

# FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN LATINOAMÉRICA

Hacia la construcción  
de un estado del arte

Luis Alan Acuña Gamboa  
Arturo Barraza Macías  
Adla Jaik Dipp

Coordinadores

ISBN: 978-607-9063-70-2





# **FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN LATINOAMÉRICA:**

## **HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESTADO DEL ARTE**

### **COORDINADORES**

**Luis Alan Acuña Gamboa  
Arturo Barraza Macías  
Adla Jaik Dipp**

### **PRÓLOGO**

**Pedro Flores Crespo**

### **AUTORES**

**Luis Alan Acuña Gamboa, Arturo Barraza Macías, Adla Jaik Dipp, Esperanza Lozoya Meza, Saida Luisa Guerra, Milagros Elena Rodríguez, Edith Cisneros Cohernour, Gabriel Domínguez Castillo, Pedro Canto Herrera, Diana Lizbeth Ruíz Rincón, Margarita María Arroyave Palacio, Mónica Londoño Martínez, Catalina López Ordoñez, Judith Naidorf, Francisco Nájera Ruíz, Roberto Murillo Pantoja, Germán García Alavez, María Elena Martínez Tapia, Leslie Adriana Quiroz Schulz, Mónica de la Fare, Carol Rivero Panaqué, Luis Miguel González García, Alejandro Emanuelle Menéndez, Roberto Ramos Mendoza, Ricardo Tejeida Padilla, Jéssica Alhelí Cortés Ruíz, Edgar Oliver Cardoso Espinosa, Ricardo Morán Martínez, Adrián Hernández Vélez, Carlos Javier Del Cid García, Kassandra Lizzette Sanabria Acosta, María Monserrat Valenzuela Saavedra, José Ángel Vera Noriega.**

# Formación de Investigadores Educativos en Latinoamérica: Hacia la construcción de un estado del arte

LUIS ALAN ACUÑA GAMBOA

ARTURO BARRAZA MACÍAS

ADLA JAIK DIPP

**Coordinadores**





Todos los trabajos que conforman esta obra fueron sometidos a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos de los Comités Editoriales de la Red Durango de Investigadores Educativos y de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil.

Primera Edición: 2017  
Editado en Chiapas, México.  
ISBN (EPUB): 978-607-9063-70-2

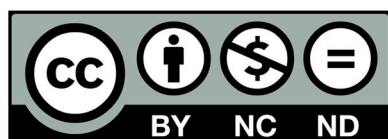
Editor:  
Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Coeditor:  
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Universidad de Guayaquil.

Diseño de portada y maquetación:  
Mtro. Agustín Gutiérrez Aquino

Corrección de estilo:  
Dr. Marío César Martínez Vázquez  
Mtra. Yliana Mérida Martínez

D. R. © Luis Alan Acuña Gamboa, Arturo Barraza Macías, Adla Jaik Dipp  
D. R. © Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.



*No está permitida la impresión, reproducción total o parcial por cualquier otro medio de este libro sin la autorización por escrito del editor.*

## COMITÉ CIENTÍFICO DICTAMINADOR

- Pedro Alejandro Flores Crespo
- Magda Concepción Morales Barrera
- Heriberto Monárrez Vásquez
- Jaime García Sánchez
- Patricia Jáuregui Arias
- Carlos Hernández Rivera
- Eduardo Hernández de la Rosa
- Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara
- Marco Antonio Ovando Díaz
- Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
- Paula Elvira Ceceñas Torrero
- Juan Manuel Coronado Manqueros
- Laurencia Barraza Barraza
- María Juana Eva Luna Denicia
- Magdalena Acosta Chávez
- Dolores Gutiérrez Rico
- Concepción del S. Medrano Madriles
- Verónica Flores Núñez
- Manuel Ortega Muñoz
- Valentín Félix Salazar
- Martín Muñoz Mancilla
- Manuel de Jesús Mejía Carrillo
- María Mercedes Corona Serrano
- Francisca Susana Callejas Ángeles
- Leonor Eloina Pastrana Flores
- Miguel Navarro Rodríguez
- Mireya Chapa Chapa
- Rocío Castillo Díaz
- Lucía De la Cueva García Teruel
- José Luis C. García Rodríguez
- Isidro Barraza Soto
- María Leticia Moreno Elizalde
- Delia Arrieta Díaz
- Mónica de Monserrat Gurrola Ruíz
- María del Pilar Elizondo Zenteno
- Octavio González Vázquez
- Linda Miriam Silerio Hernández
- Arturo Mérida Mancilla
- Omar David Almaraz Rodríguez
- Luis Fernando Hernández Jácquez
- Alejandra Méndez Zúñiga
- Antonio Hernández Pérez
- Dora Luz González Bañales
- Frine Virginia Montés Ramos
- Ana Lidia Martínez Martínez
- Rafael Calderón Contreras
- María Jazmín Valencia Guzmán



## PRÓLOGO

# LA RESPONSABILIDAD DE FORMAR INVESTIGADORES EDUCATIVOS

Pedro Flores-Crespo

Aunado a los problemas que recurrentemente analizamos, los investigadores educativos enfrentamos nuevos fenómenos sociales que demandan ser analizados de manera creativa y renovada. La pregunta es si estamos conscientes de esta nueva realidad y si hemos desarrollado los recursos materiales y humanos para renovarnos académica e intelectualmente.

En busca de dar respuesta a este cuestionamiento, Luis Acuña, Arturo Barraza y Adla Jaik Dipp hicieron una valiosa selección de textos sobre los desafíos y problemas que implica formar investigadoras e investigadores educativos en la región latinoamericana. Lo que usted encontrará en este libro es una magnífica colección de análisis puntuales bajo una mirada amplia y plural.

### **La responsabilidad de formar jóvenes académicos**

La experiencia estatal de Durango, por ejemplo, es magníficamente descrita por Barraza y Jaik Dipp, mientras que por su parte Catalina López y Judith Nairdof abordan el tema de las tutorías en tres instituciones de Chiapas. Estas autoras señalan, muy oportunamente, los vicios y errores en los que pueden caer los investigadores consolidados al tratar de “formar” a jóvenes académicos. El problema parece ser no solamente de los órganos burocráticos o científicos, sino también de los propios sujetos.

Esta posición crítica aparece de manera recurrente en algunos capítulos del libro. Por ejemplo, Carol Rivero nos ayuda a no dar por sentado la existencia de habilidades y competencias académicas de los estudiantes, ni mucho menos información que previamente debieron haber adquirido como las normas de escritura científica. Estos vacíos, en parte, señalan las fallas de nuestros niveles educativos previos al posgrado.

Mirar ampliamente al estudiante y no sólo como un “recurso humano” maleable o como un mero indicador del PNPC (Programa Nacional de Posgrados de Calidad-Conacyt), es otra necesidad que enfatiza el texto compilado por Acuña, Barraza y Dipp. Gracias al capítulo sobre movilidad académica a cargo de Leslie Quiroz y Mónica de la Fare constatamos que viajar abre horizontes intelectuales y fortalece la seguridad de los futuros investigadores. Pero así como trasladarse a lugares distintos constituye una actividad extraescolar valiosa, la tutoría también representa un esfuerzo muy útil para formar a los jóvenes académicos de la región y este tema lo abordan de manera clara y concisa Francisco Nájera, Roberto Murillo y Germán García.

Es importante mencionar que al inicio del libro aparece un capítulo que destaca por su enfoque y relación con el resto de los textos. Esperanza Lozoya hace un repaso de los tres Estados de Conocimiento (EC) del Consejo

Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para mostrar la evolución de la formación de investigadores como campo de estudio. Para la ex secretaria general del COMIE, la revisión de los EC permite tener un panorama general sobre el diseño de los programas de posgrado, sus limitaciones y la manera en que se concretiza la formación de investigadores educativos.

Para el COMIE, vale la pena recordarlo, la formación de jóvenes investigadores ha sido una prioridad y muestra de ello es la realización, desde 2011, del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado (ENEPE)<sup>1</sup> dentro del marco del congreso bianual del consejo. Esta actividad permite que los estudiantes de maestría y doctorado sometan los avances de sus respectivas investigaciones a discusión de los investigadores de mayor trayectoria y reciban una retroalimentación crítica y fundamentada.

### **El maestro-investigador**

Volviendo al libro, la perspectiva internacional e intercultural la tratan Saida Guerra y Milagros Rodríguez, quienes hacen énfasis en la necesidad de mirar las diversas formas en que se construye el conocimiento en el campo educativo. Siguiendo con el caso de otros países, Edith Cisneros, Gabriel Domínguez y Pedro Canto realizan un estudio comparativo entre México y España sobre la formación de investigadores. En su capítulo, resaltan las distintas opiniones de los propios sujetos que buscan forjar una carrera académica.

Otro caso internacional relevante es el colombiano, el cual corre a cargo de Margarita Arroyave y Mónica Londoño. Estas autoras resaltan un tema central y que, por fortuna, aparece constantemente en este libro: la formación inicial de profesores con habilidades científicas y de investigación. Relacionado con este tema, Carlos del Cid y colaboradores muestran un estudio - muy bien diseñado - sobre cómo los estudiantes de cuatro escuelas normales del estado de Sonora, México, perciben la función científica de sus instituciones. Del Cid y colaboradores sostienen que los estudiantes de las normales analizadas tienen una perspectiva diferenciada con relación a otras Instituciones de Educación Superior (IES) de la región y es probable que en las primeras, sea más difícil promover habilidades para la investigación y la divulgación científica.

El tema del profesorado aparece nuevamente en el trabajo de Jéssica Cortés, Edgar Cardoso y Ricardo Morán, quienes evalúan algunas habilidades de los profesores de tres programas de posgrado de la UNAM en relación con la gestión del conocimiento. Los autores detectan que los académicos de esta institución poseen un nivel más consolidado para divulgar el conocimiento que para aplicarlo. Esta observación, como se recomendó, puede utilizarse para generar discusiones sobre el perfil profesional o de investigación que podrían adoptar los posgrados en educación en México.

### **Diversas miradas**

Otro de los aciertos del libro es que trata temas poco comunes. Prueba ello, es el capítulo de María Elena Martínez, quien sostiene que la investigación educativa es un área de oportunidad para los médicos. En la misma

<sup>1</sup> El antecedente del ENEPE del COMIE tuvo lugar en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México en 2007.

línea de originalidad, Diana Ruiz habla de la necesidad de hacer explícita la posición epistemológica en que nos ubicamos los investigadores. Aquí, recuerdo lo pertinente que es no confundir los procesos políticos con las herramientas para pensarlos, como bien afirma Ana Vitar (2006).

El libro se redondea con capítulos que abordan temáticas diversas como el concepto de calidad en el ámbito educativo (Menéndez, Ramos y Tejeida), la hermenéutica del filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (1900-2002) (Hernández) y la propuesta metodológica para realizar diagnósticos a cargo de Luis Miguel González.

En resumen, este libro muestra los diversos caminos por donde se puede caminar para formar académica e intelectualmente a los investigadores educativos de la región, se ocupa de manera puntual de la formación inicial de los profesores y del desarrollo de sus habilidades de investigación y destaca, muy puntualmente, las responsabilidades del académico de mayor trayectoria para consolidar este campo de estudio. Es, por lo tanto, un material sumamente valioso, pertinente y oportuno y su lectura se hace imprescindible ante la creciente escasez de investigadores jóvenes en países como México.

### **Referencias**

Vitar, A. (2006). Políticas de educación: razones de una pasión. Buenos Aires: Miño y Dávila.



## A MANERA DE GLOSA

### LA FORMACION DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS: EL CASO MEXICANO COMO MEDIO PARA EL DEBATE INTERNACIONAL. <sup>2</sup>

Luis Alan Acuña Gamboa

La generación y el desarrollo científico–tecnológico se ha venido posicionando, a lo largo de la historia del Sistema Educativo Nacional (SEN), como uno de los principales ejes de planeación, hechura e implementación de políticas públicas en México como respuesta ante el anhelado despegue económico, social y educativo que se ha pretendido realizar por y para el país, por lo menos en el plano discursivo (ver Gobierno de la República, 1989; 1995; 2001 y 2007). Ante esta férrea empresa cuya génesis data de los años 80; la actual administración federal, ha fijado nuevamente dentro de sus documentos rectores a la “formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel” (Gobierno de la República, 2013, p. 128) como la vía para alcanzar el progreso económico y social que México necesita, sea a través del fomento de “... la investigación científica y tecnológica en las instituciones de educación superior y centros públicos de investigación [así como en] la generación y aplicación del conocimiento ...” (SEP, 2013, p. 13) desentrañando los elementos innovadores para transformar a México en un país de primer nivel.

Para concretizar esto, el actual gobierno mexicano ha considerado que el desarrollo económico del país está íntimamente relacionado con la capacidad que éste tenga para lograr la apropiación social del conocimiento; por ende, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 se presenta la necesidad de “... basar nuestro futuro en el aprovechamiento intensivo de nuestra capacidad intelectual” (Gobierno de la República, 2013, p. 59) como medio e instrumento para alcanzar dicha apropiación. Sin embargo, uno de los diagnósticos presentados en el PND 2013-2018 demuestra que México se encuentre entre los países con menor contribución a la producción del conocimiento con menos del 1% del total alcanzado a nivel mundial, donde la formación de posgrado —en términos específicos de estudios doctorales concluidos— representa por cada millón de habitantes el 0.0029% (Gobierno de la República, 2013; SEP, 2013); es decir, menos de 30 doctores repartidos en las diferentes líneas de investigación desarrolladas en el país. Con la intención de contrarrestar dicha problemática, tanto en el PND como en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 se plasman los objetivos, estrategias y líneas de acción por las que el SEN debe transitar en aras de mejorar la calidad educativa que se oferta a nivel nacional.

En este sentido, uno de los objetivos de este proyecto de país se relaciona directamente con el desarrollo de la investigación en México, puesto que busca el progreso económico y social a través del desarrollo científico, tecnológico e innovador en la sociedad. De esta manera, el objetivo 3.5. planteado en el PND 2013-2018 sentencia que al “hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación [los] pilares para el progreso económico y social sostenible” (Gobierno de la República, 2013, p. 128) se medrará la situación por la que viene atravesando

<sup>2</sup> El presente apartado es resultado de los análisis y conclusiones a las que se llegaron en la investigación intitulada “Formación de investigadores educativos en Chiapas: realidades y falacias” (Acuña Gamboa y Mérida Mancilla, en prensa), la cual forma parte del libro *Procesos y actores educativos en las tensiones del Siglo XXI*.



la sociedad mexicana. A manera de epítome, en el cuadro 1 se exponen las principales estrategias y líneas de acción que el PND y el PSE actuales han accionado para alcanzar el objetivo previsto desde su diseño, poniendo especial énfasis en aquellas que se relacionan directamente con la formación de investigadores.

**Cuadro 1. Estrategias y líneas de acción de las políticas de formación de investigadores en México**

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018	PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2013-2018
<i>Estrategia: Contribuir a la formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel.</i>	
Líneas de acción:	Líneas de acción:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar el número de becas de posgrado mediante la consolidación de los programas vigentes y la incorporación de nuevas modalidades educativas.</li> <li>• Fortalecer el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), incrementando el número de científicos y tecnólogos incorporados.</li> <li>• Fomentar la calidad de la formación impartida por los programas de posgrado, mediante su acreditación en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar coordinadamente con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para incrementar la oferta en el PNPC.</li> <li>• Orientar y apoyar a las instituciones de educación superior para facilitar la incorporación de sus programas de posgrado al PNPC.</li> <li>• Incrementar el número y el nivel de los investigadores de las instituciones de educación superior en el SNI.</li> <li>• Alentar la participación de estudiantes en actividades de investigación.</li> </ul>
<i>Estrategia: Fortalecer la capacidad analítica y creativa de los mexicanos con una visión moderna de la ciencia y la tecnología.</i>	
Líneas de acción:	Líneas de acción:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el desarrollo emprendedor de las instituciones de educación superior y los centros de investigación, con el fin de fomentar la innovación tecnológica y el autoempleo entre los jóvenes.</li> <li>• Enfocar el esfuerzo educativo y de capacitación para el trabajo, con el propósito de incrementar la calidad del capital humano y vincularlo estrechamente con el sector productivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar los recursos del Fondo Sectorial SEP CONACYT, particularmente los dedicados a la investigación científica básica.</li> <li>• Incrementar el número de becarios de posgrado en ciencias o ingenierías.</li> <li>• Apoyar a los investigadores recién doctorados para que logren su inserción laboral en las instituciones generadoras de conocimiento del país.</li> <li>• Ampliar y fortalecer los programas para la inserción laboral de personas con doctorado en la industria.</li> </ul>

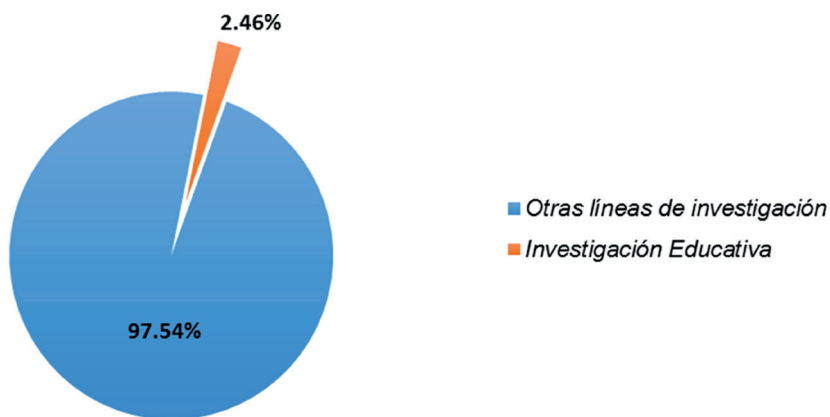
Fuente: Elaboración propia a partir del PND y PSE 2013-2018

Como se puede observar, la constante en estas estrategias y líneas de acción es la formación de capital humano de alto nivel que atienda las necesidades del sector productivo nacional; en palabras del propio Presidente de México, con esto se debe “...aspirar a que la competitividad de nuestra mano de obra esté basada preponderantemente en su calidad” (Gobierno de la República, 2013, p. 59). La institución encargada de velar porque esto se concrete óptimamente es, principalmente, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), organismo creado en diciembre de 1970 con la encomienda de “...consolidar un Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología que responda a las demandas prioritarias del país ... incrementar la capacidad científica y tecnológica ...” (CONACYT, 2014a, s.p.).

De esta manera; el Consejo tiene entre sus múltiples tareas, consolidar —junto a la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP)— un Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) que busque “...fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los posgrados nacionales, para incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país” (CONACYT, 2014b, s.p.); en otras palabras, el PNPC se encarga de enlistar a todos aquellos programas de posgrado mexicanos que cumplen con estándares de calidad educativa altos con la finalidad que, en la medida que los recursos presupuestarios que se le confieren año con año a esta institución lo permitan, los estudiantes inscritos a éstos obtengan una beca mensual por los años en los que se encuentra diseñado el programa, beca que sirve de medio para asegurar la exclusividad de tiempo de los discentes a sus estudios.

Sin embargo y a pesar de las constantes empresas que el gobierno Federal ha implementado, a través del CONACYT, para alcanzar estos objetivos, el campo de la educación —en términos de investigación y producción de conocimiento científico— continua siendo una de las áreas con menos adeptos dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de este Consejo, con un padrón de 617 investigadores que realizan pesquisas en una o más de las 20 líneas de Investigación Educativa (IE) encontradas en la lista general del SNI 2016, quienes representan apenas el 2.46% de la población total —desde candidatos hasta eméritos— de investigadores en dicho Sistema (ver Gráfica 1), el cual asciende a 25,077 miembros activos (cfr. CONACYT, 2016).

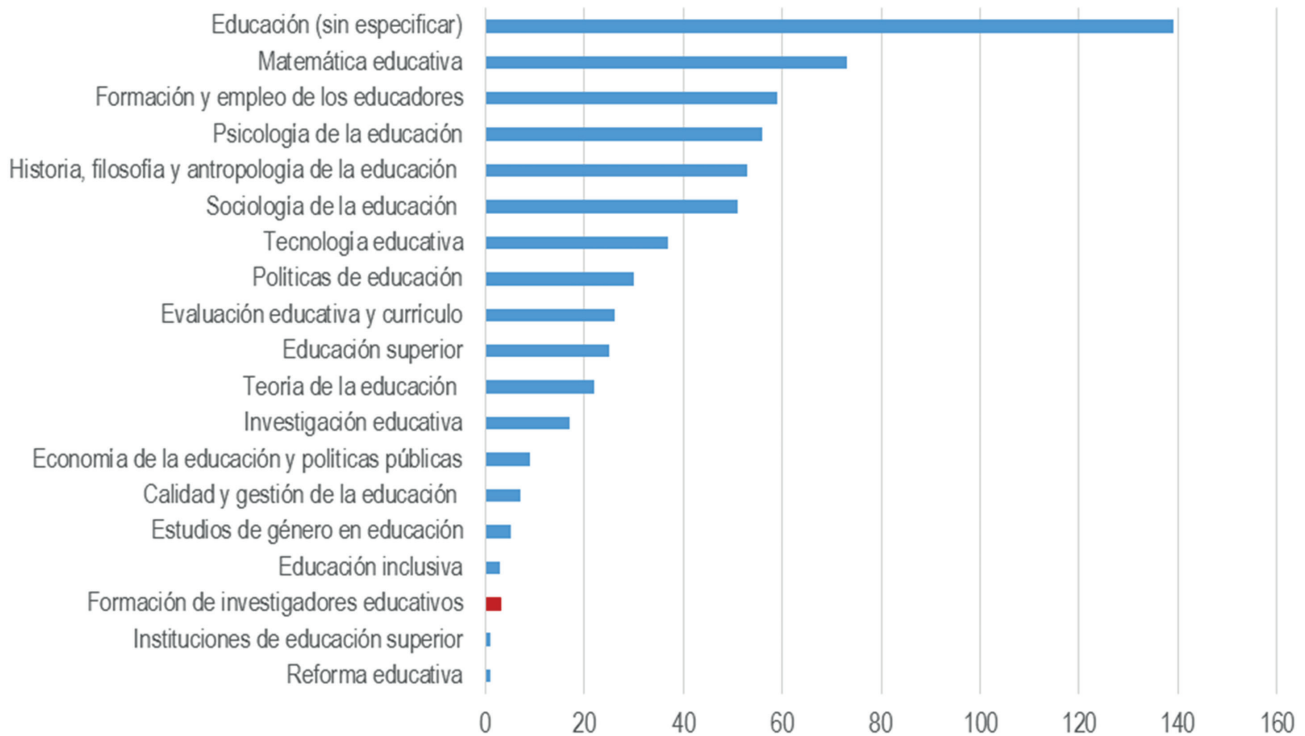
**Gráfica 1. El papel de la IE en la producción de conocimiento científico en México**



Fuente: Elaboración propia con base en el Directorio del SNI 2016 (CONACYT, 2016)

A través de los años estos miembros del SNI (2.46%) han consolidado algunas líneas dentro de la investigación en educación, como la matemática educativa y la formación y empleo de educadores, pero a su vez —inconsciente o conscientemente— se han debilitado otras de no menos importancia, tal es el caso de la calidad y gestión de la educación y, lamentablemente, la formación de investigadores educativos (Ver gráfica 2), situación que sesga en gran medida el conocimiento al que se puede acceder en estas áreas dentro del campo.

