicas institucionales que configuran la experiencia educativa.

Se adoptó un enfoque cualitativo, el cual permite aproximarse a la complejidad de los procesos educativos desde la visión de los actores involucrados. Más que identificar relaciones causales o producir generalizaciones estadísticas, se buscó comprender las formas en que los participantes construyen sentidos en torno a la investigación, la titulación y las condiciones institucionales que influyen en dichos procesos. El estudio se sustentó en el enfoque narrativo, entendido como una estrategia que posibilita acceder a las experiencias vividas por los sujetos mediante los relatos que elaboran sobre su trayectoria académica y profesional. Desde esta perspectiva, las narrativas constituyen una fuente privilegiada para comprender cómo las personas organizan, interpretan y otorgan significado a los acontecimientos que han marcado su formación investigativa y sus procesos de titulación.

Participantes

La investigación contó con la participación de estudiantes y asesores vinculados con los procesos de titulación de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153 Ecatepec. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, privilegiando la incorporación de informantes que contarán con experiencias relevantes para los propósitos del estudio.

Tabla 1

Descripción de los participantes del estudio

Participante	Rol	Característica
E1-E10	Estudiante	Licenciatura en Pedagogía
A1-A5	Asesores	Experiencia en Titulación

Nota: Los códigos E1-E10 corresponden a estudiantes y A1-A5 a asesores de titulación. Se utilizaron códigos alfanuméricos para garantizar la confidencialidad de los participantes.

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes fueron seleccionados considerando distintos niveles de avance en la elaboración de sus trabajos de titulación, con el propósito de recuperar experiencias diversas relacionadas con la construcción de capacidades investigativas, las dificultades enfrentadas y las estrategias desarrolladas para concluir sus proyectos. Por su parte, los asesores participaron debido a su papel fundamental en el acompañamiento académico y metodológico de los estudiantes durante el proceso de titulación. Para preservar la identidad de los participantes y garantizar la confidencialidad de la información proporcionada, se emplearon códigos alfanuméricos (E1-E10 y A1-A5) en la presentación de los testimonios y resultados.

Técnicas para obtención de información

La técnica principal para la obtención de la información fue la entrevista semiestructurada, debido a su potencial para recuperar relatos detallados sobre las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes en torno a la formación para la investigación y los procesos de titulación. Las entrevistas se realizaron a partir de guías temáticas flexibles organizadas en torno a ejes vinculados con la experiencia de investigación, las dinámicas de asesoría, las condiciones institucionales y los desafíos enfrentados durante la elaboración de los trabajos recepcionales. La naturaleza flexible de esta técnica permitió profundizar en aspectos emergentes durante la interacción con los participantes y recuperar narrativas amplias sobre sus trayectorias académicas. Todas las entrevistas fueron registradas en formato de audio, previa autorización de los participantes, y posteriormente transcritas de manera íntegra para su análisis. Este procedimiento favoreció la conservación de la riqueza discursiva de los relatos y posibilitó una interpretación rigurosa de las experiencias compartidas.

Estrategia de análisis

El análisis de la información se desarrolló mediante un proceso de interpretación narrativa apoyado en procedimientos de análisis temático. En una primera etapa se realizó una lectura exhaustiva de las transcripciones con el propósito de lograr una familiarización profunda con el contenido y reconocer elementos significativos vinculados con los objetivos de investigación. Posteriormente, se llevó a cabo una codificación abierta de los relatos, lo que permitió identificar categorías emergentes relacionadas con la formación para la investigación, las mediaciones pedagógicas, las experiencias de asesoría y los procesos de titulación. Estas categorías fueron agrupadas y refinadas mediante un proceso de comparación constante, favoreciendo la construcción de ejes analíticos más amplios. Finalmente, se efectuó una triangulación de perspectivas entre las narrativas de los estudiantes, los testimonios de los asesores y los referentes institucionales identificados durante el trabajo de campo. Este procedimiento permitió identificar convergencias, divergencias y tensiones presentes en los relatos, contribuyendo a una comprensión más amplia e integral del fenómeno estudiado.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló de acuerdo con los principios éticos de respeto, voluntariedad, confidencialidad y consentimiento informado. Antes de la realización de las entrevistas, todos los participantes fueron informados sobre los objetivos, alcances y características del estudio, así como sobre el uso académico de la información proporcionada. La participación fue completamente voluntaria y se garantizó el derecho de los colaboradores a retirarse de la investigación en cualquier momento sin consecuencia alguna. Asimismo, para proteger su privacidad, se sustituyeron los nombres reales por códigos alfanuméricos y se eliminaron referencias que pudieran permitir su identificación.