**Gráfica 1. El papel de la IE en la producción de conocimiento científico en México**



Fuente: Elaboración propia a partir del Directorio SNI 2016

Tomando como referente la gráfica anterior surge la necesidad de cuestionarse la trascendencia que juegan algunas líneas de investigación dentro del campo educativo, ya que como se evidencia con el análisis anterior, la producción de conocimiento está desarrollándose de manera asimétrica y sobre pocos ejes de intervención. Así, se demuestra que el campo de la investigación educativa está poco explorado y dista mucho de tener las condiciones para dar respuesta a las necesidades y demandas sociales; a su vez, el interés por formar nuevas generaciones de investigadores educativos es tan exiguo que parece que no se desea medrar esta situación problema (cfr. Acuña Gamboa y Mérida Mancilla, en prensa), situación que obliga otear sobre este posible y fructífero objeto de estudio, puesto que, a través del análisis y reflexión sobre la temática, se concibe la posibilidad de superar los escollos que el país presenta al respecto. Por ende, cabe preguntarse ¿es acaso necesario formar investigadores educativos?

La investigación educativa es una de las áreas del conocimiento científico que menos ha avanzado en los últimos años, sea esto por falta de interés de los potenciales investigadores (Rojas Soriano, 2008); por los deficientes recursos asignados a este campo de estudio; por la inmadurez que presentan algunos agentes

que conforman grupos investigativos en educación en los estados menos desarrollados, un claro ejemplo lo es Chiapas (Morales Barrera, 2011); o bien, por los carentes medios y espacios gratuitos<sup>3</sup> para el análisis, reflexión y difusión de resultados obtenidos por estos investigadores. De esta manera, las pesquisas realizadas en el campo (Bourdieu, 1997) no son suficientes para dar respuesta a las necesidades y problemas por los que atraviesa en la actualidad la educación nacional.

En concordancia con Moreno Bayardo (2016), es necesario seguir formando investigadores en el campo de la educación que contribuyan más y de mejor manera —a través de la producción científica— a la solución de los retos que representan los malos resultados obtenidos por los Sistemas Educativos Latinoamericanos, en específico el caso mexicano (Cabrol y Székely, 2012; Bos, Ganimian y Vegas, 2014); así también con la finalidad, en primer lugar, de reivindicar la figura del investigador educativo y sus procesos formativos como línea inexorable de investigación y; además, como semillero de capital humano con altas capacidades para proponer nuevas e innovadores formas de hacer frente y medrar la realidad vivida en toda América Latina.

De esta manera, la creación de escenarios que permitan compartir el ‘qué, cómo, por qué y para qué’ de la formación de investigadores educativos en Latinoamérica, hace posible analizar las experiencias sobre el estado de la cuestión dentro campo; en otras palabras, abre el espacio propicio para debatir lo que se está realizando desde los diferentes contextos nacionales e internacionales en materia de investigación en educación.

Por estas razones, este libro hace pública la invitación al debate, reflexión y crítica de la realidad que aqueja a la educación latinoamericana; creando desde los diferentes trabajos expuestos, el caldo de cultivo para el inicio y/o seguimiento de investigaciones en este campo del conocimiento científico. Con base en esto, se presente a usted la obra Formación de investigadores educativos en Latinoamérica: hacia la construcción de un estado del arte, el cual se concretó gracias a la colaboración de todos los autores y especialistas que en ésta participaron; por ello, mi más sincero reconocimiento a su labor investigativa.

## Referencias

- Acuña Gamboa, L. A. y Mérida Mancilla, A. (en prensa). Formación de investigadores educativos en Chiapas: realidades y falacias. En H. Galeano Sandoval y E. Hernández de la Rosa (Coords.), Procesos y actores educativos en las tensiones del siglo XXI. Puebla: Universidad de Oriente.
- Bos, M. S., Ganimian, A. J. y Vegas, E. (2014). Brief #14: México en PISA 2012. Logros y desafíos pendientes. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/6575/America%20Latina%20en%20PISA%202012%3a%20Mexico%20en%20PISA%202012%20;%20logros%20y%20desafios%20pendientes.pdf?sequence=1>
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: ANAGRAMA.
- Cabrol, M. y Székely, M. (Eds.) (2012). Educación para la Transformación. Recuperado de <http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/392/Educación%20para%20la%20transformación.pdf?sequence=1>
- CONACYT. (2016). Padrón de beneficiarios. Recuperado de <http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>

<sup>3</sup> En la actualidad, es lamentable observar cómo algunos medios y espacios de difusión a los que recurren los investigadores educativos para exponer sus reflexiones y resultados, se están convirtiendo en un negocio demasiado lucrativo para quienes los coordinan; dos ejemplos claros de esta problemática se pueden encontrar en las convocatorias públicas a Congresos y Revistas Científicas de pago, en las cuales los costos llegan a ser demasiado altos para participar.

- CONACYT. (2014a). El Conacyt. Recuperado de <http://conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt>
- CONACYT. (2014b). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. ¿Qué es? Recuperado de <http://conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- Gobierno de la República. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Gobierno de la República. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado de [http://www.oic.sep.gob.mx/portal3/doc/PMG/pnd\\_2007-2012.pdf](http://www.oic.sep.gob.mx/portal3/doc/PMG/pnd_2007-2012.pdf)
- Gobierno de la República. (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Recuperado de <http://www.sagarpa.gob.mx/ganaderia/Publicaciones/List/Otros/Attachments/4/PND0106.pdf>
- Gobierno de la República. (1995). Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. Recuperado de <http://www.zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>
- Gobierno de la República. (1989). Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDs2011/CDPaneacionD/pdf/PND%201989-1994.pdf>
- Morales Barrera, M. C. (2011). Panoramas de la investigación educativa en Chiapas. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Nuevo León. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_11/0142.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0142.pdf)
- Moreno Bayardo, M. G. (2016). La formación de nuevos investigadores educativo. María de Ibarrola, Lorin W. Anderson (Coord.) (2015). La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates. México: ANUIES. Revista de la Educación Superior, XLV (177), 171-175.
- Rojas Soriano, R. (2008). Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación. México: Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/works/models/sep1/Resource/4474/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/works/models/sep1/Resource/4474/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)





## ÍNDICE TEMÁTICO

<p><b>Prólogo. La responsabilidad de formar investigadores educativos.</b> <i>Pedro Flores-Crespo</i></p>	<b>8</b>
<p><b>A manera de glosa. Formación de investigadores educativos: el caso mexicano como medio para el debate internacional.</b> <i>Luis Alan Acuña Gamboa</i></p>	<b>12</b>
<b>ESTADO DEL ARTE EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS</b>	
<p><b>Formación de investigadores en el marco de un programa doctoral. Sistematización de una experiencia.</b> <i>Arturo Barraza Macías Adla Jaik Dipp</i></p>	<b>23</b>
<p><b>Un acercamiento al estado del arte sobre la formación de investigadores en el campo educativo.</b> <i>Esperanza Lozoya Meza</i></p>	<b>40</b>
<p><b>Formación de investigadores educativos interculturales en los pueblos indígenas: visiones en Venezuela.</b> <i>Saida Luisa Guerra Milagros Elena Rodríguez</i></p>	<b>54</b>
<p><b>La formación de investigadores educativos en un posgrado internacional: experiencias de una colaboración.</b> <i>Edith Cisneros Cohernour Gabriel Domínguez Castillo Pedro Canto Herrera</i></p>	<b>71</b>
<p><b>Modos de relación de los dispositivos de formación de investigadores, en un campo en construcción.</b> <i>Diana Lizbeth Ruiz Rincón</i></p>	<b>97</b>
<p><b>Estrategias para la formación inicial de maestros investigadores.</b> <i>Margarita María Arroyave Palacio Mónica Londoño Martínez</i></p>	<b>114</b>
<p><b>La tutoría en Chiapas: el sentido de sus actores en la formación de investigadores.</b> <i>Catalina López Ordoñez Judith Naidorf</i></p>	<b>133</b>
<p><b>Experiencia en la formación de investigadores educativos en posgrado, a través de la tutoría.</b> <i>Francisco Nájera Ruiz Roberto Murillo Pantoja Germán García Alavez</i></p>	<b>151</b>

<b>La formación en educación del médico y la investigación en salud.</b> <i>María Elena Martínez Tapia</i>	<b>170</b>
<b>Formación doctoral en educación y experiencias de movilidad académica internacional.</b> <i>Leslie Adriana Quiroz Schulz</i> <i>Mónica de la Fare</i>	<b>189</b>
<b>Competencias investigativas para la elaboración de tesis en educación.</b> <i>Carol Rivero Panaqué</i>	<b>206</b>
<b>OTROS TEMAS DE INTERÉS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</b>	
<b>Propuesta metodológica híbrida para la generación de diagnósticos y estudios.</b> <i>Luis Miguel González García</i>	<b>220</b>
<b>Enfoque sistémico para la consolidación del concepto calidad dentro de un posgrado de administración educativa.</b> <i>Alejandro Emanuelle Menéndez</i> <i>Roberto Ramos Mendoza</i> <i>Ricardo Tejeida Padilla</i>	<b>242</b>
<b>Valoración del profesorado sobre la gestión del conocimiento en los posgrados en educación.</b> <i>Jésica Alhelí Cortés Ruíz</i> <i>Edgar Oliver Cardoso Espinosa</i> <i>Ricardo Morán Martínez</i>	<b>267</b>
<b>La hermenéutica de Gadamer, líneas para su incursión en la investigación en educación.</b> <i>Adrián Hernández Vélez</i>	<b>278</b>
<b>Funcionalidad institucional de las escuelas normales desde la perspectiva de los estudiantes.</b> <i>Carlos Javier Del Cid García</i> <i>Kassandra Lizzette Sanabria Acosta</i> <i>María Monserratt Valenzuela Saavedra</i> <i>José Ángel Vera Noriega</i>	<b>295</b>
<b>Sobre los autores.</b>	<b>316</b>



# **Estado del Arte en la Formación de Investigadores Educativos**





## FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL MARCO DE UN PROGRAMA DOCTORAL. SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

### TRAINING OF RESEARCHERS IN THE FRAMEWORK OF A DOCTORAL PROGRAM. SYSTEMATIZATION OF AN EXPERIENCE

Arturo Barraza Macías  
Adla Jaik Dipp

#### Resumen

El objetivo del presente trabajo fue recuperar la experiencia vivida en el marco formativo de un Programa Doctoral en Ciencias de la Educación, por considerar que dicha experiencia puede catalogarse como exitosa. Se realizó a través de una Sistematización de Experiencias, contemplando los siguientes momentos: la definición del objetivo, la definición del eje de sistematización, el objeto de la sistematización, la identificación de actores clave, la recuperación histórica, el ordenamiento de los datos, y la interpretación crítica. Se consideraron nueve generaciones del Programa, con un total de 108 alumnos, seis actores indirectos y dos directos. El Ordenamiento de los datos y su análisis respectivo, permitió definir el peso específico de los diferentes factores y consecuencias, resultando que el factor positivo de mayor peso es la Vinculación con la Red Durango de Investigadores Educativos, el de menor peso es la Actualización curricular; el factor negativo de mayor peso es la Ausencia de asesoría en las primeras generaciones, y el de menor peso es la Formación en investigación por los propios alumnos en las primeras generaciones; la consecuencia positiva de mayor peso es la Incorporación de investigadores a la comunidad nacional e internacional, y la de menor peso es el Impacto que tiene en otras instituciones de educación superior. En la Interpretación crítica se distinguen los factores positivos en tres núcleos de relaciones centrales: diseño curricular, calidad de la planta docente y vinculación con la ReDIE.

**Palabras clave:** formación de investigadores, programa doctoral, sistematización de experiencias.

#### Abstract

The objective of this research paper was to acknowledge the experience gained within the training framework of a Doctoral Program in Educational Sciences, bearing in mind that this experience can be considered as successful. This was done through a Systematization of Experiences, taking into consideration the following moments: definition of the objective, definition of the axis of systematization, object of systematization, identification of key actors, historical survey, data ordering, and critical interpretation. Nine generations of this Program were considered, with a total of 108 students, six indirect and two direct actors. The ordering of data and their respective analysis allowed us to define the specific weight of the different factors and consequences, with the result that the most important positive factor is the linkage with the Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE), The lowest weight is the curriculum updating; the negative factor of greater weight is the lack of counseling in the first generations, and the least weight is the training in research by the students themselves in the first generations; the positive consequence of greater weight is the incorporation of researchers to the national and international community, and the one of the least significance is the impact that it has in other institutions of higher education. In the Critical Interpretation, the positive factors are distinguished in three core central relations: curriculum design, quality of the teaching staff and the linkage with ReDIE.

**Keywords:** training of researchers, doctoral program, systematization of experiences.

## Presentación

El año de 1998, abre sus puertas el posgrado del Instituto Universitario Anglo Español, en la ciudad de Durango, México, brindando como oferta educativa la Maestría en Educación; se ofrece esta opción formativa con la finalidad de preparar a los profesionistas, vinculados a la docencia, para ser líderes educativos, con altos valores humanos y una excelente calidad académica, así mismo, se pretende que estos maestros sean agentes de cambio para impulsar desde su trinchera el desarrollo del estado en materia educativa.

Gracias al trabajo desarrollado por los profesores, junto con los estudiantes, se puede brindar en el año 2005 una nueva oferta educativa: el Doctorado en Ciencias de la Educación, contando con instructores de gran experiencia que ocupan puestos de alto nivel en instituciones educativas, todos ellos académicos reconocidos a nivel nacional e internacional. El trabajo realizado para la formación de investigadores, en el marco de este programa doctoral, constituye el interés de esta sistematización de experiencia.

## Proceso Metodológico

“La Sistematización de Experiencias es un proceso de apropiación social de aprendizajes y conocimientos construidos mediante la interpretación crítica de las experiencias” (Capó, 2010, p. 14). Para el desarrollo adecuado de este proceso se requiere de la participación activa y protagónica de quienes forman parte de la experiencia ya que se busca desarrollar un proceso que permita a los propios participantes: aprender desde su propia experiencia, producir conocimientos desde esa experiencia, construir propuestas transformadoras desde esa experiencia y socializar los resultados de la sistematización de esas experiencias (Capó, 2010).

Para el desarrollo de este proceso metodológico, a pesar de aceptar la postura de Eizaguirre, Urrutia y Askunze (2004) y de Van de Velde (2008) de que “NO existe tal receta para sistematizar, ni hay una secuencia ineluctable de pasos y procedimientos que, una vez desarrollados, den ‘mágicamente’ por resultado una sistematización” (Van de Velde, 2008, p. 100), se ha decidido tomar como base la espiral del proceso de sistematización propuesta por este autor.

Los momentos que se decidieron trabajar de esta espiral son los siguientes: 1) Definición del Objetivo, 2) Definición del Eje de sistematización, 3) El Objeto de la sistematización, 4) Identificación de actores clave, 5) La Recuperación histórica, 6) El Ordenamiento de los datos, y la 7) La Interpretación crítica; cabe mencionar que en el caso de los dos últimos momentos se hicieron algunos ajustes a la propuesta original de Van de Velde (2008). Estos siete momentos permitieron construir la lógica de exposición del presente trabajo.

## Doctorado en Ciencias de la Educación: el ámbito empírico-curricular de la sistematización

El programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español está incorporado al Sistema Estatal de Educación con reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE), otorgado por la Secretaría de Educación del Estado de Durango, según acuerdo número 236 de fecha 5 de agosto de 2004.

El mapa curricular del doctorado desde su creación quedó conformado por tres fases: una primera fase

en la que se incluyen 12 módulos, entre ellos podemos mencionar aquellos que aluden a las Acentuaciones del Doctorado: Liderazgo y Administración Educativa, Estructura y organización del Modelo Escolar Educativo, Currículo y los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje; dos más que son pilares del programa: Fundamentos de las ciencias de la educación y Metodología de la Investigación; y los siete módulos restantes encaminados a enriquecer la cultura de un doctor en educación: Innovación y Formación del Profesorado, Evaluación Educativa, Diagnóstico de las Potencialidades de los Alumnos, La Formación Docente y sus Competencias, Estilos de Aprendizaje, Atención a la Diversidad, Innovación y Cambio Educativo.

En esta primera fase se incluyen también cuatro conferencias magistrales y tres talleres, que en un inicio, se dejaban de alguna manera a la consideración de los docentes invitados, según el módulo que fueran a impartir.

La segunda y tercera fase la conforman: dos materias optativas, que inicialmente se ofrecían de acuerdo a temas que interesaban a los alumnos, esencialmente para complementar alguno de los módulos vistos; la asesoría metodológica grupal, que se ofrecía a aquellos alumnos interesados en asistir y básicamente consistía en una clase extra de metodología; la asesoría personalizada, que iniciaba inmediatamente después de terminar los doce módulos, a través de la asignación del asesor que elegía el alumno, en la mayoría de los casos foráneo, dado que un 90% de los docentes participantes en el programa lo eran; y tres seminarios de investigación, con la participación de todos los alumnos de una generación y su correspondiente comité asesor, conformado por cuatro docentes que fungían como asesores y lectores de la generación, al finalizar el trabajo de investigación, se turnaba la tesis a un tercer lector fuera de dicho comité para su evaluación.

Para acceder a la titulación se exige a los alumnos contar con dos presentaciones en eventos académicos y con dos publicaciones, mismas que se dejaban bajo la responsabilidad de los alumnos.

El IUNAES desde el año 2007, ofrece a los alumnos la posibilidad de publicar sus trabajos en la revista Visión Educativa IUNAES, que se aloja en la página oficial del Instituto ([iunaes.mx](http://iunaes.mx)), así mismo, se les mantiene informados sobre diversos eventos académicos.

### **Directrices iniciales para la sistematización**

Las directrices iniciales para este trabajo giran alrededor de tres aspectos: objetivo, objeto y eje de la sistematización. El objetivo del presente trabajo es recuperar la experiencia vivida en este marco curricular-formativo del Doctorado en Ciencias de la Educación; en lo particular, de todos los procesos desarrollados al interior de este programa, constituye nuestro objeto de sistematización la formación brindada en el rubro de la metodología de la investigación.

El interés por este ámbito empírico-curricular y este objeto de sistematización, en lo particular, obedece a que dicha experiencia puede ser considerada exitosa. Para calificar de exitosa esta experiencia nos apoyamos en los siguientes indicadores: es el único doctorado en el área educativa en el estado de Durango que:

- Cuenta con su propia revista con ISSN e indizada (ver el último número: <http://iunaes.mx/inicio/wp-content/uploads/2016/07/VISI%C3%93N-EDUCATIVA-21.pdf>).

- Publica libros que compilan el trabajo realizado por sus alumnos en diferentes asignaturas (ver el libro “Proyectos de innovación didáctica para la mejora de la práctica docente” de Barraza y Cárdenas, 2015).
- Publica algunas de sus tesis doctorales como libros electrónicos (ver el libro “El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico” de Monárrez y Jaik, 2016).
- Sus egresados publican en revistas nacionales (ver artículo: “Propuesta de un nuevo perfil docente en relación al enfoque por competencias de la FECA UJED”, de Moreno, 2016) e internacionales (ver artículo “Inventario para la medición del engagement (ilusión por el trabajo). Un estudio instrumental”, de Cárdenas y Jaik, 2014).
- Sus egresados se incorporan al Sistema Nacional de Investigadores. En el estado de Durango se cuenta actualmente con cinco investigadores miembros del Sistema Nacional de Investigadores en el área educativa y cuatro de ellos son egresados de este programa doctoral: Dolores Gutiérrez Rico, Arturo Barraza Macías, Luis Fernando Hernández Jacques y Manuel de Jesús Mejía Carrillo.
- Participa en coediciones de libros electrónicos con otras instituciones y organizaciones orientadas a la investigación, como es el caso de la Red Durango de Investigadores Educativos (ver el libro “Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes” de Hernández, 2015).
- Participa como coorganizador en el índice Regional de Revista Electrónica (ver edición del 2015: <http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/are2015.pdf>).
- Las últimas dos generaciones han tenido un 100% de titulados.
- Sus egresados han obtenido premios a las mejores tesis, sea a nivel internacional (Premio que otorga el Centro de Cooperación Regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) a las mejores tesis doctorales) o estatal (Premio a la mejor tesis doctoral que otorga el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango)

Este conjunto de indicadores, donde unos se orientan a los procesos y otros a los productos, hablan del trabajo académico desarrollado en el marco de este programa doctoral que lo vuelven exitoso; estos indicadores tienen un sustrato en común: la formación metodológica que se brinda para hacer investigación; esta formación constituye el eje de la presente sistematización.

### **Participantes y actores del Doctorado en Ciencias de la Educación**

En el mes de agosto de 2004 que se obtuvo el RVOE, la Directora General de la institución, dispuso que se ofreciera una beca descuento a los integrantes de la planta docente del Programa de Maestría en Educación que ofrecía el Instituto desde el año 2000, y que estuvieran interesados en cursar dicho doctorado, y así inició la primera generación del Doctorado en el año 2005 con siete docentes de la maestría, mismos que se titularon, independientemente de si su asesor era local o foráneo, hay que decir que eran docentes experimentados, la mayoría de ellos ya hacía investigación y había un cierto compromiso moral por la beca otorgada, y tres que no se titularon, todos ellos con asesores foráneos.

La segunda generación que inició en 2007 estuvo conformada por 12 alumnos, se titularon los cuatro

alumnos que tenían asesor local, el resto que no se tituló tenía asignado un asesor foráneo. Dada esta situación, respaldados en que la planta docente ya tenía un 50% de personal de la entidad, y con el firme propósito de mejorar la eficiencia terminal, en la tercera generación que inició en diciembre de 2008, se decidió que se iban a asignar sólo asesores locales para el desarrollo de las tesis; se estructuró formalmente un semestre de apoyo metodológico; y se cambió al titular del módulo de metodología, quien hizo ajustes al programa propuesto; de los nueve integrantes se titularon seis.

A partir de la cuarta generación (2011), se hicieron otros ajustes en el Programa Doctoral: las materias optativas, las conferencias y talleres se dedicaron en alto porcentaje a coadyuvar en la formación de investigadores, se logró que los 13 integrantes de la generación se titularan. Uno de ellos fue acreedor al Premio que otorga el Centro de Cooperación Regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) a las mejores tesis doctorales.

La quinta generación (2012) se conformó con nueve alumnos, igualmente se logró el 100% de titulados. Una integrante de esta generación obtuvo el Premio a la mejor tesis doctoral que otorga el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango.

La sexta generación (2013) con nueve integrantes, está en proceso de titulación; la séptima (2014) tiene 12 alumnos y están terminando el primer borrador de la tesis; la octava generación tiene 14 alumnos que recién presentaron su primer seminario de investigación; y la novena (2016) cuenta con 20 alumnos que están cursando los módulos correspondientes.

Los actores que han tenido participación en esta experiencia son ocho: la Maestra Alia Lorena Ibarra Ávalos (Directora General de Instituto Universitario Anglo Español), la Doctora Adla Jaik Dipp (Directora del Posgrado en esta institución), el Dr. Arturo Barraza Macías (Titular del Módulo de Metodología de la Investigación y del semestre de asesoría metodológica grupal) y los Dres. Dora Luz González Bañales, Alejandra Méndez Zúñiga, Dolores Gutiérrez Rico, Laurencia Barraza Barraza y Enrique Ortega Rocha quienes han fungido en su momento como docentes de algún módulo del doctorado, o como asesores o lectores de tesis. La segunda y el tercero pueden ser considerados actores directos por estar más involucrados en la toma de decisiones, mientras que resto pueden ser considerados actores indirectos.

## **Reconstrucción histórica de la experiencia: Acciones realizadas para mejorar la formación de investigadores**

### **Módulo de Metodología de la Investigación**

La clase de metodología de la investigación que se impartía en las primeras generaciones tenía como objetivos que los alumnos valoraran la situación de la investigación educativa en México, que profundizaran en los elementos procesuales de la investigación y que perfeccionaran los procedimientos para la comunicación de resultados; el tiempo destinado a abordar los paradigmas de investigación y la metodología como tal, era muy

exiguo. A partir del año 2009 se cambió al facilitador del módulo, quien además de la experiencia áulica, tenía una gran producción en investigación, hizo ajustes al programa y lo abordó a partir del aspecto epistemológico, ya que considera que cuando en la formación del investigador se privilegia el aspecto epistemológico, éstos suelen tener una mayor claridad metodológica, lo que conlleva a que se alejen de la visión técnica e instrumentalista que pondera al pragmatismo como fundamento filosófico, con este cambio, el desarrollo del módulo tanto en contenidos como en las diversas actividades realizadas, les ha permitido a los alumnos tener una visión clara del proceso metodológico a seguir en su proyecto doctoral.

### **Instauración de un semestre de asesoría metodológica grupal obligatorio**

Derivado de los resultados de una tesis doctoral del Anglo Español, referida a los elementos relacionados con la eficiencia terminal, se tomaron varias acciones, entre ellas: se instauró oficialmente a partir del año 2010, estando en proceso de formación la tercera generación del doctorado, un semestre de asesoría metodológica grupal obligatorio, al terminar los 12 módulos establecidos, en donde se trabaja con los estudiantes para la conformación del protocolo doctoral, de manera que cuando lleguen al primer seminario denominado “Preparación de la suficiencia investigadora”, estén en posibilidad de presentar ante el comité doctoral de esa generación un avance sustancial del capítulo uno, y esbozos de los capítulos dos y tres de la tesis doctoral. Este semestre ha sido crucial en los posteriores avances del trabajo de investigación, y en la consecución de la titulación.

### **Asignación de asesor**

Al terminar este semestre de asesoría metodológica grupal, el coordinador del eje metodológico y la dirección académica de posgrado, nombran un asesor de tesis individual a cada uno de los estudiantes, considerando sus preferencias a partir de una terna que presentan. Para asignar a los asesores, se toma en cuenta entre otras cosas: el tema elegido por el estudiante, la metodología a utilizar, la eficiencia de titulación del docente propuesto, la cantidad de alumnos que tiene a su cargo y su lugar de procedencia —ya que desafortunadamente no tuvimos muy buena experiencia con los asesores foráneos— además de que ya se cuenta en el Programa Doctoral con el 50% de personal académico de la entidad.

A partir de este momento, es responsabilidad del asesorado, y corresponsabilidad del asesor, trabajar en el proyecto de tesis, presentar los avances esperados en cada seminario, integrar su expediente con los requisitos establecidos de presentaciones en eventos académicos y publicaciones, y culminar el proceso con la defensa doctoral.

### **Cambio en la temática de materias optativas, conferencias y talleres**

A partir de la cuarta generación (2011), las temáticas de conferencias y talleres cambió, y si bien algunas de ellas se siguen destinando a la profesionalización como: Desarrollo de estrategias docentes, Elaboración de diagnósticos psicopedagógicos, Inclusión de alumnos en el aula, etc., en su mayoría se destinan al apoyo del trabajo de investigación, tales como: Objetos de investigación y Política educativa, Uso del ATLAS ti, Aplicación del SPSS, Design thinking, Manejo del APA, Elaboración de artículos científicos, etc. Este cambio ha dado buenos resultados en el desarrollo y conclusión del trabajo de investigación.



## **Elementos para fortalecer la investigación**

Con la idea de difundir la tarea creativa y de investigación que debe estar siempre presente en toda institución universitaria como parte esencial de la labor de los docentes y como parte fundamental de la formación de los alumnos, nace en el año 2007 a iniciativa de un alumno de la primera generación del Doctorado en Ciencias de la Educación, la revista Visión Educativa IUNAES, con el firme propósito de impulsar la socialización de los productos académicos que se desarrollaban en los programas académicos que se ofertaban a nivel de postgrado en el Instituto Universitario Anglo Español.

## **Progreso de la Revista Electrónica Visión Educativa IUNAES**

La revista número 1 inició con un consejo editorial de 4 miembros adscritos a instituciones de educación superior: el Instituto Universitario Anglo Español, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, la Universidad Pedagógica de Durango y la Universidad Juárez del Estado de Durango, en ella se publicaron cinco artículos de alumnos de la primera generación del Doctorado; a partir del número 3, aun cuando predominaban contribuciones de alumnos de maestría y doctorado de IUNAES, empezaron a escribir alumnos y docentes de otras instituciones.

A partir del número 8, inició una “Nueva Época” de la revista, entre otros cambios que se instituyeron: se conformó un comité de arbitraje de carácter local, nacional e internacional constituido por siete miembros adscritos a prestigias instituciones de educación superior; se estableció una nueva estructura básica con tres secciones: los reportes de investigación, ensayos y los instrumentos de investigación; la periodicidad pasó de cuatrimestral a semestral; se integró en cada trabajo un resumen en español y en inglés, así como sus respectivas palabras claves en ambos idiomas.

En el número 9 se presentó la revista indizada en Latindex e Índice ARED (Alianza de Revistas Electrónica Duranguenses) y su contenido fue integrado a Google Académico; a lo largo de los subsiguientes números de la revista, se fueron integrando nuevos miembros al consejo editorial, se lograron nuevas indexaciones e integraciones en diferentes bases de datos, así mismo se gestionó ante el Instituto Nacional de Derechos de Autor la Reserva de Derechos al Uso Exclusivo, y el ISSN de la revista. Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Dialnet e Índice ARE y su contenido está integrado a Google Académico, IN4MEX, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Maestroteca, el Catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa y al Índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI; y cuenta con un consejo editorial conformado por 11 miembros locales, siete miembros nacionales y tres internacionales.

Este órgano de difusión del Anglo Español ha servido para incentivar la publicación de los trabajos de los alumnos, y así mismo darlas a conocer a la comunidad científica.

## **Publicaciones derivadas de productos finales de diversos módulos**

En el año 2009, el entonces coordinador del módulo denominado Estructura y organización del Modelo

Escolar Educativo, decidió hacer un libro electrónico con los productos finales obtenidos del módulo y alojarlo en la página oficial de IUNAES. La mecánica que estableció fue enviar a dictaminar con el proceso doble ciego, los capítulos propuestos por los alumnos como trabajo final, y los que fueron aceptados se compilaron en dicho libro. Esta práctica se sigue llevando a cabo, actualmente están publicados cuatro libros en esta línea editorial denominada Modelo Escolar y uno más está en proceso. Recientemente se ha incorporado a los alumnos en la coordinación de dichos libros.

A partir del año 2015, con la misma mecánica descrita, el coordinador del módulo de Innovación y Cambio Educativo, está conformando libros con los productos finales de dicho módulo, a la fecha hay dos libros que están alojados en la línea editorial Innovación educativa de la página de IUNAES.

También como producto final de otros módulos como: La dirección educativa como proceso administrativo (materia optativa por una ocasión) y Estilos de aprendizaje, se solicita a los alumnos un escrito en forma de artículo de revista, y con la misma mecánica de la elaboración de los libros, se elabora un número o sección monográfica con los mejores artículos que se publica en la revista Visión Educativa IUNAES. Dicen que a escribir se aprende escribiendo y esa es la idea con este tipo de actividades, que nuestros alumnos poco a poco vayan desarrollando esta habilidad.

Fuera de estas actividades que de alguna manera ya están establecidas, los docentes conminan a sus alumnos a que publiquen sus trabajos finales de módulo, así como su tesis doctoral. De ahí que se estableció una línea editorial denominada tesis doctorales en la página del IUNAES y ahí están publicadas ocho tesis; cuatro más se publicaron fuera de esa línea editorial. Se cuenta además con aprox. 25 libros que han sido escritos y/o coordinados por alumnos y egresados del programa doctoral y se encuentran alojados en la página.

Se han descrito únicamente aquellos productos que han sido publicados y alojados en la página oficial del IUNAES, sin embargo, tanto nuestros alumnos como los egresados, escriben y coordinan libros que son publicados por diversas editoriales, y publican artículos en revistas nacionales e internacionales.

### **Eventos realizados por el IUNAES para difusión de la investigación**

A lo largo del Programa doctoral, el IUNAES ha convocado a diversos eventos académicos, con la intención de difundir la investigación que se realiza en la institución.

El 1er Foro IUNAES “Reflexiones educativas en la sociedad del conocimiento” se celebró en el año 2008, en su desarrollo, se hizo la presentación oficial de la Revista Visión Educativa IUNAES; se impartieron dos conferencias magistrales por docentes invitados, tres microtalleres y tres ponencias presentadas por alumnos del doctorado.

El 2do Foro IUNAES “Educación y cambio en la era del conocimiento” se llevó a cabo en el año 2010, se impartió una conferencia magistral y se presentaron diez ponencias con los avances de investigación de alumnos

del doctorado del Anglo Español.

El Congreso Postdoctoral IUNAES en su primera (nov 2015) y segunda versión (nov. 2016), en el que se convoca a investigadores con grado de Doctor en Educación, o áreas afines, con el objetivo de generar un espacio de diálogo académico donde los doctores presenten sus investigaciones en el ámbito educativo, a sus pares investigadores, a fin de crear una comunidad epistémica que coadyuve en la formación de sus integrantes en, y desde, la investigación educativa. En ambos Congreso se presentó una Conferencia magistral y 17 investigaciones, 13 de ellas de doctores egresados del Doctorado del Anglo Español.

### **Organización de eventos interinstitucionales para difundir la investigación**

El IUNAES ha sido co-convocante con otras instituciones en la organización de diversos eventos académicos y se ha contado con la amplia participación de los alumnos y egresados del Programa de Doctorado y Maestría.

En el año 2009 la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. celebró su Primer Coloquio Nacional de Investigación Educativa y desde entonces a la fecha se han celebrado cinco en total, en todos ellos, el IUNAES ha sido co-convocante, junto con otras instituciones, de dicho Coloquio. Estos eventos se han configurado en un espacio para que los alumnos y egresados del Anglo Español, presenten sus trabajos de investigación.

En el año 2013 la Universidad Pedagógica de Durango organizó el Primer Congreso Interinstitucional destinado a la presentación de avances doctorales, y contempla al Instituto Universitario Anglo Español como institución invitada; como producto se generó la Memoria electrónica del Primer Congreso Interinstitucional de investigación educativa con un total de 16 ponencias, 9 de las cuales fueron presentadas por alumnos del Anglo Español (ver libro electrónico: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Memoria.pdf>).

A instancias de un alumno del Programa Doctoral que trabaja en el instituto Tecnológico de Durango (ITD), se han llevado a cabo el Primero (2015) y Segundo (2016) Foro Educativo, en el marco del Congreso Nacional de Ciencias Básicas, estos foros han sido convocados por el ITD, el IUNAES, la ReDIE y la UPD, mismos que invitaron a investigadores, especialistas, profesores y estudiosos de la educación a dialogar y presentar investigaciones concluidas, avances parciales de investigación, ensayos, propuestas y experiencias exitosas, realizadas sobre diversos temas del ámbito educativo, con el objetivo de establecer un espacio abierto de participación y diálogo entre los investigadores educativos, comprometidos con el desarrollo del sistema educativo nacional.

Durante el 1er Foro Educativo se expusieron un total de 25 ponencias, de las cuales 20 fueron presentadas por alumnos y egresados del Anglo Español, el producto obtenido fue un libro denominado “Sujetos educativos y gestión institucional. Dupla esencial en la educación”, el cual fué editado por la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y alojado en su página ([www.redie.mx](http://www.redie.mx)). Dicha obra consta de 13 capítulos, de los cuales 10 corresponden al Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES) (<http://redie.mx/librosyrevistas/libros/foroitd.pdf>).

En el 2do Foro se expusieron un total de 37 ponencias, de las cuales 29 fueron presentadas por alumnos y egresados del Anglo Español, están en proceso dos libros, uno que contiene 11 reportes de investigación, 10 de los cuales son del IUNAES, y otro conformado con ocho ensayos y estrategias, de éstos, siete son de alumnos del Anglo Español.

### **Producción Extramuros**

Fuera de los espacios académicos que el Anglo Español ha organizado o ha fungido como co-convocante, los alumnos y egresados del Anglo Español, han estado participando desde hace varios años en múltiples eventos académicos nacionales e internacionales, por nombrar algunos: Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE); Simposium Internacional “Aportaciones de las Universidades a la Docencia, la Investigación, la Tecnología y el Desarrollo” (IPN); Congreso Internacional Pedagogía (Cuba); Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación (UABC); Congreso Internacional de Ciencias Sociales en el Sureste Mexicano (Universidad del Caribe); Foro de Investigación Educativa (CFIE – IPN); Congreso Internacional de Orientación Educativa, Vocacional y Tutoría (UABC); Congreso Internacional de Gestión Tecnológica y de la Innovación (Colombia).

Así mismo, algunos de nuestros egresados del doctorado están participando en actividades propias de la función de investigación, formando parte de Comités editoriales de Revistas, entre las que se pueden mencionar: Investigación Educativa Duranguense UPD; Visión Educativa IUNAES; Estudios Clínicos e Investigación Psicológica (CECIP-Campeche); Horizontes Pedagógicos (Colombia); Praxis Investigativa ReDIE; Praxis Educativa ReDIE, Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología; y Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, entre otras.

Es de reconocer que cuatro egresados del Programa Doctoral del Anglo Español, han ingresado al Sistema Nacional de Investigadores, tanto en el estatus de candidato, como en el Nivel 1.

### **El Ordenamiento de los datos**

Para analizar esta experiencia se decidió ampliar la perspectiva, e información inicial, ofrecida por los autores del presente trabajo y se realizaron cuatro entrevistas con profesores de este programa doctoral: dos de ellos externos al estado de Durango (Dr. Francisco Solís y Dra. María de los Ángeles Huerta) y dos que radican en el estado de Durango (Dra. Dolores Gutiérrez Rico y Dr. Enrique Ortega Rocha); los cuatro han participado activamente en docencia, y asesoría o lectoría de tesis en este programa doctoral.

La entrevista estuvo constituida por cuatro ejes, antecedidos de la siguiente pregunta: ¿Que podría usted decirnos sobre:

- 1.- La situación inicial de los procesos de formación de investigadores en este doctorado y el contexto en el que surgió y se desarrolló?
- 2.- ¿El proceso de desarrollo, hasta este momento, de la formación de investigadores en este doctorado, el papel que ha jugado el contexto?
- 3.- La situación actual con relación a la formación de investigadores en este doctorado y su rol en el

contexto?

4.- Qué aprendizajes ha tenido la comunidad de académicos y estudiantes que han participado en la experiencia de formación de investigadores en este doctorado?

Con la información recuperada se pudieron identificar los factores positivos o negativos que han influido en esta experiencia y las consecuencias positivas; cabe mencionar que, en estos testimonios, y en la información ofrecida por los autores del presente trabajo no se reportaron consecuencias negativas.

**a)Factores positivos:**

- El diseño del programa, en los últimos semestres, permite que el estudiante pueda realizar indagación de forma sistemática (DGR)
- Dentro de la primera generación se inició la formación de investigadores por los propios estudiantes e inició el interés por la producción del conocimiento (DGR)
- Desde sus inicios la planta de docentes estuvo integrada por personas de prestigio, no solamente nacional sino incluso de nivel internacional, algunos de estos maestros que a lo largo del tiempo demostraron un desempeño relevante siguen siendo parte de la planta docente del doctorado (EOR)
- La calificación de los docentes y la exigencia curricular del plan de estudios del posgrado, así como la disposición de los estudiantes, se conjugaron para la formación de un ambiente de aprendizaje dinámico y eficaz (EOR)
- La necesidad – y la angustia- (al momento de elaborar la tesis) nos hizo a los estudiantes formar nuestro propio seminario, donde la orientación y observaciones que de nuestros trabajos hacía el grupo fueron muy valiosas, particularmente las de nuestro compañero Arturo Barraza (EOR).
- La acertada gestión de la calidad del posgrado, hoy en día, por parte de la Dirección Académica del mismo, al impulsar el fortalecimiento de los seminarios de investigación donde participan los docentes y alumnos en la valoración de los trabajos de tesis con observaciones sobre los mismos y asesoría de los ponentes (EOR).
- El estatus de escuela particular que tiene el instituto, ha sido un factor contextual importante en la gestión de la calidad académica del posgrado, ya que esto ha permitido implementar mecanismos para asegurar dicha calidad, como es el caso de la evaluación permanente de los docentes lo que a su vez asegura una planta de maestros competentes al conservar solo a los que califican satisfactoriamente, lo cual no sería posible hacer en una institución oficial, otro caso es la revisión y actualización constante de la curricula lo que permite la innovación y pertinencia de los contenidos acorde a los cambios y nuevas necesidades educacionales (EOR).
- Ha sido muy importante la influencia que ha ejercido el papel activo de los investigadores estatales, muchos de ellos egresados del doctorado, quienes han desarrollado una creciente trayectoria hacia la producción de investigaciones y sus correspondientes publicaciones principalmente a través de la REDIE Durango y que han consolidado líneas de investigación que fortalecen la formación actual de investigadores (MAHA).
- Otro ejemplo, de recurso importante para la formación, son los espacios para publicación arbitrados

que ofrecen reportes de investigación nacional actualizada, así como un lugar privilegiado para publicar reportes de investigación (MAHA)

### **b)Factores negativos**

- En la primera generación se inició la formación de investigadores por los propios estudiantes e inició el interés por la producción del conocimiento (DGR)
- La infraestructura física inicial con la que se contaba no era la más adecuada (EOR)
- Los tesis de la primera generación no solo se enfrentaron a la dificultad que en sí misma encierra hacer una tesis; sino que también no se tenía la asesoría, apoyos, materiales de ejemplos y seminarios con los que hoy se cuenta (EOR)
- Las primeras generaciones del doctorado se formaron básicamente con doctores investigadores que tuvieron que adaptarse a la propuesta abierta de los doctorandos y sin un marco institucional establecido para la identificación de líneas de investigación que pudieran ser fortaleza del programa (MAHA).