DESARROLLO

Dentro de los diversos escenarios donde se desarrolla la formación para la investigación (FPI), la asesoría de titulación ocupa un lugar central. Este espacio representa uno de los momentos de mayor intensidad formativa durante la trayectoria universitaria, ya que implica la realización de un proyecto de investigación en el que convergen conocimientos teóricos, habilidades metodológicas y procesos de escritura académica. Desde una perspectiva normativa, las funciones del asesor suelen estar relacionadas con la orientación metodológica, la revisión de avances y el seguimiento del proceso de elaboración del trabajo recepcional. Sin embargo, diversas investigaciones han mostrado que la práctica real de la asesoría rebasa ampliamente estas atribuciones formales.

La relación entre asesor y estudiante constituye una forma específica de mediación pedagógica en la que se construyen conocimientos, se negocian significados y se enfrentan las dificultades inherentes al proceso de investigación. El asesor no solamente orienta aspectos técnicos o metodológicos, sino que contribuye al fortalecimiento de la confianza académica del estudiante, favorece la toma de decisiones y acompaña procesos complejos de reflexión y escritura. Pérez Luna (2001) señala que la formación investigativa implica la construcción de capital académico y cultural que permite a los estudiantes participar activamente en comunidades de conocimiento. Esta construcción ocurre mediante relaciones de acompañamiento en las que los sujetos adquieren formas particulares de pensar, argumentar y producir saberes. Desde esta perspectiva, la asesoría puede interpretarse como un espacio donde se materializan dichas mediaciones formativas.

No obstante, estas relaciones se desarrollan dentro de contextos institucionales específicos que condicionan sus posibilidades y limitaciones. Las cargas laborales del profesorado, la disponibilidad de tiempo, los recursos institucionales y las trayectorias de los estudiantes influyen significativamente en la manera en que se desarrollan los procesos de titulación. Por ello, comprender la formación para la investigación exige analizar no solo las experiencias individuales de estudiantes y asesores, sino también las condiciones institucionales que configuran dichas experiencias. En consecuencia, la formación para la investigación puede entenderse como un proceso multidimensional en el que confluyen dimensiones académicas, pedagógicas, culturales e institucionales. Su comprensión exige recuperar las experiencias de los actores involucrados para identificar las mediaciones, tensiones y aprendizajes que se producen durante las trayectorias formativas. Desde esta perspectiva, resulta pertinente revisar los principales aportes teóricos que han contribuido a la comprensión de la FPI como campo de estudio en la educación superior.

La formación para la investigación como campo de estudio

La formación para la investigación (FPI) ha adquirido una relevancia creciente en las instituciones de educación superior debido a su estrecha relación con la producción de conocimiento y la preparación de profesionales capaces de analizar críticamente los fenómenos que caracterizan su campo de actuación. En el ámbito educativo, esta preocupación se ha traducido en diversos esfuerzos orientados a incorporar experiencias investigativas dentro de los planes de estudio, con la finalidad de fortalecer capacidades analíticas, reflexivas y metodológicas en los estudiantes universitarios.

No obstante, la FPI constituye un concepto complejo que ha sido abordado desde distintas perspectivas teóricas. Durante varias décadas predominó una visión centrada en la enseñanza de métodos y técnicas de investigación, bajo el supuesto de que el dominio de procedimientos metodológicos era suficiente para formar investigadores. Sin embargo, las investigaciones desarrolladas en años recientes han mostrado que aprender a investigar implica procesos más amplios relacionados con la construcción de formas particulares de pensar, problematizar e interpretar la realidad. Uno de los aportes más significativos en este campo corresponde a Moreno Bayardo (2001), quien plantea que la formación para la investigación debe entenderse como un proceso gradual de construcción que ocurre mediante la participación activa de los sujetos en experiencias concretas de investigación. Desde esta perspectiva, investigar no se aprende exclusivamente a través de la adquisición de conocimientos teóricos, sino mediante la interacción con escenarios, actores y prácticas que favorecen la incorporación progresiva a una cultura académica determinada.