### **c)Consecuencias positivas**

- Logrando que los estudiantes incorporen la investigación a sus actividades académicas (FS).
- Las investigaciones que se realizan son pertinentes a la realidad que vivimos y no solo abonan al estado del conocimiento, lo cual es de por sí muy valioso, sino que iluminan la resolución de la problemática actual (FS).
- Los principales beneficiados del programa Doctoral, en lo que se refiere a la formación de investigadores, son los participantes, quienes desarrollan habilidades de investigación (FS)
- La comunidad académica y los investigadores, en general, nos vemos altamente beneficiados con la publicación de los resultados de dichas investigaciones (FS)
- El doctorado propicia las bases para la generación del conocimiento (DGR)
- El Doctorado en Ciencias de la Educación ha aportado investigadores para el Sistema Nacional de Investigadores, para formar parte de Redes de Investigadores, se ha publicado e incrementado el acervo (DGR)
- Quienes participamos como estudiantes, y ahora estamos como académicos, hemos desarrollado nuestras estructuras, las cuales se han desarrollado en diversos campos del conocimiento a partir del interés de los estudios y de las direcciones de tesis que se nos asignan (DGR)
- Se ha formado una comunidad de aprendizaje en donde se ha permitido desarrollar habilidades investigativas, aprendizajes en campos disciplinares, pero sobre todo ha permitido la formación de investigadores (DGR).
- Los resultados académicos, mostrados a través del desempeño de los egresados del doctorado son sumamente evidentes y satisfactorios, ya que varios de ellos, a raíz de la obtención de su grado, han podido ingresar como docentes de diversas instituciones educativas y de la administración del sistema oficial, destacándose varios de ellos el haber logrado ingresar al sistema nacional de investigadores (EOR)



- Varios de los trabajos de investigación de los egresados han sido publicados y, además de seguir realizando investigación, participan en los diversos foros académicos de educación e investigación nacionales e internacionales, en los cuales dos han sido premiados con el primer lugar (EOR)

A partir de esta información, y la obtenida por los propios autores de la presente sistematización (y que fue presentada en el apartado la reconstrucción histórica), se realizó un análisis que permitió definir el peso específico de los diferentes factores y consecuencias. Para esto, cada uno de los autores distribuyó un 100% entre los diferentes factores, tanto positivos como negativos, y consecuencias. En la tabla 1 se presenta el porcentaje promedio y ajustado para cada caso.

Como se puede observar el factor positivo de mayor peso es la vinculación con la Red Durango de Investigadores Educativos, mientras que el de menor peso es Actualización curricular. En el caso de los factores negativos el de mayor peso es la Ausencia de asesoría en las primeras generaciones, mientras que el de menor peso es la Formación en investigación por los propios alumnos en las primeras generaciones; cabe mencionar que los diferentes factores negativos se refieren a la situación inicial del programa doctoral (las primeras generaciones). En el caso de las consecuencias positivas la de mayor peso es que Incorpora investigadores a la comunidad nacional e internacional, mientras que la de menor peso es el Impacto que tiene en otras instituciones de educación superior.

**Tabla 1. Porcentaje ponderado que refleja el peso específico de cada factor y de las consecuencias**

Factores positivos	%	Factores negativos	%	Consecuencias positivas	%
Diseño curricular (Seminarios de Investigación)	15	<i>Formación en investigación por los propios alumnos en las primeras generaciones</i>	15	Incorporación de los estudiantes a la investigación	12
Interés y disposición de los estudiantes	13	Infraestructura física inicial	20	Investigaciones pertinentes	10
Calidad de la planta docente	15	<b>Ausencia de asesoría en las primeras generaciones</b>	25	Desarrollo de habilidades de investigación	15
La gestión académica del posgrado como institución particular	10	Falta de recursos y ejemplos en las primeras generaciones	20	La publicación de las investigaciones	10
Evaluación de los docentes	10	Ausencia de un marco institucional de líneas de investigación en las primeras generaciones	20	<b>Incorporación de investigadores a la comunidad nacional e internacional</b>	18
<i>Actualización curricular</i>	7			Modificación de las estructuras de la propia planta docente	7
<b>Vinculación con la ReDIE</b>	17			Conformación de una comunidad de aprendizaje	15
Espacios de difusión y socialización de la producción	13			<i>Impacto en otras instituciones de educación superior</i>	5
				Participación en eventos académicos	8

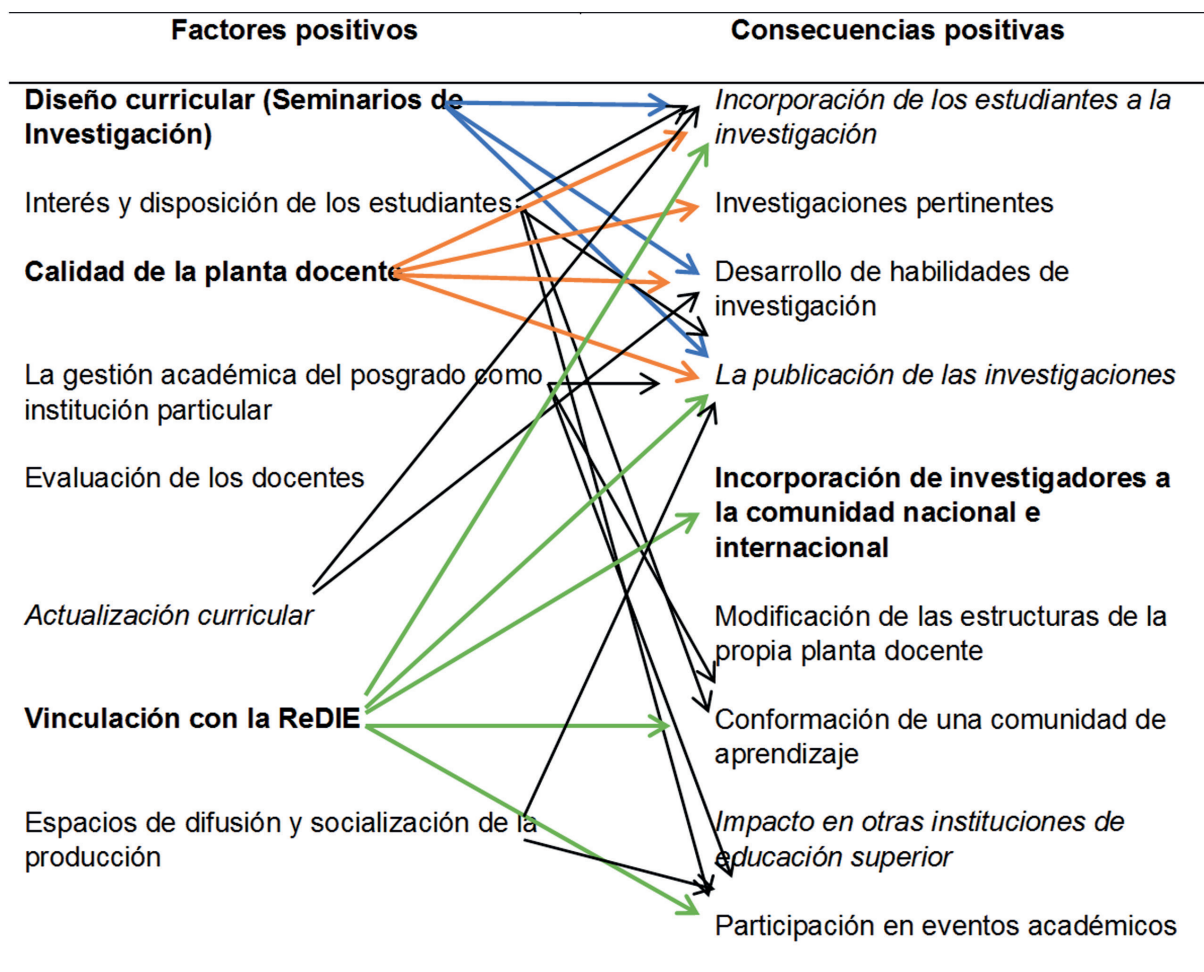
Fuente: Elaboración propia

Nota: Los porcentajes más altos se destacan con negritas y los más bajos con cursivas.

### La Interpretación crítica

Para la interpretación crítica se tomaron en cuenta solamente los factores positivos y las consecuencias positivas. En primer lugar, a través de un cuadro de doble entrada, donde los factores eran las filas y las consecuencias eran las columnas, se determinaron las posibles relaciones entre ambos aspectos por cada uno de los autores del presente trabajo. Posteriormente se compararon ambos cuadros y en las relaciones que coincidieron ambos autores fueron las que se dejaron de manera definitiva. A partir de esto se hizo el esquema que se presenta en la tabla 2.

**Tabla 2. Relaciones entre factores positivos y consecuencias positivas**



Fuente: Elaboración propia

A partir de este esquema se pueden establecer tres núcleos de relaciones centrales: **La Interpretación crítica.**

1) En el primer núcleo, el factor positivo “Diseño Curricular” (cuyas manifestaciones concretas son: el módulo de Metodología de la Investigación, el semestre de asesoría metodológica grupal obligatorio y los seminarios doctorales), influye en la incorporación de los estudiantes a procesos de investigación, el desarrollo



de habilidades investigativas en los mismos y en la publicación de reportes de investigación.

**2)** En el segundo núcleo, el factor positivo “calidad de la planta docente” (que se manifiesta en docentes, miembros del Sistema Nacional de Investigadores y/o de diversas instituciones de educación superior, tanto de nivel nacional como la Universidad Autónoma de Nuevo León o la Universidad Autónoma de Yucatán, como de nivel estatal como la Universidad Pedagógica de Durango y el Instituto Tecnológico de Durango), influye en la incorporación de los estudiantes a procesos de investigación, la realización de investigaciones pertinentes, el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes y en la publicación de reportes de investigación.

**3)** En el tercer núcleo, el factor positivo “vinculación con la ReDIE” (que se manifiesta en diversas actividades de colaboración interinstitucional como sería la realización de eventos académicos y la publicación de investigaciones), influye en la incorporación de los estudiantes a procesos de investigación, en la publicación de reportes de investigación, la incorporación de investigadores a la comunidad nacional e internacional, la conformación de una comunidad de aprendizaje y la participación en eventos académicos.

Por otra parte, se puede afirmar que los tres factores positivos identificados, más allá de su peso específico, han creado una sinergia positiva que han fortalecido el trabajo desarrollado en este programa doctoral; mientras que en el caso de las consecuencias se pueden identificar dos de ellas como antecedentes formativos que coadyuvan, junto con los factores positivos, a generar las otras consecuencias, nos referimos a la incorporación de los estudiantes a procesos de investigación y el desarrollo de habilidades de investigación.

### **A manera de cierre**

Más allá de la interpretación crítica, de la información obtenida, podemos mencionar un meta-factor que sin duda ha favorecido los resultados que se están obteniendo, nos referimos al apoyo total que ha brindado la Directora General del Instituto Universitario Anglo Español a las actividades que se proponen en el Posgrado, ya sea para abrir nuevos espacios áulicos, para aperturar nuevos programas, para realizar eventos académicos, para equipar las aulas, para aumentar la infraestructura, etc. Así mismo, consideramos que otra pieza clave en el éxito de este programa doctoral es la planta docente, aun y cuando no hay un solo elemento de tiempo completo, todos hacen un espacio en su agenda para trabajar de manera seria, responsable, comprometida y solidaria con el Anglo Español, así como para dedicarle tiempo a sus asesorados logrando generar la motivación y el compromiso de los alumnos para su titulación.

### **Referencias**

- Barraza, A. y Cárdenas, T. J. (2015) (coord.). Proyectos de innovación didáctica para la mejora de la práctica docente. México: IUNAES. Recuperado de <http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2015/12/PROYECTOS-DE-INNOVACION%20C3%93N-DIDACTICA-PARA-LA-MEJORA-DE-LA-PR%20C3%81CTICA-DOCENTE.pdf>
- Cárdenas, T. J. y Jaik, A. (2014). Inventario para la medición del engagement (ilusión por el trabajo). Un estudio instrumental. Psicogente, 17(32). Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/psicogente/article/view/10/10>
- Capó. W. A. (2010). La Sistematización de Experiencias: un método para impulsar procesos emancipadores. Venezuela:

- Cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular (Cepep)  
Eizaguirre, M., Urrutia, G. y Askunze, C. (2004). La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Bilbao, España: Alboan- Facultad de Ciencias Económicas  
Lehendakari Agirre-Universidad de Deusto.
- Hernández, L. F. (2015) (coord.). Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes. México: IUNAES-ReDIE. Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/autorregulacion.pdf>.
- Monárrez, H. y Jaik, A. (2016). El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico. México: IUNAES. Recuperado de [http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2016/02/Clima-escolar-y-Liderazgo-directivo-Heriberto Adla-1.pdf](http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2016/02/Clima-escolar-y-Liderazgo-directivo-Heriberto_Adla-1.pdf)
- Moreno, M. L. (2016). Propuesta de un nuevo perfil docente en relación al enfoque por competencias de la FECA UJED. Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica, 6(11), 114-126. Recuperado de [http://cecip.edu.mx/pdf/Revista/RevistaCecip\\_1461446033.pdf](http://cecip.edu.mx/pdf/Revista/RevistaCecip_1461446033.pdf)
- Van de Velde, H. (2008). Sistematización de experiencias: texto de referencia y consulta. Nicaragua: Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica (CICAP)/ Volens Centroamérica.



## UN ACERCAMIENTO AL ESTADO DEL ARTE SOBRE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL CAMPO EDUCATIVO

### AN INTRODUCTION TO THE STATE OF ART ON THE FORMATION OF RESEARCHERS IN THE EDUCATION FIELD

Esperanza Lozoya Meza

#### Resumen

En este capítulo se aborda el tema de la formación de investigadores en el campo educativo, como un primer acercamiento global al objeto de estudio. Las preguntas que guiaron esta investigación son: ¿Quiénes han abordado este tema? ¿Cuáles son sus principales planteamientos? ¿A qué resultados han llegado y en dónde se los difunden? Para ello se hizo una búsqueda, selección, organización y análisis de varios documentos durante las últimas tres décadas (1982-1992); (1992-2002) y (2002-2011) apoyada entre otros, en lo que ha publicado el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) A. C. En el apartado se describen a grandes rasgos lo más relevante de los tres estados de conocimiento que se han dado a conocer a través de sus colecciones. Una de las conclusiones se refiere a que todavía es un campo que se encuentra en proceso de construcción y que está siendo analizado por integrantes de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) Asociación que tiene el compromiso de dar a conocer el siguiente estado de conocimiento que abarcará la década de (2011-2020). De acuerdo con las aportaciones de los autores citados se podría decir que, en la producción relativa al tema de la formación, incluyendo la sistematización de las diferentes décadas, es notoria la ausencia de investigaciones que vayan al interior del proceso mismo de formación para la investigación, que expliciten hacia dónde orientar los programas o las bases de formación (conocimientos, habilidades y actitudes) con las que se debe contar para hacer investigación.

**Palabras clave:** Formación; Formación de investigadores; investigación educativa; estado de conocimiento.

#### Abstract

In this chapter the issue of training researchers in the field of education is addressed as an initial global approach to the object of study. The questions that guided this research are: Who have addressed this issue? What are their main approaches? What results have come out of it and where they distributed them? To answer this questions there was a search made with a selection, organization and analysis of various documents during the last three decades (1982-1992); (1992-2002) and (2002-2011) reinforced in what the Mexican Council of Educational Research (COMIE) A. C. has publish. In a section, it is described the most relevant features of the three states of knowledge that have been released through their collections. One of the conclusions refers to it as it is still a field under construction and is being analyzed by members of the Mexican Network of Researchers. Of Educational Research (REDMIIE) Association. The REDMIIE has the committed to disclose the following state of knowledge covering the decade (2011-2020). According to the contributions of the quoted authors one could say that the relative creation of one self's training, as well as the systematization of the different decades, have a notable absence of investigation that goes within the processes of training research itself, which specifies into where are the processes or programs (knowledge, skills and attitudes) are going. Taking into consideration that these skills are a must to carry an investigation on.

**Keywords:** Formation; training of Investigates; educational investigation; state of knowledge.

## Introducción

En México en las últimas tres décadas, la investigación sobre la formación de investigadores o la formación “en” o “para” la investigación en el campo educativo se ha dado a conocer, entre otros, de manera sistemática a través de los resultados presentados en los diferentes Congresos Nacionales de Investigación Educativa, celebrados a lo largo y ancho de nuestra República Mexicana a partir de la década de los ochentas principalmente.

A partir del 2° Congreso Nacional de Investigación Educativa (1992) se conforma el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) Asociación Civil, que agrupa a los investigadores del campo de la educación, cuyo objetivo principal es conjuntar acciones e intereses comunes de los investigadores en el área educativa, con el fin de fomentar la investigación de calidad que incida en las prácticas y políticas de la investigación educativa” (COMIE, 2016).

Entre las acciones que el COMIE realiza está la edición de la Revista Mexicana de Investigación Educativa que cumplió en el 2016 sus 20 años. Esta es una publicación trimestral, que responde a los criterios científicos y académicos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), publica artículos inéditos de investigación y aportes de discusión de problemas educativos dándole prioridad a México e Iberoamérica. (RMIE, 2016)

Otra de las actividades del COMIE se organiza cada dos años, el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hasta el 2016 se han desarrollado trece en diversos lugares como son: la Ciudad de México; Yucatán; Aguascalientes; Colima; Jalisco; Sonora; Veracruz y Chihuahua. Dentro de ellos se presenta cada diez años la colección de los *Estados de conocimiento* de la Investigación Educativa en México que como lo señala Weiss, es una investigación que incluye un análisis sistemático, la valoración y la producción del conocimiento generado en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (Weiss, 2003).

Cabe mencionar que a través del tiempo han ido cambiando las áreas temáticas o de conocimiento que delimitan a grandes rasgos los temas de investigación que han desarrollado e impulsado los investigadores del COMIE (2016), conforme a las necesidades que se han ido presentando, en la actualidad se cuenta con 17 a saber: Aprendizaje y desarrollo humano. *Currículum*. Educación ambiental. Educación, ciencia y tecnología. Educación y conocimientos disciplinares. Educación y valores. Entornos virtuales de aprendizaje. Filosofía, teoría y campo de la educación. Historia e historiografía de la educación. Interrelaciones educación sociedad. Investigación de la investigación educativa. Multiculturalismo y educación. Políticas y gestión. Prácticas educativas en espacios escolares. Procesos de formación. Sujetos de la educación. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, esta última aprobada en la II Reunión Académica de Socios, Cuernavaca, Morelos, 23 y 24 de octubre de 2008.

En estas colecciones de los estados de conocimiento se muestran las investigaciones que se han hecho

en un área durante una década. Hasta el momento se han publicado tres.

### **Primera Colección (1982-1992): La Investigación Educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa**

Es el título que lleva esta colección que fue presentada durante el Segundo Congreso Nacional en la ciudad de México en 1992. En esa época se hizo un balance de la investigación educativa mexicana realizada de 1982 a 1992 y fue publicada en 27 estados de conocimiento temáticos, publicados en 29 cuadernos, éstos fueron agrupados en seis áreas: sujetos de la educación y formación docente; procesos de enseñanza aprendizaje; procesos curriculares institucionales y organizacionales; educación, sociedad, cultura y políticas educativas; educación no formal de adultos y popular; y, Teoría, Campo e Historia de la Educación.

Algunos de los resultados en torno a la Formación de Investigadores se localizan en los diversos materiales presentados en dicho congreso, pero principalmente en el cuaderno titulado Estudios de la Investigación Educativa (1993) donde se señala entre otros que en 1983 se marcan esencialmente tres problemas: por un lado, la dificultad para delimitar la educación como campo del conocimiento, segundo su escasa circulación y difusión y tercero la falta de una política de formación de investigadores.

Se menciona también que en México hay postergación en los programas de posgrado para generar investigación de calidad y se cita la falta de maestrías con este objetivo. Asimismo, se indica que el número de los egresados de posgrado es reducido y todavía menor el número que sale con las habilidades que reflejan un perfil de investigador.

En 1984, se reconoce como un asunto de suma importancia la formación de investigadores, sin embargo, muy poca gente se orienta explícitamente a una formación para la investigación a través de estudios de doctorado. Se alude que el aprendizaje de la investigación no ha recibido todavía el suficiente respaldo institucional y curricular, considerando a la vez que uno de los problemas en la formación de investigadores es el *currículum*, por ejemplo, se enuncian las siguientes interrogantes: ¿cómo inducir a la formación en investigación?; ¿cuáles serán las bases epistemológicas y las teórico-metodológicas con las que se deben contar para hacer investigación? [...].

En 1985 se reitera que la formación de investigadores en educación es incipiente y poco estructurada, explicando que esto se debe a varios aspectos pero que el principal es el poco reconocimiento institucional de la educación como campo científico de conocimiento [...]. También se señala que los programas de formación en investigación se reducen frecuentemente a un conjunto de cursos de metodología y de epistemología, en donde se les enseña a investigar en general, entendiendo así la formación como un proceso intemporal, único y basado en la enseñanza del método científico [...].

En los años 86-87 los problemas a los que se hace referencia son en esencia en torno al hecho de que la investigación educativa no esté todavía constituida como un campo científico; a la incipiente formación académica y profesional de los investigadores de la educación; a la formación formal o informal que se da en las

instituciones, así como lo que corresponde al propio sujeto para formarse como investigador y en su tarea de formar a otros investigadores. [...].

En 1988-90 se sugiere la creación de programas que apunten a la formación integral de la docencia y la investigación, que se considere la investigación como parte significativa de lo académico. [...] (Lozoya Meza, 2012, pp. 28-32).

En la misma investigación se propone “el modo artesanal” como la estrategia pedagógica más efectiva para enseñar al investigador a generar conocimientos. Se sostiene que en la enseñanza del quehacer científico con carácter artesanal predomina el traspaso directo e inmediato de conocimientos prácticos, la aplicación concreta de saberes particulares [...]. Este carácter artesanal con respecto a la formación del investigador consiste en el sistema personalizado de asesorías o de tutorías individuales, se trata de enseñar a investigar investigando, entre otros (Sánchez Puentes, 1987, pp. 9-10).

También García Perea (2007), de acuerdo con Bourdieu (1987), afirma que quien se forma a sí mismo no sólo podrá revelar el modo de ser de la formación, sino también construirá nociones amplias y profundas. Del mismo modo tomará las riendas de su existencia y de su actitud crítica hacia la realidad y sobre sí mismo.

Asimismo, menciona que los dispositivos de formación del investigador están relacionados con el capital, el cual se presenta en distintas formas: cultural (incorporado a las disposiciones mentales y corporales, objetivado en forma de bienes culturales e institucionalizado al estar reconocido por las instituciones políticas), social (agregando los recursos actuales o potenciales de que se dispone por pertenecer a un grupo, por la red social más o menos institucionalizada), económico (reconocido como medio para ejercer el poder sobre recursos o personas) y simbólico (que se logra reunir después de la adquisición de los otros capitales).

### **Segunda Colección: La Investigación Educativa en México (1992-2002)**

En la década de los noventa se elaboró el segundo estado de conocimiento y por ende se aborda el tema de la formación, esta vez es presentado principalmente en el Volumen 8, Tomo 1: Sujetos, Actores y Procesos de Formación Coordinado por Patricia Ducoing, en él se aborda el tema de los Académicos en México, actores y organizaciones y desde luego la “Formación para la Investigación” este último coordinado por Guadalupe Moreno Bayardo de la Universidad de Guadalajara con la participación de cuatro investigadores: Ricardo Sánchez Puentes+, Víctor Martiniano Arredondo, Graciela Pérez Rivera, los tres del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, y Cynthia Klingler, de la Universidad de las Américas (UDLA); igualmente colaboraron ocho investigadores en proceso de formación.

El texto se encuentra organizado en cinco apartados: el método de trabajo, la conceptualización del campo, la caracterización de la producción, el reporte de hallazgos y algunas consideraciones sobre el desarrollo del campo. El grupo tomó la decisión de incluir únicamente trabajos ubicados en el universo de la educación superior.



En la conceptualización del campo, señala Ducoing se puntualiza una distinción fundamental en torno a la formación de investigadores, entendida como el proceso de formación que alude a los sujetos que habrán de dedicarse a la investigación como actividad profesional y aquella otra que refiere a la formación para la investigación de los estudiantes, entendida específicamente como apoyo para su mejor desempeño profesional.

También señala que se analizaron algunos conceptos en torno a la formación para la investigación, básicamente los producidos en los trabajos de Sánchez Puentes y de Moreno Bayardo, en donde se debaten las nociones de investigación, formación, prácticas y procesos de formación, formación de investigadores en educación, habilidades investigativas, tutoría, didáctica, competencia, destreza y desarrollo de habilidades (Ducoing, 2013, pp. 25-26).

En esta década, menciona Ducoing se detectaron otros planteamientos que ya se habían presentado vinculados con el campo por ejemplo la misma Ducoing señala en otro documento que la formación para la investigación es “todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales” (Ducoing, 1988).

Asimismo indica que esta formación puede tener coincidencias epistemológicas con la expresión *enseñanza de la investigación*, sin embargo, se ha considerado de mayor pertinencia hablar de *formación* para la investigación enfatizando así que en la intencionalidad y en el producto de este quehacer académico se quiere incidir, precisamente, en una *formación* entendida, de acuerdo con Díaz Barriga (1993, p. 45), como “actividad eminentemente humana, por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura”, o como lo plantea Lhotellier (citado en Honore 1980, p. 20) como “capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos..., en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”, esta dimensión del concepto de formación involucra prácticamente la esencia de la vida del hombre, pues se trata nada menos que del proceso mediante el cual se da el desarrollo de sus potencialidades en una dinámica que es al mismo tiempo personificación y socialización, y que todo esto se vincula con el enfoque humanista.

Otro planteamiento es el de López Yépez quien dice “El investigador no nace se hace. Se forma, efectiva y simultáneamente, mediante la vía de los cursos de formación en las técnicas investigadoras, mediante las permanentes orientaciones de su tutor y de su director de investigación y mediante el ejercicio de la propia investigación” (López Yépez, 1995, p. 6)

También en la formación de investigadores señala Rojas Soriano se debe considerar que la investigación es un proceso dialéctico por lo que no existen modelos únicos y definitivos. En su práctica debe considerarse la vinculación entre la teoría y la realidad concreta a través de una práctica organizada e instrumentada correctamente, lo que es propio del trabajo científico. La forma en que se investiga y cómo se aborda la realidad es un proceso socio histórico rodeado de situaciones económicas, sociales, político-ideológicas y culturales pero que se analizan desde el punto de vista de las reglas investigativas.



Por lo anterior, en toda práctica científica debe existir una vinculación directa y permanente de los elementos filosóficos, teóricos, metodológicos y técnico-instrumentales (Rojas Soriano, 1998).

Uno de los aspectos que fueron de suma importancia en este estado de conocimiento –menciona Moreno Bayardo (2005)– fue la caracterización del concepto de formación que está presente en la idea del hombre como realidad graduable que es presentada por Luhmann y Schorr (1993, p. 73), autores que también hacen referencia a la formación como *conformación de la forma interna* de cada ser humano, la cual es fundamentalmente una tarea de sí mismo.

En relación con esta última idea, continúa mencionando Moreno Bayardo (2005) existe otro debate no dirimido hasta la actualidad en torno a la posibilidad de que alguien pueda ser formado por otro; al respecto Ferry expresa que hablar de formador y formado (o formando) puede dar la falsa idea de un papel activo y uno pasivo en los procesos de formación, por ello destaca la relevancia de la participación del propio sujeto señalando “... que uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros” (Ferry, 1991, p. 55); de allí que los procesos de formación se desarrollan con apoyo en interacciones y éstas se dan no sólo en la escuela o con programas institucionales de formación, sino en toda la vida, como fuente de experiencias de aprendizaje. En estos planteamientos se apoyaron en lo que esboza Filloux (1996), respecto a la utilización de expresiones tales como: formación *en*, formación *por* y formación *para*, y Sánchez Puentes (2001) agregó el término de formación “de” aludiendo que las cuatro de alguna manera se complementan, por ejemplo:

*La formación “en”* hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir. Ese saber que es indispensable en cualquier persona que se quiera ir formando como futuro investigador (a) deberá estar abierto para ir adquiriendo nuevos saberes y haceres.

*La formación “por”*, alude a procedimientos o mediaciones que se utilizarán para apoyar al sujeto que aprende. Esta parte se considera se refiere a los métodos, técnicas y estrategias metodológicas que se desarrollan en los procesos de formación.

En este estado de conocimiento para analizar lo producido durante la década, tomaron en consideración el término *formación “para”* la investigación que se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación.

Es un proceso menciona Moreno Bayardo (2003, p. 52) que implica prácticas y actores diversos, donde la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

La formación para la investigación puede ser considerada por algunos como sinónimo de la expresión *enseñanza de la investigación*; pero en ese estado de conocimiento se optó por usar el término “*formación*” justamente porque ésta se concibe, en coincidencia con Barbier (1999, p. 53), no sólo en términos de facilitar la apropiación del saber, lo cual podría relacionarse con enseñanza, o de propiciar el desarrollo de competencias para la investigación, lo cual se identificaría con profesionalización; sino con la función mediadora que consiste en dinamizar el proceso de transformación de la persona en términos de evolución de sus potencialidades, identificable con la expresión usada por Barbier como *transformación de capacidades*, la cual involucra también los fines asignados a la enseñanza (apropiación del saber) y a la profesionalización (desarrollo de competencias).

*La formación “de” investigadores* es también un término que trabajó Sánchez Puentes (2001) en ciencias sociales y humanas acentuando que dicha formación necesita atenderse sin perder de vista su triple función: Formación como madurez (salir fuera de sí mismo, manifestarse en obras).

Formación como proceso de enseñanza-aprendizaje de un habitus en el sentido en que Bourdieu (2000:33) lo hace para referirse a los “sistemas de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción que son el producto de una forma de acción pedagógica y que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de problemas y la evaluación de soluciones”. Formación como transmisión/apropiación de un *ethos* nuevo (formar para la incertidumbre, la creatividad, el diálogo, la tolerancia, la colaboración y el trabajo en equipo), entre otros.

Señala también que enseñar a investigar consiste ante todo en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas; y subraya diciendo que es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas, que enseñar a investigar, consiste en fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica. (Sánchez Puentes, 1995, pp. 125-127)

Por otra parte, hablar de *formación* permite enfatizar, de acuerdo con Ferry (1991:75), que la “formación requiere, por parte de los formadores, un estilo de intervención muy diferente al de la intervención enseñante tradicional. Es decir, trabajo de motivación, de facilidades para la elaboración y realización de proyectos, ya sea por medio de tutoría individual o en grupos de trabajo”.

Es decir, la formación no es un proceso solo de tutorías individuales o grupales como tampoco es privativo de centros laborales o educativos para capacitar para el empleo, como lo conciben algunos programas profesionalizantes de posgrado.

Es una dimensión de la actividad humana más comprometida con la investigación que se sustenta en la búsqueda, selección y análisis de una serie de documentos que se vinculan con la experiencia y las relaciones de los sujetos con los objetos y con las diferentes disciplinas o ciencias que involucran el campo educativo.

Por su parte Gorodokin (citado en Fontaines-Ruiz y Urdaneta, Giovanni, 2009, p. 359) asume la formación como:

*...una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando una acción intermedia entre educación e instrucción. Conciérne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación...*

Los autores de este estado de conocimiento, menciona Lozoya, consideran que el desarrollo del campo es aún incipiente, puesto que son contados los investigadores que se consagran a esta temática y cuentan con varias publicaciones, en cambio son varios los trabajos que, de forma coyuntural presentan algunos otros.

Dos son los debates que se mantienen alrededor de esta temática: el primero, correspondiente a la tan discutida figura del docente-investigador y el segundo, a la posibilidad de formar sistemáticamente para la investigación. Se reconoce la escasez de construcción conceptual y de teorización y la problemática que viven los posgrados, así como la formación de investigadores, misma que, en opinión de varios autores, se encuentra estrechamente vinculada con la correspondiente a la del campo de la educación en general y a la de la investigación educativa en particular (Lozoya, 2012, p. 42).

Desde una visión global, menciona Moreno Bayardo (2003, p. 104) la *formación para la investigación* puede caracterizarse como escasamente desarrollada, aunque con mayor evidencia de dinamización en el periodo 1995-2002.

Es un campo en torno al cual se van conformando equipos de investigadores, pero se percibe la necesidad de que se trabaje como objeto de estudio no de manera ocasional, no sólo en forma colateral a otros intereses, sino como línea central de investigación, además de distinguir otros conceptos tales como aptitud, competencia, destreza, capacidad y estrategias de formación para la investigación.

Asimismo, las investigaciones respecto a la conformación de las habilidades investigativas fueron apoyadas con estudios de (Moreno Bayardo, 1999a, 2001c, 2002) en los que señala que las habilidades investigativas son entendidas como un conjunto de habilidades de diversa naturaleza que en su mayoría, empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación, que no se desarrollan sólo para posibilitar la realización de las tareas propias de la investigación, pero que han sido detectadas por los formadores de investigadores como habilidades cuyo desarrollo, en el investigador en formación o en funciones, es una contribución fundamental para potenciar que éste pueda realizar investigación de buena calidad (Moreno Bayardo, 2003, p. 75).

Estas habilidades investigativas fueron agrupadas en siete núcleos a saber, de acuerdo al siguiente cuadro:

### Cuadro No. 1. Perfil de habilidades investigativas.

<p><b>Núcleo 1: Habilidades de percepción</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad a los fenómenos (curiosidad, capacidad de asombro).</li> <li>• Intuición.</li> <li>• Amplitud de percepción.</li> <li>• Percepción selectiva.</li> </ul>	<p><b>Núcleo 4: Habilidades de construcción conceptual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo conceptual (desentrañar y elaborar semánticamente un campo de conocimiento o un objeto de estudio).</li> <li>• Apropiación y reconstrucción de las ideas de otros (manejo de teorías, construcción de referentes teóricos para la aproximación a un objeto de estudio).</li> <li>• Generar ideas, Organizar lógicamente, exponer y defender ideas (argumentar).</li> <li>• Síntesis conceptual creativa.</li> </ul>
<p><b>Núcleo 2: Habilidades instrumentales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio formal del lenguaje: leer, escribir, escuchar, hablar.</li> <li>• Dominio de operaciones intelectuales básicas: introspección, análisis, síntesis, inducción, deducción, abducción, interpretación.</li> <li>• Saber preguntar y argumentar</li> <li>• Desarrollo de la creatividad.</li> </ul>	<p><b>Núcleo 5: Habilidades de construcción metodológica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar formas de acercamiento al conocimiento de un objeto de estudio (visión holística, sentido estratégico, imaginación creadora).</li> <li>• Consultar (leer) la realidad. Relacionar categorías conceptuales con referentes empíricos (ir y venir).</li> <li>• Manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y análisis de información.</li> </ul>
<p><b>Núcleo 3: Habilidades de pensamiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensamiento crítico (cuestionar, autocuestionar juicios de valor, crítica constructiva, análisis de la pertinencia de la crítica externa).</li> <li>• Pensamiento lógico (dominio de la lógica, sentido de la estructura, argumentar, articular, armar relaciones sólidas).</li> <li>• Pensamiento reflexivo y autónomo (atreverse a pensar, pensamiento creativo, independencia intelectual).</li> <li>• Flexibilidad de pensamiento (sentido de la dinámica de la generación de conocimiento).</li> </ul>	<p><b>Núcleo 6: Habilidades metacognitivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivar la involucración personal con el objeto de investigación.</li> <li>• Autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento.</li> <li>• Auto cuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento.</li> <li>• Revalorar los acercamientos a un objeto de estudio (retornos reflexivos).</li> <li>• Autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación.</li> </ul>
<p><b>Núcleo 7: Habilidades de construcción social del conocimiento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en grupo.</li> <li>• Socializar la búsqueda de conocimiento y el propio conocimiento.</li> <li>• Comunicar</li> <li>• Iniciativa para satisfacer la curiosidad.</li> <li>• Apertura en la búsqueda del conocimiento.</li> <li>• Amor (sentir pasión por lo que se hace).</li> <li>• Pluralidad (aceptación y disposición al análisis de la diversidad de tendencias, paradigmas, formas de generar conocimiento, etc.)</li> <li>• Disposición a la comunicación.</li> <li>• Apertura en la comunicación.</li> <li>• Actitud de búsqueda de las ideas.</li> <li>• Actitud abierta hacia la evolución del conocimiento.</li> <li>• Libertad para cuestionar con mente abierta.</li> <li>• Respeto a los resultados encontrados.</li> <li>• Respeto a los sujetos de investigación (ética).</li> <li>• Rigor (en la argumentación, en los criterios de verificación, en la sustentación de lo que se afirma, en las inferencias que se realizan, etc.).</li> </ul>	

Fuente: Ducoing Watty (2003)



### Tercera Colección (2002-2011): Colección Estados del Conocimiento

Esta colección estuvo conformada por 15 Tomos entre otros, se encuentra el de la Investigación sobre la Investigación Educativa, coordinado por integrantes de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REMIE). Este libro se encuentra dividido en diversos capítulos con los temas de: epistemología y métodos de la investigación educativa (IE); políticas y financiamiento de la IE; Diagnósticos de la IE; Condiciones Institucionales para la Gestión de la IE; El agente investigador; De Comunidades Académicas Especializadas a Comunidades Epistémicas; Distribución y uso del conocimiento educativo; y desde luego el tema de la Formación para la Investigación coordinado por Corina Schmelkes del Valle, con la participación de varios de sus integrantes como se puede apreciar en dicho capítulo.

Por ejemplo, en el apartado que habla sobre el fundamento de la formación de investigadores, participaron Lozoya Meza, Olea Deserti, Pérez Baltazar, Vargas Segura y López Ruiz (2012, pp. 345-352), quienes analizaron planteamientos de algunos autores que han trabajado el campo de la formación de investigadores detectando que en esta década se continuó hablando de la formación para la investigación o la formación de investigadores, antes mencionada.

Pero también está, entre otros lo que afirma Yurén Camarena (2005, p. 28), quien señala que en la formación están implícitos procesos de subjetivación que conllevan transformaciones en el sistema disposicional del sujeto y en la estructuración de sus formas de identificación. Un investigador, con su práctica e interacción con otros, constituye gradualmente sus competencias de formador, transforma actitudes y desarrolla aptitudes, con su experiencia y conocimiento construye estrategias de comunicación para contribuir al proceso formativo del nuevo investigador.

Es decir, al incorporarse a programas de posgrado son tres las funciones esenciales del formador: investigación, docencia y asesoría de tesis. Con esta última, comienza a desempeñarse como formador de investigadores. Ello requiere de su incorporación a un área de conocimiento y un grupo de investigación que lo acoge y establece normas de trabajo al interior. Constituye un dispositivo *heteroformativo* en el cual encuentra alternativas de autoformación en tanto reflexiona, discute y diseña con sus pares métodos de trabajo para los estudiantes.

Por otro lado, Sánchez y Granados (2007, p. 2) analizan las experiencias que constituyen a un investigador como formador de nuevos investigadores y describen cómo se conjugan diversas influencias socio-culturales e individuales dentro de la formación, para llegar al entendimiento de sus estilos y estrategias. Se trata de reconstruir el pasado para comprender el presente y de esa reconstrucción extraer una regularidad que contribuya a la reflexión en torno a los métodos con los cuales se forman los investigadores en el campo. De Ibarrola (2011), señala que, en la formación para la investigación, lo que se genera son procesos con diferentes puntos de partida y de llegada según las experiencias previas y las pautas de asimilación/construcción de quienes se forman.

Por otra parte, Jiménez señala, la formación de investigadores se ha conceptualizado como una práctica

con muchos modos de conformación, desde el aprendizaje de un discurso disciplinar, hasta la aprobación de seminarios y cursos en un programa de estudios.

La formación de investigadores, es un caso particular de la formación para la investigación; es un proceso de amplio espectro mediante el que se forman quienes se dedicarán profesionalmente a la generación de conocimiento en un campo determinado. Es un proceso individual e institucional, que se da no sólo en programas educativos formales, se asocia principalmente a la práctica de investigación con investigadores activos, no tiene temporalidad específica, ni modalidades únicas (Jiménez, 2010, p. 350).

En otro orden de ideas, están los planteamientos de Teichler quien propone siete dimensiones de análisis para la formación doctoral en el mundo: 1) el grado de expansión de la educación superior; 2) el grado y los modos de diversificación de los sistemas de educación superior y de investigación; 3) la cantidad de los doctorados, así como el destino académico, u otro distinto, de los poseedores de doctorados; 4) el papel de la fase del doctorado en la educación, la formación y el desarrollo de carrera en general de los académicos; 5) el papel de la formación doctoral en el contexto de la preparación y el desarrollo de carrera en general para aquellas personas que finalmente son activas profesionalmente fuera del mundo académico; 6) la situación y el papel en general de los académicos jóvenes; y 7) las opiniones cambiantes de las competencias y los papeles de empleo de los académicos (Buendía Espinosa, 2016).

En ese mismo tenor, De Ibarrola propone siete debates en torno a los programas doctorales y la formación de investigadores educativos: 1) la naturaleza de los programas doctorales en educación; 2) el papel de la investigación en los programas doctorales; 3) los horizontes de la educación doctoral de mayor calidad; 4) las condiciones institucionales básicas de todos los programas; 5) los requisitos básicos para profesores; 6) los requisitos para estudiantes; y, 7) la impartición del programa doctora (Buendía Espinosa, 2016).

Como se puede observar, a través del análisis realizado en los diversos documentos detectados tanto en los Estados de Conocimiento como en los diferentes documentos emanados de los trece Congresos Nacionales vinculados a la formación de investigadores en investigación educativa así como en los diversos libros y artículos encontrados hasta el momento, se detectó que hay autores que hablan de la formación vista desde los posgrados; otros planteamientos vistos desde la propia formación en o para, pero todos se considera se vinculan entre sí.

Cabe mencionar que en la actualidad se está preparando el cuarto Estado de Conocimiento que comprende el periodo (2011-2020), por tal razón las citas que contiene este apartado no abarcan aún éste periodo que está en proceso de construcción.

## Conclusiones

De acuerdo con los teóricos internacionales que hablan sobre la formación de investigadores se tomaron como referentes en los diversos estados de conocimiento los planteamientos, entre otros de Ferry (1990; 1997), Honoré (1980) y Filloux (1996), se asumió que nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma a sí mismo,

lo hace con apoyo en diversas mediaciones, entre las que destacan los formadores como mediadores humanos.

En los congresos nacionales de investigación educativa, celebrados cada dos años de manera permanente desde 2002 hasta el 2015 se detectaron algunos especialistas mexicanos destacados que han trabajado arduamente en este campo, entre otros están: Latapí Sarre (+); De Ibarrola; Ducoing Patricia; Weiss Eduardo; Sánchez Puentes (+); Moreno Bayardo; Martínez Rizo; Rojas Soriano; Galán Giral; Maggi Chamy; Arredondo Galván; Schmelkes del Valle, etc.

De acuerdo con las aportaciones de los autores citados anteriormente se podría decir que: en la producción relativa al tema de *formación de investigadores*, incluyendo la sistematización de la década 1982-1992, es notoria la ausencia de investigaciones que vayan “al interior” del proceso mismo de formación para la investigación, que diluciden cómo inducirla, que expliciten hacia dónde orientar los programas o las bases de formación (conocimientos, habilidades y actitudes) con las que se debe contar para hacer investigación.

En la década 2002-2011 se hizo un trabajo exhaustivo a través de la búsqueda, selección y análisis de documentos que trataran el campo, para analizar la formación de investigadores, que esta etapa se conceptualizó como un proceso colaborativo de adquisición de conocimientos y desarrollo de capacidades, destrezas, actitudes y valores que le permiten a la persona realizar investigación educativa y utilizar sus resultados; puede lograrse en forma escolarizada o en la práctica. El proceso formativo puede estar encaminado al ejercicio de una práctica profesional. Mejorar la profesionalización de las prácticas educativas. Resolver problemas específicos del campo de la educación y contribuir a la creación y fomento en la sociedad de una cultura científica mediante el uso y distribución de los productos de la investigación educativa. (REDMIIE, 2012)

La revisión de estudios existentes sobre los posgrados en educación permite tener idea de cómo están diseñados los programas, cómo operan, con qué limitaciones se encuentran, etcétera; realizar una lectura de esos estudios, desde una perspectiva de la formación para la investigación, conduce a percibir, en la mayoría de los casos una ausencia fundamental: falta la explicitación de cómo se conceptualiza esa formación; cómo se concreta en ciertos conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes a desarrollar en los estudiantes; cómo se propicia con determinadas experiencias de aprendizaje; con qué estilos de asesoría se apoya, en otras palabras, cuáles son sus estrategias de formación para la investigación y, sobre todo, cómo inciden éstas en el desarrollo de habilidades investigativas.