La autora sostiene que la FPI se desarrolla tanto dentro como fuera de los espacios curriculares formales. Si bien las asignaturas metodológicas constituyen un componente importante de este proceso, existen otros escenarios igualmente relevantes, como los seminarios de investigación, los coloquios académicos, los proyectos colectivos y las asesorías de titulación. En todos ellos se generan experiencias de aprendizaje que contribuyen a la apropiación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores asociados a la actividad investigativa. Esta perspectiva permite superar visiones

reduccionistas que limitan la investigación al aprendizaje de técnicas o procedimientos específicos. Por el contrario, la FPI implica la construcción de capacidades intelectuales relacionadas con la formulación de preguntas, la problematización de fenómenos, la búsqueda y análisis de información, la elaboración de argumentos y la producción de conocimiento sustentado. Se trata, por tanto, de un proceso formativo integral que involucra dimensiones cognitivas, metodológicas, éticas y culturales.

En una línea similar, Sánchez Puentes (1995) señala que la investigación constituye una práctica intelectual compleja que requiere el desarrollo de hábitos de pensamiento específicos. Él sostiene que aprender a investigar implica construir una actitud interrogativa frente a la realidad, desarrollar capacidades para identificar problemas relevantes y elaborar explicaciones fundamentadas a partir de evidencias. Desde esta perspectiva, la investigación trasciende el dominio instrumental de técnicas y métodos para convertirse en una forma particular de relacionarse con el conocimiento y con los problemas del entorno.

Las aportaciones de Sánchez Puentes (2003) permiten comprender que la formación investigativa supone procesos prolongados de aprendizaje que difícilmente pueden resolverse mediante cursos aislados o experiencias fragmentadas. La construcción de capacidades para investigar requiere oportunidades permanentes para el análisis, la reflexión crítica y la práctica sistemática de la investigación en contextos reales. Por su parte, Quintero C. (2008) introduce una distinción conceptual relevante entre investigación formativa y formación para la investigación. Aunque ambos conceptos suelen utilizarse indistintamente, él argumenta que representan procesos diferentes, aunque complementarios. La investigación formativa se orienta principalmente al desarrollo de habilidades y actitudes relacionadas con la investigación dentro de los procesos educativos, mientras que la formación para la investigación implica una incorporación más profunda a las prácticas propias de la producción de conocimiento.

Esta diferenciación resulta especialmente pertinente en la educación superior, donde con frecuencia se asume que la simple presencia de asignaturas metodológicas garantiza la formación investigativa de los estudiantes. Sin embargo, como señala Cordero (2009), el desarrollo de capacidades para investigar exige experiencias que permitan a los sujetos enfrentarse a problemas reales, tomar decisiones metodológicas y construir interpretaciones sustentadas mediante procesos sistemáticos de análisis y reflexión. De manera complementaria, Núñez y Rodríguez (2011) destacan que la elaboración de tesis y trabajos recepcionales representa una de las experiencias más significativas para la consolidación de capacidades investigativas durante la formación profesional. A través de estos procesos, los estudiantes tienen la oportunidad de integrar conocimientos teóricos, habilidades metodológicas y experiencias prácticas en la construcción de proyectos orientados a comprender problemas específicos de la realidad educativa. Desde esta perspectiva, la titulación constituye mucho más que un requisito administrativo para la obtención de un grado académico. Se configura como un espacio privilegiado de aprendizaje donde los estudiantes ponen en juego los saberes construidos a lo largo de su trayectoria universitaria y enfrentan desafíos que contribuyen al fortalecimiento de sus capacidades analíticas, reflexivas y argumentativas.

En consecuencia, la formación para la investigación puede entenderse como un proceso gradual de incorporación a comunidades académicas donde el conocimiento se construye mediante la reflexión crítica, el diálogo y la indagación sistemática de la realidad. Más allá de la adquisición de métodos y técnicas, implica el desarrollo de formas de pensamiento, habilidades analíticas y disposiciones intelectuales que permiten a los sujetos participar activamente en la producción de conocimiento.

Las mediaciones pedagógicas en la formación universitaria

La comprensión de la formación para la investigación requiere analizar las relaciones pedagógicas que hacen posible la apropiación de conocimientos, habilidades y prácticas académicas. En este sentido,

los procesos de aprendizaje en la educación superior difícilmente pueden explicarse desde perspectivas centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos, ya que involucra interacciones complejas mediante las cuales los estudiantes construyen significados, desarrollan formas particulares de pensamiento y participan progresivamente en comunidades académicas.

Desde esta perspectiva, las mediaciones pedagógicas adquieren una relevancia fundamental para comprender cómo los sujetos se apropian de saberes especializados y desarrollan capacidades para intervenir en su campo profesional. La noción de mediación permite superar enfoques tradicionales que conciben el aprendizaje como una transferencia lineal de información entre docentes y estudiantes. Por el contrario, enfatiza la existencia de múltiples procesos de interacción a través de los cuales el conocimiento es construido, resignificado y contextualizado en escenarios específicos.

Uno de los autores que ha contribuido significativamente a esta discusión es Bruner (1997), quien plantea que el aprendizaje constituye un proceso eminentemente cultural. Desde su perspectiva, las personas construyen significados a partir de su participación en sistemas simbólicos compartidos, donde el lenguaje, las narrativas y las prácticas sociales desempeñan un papel central. El conocimiento no surge de manera aislada en la mente del individuo, sino que se configura mediante la interacción con otros sujetos y con los contextos culturales que organizan la experiencia humana. Aplicado al ámbito universitario, este planteamiento permite comprender que la formación profesional ocurre a través de relaciones de acompañamiento en las que los estudiantes aprenden no solo contenidos disciplinares, sino también formas de pensar, argumentar y actuar propias de una comunidad académica. En el caso de la investigación educativa, ello implica aprender a formular preguntas relevantes, construir problemas de investigación, dialogar con referentes teóricos y elaborar interpretaciones sustentadas en evidencias.

Desde esta lógica, las mediaciones pedagógicas representan mecanismos que facilitan el acceso de los estudiantes a formas especializadas de conocimiento. Los docentes, asesores y pares académicos con mayor experiencia actúan como mediadores que orientan, cuestionan y enriquecen los procesos de aprendizaje, favoreciendo la incorporación gradual de los estudiantes a prácticas vinculadas con la producción de conocimiento. En un sentido complementario, Schön (1998) propone la noción de profesional reflexivo para explicar cómo se construye el conocimiento en contextos profesionales complejos. El cuestiona la idea de que el ejercicio profesional dependa únicamente de la aplicación mecánica de teorías previamente aprendidas y sostiene que los profesionales desarrollan saberes a partir de la reflexión permanente sobre las situaciones que enfrentan en su práctica cotidiana.

Esta propuesta resulta particularmente pertinente para comprender la formación de pedagogos e investigadores educativos. Los problemas educativos suelen caracterizarse por su complejidad y por la influencia de factores contextuales que demandan procesos continuos de análisis e interpretación. En consecuencia, la formación universitaria requiere generar espacios donde los estudiantes aprendan a reflexionar críticamente sobre sus experiencias, evaluar sus decisiones y construir respuestas fundamentadas frente a situaciones inciertas.

La reflexión sobre la práctica se convierte así en un componente esencial de la formación para la investigación. Los estudiantes no solo adquieren conocimientos metodológicos, sino que desarrollan capacidades para analizar críticamente sus decisiones, revisar sus procedimientos y construir explicaciones sobre fenómenos educativos concretos. Este aprendizaje se produce mediante procesos de interacción en los que el diálogo, la retroalimentación y el acompañamiento desempeñan funciones fundamentales.

En el contexto latinoamericano, Pérez-Arenas (2021) destaca la importancia de comprender la formación investigativa como un proceso de construcción de capital académico y cultural. Desde esta perspectiva, aprender a investigar implica apropiarse de formas específicas de leer, escribir,

argumentar y producir conocimiento que caracterizan a determinadas comunidades académicas. La investigación no se limita al dominio de competencias técnicas, sino que involucra procesos de socialización mediante los cuales los sujetos incorporan prácticas, valores y significados asociados a la actividad científica.

Esta visión permite reconocer que las trayectorias formativas están profundamente influidas por las oportunidades de interacción que ofrecen las instituciones educativas. La participación en proyectos de investigación, seminarios, coloquios académicos y procesos de asesoría favorece el desarrollo de capacidades que difícilmente podrían construirse de manera individual. Las mediaciones pedagógicas funcionan, en este sentido, como puentes que facilitan la incorporación progresiva de los estudiantes a las dinámicas propias de la producción de conocimiento.