La formación de investigadores educativos es un campo que sigue en construcción, por tal razón se continúa trabajando en la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), organización horizontal de investigadores de México que realizan este tipo de trabajo y funciona como un colectivo con alto nivel de colaboración orientado a producir conocimiento, desarrollar y consolidar investigación y promover su divulgación, difusión, uso y repercusión.

## Referencias

- Barbier, J. M. (1999). Prácticas de formación, evaluación y análisis. Formación de formadores. Serie Los documentos, (9), Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (2000). Los usos sociales de la Ciencia. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Buendía Espinosa, A. (2016). La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates. Revista de la Educación Superior, 45.
- Colina Escalante A. y Osorio Madrid R. (2004). Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus. México: CESU, Plaza y Valdés, UNAM,
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa-COMIE, (2016). COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v4/>
- De Ibarrola, L. W. A. (Coord.). (2015) La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates. México: ANUIES.
- De Ibarrola, M. (1989). La formación de investigadores en México. Invitación al debate I-II. Universidad Futura, 1(3).
- Díaz Barriga, A. (1993), Ensayos sobre la Problemática Curricular. México: Trillas, S.A.
- Ducoing Watty, P. (Coord.) (2003) Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Tomo I), Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós/UNAM-ENEP-I.
- Honore, B. (1980). Para una teoría de la formación. Madrid: Narcea.
- Jiménez García S. A. (2010). Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. México. CUCSH-UDG.
- López Yopez, J. (1995). La aventura de la investigación científica. España: Síntesis
- Lozoya Meza, E. (2012). Dos Décadas en la Formación de Investigadores Educativos. CIECAS/IPN.
- Lozoya Meza, Olea Deserti, Pérez Baltazar, Vargas Segura y López Ruiz (2012). Formación para la Investigación. En M. López Ruiz, L. Sañudo Gutiérrez y R. Maggi Yáñez (Coords.), Investigaciones sobre la Investigación Educativa (2002-2011). México: COMIE/ANUIES.
- Luhmann, N. y Schorr, K. E. (1993). El sistema educativo (Problemas de reflexión). Guadalajara: Universidad de Guadalajara-Universidad Iberoamericana-ITESO.
- Moreno Bayardo, M. G., Sánchez Puentes, R., Arredondo Galván, V. M., Pérez Rivera G. y Klingler, K. (2003). Formación para la Investigación. En P. Ducoing Watty (Coord.). Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I: Formación para la investigación los académicos en México Actores y organizaciones. México. COMIE-CESU UNAM.
- Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (RMIE). (2016). Sesión XVII celebrada en la Ciudad de Tepic, Nayarit (22-24 de enero, 2012, p. 1). Mimeo.
- Restrepo Gómez, B. (1997). La Investigación en la formación inicial de los docentes: Tres planos, tres funciones. Ra Ximhai, 5 (3).
- Rojas Soriano, R. (1998). Métodos para la Investigación Social. México: Plaza y Valdés.
- Sánchez Puentes, R. (1987). La Formación de Investigadores como Quehacer Artesanal. Revista Omnia, 3 (9).
- Sánchez Puentes, R. (1995). Enseñar a investigar, una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México: CESU-UNAM/ANUIES.
- Sánchez Puentes, R. (2001). Mesa: formación de investigadores educativos. En Memorias del Foro Asociado al VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Los horizontes posibles para la educación; Pachuca.
- Sánchez Lima, L. y Granados Juárez, M. (2007). Experiencias de autoformación y heteroformación de formadores de investigadores en el campo tecnológico. En IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida Yucatán. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178923303.pdf>
- Weiss, E. (2003) El Campo de la Investigación Educativa. Colección: La investigación Educativa en México 1992- 2002. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Weiss, E. (1993) La Investigación Educativa en los Ochenta, perspectiva para los noventa- Estado de Conocimiento. México: COMIE.
- Yurén, T. (2000). Formación y puesta a distancia. México: Paidós educador.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación del docente. México: Ediciones Pomares.





## FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS INTERCULTURALES EN LOS PUEBLOS INDÍGENAS: VISIONES EN VENEZUELA

### TRAINING OF INTERCULTURAL EDUCATIONAL RESEARCHERS IN INDIGENOUS PEOPLES: VISIONS IN VENEZUELA

Saida Luis Guerra  
Milagros Elena Rodríguez

#### Resumen

Es urgente, en el texto de formación de los investigadores educativos, que se dedique un espacio al caso de la Educación Intercultural Bilingüe. De aquí que desde una indagación hermenéutica comprensiva se presentan visiones de dichos investigadores en los pueblos indígenas, haciendo énfasis en el caso venezolano y dando proyecciones de futuras investigaciones. En la modernidad los indígenas y su cultura son desvalorizados. En el proyecto transmoderno se consiguen asideros investigativos para una Educación Intercultural que rescate las culturas olvidadas en un verdadero diálogo intercultural e ir a estadios valorativos como la salvaguarda y preservación de las culturas autóctona. Se concluye en la indagación que en la educación Intercultural Bilingüe se atienden población indígena, se mantiene la asimetría y desigualdad en el abordaje de las particularidades de los aborígenes expresados en la imposición cultural, castellanización y asimilacionismo. Asimismo, la educación dirigida a los indígenas históricamente se ha realizado con el paradigma positivista para contribuir a mantener el orden y dominación. Los investigadores deben tomar conciencia que es urgente repensar los Subsistemas de Educación Básico y Universitario para promover una educación auténtica inclusiva de los pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes garantizando gestiones que permitan vislumbrar los principios étnicos ancestrales heredados. También es relevante la presentación de avances en las investigaciones de la Red de Investigadores Indígenas Wayuu de las autoras de la indagación.

**Palabras Clave:** Educación Intercultural, Investigadores Educativos, transmodernidad, salvaguarda, Educación Inclusiva.

#### Abstract

It is urgent, in the text of formation of educational researchers, a space is devoted to the case of Intercultural Bilingual Education. Hence, from a hermeneutical comprehensive inquiry visions of such researchers on indigenous peoples are presented, emphasizing the Venezuelan case and giving projections of future research. In modern Indians and their culture, they are devalued. In the research project transmodern handholds for Intercultural Education rescue forgotten cultures in a true intercultural dialogue and go to evaluative stages as safeguarding and preservation of indigenous cultures they are obtained. It is concluded that the inquiry Intercultural Education indigenous population are met, asymmetry and inequality remains in addressing the particularities of Aboriginal expressed in the cultural imposition, castellanización and assimilation. Also, education aimed at indigenous historically has been done with the positivist paradigm to help maintain order and domination. Researchers should be aware that it is urgent rethink Subsystems Basic Education and University to promote an inclusive authentic education of indigenous peoples and communities, ensuring African descent efforts to enable early glimpse ethnic ancestral legacy. Also relevant is the presentation of progress in the investigations of the Network of Indigenous Wayuu Researchers of the authors of the inquiry.

**Keywords:** Intercultural Education, Educational Research, transmodernity, safeguarding, inclusive education.

## De las generalidades y concepciones en la investigación

En Latinoamérica se viene promoviendo la investigación en la población indígena, pero en muchos casos en los procesos investigativos no se toman en cuenta las particularidades de éstos y sus saberes ancestrales. En esta investigación se dan las visiones de los investigadores educativos interculturales, haciendo énfasis en el caso venezolano. Cobra sentido una indagación hermenéutica comprensiva y las experiencias de las autoras en dicho campo.

Desde el primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro celebrado en México en 1940 se establecieron acuerdos sobre políticas indigenistas, tal cual lo reafirma Carrasquero (1983), estas resoluciones no han sido cumplidas debidamente por los países americanos participantes. Los indígenas se debaten entre mantener su cultura ancestral o sumarse a la cultura mayoritaria en un evidente etnocidio cultural y lingüístico.

La sabiduría, para los indígenas es producto de su experiencia e intentan preservarla como un legado para las futuras generaciones. Sin embargo, la ciencia occidental, según Delgado y Escobar (2006, p. 9) consideran que esta ha desplazado y/o sustituido la creación de conocimiento proveniente de la sabiduría ancestral indígena.

Los indígenas, durante muchos años han venido practicando la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, según Cruz (2010) gracias a esta sabiduría, han podido dar una explicación de sus vidas, pero sobre todo han logrado sobrevivir, durante siglos, en su propio espacio; y actualmente, aquellos ignorados, nos están enseñando a vivir, a concebir el mundo de una forma diferente, siguen defendiendo su identidad cultural, su lengua, su pensamiento, es decir, caminan en contracorriente, ellos se esfuerzan por construir.

A decir de Delgado y Escobar (2006), el reto actual está en crear condiciones de equidad y justicia para que el encuentro/desencuentro entre ciencia y sabiduría, pueda transformarse en un diálogo de saberes, que en vez de competir por la supremacía de alguna de ellas, busque crear condiciones para el reconocimiento de ambas desde la diversidad sociocultural, basada en la complementariedad, conexión, reciprocidad e interculturalidad. De esta forma se evitan las posturas colonizadoras de la ciencia, que han contribuido a excluir y aniquilar a las cosmovisiones que difieren del pensamiento de la sociedad mayoritaria.

En Latinoamérica los indígenas han estado sujetos a estos procesos asimilacionistas de la ciencia, la ciencia occidental ha dominado los procesos educativos e investigativos, marginando la sabiduría ancestral, desechando la creación de conocimiento, y las estrategias que ha empleado el pueblo indígena para enfrentar la vida, superar enfermedades con su etnomedicina, para producir sus alimentos de consumo tradicional en condiciones adversas, su organización social, que les ha permitido mantener sus relaciones de justicia, autoridad y poder, entre otros; asimismo los indígenas se han ido amoldando a forjar nuevos mecanismos de generación y apropiación de conocimientos, de supresión, de sustitución, de relaciones, en un evidente sincretismo cultural, que les ha permitido mantener su identidad, su lengua y cultura, ante la amenaza constante de desaparición por imposición de la cultura mayoritaria.

Los representantes de varios países reunidos en el II Congreso de Universidades Indígenas, Interculturales

y Comunitarias de Abya Yala promovido por la Organización Panamericana de la Salud (2011), abogan por la generación de investigación, y tecnología desde el pensar y los saberes indígenas.

Los pueblos indígenas han cambiado, por lo que la educación y la investigación deben adaptarse, transformarse para darles respuestas a estos pobladores, para contrarrestar a exclusión y desigualdades, contribuyendo a la participación democrática de los indígenas marginados.

En lo que sigue se estudian secciones especiales, en tanto la primera vislumbra el surgimiento de la Educación Intercultural en Venezuela y la segunda la visión de los investigadores indígenas interculturales.

### **El surgimiento de la Educación Intercultural en Venezuela y su relación con la investigación**

En Venezuela se han desarrollado diversas experiencias de interculturalidad en la educación indígena, en algunos casos, las instancias de poder, en forma expresa buscaban a través de los procesos de enseñanza aprendizaje profundizar la hispanización, homogeneización lingüística cultural de los aborígenes. La educación ha estado consustanciada históricamente, por un lado, con un modo de investigación positivista y asimilacionista, y, por otro lado, recientemente con directrices gubernamentales de atención a la diversidad, que promueven el desplazamiento del positivismo, para ser sustituido por una investigación socio crítica, reflexiva que irrumpa el asimilacionismo prevaleciente.

El asimilacionismo y el paradigma positivista que han impregnado la educación indígena históricamente, con una alta carga de imposición cultural, se evidencian en las experiencias y pronunciamientos normativos que sustentan la castellanización y la homogeneización de los indígenas iniciada desde la conquista y la Colonia y que se esperaba que cambiaran con la independencia.

Durante el período republicano se profundiza el asimilacionismo e imposición cultural, con visos de legalidad, al promulgar el General Carlos Soublette, el 20 de agosto de 1840 el *Decreto sobre Reducción y Civilización, en el que se fijaba los requisitos indispensables en el trato entre criollos e indígenas*. La *Reducción* era considerada como el proceso comprendido entre la captación inicial del indígena en su hábitat y su instalación, adaptación, y aceptación dentro de las estructuras y leyes que configuran una población misional. El proceso fue obra de muchos años; generalmente, según los misioneros alcanzaban tres generaciones, afirmación de la Fundación Empresas Polar (1988). Este decreto incidió directamente en la posesión del territorio de los indígenas, en la alteración de la cultura, en las formas de concebir la producción agropecuaria y modo de vida de los indígenas.

Las políticas aplicadas por el Estado a los indígenas en el período posterior a la declaración de independencia de Venezuela, son cuestionadas por Uzcátegui (2007, p. 127) quien plantea cualquiera pensaría “que una vez llegada la independencia de Venezuela, la situación de los indígenas cambiaría, pero la realidad fue otra; ahora los criollos eran los verdugos de los indígenas, promulgando leyes que estaban en contra de las

costumbres de los aborígenes”. Cuestiona además La Ley del 2 de abril de 1836, sobre Resguardos Indígenas, con la cual se les obligaba a demarcar sus tierras, dividir las entre ellos y el Estado, dejándoles solo el espacio para construir una casa y tener un conuco; sentando así las bases sobre la propiedad privada desconocida por los indígenas, imponiéndoles nuevas formas de propiedad y de manejo de los recursos naturales para la producción agropecuaria, cambiando sus patrones culturales ancestrales.

La independencia y el inicio del período republicano en Venezuela, se ubican dentro del denominado siglo de las luces o de la ilustración, durante el cual se conformó una conciencia científico experimental, opuesta al dogmatismo, que se plasmó en el conjunto de políticas de enseñanza de la agricultura asumidas por diversas instancias gubernamentales e iniciativas de los productores, como se observa en los diferentes intentos de crear instituciones con la finalidad de cumplir funciones de experimentación, enseñanza y difusión de conocimientos, de la agricultura.

Entre las instituciones con fines científicos se destacan la Sociedad Patriótica de Agricultura y Economía (1810) creada para adelantar la industria rural; las Juntas Provinciales de Agricultura y Comercio (1820), con fines de fomentar el desarrollo económico y divulgar el conocimiento científico. También fue creada la Sociedad Económica de Amigos del País (1829), encargada de promover nuevos métodos agrícolas, la distribución de semillas seleccionadas, la publicación de cartillas de agricultura, abonos, instrumentos y máquinas para los trabajos agrarios y de otros oficios y crear escuelas de artesanos. La Comisión Permanente de Agricultura (1870) que impulsó el estudio y el fomento del trigo y la caña de azúcar, se estableció una prima para los agricultores que se incorporaran a su siembra. En 1880, se importaron textos, como el Diccionario de Agricultura del Abate de Rosier, traducido por Juan Álvarez Guerra; se creó además la Junta Central de Aclimatación y Perfeccionamiento Industrial (1895), promover industrias con referencias europeas y de Estados Unidos. El Consejo Superior de Agricultura (1898) entre sus funciones se destacaba la enseñanza agrícola, científica, experimental, práctica, objetiva y otros; afirmaciones que respaldan los autores: Pacheco (2003), Rojas (2008), Freitas (1997), McCook (2003) y Ríos (1999).

Posteriormente a inicios del siglo XX, desde la perspectiva legal se profundizó la imposición cultural a los indígenas, el nuevo marco jurídico estaba centrado en la Ley de Misiones (1915), que establecía en el Artículo 1, la finalidad de la ley:

*...Con el fin de reducir y atraer a la vida ciudadana las tribus y parcialidades indígenas no civilizadas que aún existen en diferentes regiones de la República, y con el propósito al mismo tiempo, de poblar regularmente esas regiones de la Unión, se crean en los Territorios Federales y en los Estados Bolívar, Apure, Zulia, Zamora y Monagas, tantas Misiones cuantas sean necesarias, a juicio del Ejecutivo Federal...*

En el Artículo 2 se establecía además la profundización de pérdida de la lengua nativa al señalar, entre de otras consideraciones que quedaba “bien entendido que el Misionero debe conocer el idioma castellano y un oficio, por lo menos para enseñarlo”, profundizando la homogeneización lingüística cultural.

Los misioneros, reconocidos por el Estado venezolano, fueron aliados de los gobiernos foráneos y locales para implementar políticas tendentes al control político, económico y cultural de los pueblos indígenas. En la década de los años setenta del siglo XX, en el marco del modelo desarrollista, el Estado venezolano se encargó de asumir oficialmente la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), promoviendo que se impartiera a los indígenas a través de programas especiales, desde la educación básica hasta la formación de docentes a nivel universitario.

Venezuela, al igual que varios países de Latinoamérica, ha logrado avances significativos en la EIB, en este sentido López (2006) expresa que en América Latina la Educación Bilingüe para indígenas se desarrolla desde más de 70 años, y que hoy ostenta el estatus oficial en 17 países de la región, principalmente en primaria, bajo las denominaciones de Educación Bilingüe, Educación Bilingüe Intercultural (EBI), Educación Intercultural Bilingüe (EIB), educación indígena o etnoeducación. Asimismo, expresa que este es un avance notable en la política educativa latinoamericana, desde siempre basada en la ilusión etnocida de la homogeneidad lingüístico-cultural.

Así como el Estado venezolano ha permitido la implementación de políticas asimilacionistas, en detrimento de las lenguas indígenas, ha pretendido, también la revitalización lingüística y cultural mediante políticas educativas relevantes. En la década de los años setenta, se diseñó la política sobre Régimen Educación Intercultural Bilingüe (REIB), mediante (Decreto 283, del año 1979). Esta actividad se implementó en forma experimental a los indígenas que tradicionalmente habían sido sometidos a procesos de reducción y civilización.

Según Serrón (2007) en 1982 se inició el programa preservar las lenguas de las etnias culturalmente disímiles y superar las dificultades planteadas por un régimen educativo que repetía contenidos y programas orientados a la población criolla. En diversas encrucijadas se hicieron estimaciones que desnudaron los problemas en su aplicación debido al número insuficiente de maestros indígenas sustituidos por docentes criollos ordinariamente desconocedores de la lengua y la cultura del grupo, a la escasez de recursos en general y de textos especiales bilingües y a la carencia de un equipo interdisciplinario enterado para planificar y dar persecución a los procedimientos.

En la década de los años ochenta se aprobaron los primeros alfabetos indígenas, desde la Resolución N° 83 del año 1982, del Ministerio de Educación mediante el cual se autorizan los primeros alfabetos experimentales, en indígenas de tradición oral. En esta década se inició la formación de docentes para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a nivel universitario, desde la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En este sentido, el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, se ha ocupado tradicionalmente de la formación de los docentes indígenas en Venezuela. Desde el año 1977, en consonancia con las exigencias del Ministerio de Educación, se encargó de la formación de bachilleres docentes, posteriormente desde el año 1987, se le facultó para la formación de docentes a nivel superior, a través del Programa Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Los pueblos indígenas son atendidos por el Programa Educación Intercultural Bilingüe en cinco estados

de Venezuela: (a) Bolívar: Pueblo Pemón; (b) Amazonas: Hivi, Piaroa, Piapoco, Kurripaco, Baré, Puinave, Baniva, Quivas, Warekena; (c) Wayuu, Bari, Añú y Yukpa en las comunidades de Maracaibo y Machiques del estado Zulia. (d) Delta Amacuro: Warao; (e) Apure: Pumé (Yaruros) Quivas y Hivi.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador funciona como institución formadora del personal docente que atiende a los pueblos indígenas, su rol como institución mediadora entre el Estado y estos pueblos, es constituirse en intermediaria de la diversidad cultural y lingüística existente en los mismos. Esta institución le abrió espacio a la interculturalidad, al bilingüismo indígena y a la reflexión sobre una pedagogía apropiada a las sociedades multiculturales, y el fortalecimiento del docente indígena como investigador.

La universidad promueve entonces, sobre la base del respeto a la diversidad, nuevas formas de enfrentar la educación de los indígenas, que observaron que sus lenguas, costumbres y tradiciones fueron excluidas del sistema educativo formal. Estos programas interculturales y bilingües, a pesar de estar impregnados de asimilacionismo e imposición lingüística cultural, han posibilitado el desarrollo en los indígenas de una nueva percepción del mundo y su realidad.

La enseñanza de investigación en la UPEL, se circunscribió a los paradigmas positivistas prevalecientes en la cultura occidental. Fernández, Magro y Meza (2005) reseñan hicieron una investigación con hallazgos que demuestran que el PEIB no responde a lo explícitamente planteado en el diseño curricular y a las políticas institucionales en general. Asimismo develan la existencia de un unilateralismo en la elaboración de los programas que aplican los docentes del PEIB, sin considerar las necesidades y expectativas de los participantes, en forma similar expresan que la práctica no se orienta a la construcción de una pedagogía indígena, ni se materializa en un currículo desde la perspectiva de la diversidad, y que la concepción intercultural que maneja en la praxis el docente formador, favorece las diferencias y mantiene el cariz de invasor de la cultura dominante y en consecuencia no atienden a la diversidad, evidenciándose una escuela monocultural, se produce además una práctica pedagógica asimilacionista normada por programas predeterminados, en la que la interculturalidad sólo es utilizada para denominar superficialmente al programa, más no está en concordancia con la profundidad e importancia temática del área.

En este sentido el enfoque de interculturalidad fue analizado por Fernández, Magro y Meza (2005), demostrando que el programa a nivel nacional, reconoce la diversidad étnica y cultural, pero contradictoriamente en la práctica ocurre un encuentro pedagógico asimilacionista, que restringe la diversidad sólo a lo étnico. Al respecto expresan que la Fernández, Magro y Meza (2005, p. 208) que “interculturalidad solo es utilizada para denominar superficialmente el programa, más éste no está en concordancia con la profundidad e importancia temática del área”.

El bilingüismo como componente del PEIB ha sido poco estudiado, en el trabajo realizado por Fernández, Magro y Meza (2005), se manifiesta que el bilingüismo declarado en el programa no es real en un número significativo de los estudiantes participantes, ni en los profesores, es evidente que en el programa se usa el



idioma castellano como lengua predominante en todo el sistema de enseñanza aprendizaje, restringiendo el uso de las lenguas originarias de los pueblos indígenas atendidos.