Desde esta lógica, la formación para la investigación puede entenderse como una experiencia socialmente situada en la que intervienen múltiples actores, espacios y prácticas. Las capacidades investigativas no emergen exclusivamente de la enseñanza formal de contenidos metodológicos, sino de la interacción constante con sujetos que orientan, acompañan y problematizan los procesos de aprendizaje. En consecuencia, las mediaciones pedagógicas adquieren un papel estratégico en la construcción de trayectorias académicas orientadas hacia la investigación. Esta perspectiva resulta especialmente útil para analizar los procesos de titulación en la educación superior. Durante la elaboración de trabajos recepcionales, los estudiantes enfrentan desafíos relacionados con la delimitación de problemas, la construcción de referentes teóricos, la toma de decisiones metodológicas y la producción de textos académicos. La manera en que logran afrontar estas exigencias depende, en gran medida, de las mediaciones pedagógicas presentes a lo largo de su trayectoria formativa.

En suma, las mediaciones pedagógicas constituyen procesos fundamentales para comprender cómo los estudiantes se incorporan a las prácticas académicas y desarrollan capacidades investigativas. Entre las diversas formas de mediación presentes en la educación superior, la asesoría de titulación ocupa un lugar particularmente relevante, debido a que representa un espacio de interacción donde convergen acompañamiento académico, reflexión crítica y construcción de conocimiento. Por ello, resulta necesario profundizar en la asesoría como práctica formativa dentro de los procesos de titulación.

La asesoría de titulación como práctica formativa

Como una de las principales mediaciones pedagógicas presentes en la educación superior, la asesoría de titulación representa un espacio estratégico para el desarrollo de capacidades investigativas. A través de ella, los estudiantes reciben orientación académica, metodológica y formativa durante la elaboración de sus trabajos recepcionales, al tiempo que se incorporan progresivamente a prácticas asociadas con la producción de conocimiento. Aunque formalmente suele entenderse como una actividad orientada a supervisar la elaboración de tesis, tesinas o informes académicos, diversas investigaciones han mostrado que su alcance trasciende la revisión metodológica y la evaluación de avances. Las instituciones de educación superior han reconocido históricamente la importancia de esta función debido a su influencia en los procesos de permanencia, egreso y titulación. Sin embargo, la manera en que se desarrollan las asesorías depende de múltiples factores relacionados con las condiciones institucionales, las trayectorias académicas de los participantes y las características particulares de cada proceso de investigación. Por ello, comprender la asesoría únicamente desde una perspectiva normativa resulta insuficiente para explicar la complejidad de las relaciones que se establecen entre asesores y estudiantes.

Desde el ámbito de la tutoría universitaria, Álvarez Pérez (2017) sostiene que el acompañamiento académico debe entenderse como una estrategia integral orientada a favorecer el desarrollo

académico, profesional y personal de los estudiantes. Esta perspectiva reconoce que las trayectorias universitarias se encuentran influenciadas por factores cognitivos, emocionales, sociales e institucionales que demandan formas diversas de apoyo y orientación. En consecuencia, la asesoría no se limita a la transmisión de conocimientos especializados, sino que implica procesos de acompañamiento que contribuyen al fortalecimiento de la autonomía y la permanencia de los estudiantes en sus trayectorias formativas.

En el caso específico de la titulación, estas necesidades suelen intensificarse debido a las exigencias propias de la investigación académica. La construcción de un objeto de estudio, la elaboración de referentes teóricos, la definición de estrategias metodológicas y la producción de textos científicos representan desafíos que generan incertidumbre, dudas y tensiones entre los estudiantes. En este contexto, la relación con el asesor adquiere una relevancia particular al constituirse como uno de los principales espacios de orientación y apoyo durante el proceso de investigación.

Desde una perspectiva sociocultural, la asesoría puede interpretarse como una forma especializada de mediación pedagógica. A través de ella, los estudiantes acceden a conocimientos, prácticas y formas de razonamiento propias de las comunidades académicas. El asesor actúa como un interlocutor experimentado que orienta la construcción del conocimiento mediante preguntas, observaciones, sugerencias y procesos de retroalimentación que favorecen el desarrollo de capacidades investigativas. No obstante, las investigaciones sobre dirección de tesis han mostrado que esta relación rara vez se limita al ámbito estrictamente académico. Carlino (2005) señala que la escritura académica constituye una práctica compleja que requiere procesos continuos de acompañamiento y retroalimentación. Los estudiantes no solamente enfrentan dificultades relacionadas con la organización conceptual de sus trabajos, sino también con la construcción de una identidad como productores de conocimiento. Desde esta perspectiva, la intervención del asesor resulta fundamental para fortalecer la confianza académica, promover la autonomía intelectual y favorecer la apropiación de las prácticas discursivas propias de la investigación.