En el año 2016 se aprobó un nuevo diseño curricular para la Educación Intercultural Bilingüe en la UPEL, respondiendo a una nueva visión de la educación, UPEL (2015, p. 4) “en correspondencia con las cosmovisiones, pautas de crianza, lenguas, actividades económicas y manifestaciones artísticas, literarias propias de cada pueblo y comunidad”, en el cual la Investigación es un eje estratégico que contribuirá a consolidar una cultura investigativa que se materialice en calidad, innovación científica y pedagógica y transferencia de conocimientos.

En el siglo XXI, el gobierno bolivariano ha logrado avances significativos en educación de los pueblos indígenas, con la aprobación de una amplia normativa, entre las que destacan el respeto a la diversidad lingüística, en 1999, la Constitución de la República Bolivariana Venezuela (CRBV) reconoce el carácter multicultural y plurilingüe del país en el artículo 9 al expresar que los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la nación y de la humanidad, promoviendo la participación, sentando las bases para empoderar a los pueblos indígenas.

En la Además la C RBV, le dio rango constitucional a la EIB en el artículo 121 señala que los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.

El gobierno bolivariano, durante el año 2002, establece los avances normativos de la EIB comienza a estructurarse con la emisión de los Decretos 1795 y 1796. En el Decreto 1795 se dispone el uso obligatorio de los idiomas indígenas en todos los planteles públicos y privados ubicados en los hábitats originarios, incluyendo las zonas urbanas habitadas por indígenas, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. En el Decreto 1796, se ordena la creación de un órgano consultivo para garantizar la participación de los pueblos indígenas, en el diseño, planificación y ejecución de las políticas educativas, culturales y lingüísticas. Este hecho constituye un logro de una intensa significación para los indígenas, debido a que son reconocidos sus saberes y sus modos de enseñanza-aprendizaje, en los que el empleo de la lengua autóctona es vital.

Posteriormente se aprobó la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (AN, 2005), se establece la protección de los conocimientos tradicionales de los indígenas el Artículo 5 y en el Artículo 101. El Estado garantiza el derecho de propiedad colectiva de los conocimientos, tecnologías, innovaciones y prácticas propias de los pueblos y comunidades indígenas.

En el año 2007 se aprueba el Sistema Educativo Bolivariana (SEB), a implementarse a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), que contempla la Subsistema de Educación Intercultural (SEB)

(2007, p. 30) “que atiende la educación integral de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, desde los contextos de coexistencia de diversidad cultural, teniendo como punto de partida la educación propia”.

En el Diseño Curricular del SEB (2007, p. 44) respecto a la investigación se establece que se deben “desarrollar una revolución de pensamiento que acabe de una vez con la mentalidad colonial característica de la educación venezolana, latinoamericana y caribeña, y que se refleja en las prácticas pedagógicas vigentes”. No existe actualmente una ley para la EIB, aunque está establecida en el artículo 27 de la Ley Orgánica de Educación (2009) que establece la Educación Intercultural Bilingüe se regirá por una ley especial que desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los y las docentes correspondientes a esta modalidad, que aún no se ha materializado.

Los indígenas son atendidos con el currículo establecido por el SEB, el cual contempla desde la perspectiva de formación investigativa, para primaria el desarrollo de Proyectos de Aprendizaje (PA) entre maestros y estudiantes, centrados en “la investigación-acción, cuyo escenario es construido por los actores comprometidos, creando las condiciones que permitan el trabajo cooperativo sobre la base de situaciones reales de la vida diaria” (MPPE, 2007, p. 66) y en secundaria se promueve la implementación del Liceo Bolivariano, para formar a los adolescentes con “conciencia histórica e identidad venezolana, desarrollando capacidades y habilidades para el pensamiento crítico, cooperativo, reflexivo y liberador que le permitan, a través de la investigación, contribuir a la resolución de problemas de la comunidad local, regional y nacional” (MPPE, 2007, p. 27). La Ley de Idiomas Indígenas (AN, 2008), contribuye a fortalecer el bilingüismo en la educación indígena.

En cuanto a la hispanización de la educación indígena, Villalón (2011, p. 147) plantea el incremento de la castellanización y el empobrecimiento de la diversidad lingüística venezolana, al respecto expresa “el hecho que las lenguas continúen mermando a pesar de un envidiable marco jurídico que persigue todo lo contrario”. La investigadora expresa varios factores favorecen la homogeneización lingüística, o al menos el repliegue de los idiomas ancestrales, como son las condiciones sociales imperantes que determinan la expansión o contracción lingüística, especialmente la escolarización en castellano de niños, niñas y jóvenes indígenas, junto a la creciente emigración de los indígenas desde sus hábitats tradicionales hacia los centros urbanos y periurbanos del país, que inciden en la castellanización del indígena en una arraigada desvalorización de las culturas indígenas.

En el ámbito educativo, existen un conjunto de elementos a considerar que inciden en la homogeneización lingüística cultural de los indígenas wayuu que habitan las grandes ciudades, que valoran mayormente los rasgos identitarios de la cultura dominante, como son la vergüenza étnica, la colonialidad del saber/poder.

La vergüenza étnica lleva a los educandos a la infravaloración y subestimación de la lingüística y cultura ancestral, se inhiben de reconocerse como indígenas, para Mosonyi (1998, p. 6) este es un “factor poderoso que reprime el empleo, transmisión y difusión de la lengua vernácula... muchos pueblos orgullosos de su identidad llegan a descuidar su patrimonio lingüístico o a considerarlo solamente como un valor emblemático, utilizable en ciertos ritos y ocasiones especiales”.

Uno de los grandes problemas detectados en el ámbito educativo es la facilitación de los contenidos educativos en castellano, obviando la lengua ancestral indígena; la implementación de la política educativa dirigida a los indígenas se realiza con docentes no indígenas, impregnados de la colonialidad del saber/poder, postulada por Mignolo (2003), en la cual se aborda inapropiadamente y hasta se excluye la realidad indígena. La colonialidad del saber, se evidencia en la percepción y desatención que hacen los docentes a la diversidad y particularidades de los indígenas; percepciones que se ven reforzadas y se cristalizan en la carencia de materiales y estrategias para abordar los procesos educativos en forma diferenciada, según Dietz y Mateo (2011, p. 58) las percepciones se concretan además en los “libros, en los criterios de rendimiento académico, en pautas culturales, en el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones del yo así como en muchos otros aspectos de nuestra experiencia moderna”. Producto de estos procesos la colonialidad de saberes se reproduce en los educandos que son niños y adolescentes indígenas. Además, el abordaje de la educación en primaria, se implementa durante 2 horas académicas de 45 minutos, por grado una vez a la semana, con contenidos de la cultura y la lengua indígena limitados, facilitado por una especialista en EIB, que se encarga de atender todos los grados y secciones del plantel educativo. Los docentes de aula facilitan sus clases y proyectos de aprendizajes fundamentados en la cultura mayoritaria, muchos de ellos obvian la transversalización de la interculturalidad prevista en la política educativa. Esto ocurre en las ciudades, en los sectores indígenas la mayoría de los docentes no son indígenas, ni hablantes del idioma aborígen.

En las escuelas que atienden población indígena se mantiene la asimetría y desigualdad en el abordaje de las particularidades de los wayuu. La cultura ancestral es asociada a la realización de actos culturales, principalmente en los cierres de proyectos, evadiendo así el aprendizaje cognitivo del idioma, las artes, costumbres gastronomía y valores wayuu. En secundaria se trabaja solamente la lengua indígena, en forma simultánea con castellano.

Todos estos elementos inciden en las desigualdades y exclusión étnica desde la escuela y la sociedad en general, que en este caso se evidencia en que la EIB aplicada en el ámbito formal escolar no contribuye a fortalecer las tradiciones, gastronomía, creencias, costumbres, vestimenta, simbología de los indígenas wayuu ciudadanos, lo que implica una negación de sus derechos a la revitalización cultural.

Los docentes y directivos consideran que las debilidades de la EIB se generan debido a que no se ha aprobado la Ley de Educación Intercultural Bilingüe prevista en el artículo 27 de la LOE de 2009, y a la carencia de un diseño curricular que defina claramente las directrices o lineamientos dirigidos a la educación de los indígenas, desde una perspectiva de respeto a la diversidad, a las costumbres y tradiciones ancestrales de cada pueblo, por lo que se le está dando continuidad a la imposición de saberes de la cultura occidental, a las prácticas de reducción, civilización y asimilacionismo que han imperado en la tradicional política de educación indígena diseñada e implementada en Venezuela y se trabaja en forma limitada en los saberes ancestrales. En este sentido, Olivares (2014, p. 99) comenta que:

*...Los conocimientos de las culturas indígenas pudieran contribuir al desarrollo de la ciencia y tecnología y por tanto ampliar el horizonte humano del conocimiento. Es preciso que dentro de una comunidad científica*

*exista una relación de interculturalidad científica en donde se compartan los conocimientos de las culturas indígenas entre profesionales indígenas, comunidades rurales agrícolas y profesionales del área con el único objetivo de lograr avances significativos en el desarrollo de la ciencia y tecnología...*

### **Visiones de los investigadores en Educación Intercultural en Venezuela**

Cuando se habla de visiones nos estamos refiriendo a como en el tiempo se visionan las políticas de las investigaciones en Educación Intercultural tomando en cuenta que según Pobleto (2009, p.182) hoy ocurre:

*...Uno de los cambios más significativos que ha experimentado la sociedad hoy en día es la irrupción de identidades que tradicionalmente estuvieron subsumidas bajo los discursos dominantes, de nuevas formas de expresar un estatuto de ciudadanía que ya no admite segundos planos: mujeres, indígenas, minorías sexuales, tribus urbanas e inmigrantes son parte constitutiva del nuevo panorama social y cultural al cual nos enfrentamos en todos los niveles...*

Desde ese sentir que nos separa nuestra cultura de la vida de la gente, en un abrazo intercultural que admite que no hay culturas menos importantes y que los investigadores están en la obligación de hacer ver y propender una mejor vida para los que en ellas comparten vidas y sentires en cada comunidad con su forma de vida e idiosincrasia.

Debemos afirmar que se visiona la necesidad de que las investigaciones en Educación Intercultural sean inclusivas, en general no deben estar separadas del resto de las que se realizan en educación en general. En el entendido de la interculturalidad no hay posibilidad de que reduccionismo que pueda tender al éxito en las investigaciones. En el pasado y aún con serios rezagos los grupos aborígenes y afrodescendientes son tratados con políticas escuetas apartadas del resto de la sociedad; no es lo deseado. Esa política debe concluir para abarcar una complejizada que permita que todos los grupos étnicos sean beneficiados y atendidos de acuerdo a sus necesidades sin que ninguno cobre supremacía en las atenciones. Claro está los grupos más abandonados necesitan de políticas más generosas y menos egoístas, más valederas y que aprecien la interculturalidad en el camino, ya no del multiculturalismo sino de la cooperación mutua y con ello la conciencia que sin la cultura precisada de nuestros ancestros la historia humana está a la deriva.

Las razones para expresar tan comedido objetivo de las investigaciones y políticas en Educación Intercultural son variadas, en primera instancia porque la Educación Intercultural como tal cobra con el originario hecho de provenir del multiculturalismo europeo y norteamericano que irónicamente se traslada a poblaciones indígenas originarias, de extraordinario valor donde los ancestros tienen su ancho territorio. Entonces dicha educación debe trascender las barreras de una mera comunicación o conocimientos de las diversas culturas para centrarse en una interrelación profundamente transdisciplinar que atreviese y se deje atravesar por los diferentes elementos constitutivos de las diversas culturas intervinientes.

Es así como un investigador en Educación Intercultural debe ser conocedor de las culturas en interés,

pero no sólo esto se trata de un defensor de ellas en el entendido que hacer investigación es practicar políticas del cuidado de las culturas, las personas practicantes, el medio ambiente, el conocimiento y el avance o crecimiento de las culturas; desde luego un didacta con elementos problematizadores del etnoconocimiento que allí se intercambia o más bien se problematiza.

Las visiones antagónicas hasta ahora que han cobrado preeminencia en la modernidad deberán debatirse y morir tal disyunción, entiéndanse aquellas visiones por un lado la oficialista, la que dice el neoliberalismo que pide la necesidad de reconocer la diversidad a fin de asegurar el gobierno del sistema que no trae mayor felicidad y progreso en medio de la desigualdad social; por otro lado la visión crítica que emana de los oprimidos los pueblos aborígenes con aceptación en la transmodernidad como aquellas culturas soterradas ocultas en la modernidad; ahora la lucha por una vida justa las pone ambas culturas; las reconocidas y las soterradas en igualdad de importancia; donde las últimas luchas por la convivencia y el respeto en una sociedad equitativa y transmodernista.

Queremos precisar a fin de no entrar en debates estériles que ubicarse en la transmodernidad como civilización que se adopta en paso a la descolonización es de justicia urgente; es como Dussel (1992, p. 162) dice “afirmamos que la Transmodernidad es un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, la “otra-cara” oculta y negada”. Y el patrimonio cultural con sus concepciones es víctima de la modernidad y postmodernidad. Con Enrique Dussel se encuentra el asidero necesario para la realización de investigaciones futuras en la Educación Intercultural; se trata, como en Dussel (1992, p. 162) de que “ese proyecto transmoderno será también fruto de un diálogo entre culturas”. Es aquí donde tiene sentido la diversidad cultural en pleno; sin soslayarla; sin incisiones; pero cobrando preeminencia por lo nuestro autóctono.

Por ello los investigadores en Educación Intercultural deben estar en las comunidades en el amplio compartir y retroalimentación de los conocimientos de ambas culturas que con aquellos protagonistas se intente rescatar la originaria cultura de cada uno con sus antepasados en una forma investigativa única de autoconstrucción en un pleno debate con los personajes claves conocedores de ambas culturas. De ello ya hay muestras en claro avances de éxitos en países. Por ejemplo, de la interculturalidad surge en el convivir de los aborígenes Wayuu, compartido entre Colombia y Venezuela, en este último en la región del Zulia, Venezuela, surge la Red de Investigadores proyecto, coordinado por la Dra. Saida Guerra que se ha estado centrado en fortalecer la investigación en estudiantes que realizan servicio comunitario y/o cursan materias de investigación y egresados del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), trabajando con niños y adolescentes indígenas Wayuu que habitan zonas urbanas en las comunidades Fuerza Indígena I y San Juan de la Parroquia Idelfonso Vásquez de Maracaibo, Estado Zulia.

Desde el año 1990 el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), asumió la educación universitaria de los indígenas, especialmente de los Yukpas, Barí y Wayuu, este último es el pueblo indígena más numeroso de Venezuela y más cuantioso en la universidad. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de los indígenas está tomando auge en la región zuliana, paulatinamente

se observa el incremento de iniciativas desde las perspectivas de la Educación formal y no formal. En el plano de la educación formal los indígenas están recibiendo atención diferenciada de EIB desde educación inicial hasta nivel universitario.

La realización de actividades de educación no formal desde la UPEL en escuelas que atienden a comunidades indígenas, en barriadas de la ciudad de Maracaibo están en plenas acciones. Estamos realizando actividades de educación no formal, con el apoyo de profesores, estudiantes y egresados de la UPEL y aquellas personas que muestren interés en el tema, mediante investigaciones, cursos, talleres proyectos de servicio comunitario; estas actividades se realizan con la finalidad de sensibilizar y conectar a los indígenas con su cultura y lengua ancestral. Se busca principalmente evitar la vergüenza étnica, tan común en los jóvenes indígenas en las ciudades.

En la página web <http://red-de-investigadores-educacion-intercultural-indigenas-wayuu.webnode.es/> convergen los trabajos realizados por varios investigadores que apoyan el proyecto en desarrollo mencionado. La Red está en plena actividad y se vislumbra sentires de actividades sustantivas hacia el investigar en la Educación Intercultural esta vez bilingüe, como se explicó.

Por otro lado, la Educación Intercultural en el futuro como una acción política debe impactar positivamente el accionar del ser humano como una forma social de plena inclusión educativa. En el caso de la EIB se trata también, y sobre toda manera, de que los ciudadanos aborígenes, desde luego indígenas, encuentren sus espacios de manifestaciones en la esfera pública logrando una educación pertinente y cuidadosa de su diversidad cultural, social y su idioma. De igual manera se deben conseguir puntos de encuentros en los aborígenes y las demás culturas, que los primeros puedan convivir en un espacio de conocimiento y aceptación mutua.

La Educación Intercultural establecida en la UNESCO (2005) afirma que esta debe cumplir la pertinencia, la convivencia y la inclusión, pero agrega también las autoras la preeminencia por las culturas olvidadas, que dialogando en la transmodernidad cobren sentido propio en la vida del ser humano. Para ello es deseable que en la Educación Intercultural intervenga la máxima aspiración en lo que De Sousa (2011) refiere lo intercultural como lo que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, donde no existe un estatuto de totalidad exclusiva ni homogénea, esto es, un transcurso que se encuadra como totalidades complejizadas, como realidades que no se agotan, por eso existe en cada una de ellas una identidad que la autodefine como dialéctica, en igualdad de condiciones.

De manera general, Moya (2009, p. 49) comenta que “la educación intercultural no debe subsumir a la EIB, pues los pueblos reclaman el derecho a educarse en sus propias lenguas y a ampliar las fronteras del bilingüismo”.

De esta realidad es menester visionar como sería posible desde la investigación indígena intercultural concebir conceptos, parámetros, metodologías sustentados en la interculturalidad que permitan desarrollos curriculares, procesos de formación y capacitación docente, elaboración de materiales educativos y evaluación



educativas con la participación de los padres y madres y de conocedores de las culturas intervinientes.

En Venezuela las visiones prospectivas de las investigaciones indígenas interculturales en algunos casos tienen su asidero en las normas; el Estado Venezolano en sus disposiciones constitucionales establece en el Artículo 119; los derechos de las poblaciones indígenas a la igualdad jurídica que anteriormente les fue negado. Por su parte la Ley Orgánica de Educación Venezolana (LOE, 2009) en su Artículo 29; establece que el proceso educativo venezolano se inscribe en un proceso intercultural tomando en consideración la diversidad étnica y cultural. Se le da el reconocimiento a la especificidad de las organizaciones sociales y políticas en los pueblos y comunidades, así como el carácter multiétnico, pluricultural y plurilingüe.

En particular el Artículo 27 de la LOE plantea la Educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. La LOE plantea la creación de la Ley Intercultural Bilingüe, así es deseable que los investigadores deban participar en dicha construcción aportando sus conocimientos.

Entonces el Estado Venezolano debe crear las condiciones y la formación de profesionales indígenas interculturales que conlleven la máxima realización del Artículo mencionado en el párrafo anterior y para ello ante todo el proceso de la Educación Intercultural debe contar con suficientes personas preparadas en las culturas en cuestión para ir a la salvaguarda y resguardo del patrimonio de la nación. Es así como Ramírez (2013, p. 224) afirma que:

*...En Venezuela pese a los cambios operados durante las dos últimas décadas, sobre todo a nivel de declaratorias pervive aún en el hacer la excesiva uniformidad del sistema educativo, evidenciado en un currículo único, alejado de la pluralidad local, regional, cultural y étnica, aun cuando en la intención se pretende lograr lo contrario...*

En el Sistema Educativo Venezolano (2007), la EIB se presenta como una modalidad dentro del sistema, atiende la educación impartida en las comunidades indígenas o en los contextos de coexistencia de diversidad cultural, teniendo como punto de partida la educación propia. Su finalidad es la transmisión de conocimientos, costumbres y tradiciones ancestrales para la formación de un ciudadano capaz de mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores y espiritualidad.

No es de evidencia inmediata las investigaciones interculturales, la misma cultura ya no lo es; lo reafirma Mosonyi (2006, p. 255), cuando dice toda cultura humana no posee “en el fondo una lógica sencilla y de claro contenido vivencial, hecha a la medida del ser humano; si nos acercamos a ella con criterios mecánicos y deshumanizados, sólo nos tropezaremos con otros niveles de realidad, ajenos a lo cultural”. Se trata entonces



de una tarea ardua, pero hermosa, dificultosa en las políticas disponibles y visionadas de acuerdo al accionar político del mundo y al abandono aún de muchos pueblos indígenas. Pese al reconocimiento de estos en las leyes.

Sigue reafirmando Mosonyi (2006, p. 60) que:

*...La educación intercultural indígena propicia el mantenimiento y la utilización permanente –oral y escrita- del idioma nativo, en el marco de un programa armónicamente adaptado a las necesidades de cada cultura indígena y su problemática local y coyuntural. Allí se incluyen en forma aditiva y no conflictiva todos los conocimientos emanados de la sociedad dominante requerido por cada comunidad para su autodesarrollo en las nuevas condiciones de su existencia colectiva...*

Se sabe que muchos educadores que participan actualmente en el proceso de la Educación Intercultural no dominan la oralidad y la escritura en muchos casos; sin hablar de otras problemáticas de sus condiciones de trabajo que no menos importantes que su formación y voluntad personal. Debe atenderse también el asunto la sistematización del conocimiento indígena que ha de contribuir al replanteamiento del currículo vigente que exige el planteamiento de interculturalidad para todos en Venezuela. En efecto Peleteiro (2015, p. 6) afirma que:

*...Como resultado de numerosas aproximaciones a estos espacios sociales se ha podido que son muchos los problemas que acontecen en las comunidades indígenas, excluidas por lo intrincado e inaccesible de su geografía y más aún sobre los Derechos Humanos a los que no tienen acceso. Favorecer y propiciar el conocimiento y práctica de los derechos de estos pueblos indígenas es un asunto inherente a la formación del docente que se debe incorporar en el sistema educativo en general...*

## Conclusiones

Para culminar este estudio es pertinente denotar que en Venezuela los investigadores deben tomar conciencia que la Educación Intercultural se suscita como una modalidad en el Sistema Educativo Venezolano y es entonces urgente repensar en los Subsistemas de Educación Básico y Universitario que promueva una educación auténtica inclusiva de los pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes, garantizando gestiones que permitan vislumbrar los principios étnicos ancestrales heredados. Al igual que las preguntas filosóficas iniciales para el ser humano investigar, preguntarnos y responder indagando: ¿de dónde venimos?, ¿dónde estamos?, ¿porque somos de esta manera? y ¿hacia dónde vamos?, siguen siendo interpelaciones trascendentales aún por responder en muchos casos; que traería como consecuencia entre otras cuestiones la valoración y conocimiento de nuestra cultura y patrimonio cultural.