De manera complementaria, diversos estudios sobre acompañamiento en educación superior destacan que los procesos de titulación involucran dimensiones emocionales que con frecuencia permanecen invisibilizadas dentro de los marcos normativos institucionales. La ansiedad ante la escritura académica, la incertidumbre metodológica, el temor a la evaluación y las dificultades para conciliar responsabilidades laborales, familiares y escolares forman parte de las experiencias que atraviesan muchos estudiantes durante la elaboración de sus trabajos recepcionales. Esta situación adquiere especial relevancia en contextos donde una proporción importante del estudiantado combina sus estudios con actividades laborales y responsabilidades familiares, como ocurre frecuentemente en instituciones que atienden poblaciones estudiantiles diversas. Bajo estas condiciones, la asesoría se convierte en un espacio donde convergen dimensiones académicas y personales que influyen directamente en la continuidad y culminación de los procesos de titulación.

Por otra parte, las condiciones institucionales también influyen en la manera en que se desarrollan las asesorías. Aspectos como la carga académica del profesorado, el número de estudiantes asignados, los tiempos institucionales, los criterios de evaluación y los recursos disponibles condicionan las posibilidades de acompañamiento. En consecuencia, la asesoría no puede entenderse únicamente como una relación interpersonal entre asesor y estudiante, sino como una práctica situada dentro de estructuras organizacionales que facilitan o limitan determinados procesos formativos.

En el caso de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153 Ecatepec, la asesoría de titulación ocupa un lugar estratégico dentro de la formación profesional debido a su estrecha vinculación con la formación para la investigación. A través de este espacio, los estudiantes articulan conocimientos adquiridos durante su trayectoria académica y desarrollan capacidades para la problematización, el análisis y la construcción de explicaciones sobre fenómenos

educativos. Sin embargo, las experiencias de quienes participan en estos procesos muestran que la asesoría se encuentra atravesada por múltiples tensiones derivadas tanto de las condiciones institucionales como de las características y trayectorias de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, la asesoría de titulación puede concebirse como una práctica formativa compleja que rebasa ampliamente las funciones establecidas en la normatividad institucional. Más que un mecanismo de supervisión académica, constituye un espacio de mediación donde se construyen aprendizajes, se fortalecen capacidades investigativas y se desarrollan formas de acompañamiento que contribuyen a la permanencia y culminación de los procesos de titulación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación permiten comprender la formación para la investigación (FPI) como un proceso socialmente situado que trasciende la enseñanza formal de métodos y técnicas. Las experiencias narradas por estudiantes y asesores evidencian que la construcción de capacidades investigativas se configura mediante la articulación de trayectorias académicas, relaciones de acompañamiento y condiciones institucionales específicas. En este sentido, los resultados respaldan las perspectivas que conciben la formación investigativa como un proceso complejo y multidimensional, alejado de visiones reduccionistas centradas exclusivamente en el aprendizaje metodológico.

Un primer aspecto de discusión se relaciona con el carácter progresivo de la FPI. Las narrativas muestran que las capacidades para investigar no emergen únicamente durante la elaboración del trabajo recepcional, sino que se construyen a través de experiencias formativas acumuladas a lo largo de la trayectoria universitaria. Esta percepción fue expresada por una estudiante al señalar que: "Al principio no sabía cómo formular un problema de investigación; fue durante el desarrollo de mi trabajo recepcional cuando comprendí mejor el proceso" (E3). Este hallazgo coincide con los planteamientos de Cedeño, D., & Pérez, C. (2008) y Pacheco, M. [n. d] quien sostiene que la formación investigativa se desarrolla mediante la participación en diversos escenarios académicos que favorecen la incorporación gradual a una cultura de investigación. Asimismo, los resultados sugieren que la consolidación de estas capacidades depende de la posibilidad de involucrarse en prácticas reales de investigación, lo que refuerza la idea de que aprender a investigar implica una experiencia práctica y reflexiva más que la simple adquisición de conocimientos teóricos.

En esta misma línea, los hallazgos confirman la relevancia de las mediaciones pedagógicas en la construcción de capacidades investigativas. La retroalimentación, el diálogo académico y el trabajo colaborativo aparecen como procesos fundamentales para la apropiación de saberes y prácticas asociadas a la investigación. Como expresó una participante: "Las observaciones de mi asesora me ayudaron a identificar errores que yo no veía y a mejorar mi trabajo" (E7). Desde la perspectiva sociocultural de Carlino (2005) estos resultados permiten interpretar el aprendizaje de la investigación como un proceso de participación progresiva en comunidades académicas donde los significados son construidos de manera colectiva. De este modo, la investigación deja de ser una actividad individual para entenderse como una práctica relacional sustentada en la interacción con otros actores. Los resultados también dialogan con la propuesta de Aceves, R., Sergio, C. (2010). respecto a la construcción de capital académico y cultural. Las experiencias analizadas muestran que la formación investigativa implica la apropiación de formas específicas de leer, escribir, argumentar y producir conocimiento que caracterizan a las comunidades académicas. En consecuencia, la FPI no solo contribuye al desarrollo de habilidades metodológicas, sino también a la incorporación de disposiciones intelectuales y prácticas culturales necesarias para participar activamente en la producción de conocimiento.

Uno de los aportes más relevantes del estudio radica en la resignificación de la asesoría de titulación como una práctica formativa integral. Aunque la literatura reconoce la importancia del acompañamiento académico en los procesos de investigación, los hallazgos muestran que la función de los asesores trasciende la orientación metodológica y la supervisión de avances. En palabras de un asesor: "La asesoría no consiste únicamente en revisar capítulos; también implica acompañar al estudiante durante momentos de incertidumbre académica" (A2). Los testimonios analizados evidencian que los asesores actúan como mediadores que favorecen la confianza académica, orientan la toma de decisiones y sostienen procesos de acompañamiento que resultan decisivos para la continuidad de las investigaciones. Esta interpretación amplía las concepciones tradicionales de la asesoría de titulación, generalmente asociadas al cumplimiento de funciones técnicas o administrativas. En concordancia con

Rodríguez, S. 1999; Silva, A., 2008; Rincón. R. [n. d], la asesoría puede entenderse como un espacio de reflexión compartida donde los estudiantes analizan sus decisiones, reconstruyen sus procesos de investigación y desarrollan formas de pensamiento propias del profesional reflexivo. Desde esta perspectiva, el acompañamiento constituye un componente central de la formación investigativa y no un elemento complementario del proceso de titulación.

Por otra parte, los resultados muestran que la formación para la investigación se desarrolla en contextos institucionales atravesados por diversas tensiones. Las dificultades asociadas al acceso a recursos académicos, las exigencias curriculares y las condiciones derivadas de la pandemia influyeron en las experiencias de los participantes. Un estudiante comentó: "Trabajaba durante el día y solamente podía avanzar en mi tesis durante las noches y los fines de semana" (E5). Asimismo, otro participante señaló que: "Durante la pandemia fue más difícil acceder a bibliografía y mantener comunicación constante con los docentes" (E8). Sin embargo, los hallazgos sugieren que estas tensiones no operan exclusivamente como factores limitantes. En muchos casos, impulsaron procesos de adaptación, colaboración y búsqueda de estrategias que fortalecieron la autonomía y la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes. Este resultado invita a comprender las tensiones institucionales no solo como obstáculos, sino también como elementos que forman parte de las dinámicas de aprendizaje y construcción de trayectorias investigativas.

En conjunto, los hallazgos permiten sostener que la formación para la investigación constituye una experiencia relacional y contextualizada en la que las mediaciones pedagógicas desempeñan un papel central. La construcción de capacidades investigativas depende tanto de las oportunidades formativas ofrecidas por las instituciones como de las relaciones de acompañamiento que posibilitan la incorporación de los estudiantes a las prácticas académicas. En este escenario, la asesoría de titulación emerge como un espacio estratégico para comprender cómo se configuran las trayectorias de investigación y cómo los estudiantes enfrentan las tensiones inherentes a los procesos de titulación en la educación superior.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito analizar cómo las mediaciones pedagógicas configuran los procesos de formación para la investigación (FPI) de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía durante sus trayectorias de titulación, así como identificar las tensiones institucionales que influyen en dichos procesos. Los hallazgos permiten concluir que la FPI constituye una experiencia compleja y socialmente situada que trasciende la enseñanza de contenidos metodológicos, al construirse mediante la interacción de factores académicos, institucionales y relacionales. Los resultados muestran que la formación para la investigación no se limita a los espacios curriculares destinados a la metodología ni al momento de elaboración del trabajo recepcional. Por el contrario, se configura de manera gradual a través de experiencias formativas acumuladas que favorecen el desarrollo de capacidades analíticas, reflexivas y argumentativas. En este proceso, las mediaciones

pedagógicas desempeñan un papel fundamental, ya que el aprendizaje de la investigación ocurre mediante el diálogo, la retroalimentación, el acompañamiento y la interacción con docentes, asesores y compañeros.

Uno de los hallazgos más relevantes se relaciona con la figura del asesor de titulación. Los resultados evidencian que su función rebasa la orientación metodológica y la supervisión académica, pues actúa como un mediador que acompaña procesos intelectuales, académicos y emocionales. La calidad de la relación entre asesor y estudiante emerge como un elemento clave para comprender la continuidad, el desarrollo y la culminación de los procesos de titulación. Asimismo, la investigación muestra que los procesos de titulación se encuentran atravesados por diversas tensiones institucionales, entre ellas las limitaciones de recursos, las exigencias académicas y las dificultades para gestionar el tiempo. Sin embargo, estas condiciones no operan únicamente como obstáculos, sino que también propician estrategias de adaptación, colaboración y resolución de problemas que contribuyen al fortalecimiento de capacidades investigativas.

En síntesis, la formación para la investigación en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 153 Ecatepec se configura como un proceso en el que las mediaciones pedagógicas resultan fundamentales para la construcción de capacidades investigativas y para enfrentar las tensiones asociadas a la titulación. Desde esta perspectiva, fortalecer los espacios de acompañamiento académico y las condiciones institucionales que los sostienen representa un desafío estratégico para favorecer trayectorias exitosas de investigación y titulación en la educación superior.

REFERENCIAS

Aceves Rodríguez, Sergio Concepción (2010). Antecedentes de los posgrados en Educación en México. México. Revista de Educación y Cultura en www.latarea.com.mx/indices/indice13.htm

Álvarez Pérez, P. (2017). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. QURRICULUM - Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa, (26), 73-87. Recuperado a partir de <https://www.ull.es/revistas/index.php/quriculum/article/view/67>

Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.

Cedeño, D., & Pérez, C. (2008). La investigación como eje curricular en los postgrados en educación. Laurus, 14(27), 358-381.

Cordero Diez, Graciela et al. (2009). Diez años de vida en línea: la experiencia de editar una revista electrónica en educación. México. En [//redie.uabc.mx/vil11no2/contenido-cordero2.html](http://redie.uabc.mx/vil11no2/contenido-cordero2.html)

Guerra, R. A. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa?. La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. Revista Boletín Redipe, 6(1), 84-89. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/180>

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2001). Trece Versiones de la Formación para la Investigación. México. Material en formato electrónico, proporcionado por la autora.

Moreno Bayardo, María Guadalupe (2007). Experiencias de Formación y Formadores en Programas de Doctorado en Educación. México. RMIE, abril-junio 2007, vol. 12, núm. 33, pp. 561- 580

Núñez, M., & Rodríguez, L. (2011). La formación investigativa y la tesis de pregrado para obtener la licenciatura en educación. Investigación Educativa, 15(28), 31-56.

Pacheco Méndez, Teresa [n. d]. La investigación y la formación de investigadores en la Universidad Mexicana. México. [n. d.].

Pérez Luna, Enrique (2001). Investigación y formación postgraduada. El problema de la investigación y su enseñanza. Chile. Revista Cinta de Moebio No. 11 Septiembre de 2001, Universidad de Chile.

Pérez-Arenas, D., & Equipo ISCEEM. (2021). De la problematización al planteamiento del problema: De la problematización a la integración del informe. En D. Pérez-Arenas (Coord.), Metodología y didáctica de la investigación en los posgrados en educación (pp. 15-60). ISCEEM.

Quintero Corzo, Josefina (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. Colombia. Revista Educación y Educadores año/vil. 11, número 001, Universidad de la Sabana, pp. 31-42.

Rincón Ramírez, Carlos [n. d]. Formación para la investigación en los programas de Maestría en Educación. México. [n. d.].


Rodríguez Solís, Geovany (1999). "Relación entre las características de los alumnos y su percepción de la eficacia del maestro", Educación y Ciencia 3 (6):47-57.

Sánchez Puentes, R. (1995). Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas. CESU-UNAM. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786070258336e.2014>

Sánchez Puentes, Ricardo (2003). La Formación de Investigadores como Quehacer Artesanal. México. <http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/09/03.pdf>

Schön, D. A. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.

Silva Arias, Adriana Carolina (2008). Dinámicas de los semilleros de investigación en la UMNG. Colombia. Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, junio, ño/vol. XVI, número 001. pp. 131-149.

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) .