## Referencias

- Carrasquero, T. (1983). Teoría y Práctica del Indigenismo. En R. Stavenhagen. Derecho Indígena y derechos Humanos. México: Instituto Interamericano de Derechos Humanos y El Colegio de México.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 5453, marzo 3, 2000.
- Cruz, R. (2010). ¿Qué es la Ciencia para el Indígena? Recuperado de: <http://www.purepecha.mx/threads/3783->

[%C2%BFQu%C3%A9-es-la-Ciencia-para-el-Ind%C3%ADgena](#)

- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemología del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana, 16 (54).
- Decreto Presidencial N° 1795 (Uso obligatorio de los idiomas indígenas) (2002, mayo)
- Decreto Presidencial N° 1796 (Creación del Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas Indígenas) (2002, mayo 29).
- Delgado F. y Escobar, C. (2006). Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios. Bolivia: AGRUCO-COMPAS-Plural editores.
- Dussel, E. (1992). La ética de la liberación: ante el desafío de Opel, Taylor y Vatio con respuesta crítica inédita de K.-O. Opel. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dussel, E. (1994). 1942 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad". Bolivia: Editorial Abya Yala.
- Fernández de C., M, Magro, M. y Meza, M. (2005). ¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena? Investigación y Postgrado, 20 (1). 207-242.
- Freites, Y. (1997). El problema del saber entre hacendados y comerciantes ilustrados de la provincia de Caracas-Venezuela (1793-1798). Dynamis, 17, 165- 191.
- Fundación Polar (1988). Diccionario de historia de Venezuela. 3 vols. Caracas: Ediciones de la Fundación Polar.
- Ley de demarcación y garantía del hábitat y tierras de los pueblos indígenas (2001). Gaceta Oficial n° 37.118 de fecha 12 de enero de 2001.
- Ley de Idiomas Indígenas (2008). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 38981. Julio 28, 2008.
- Ley de misiones (1915). Gaceta Oficial De Los Estados Unidos De Venezuela Caracas, 16 de junio de 1915 Número 12.562 El Congreso de los Estados Unidos de Venezuela.
- Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos y Comunidades Indígenas (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 39.115. Febrero, 2009.
- Ley de Protección y Defensa del Patrimonio Cultural (1993). Gaceta Oficial de la República de Venezuela 46.233 (Extraordinario). Octubre 3, 1993.
- Ley Orgánica de Comunidades y Pueblos Indígenas (2005). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 38.344. Diciembre 27, 2005.
- Ley Orgánica de Educación. República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.929, del 15 de agosto de 2009.
- López, E. (2006). Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Recuperado de: <http://www.lacta.org>
- McCook, S. (2003). Plantas, petróleo, y progreso: las ciencias agrícolas y las ideologías de desarrollo en la época de Juan Vicente Gómez, 1908-1935. The College of New Jersey, 14 (1).
- Mignolo, W. (2003). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal.
- Ministro del Poder Popular para la Educación (2007). Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana. Caracas: Edición: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia, CENAMEC.
- Mosonyi E. y Jackson G. (1993). Aproximación al problema de la cuantificación y la etnomatemáticas en las culturas amazónicas. Boletín de antropología, 29. Mérida: Centro de Investigaciones del museo arqueológico.
- Mosonyi, E. (2004). Estado actual de la enseñanza intercultural bilingüe. Boletín de lingüística, 21, 116-125.
- Mosonyi, E. (2006). Aspectos de la Génesis de la Educación Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas de Venezuela. Caracas: Talleres Grabados Nacionales S.A.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En: Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas. La paz: Plural Editores.
- Organización Panamericana de la Salud (2011). Académicos apuestan por investigación. II Congreso de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala. Bolivia.
- Olivares, B. (2014). Sistematización del conocimiento ancestral y tradicional de la etnia kariña en el estado Anzoátegui, Venezuela. Revista de Investigación, 82 (38), 89-101.
- Pacheco G. (2003). La Sociedad Económica de Amigos del País de Caracas, el conocimiento agronómico y el progreso agrícola

(1830-1844). TF, 21 (83), 335-350.

- Peleteiro, I. (2015). Valija cultural indígena de Venezuela experiencia expositiva etnográfica desarrollada en el Museo Do Pobo Galego – Santiago De Compostela-España. *quadernsanimacio.net*, 21, 1-8.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200.
- Ramírez, I. (2013). Educación Intercultural entre tensiones y distensiones: una mirada desde el contexto venezolano. Capítulo en Libro titulado *Educación Intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP / UCIRED / UPEL.
- Régimen Educación Intercultural Bilingüe (1979). Decreto N° 283, 20 de septiembre.
- Ríos de Hernández, J. (1999). *Los libros del hacendado venezolano, siglo XIX*. Caracas: Banco central de Venezuela.
- Rojas, R. (2008). *La primera fiesta de la Independencia. Los sucesos del 19 de abril de 1810 y su primera celebración como fiesta de la nación en Caracas, en 1811*. Caracas: UPEL.
- Serrón, S. (2007). Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y sorda en Venezuela, una aproximación. *Opción*, 23 (53), 52-71
- UNESCO (2005). *Políticas de atención a la diversidad cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: OREALC/ UNESCO.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2015). *Diseño Curricular Educación Intercultural Bilingüe*. Caracas: UPEL Vicerrectorado de Docencia.
- Uzcátegui, F. (2007). Análisis de la evolución de las políticas públicas en comunidades indígenas venezolanas (1836-1956). *Revista Venezolana de Ciencias Políticas*, 32, 11-20
- Villalón, M. (2011). Lenguas amenazadas y la homogeneización lingüística de Venezuela. *Boletín de lingüística*, XXIII (35-36), 143-170.



## LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN UN POSGRADO INTERNACIONAL: EXPERIENCIAS DE UNA COLABORACIÓN

### THE PREPARATION OF EDUCATIONAL RESEARCHERS IN AN INTERNATIONAL GRADUATE PROGRAM: A COLLABORATIVE EXPERIENCE

Edith Cisneros Cohernour  
Gabriel Domínguez Castillo  
Pedro Canto Herrera

#### Resumen

Este capítulo describe los resultados de un estudio sobre una experiencia de colaboración internacional entre la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad de Granada en la creación e implementación de un programa de formación de investigadores educativos. La investigación se centró en examinar las fortalezas y debilidades de la implementación del programa desde la perspectiva de los principales actores. La recolección de datos incluyó análisis documental, grupo de enfoque y encuesta a estudiantes y entrevistas semiestructuradas con docentes y el coordinador del programa por la universidad mexicana. Los resultados indican que la experiencia ha sido positiva en cuanto a la formación de investigadores y el desarrollo de investigación conjunta entre académicos de las dos instituciones.

**Palabras clave:** formación de investigadores, colaboración internacional, evaluación de programas

#### Abstract

This chapter describes the findings of a study focused on an international collaborative experience between the Autonomous University of Yucatan and the University of Granada for the creation and implementation of a research preparation program. The research examined program strengths and weakness from the perspective of the main stakeholders. Data collection included document analysis, focus groups and a survey addressed to students and semi-structured interviews with faculty members and the program coordinator for the Mexican university. Findings of the study indicate the collaboration has been a positive experience both for the preparation of researchers and the development of joint research projects among scholars between the two institutions.

**Keywords:** preparation of researchers, international collaboration, program evaluation

## Introducción

En México la formación de investigadores procedentes de programas de alta calidad, que gozan de un prestigio y del reconocimiento de instancias acreditadoras que los avalan como *The Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) en los Estados Unidos de Norteamérica, el *Finland Higher Education Evaluation Council* (FINHEEC) en Finlandia; *The Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA) en el Reino Unido, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en España, el *Conseil Supérieur de la Recherche et de la Technologie* (CSRT) en Francia y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) para el caso de México, es un proceso que evoluciona lentamente y que todavía no dispone de un marco teórico general que permita orientar los estudios acerca de la formación de los investigadores a nivel nacional.

De acuerdo con Rivas (2004), la evolución en la formación de investigadores ha sido analizada desde diferentes perspectivas, dentro de las más significativas se encuentran: el reclutamiento y la movilidad en las comunidades científicas (Hargens y Hargstrom, 1967), los enfoques de intercambio y distribución de recompensas entre los científicos (Hargens y Hargstrom, 1967; Cole y Cole, 1973; y Long, Allison y McGinnins, 1979) y otros enfoques sociológicos como el de la psicología de las profesiones, que ha entendido la formación de investigadores como un proceso constructor de ideología y creador de paradigmas profesionales (Clark, 1987).

Algunos autores (Buela, Guillén, Bermúdez y Sierra; 2011; Rivas, 2004; Fernández, 2002 y Pascual, 1995) afirman que la formación de investigadores en la actualidad ha estado condicionada históricamente por distintas variables como: la tradición en la formación universitaria, y el impulso que se le da a la investigación y al desarrollo en los países como México. En relación a la tradición en la formación universitaria, los dos modelos predominantes son: el alemán y el francés. El primero, consolidado en el siglo XIX, donde el grado de doctor evolucionó de “licencia para enseñar” (Koerner y Mahoney, 2005) a título de “Doctor en Filosofía” (de origen alemán), otorgado a los estudiosos que se dedicaban al libre descubrimiento de la verdad incluyendo todas las ramas de la ciencia básica (Hilgard, 1987) y que proponía una unión estrecha de la docencia y la investigación y, que por ende, no concibe que un profesor universitario no sea también un investigador y que posea las competencias mínimas necesarias para realizar esta función. El segundo, caracterizado por su tradición centralista orientado fundamentalmente a la consolidación y perfeccionamiento de las habilidades investigativas, pero donde el poder del Estado se manifiesta tanto en el nombramiento de los profesores como en su organización interna.

En cuanto al impulso que se le da a la Investigación y al Desarrollo (I+D), Rivas (2004) indica que la formación de investigadores en ambas tradiciones (alemana y la francesa) sufrieron cambios a partir de los años cincuenta, donde buena parte de la investigación dejó de hacerse en las universidades, para dar paso a la creación de centros, consejos e institutos de investigación. De acuerdo Rip y Hagendik (1998), estos cambios culturales trajeron consigo la transformación de los modelos de investigación y desarrollo donde se observan tres fases, que han marcado el desarrollo de la formación de investigadores en México: La primera (1945-1960), donde se da el esplendor de la ciencia y los investigadores tenían la libertad de actuar, el paradigma de esa época

fue: “la ciencia como motor del progreso del país”. La segunda (1960-1970), donde se nota la gran influencia del gobierno, como principal agencia financiadora de los proyectos que se desarrollaban en la nación, el paradigma de este periodo se identificó por ser “la ciencia como el motor principal para la solución de los problemas más acuciantes de la nación”. El tercer (a partir de 1980) periodo, se identifica por el establecimiento, fundación y creación de los sistemas nacionales de ciencia e investigación. El paradigma de esta época fue “la ciencia como recurso estratégico”.

Como puede verse la formación de investigadores en México ha estado influenciada por el contexto de las políticas nacionales y por ciertas bases estructurales y políticas. De igual forma, es claro que su evolución ha tenido que adaptarse a diversas etapas y procesos con el fin de fortalecer y promover la habilitación de los docentes para lograr perfiles óptimos en las instituciones o subsistemas que integran el sistema público de educación superior del país. Y buscando siempre la integración y el desarrollo de cuerpos académicos consolidados, que generen investigaciones de alto impacto regional, nacional e internacional, buscando de esta forma robustecer las competencias del profesorado, mejorar la calidad de la enseñanza en beneficio de los alumnos y de la sociedad.

En este sentido la literatura especializada acerca de este tema (Ortiz, 2011; Rivas, 2004; COMIE, 2003; OCDE-CERI, 2003; Latapí, 2003; Martínez Rizo, 1996) a través de algunas publicaciones como: *Knowledge management in the learning society* (CERI, 2000) y *Knowledge economy: implications for education and learning systems* (CERI, 2004) y por medio de la articulación de informes técnicos, presenta evidencia de hasta qué punto el sistema educativo que se encarga de la generación de la investigación y el desarrollo en un país, está proporcionando indicadores del funcionamiento para crear, gestionar y distribuir el conocimiento o la innovación que es generado por los actores con el máximo grado de habilitación. Las autoridades impulsan la eficacia del sistema, con miras a desarrollar y aplicar los conocimientos y las innovaciones generadas por el mismo, para mejorar las condiciones de vida de la nación y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

En este sentido la responsabilidad de los gobiernos y las autoridades de educación debería ser, la de documentar la evidencia proporcionada para la conformación de políticas nacionales de alto impacto. Dada la importancia de la formación de investigadores y sus beneficios en el desarrollo de la calidad educativa de un país, se hace necesario conocer las distintas experiencias en la formación de investigadores, así como sus perspectivas y metodologías.

Con base a lo anterior, el principal objetivo de este trabajo es presentar los resultados de un estudio sobre la implementación del Doctorado en Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares, un posgrado internacional que fue resultado de una colaboración entre la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad de Granada, España.

## Marco Teórico

En los últimos años han proliferado en todo el mundo, programas de posgrado, siendo cada vez más



las universidades, los institutos y los centros de investigación los que los ofrecen. Sin embargo, la diferencia principal con otros “programas de doctorado” estriba en la calidad de los programas, el nivel de habilitación de los profesores que lo conforman (PhD, SNI, PRODEP), el nivel de la producción y participación científica de los académicos en publicaciones internacionales indexadas en bases de datos especializadas (*Scopus, IN-RECS, Web of Science, Journal Citation Reports*), para el cálculo del factor de impacto del *Institute for Scientific Information (ISI)* y el respaldo nacional e internacional con el que cuenta el programa.

En Europa, López (2002) afirma que la diversidad de los sistemas educativos hace difícil ofrecer una definición consensuada de lo que debe entenderse por estudios de posgrado. De igual forma menciona que la carga de los cursos orientados a la especialización de la profesión y los cursos orientados a la investigación, varían mucho en función del sistema educativo y de la tradición de cada país. Así un buen programa de investigación, puede conllevar el cursar una buena carga de cursos obligatorios y optativos, acompañados de un periodo de investigación donde el doctor en formación, demuestre que tiene las competencias mínimas necesaria para realizar un estudio (tesis) que aporte conocimiento a su disciplina.

A continuación, se describen algunos de los principales sistemas de formación de investigadores y sus características.

### **Finlandia**

De acuerdo con algunas organizaciones (OCDE, 2014; UNESCO, 2011; Dirección Nacional Finlandesa de Educación, 2007) y algunos autores (Enkvist, 2011; Hautamäki, Kupiainen, Arinen, Hautamäki, Niemivirta, Rantanen, & Scheinin, 2011; Niemi & Jakku-Sihvonen, 2011) el referente más importante del sistema educativo es Finlandia, de ahí la relevancia de presentar en este trabajo la perspectiva del sistema educativo finlandés, resaltando la importancia que tiene en la formación de investigadores autónomos y altamente calificados.

De acuerdo con Barber y Mourhed, (2007) el éxito del sistema educativo finlandés depende de tres factores: 1) la selección cuidadosa del personal, 2) la formación de los docentes que garantiza que se conviertan en instructores eficientes, y 3) el sistema que garantiza la alta calidad de la instrucción de todos. De estos tres factores, el que guarda más relación con la formación de investigadores es el entrenamiento que reciben los profesores durante su formación. De acuerdo con Niemi & Jakku-Sihvonen (2011) en Finlandia todos los profesores cursan estudios de máster (titulación de segundo ciclo en el Espacio Europeo de Educación Superior-EEES), por lo cual además de conocer bien los diferentes métodos de enseñanza, tienen un entrenamiento con altos estándares de calidad en la metodología apropiada (cuantitativa o cualitativa) para realizar investigación.

Otro apartado importante de la educación finlandesa es que además de los estudios de investigación que se realizan, el enfoque educativo está basado en el análisis y está presente en todos los estudios. Es decir, los académicos ponen énfasis en el conocimiento de los avances más recientes de la investigación sobre las materias que enseñan y las prácticas de enseñanza tutorizadas que se llevan a cabo en los centros de excelencia asociados a las facultades, fomentan la “adquisición de competencias profesionales orientadas a investigar,

desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje” y de ser capaces de reflexionar críticamente sobre la práctica y sobre las habilidades sociales que van desarrollando.

Postareff (2007) y Suárez y Mäkelä (2013) mencionan que el Consejo Superior de Evaluación de la Educación Finandés (FINHEEC) es responsable de la evaluación de la calidad de la educación y otras actividades en la educación superior. Al mismo tiempo, la mayoría de los programas y cursos se organizan y diseñan por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación Superior y otorgan un papel importante a la enseñanza basada en la investigación y se espera que el personal académico en formación, desarrolle competencias y sea apto para investigar y enseñar.

### Reino Unido

De acuerdo con Barrenetxea, Cardona y Echebarría en el Reino Unido, las instituciones de educación superior británicas se dividen en universidades y otras instituciones no universitarias. De acuerdo con estos autores, aparte de esta división también se imparten cursos de educación superior en las *Further Education Colleges* (FEC); la justificación de la utilización de estas últimas para impartir cursos de educación superior, se basa en el deseo de aumentar las oportunidades geográficas y la participación (Warner, 2001). Los autores mencionan que a partir de 1992 con la adopción de Further and Higher Education Act, se llevó a cabo la abolición del sistema binario de universidades, y a partir de esa fecha el sistema de educación superior tiene una unificación en su estructura, englobando a las *Universidades* con la capacidad para otorgar sus propios títulos y cualificaciones. Las *University Colleges* que son instituciones independientes, que ofrecen cursos de grado, pregrado y cualificaciones de posgrado. Los títulos ofertados por la mayoría de los *Higher Education Colleges* son validados por organismos externos como una universidad o el cuerpo de acreditación nacional.

Sin embargo, todas las *University Colleges* y un pequeño número de las *Higher Education Colleges* tienen la autoridad para poder otorgar sus propios títulos, sin embargo, esta autoridad se limita sólo a los primeros grados y los másters profesionales (no de investigación). En la Tabla 1, se ilustran las instituciones que conforman el peldaño de la educación superior en el Reino Unido.

**Tabla 1. Instituciones de educación Superior del Reino Unido.**

Naciones constitutivas	Universidades	Otras instituciones
Inglaterra	72	46
Escocia	14	7
Gales	2	5
Irlanda del Norte	2	2
Total	90	60

Fuente: Barrenetxea, Cardona y Echebarría (2004).

De acuerdo con Neave (2001), las características principales y más significativas de las universidades británicas se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Gozan de un alto prestigio de autonomía institucional, lo que les permite otorgar sus propios títulos, y el derecho a nombrar o destituir a su personal
- Desde el punto de vista legal, las universidades británicas son corporaciones independientes
- Cada universidad, se responsabiliza por el diseño y estructura de sus programas, los contenidos, la duración, y los criterios de selección para el ingreso y el egreso
- Las entidades profesionales, son los responsables de los procesos de certificación de idoneidad y aprobación de los contenidos de los programas
- En el Reino unido la concepción de carreras no existe, al igual que las de diplomas nacionales

Barrenetxea, Cardona y Echebarría (2004); y López (2002) indican que, con relación al otorgamiento de las titulaciones a partir del 2001, la *Quality Assurance Agency* (QAA) estableció un marco para las titulaciones (ver tabla 2) otorgadas en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte y otro para Escocia y se implementó a partir del curso 2003-2004.

**Tabla 2. Marco para las titulaciones.**

Pais	Certificado	Duración
Inglaterra	<i>Certificate level</i>	Un año
	Ordinary degrees ( <i>non-honours</i> )	Tres años a tiempo completo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Bachelor</i></li> <li>• <i>Ordinary degrees (non-honours)</i></li> </ul>	Dos años a tiempo completo
	<i>Foundation degrees</i> Se introducen en el 2000 para ofrecer a los graduados insertados en el mercado laboral, cursos de corta duración, enfocados al desarrollo de destrezas específicas	
Gales	<i>Honours level.</i> Es la titulación de educación superior más extendida.	Dos años a tiempo completo
Irlanda del Norte	<i>Master's level.</i> Son orientados a la investigación	Tres años a tiempo completo
	<i>Doctoral level</i>	Duran por lo menos un año a tiempo completo y los de investigación tienen una mayor duración
Escocia	<i>Intermediate level</i>	Tres años a tiempo completo
	<i>Honours level</i>	Equivalente a tres años a tiempo completo y la defensa de un trabajo de investigación (tesis)
		Cuatro años a tiempo completo

Fuente: Elaboración propia

## Francia

El sistema de educación superior en Francia se encuentra en un nuevo proceso de reestructuración, con el objetivo de que el sistema de educación superior sea congruente con las necesidades sociales y esté a la par de los desarrollos científicos y tecnológicos que se gestan en los diferentes campos de conocimiento.

Pérez (2008) y López (2002) mencionan que la última etapa dentro del sistema universitario francés, es el tercer ciclo. En esta etapa los jóvenes investigadores son capacitados en las escuelas doctorales, después de haber cursado un master o algún grado de reconocimiento equivalente (*Baccalauréat + 5 años o equivalente*). En el contexto del sistema educativo francés, las escuelas doctorales, están adscritas a las instituciones de educación superior y coordinan un conjunto de equipos de investigación que se encargan de la formación y del futuro de los doctorandos.

Esta etapa inicia con el Diploma de Estudios a Profundidad (*Diplôme d'Etudes Approfondies DEA*) orientado fundamentalmente hacia la investigación, o el Diploma de Estudios Superiores Especializados (*Diplôme d'études supérieures spécialisées DESS*), que buscaba más bien una formación profesional más específicas. Ambos tenían una duración de un año. Por último, en la cúspide de esta estructura, se encuentra el Doctorado que cerraba este tercer ciclo y tenía una duración aproximada de tres años, aunque es común que se alargara con la preparación de la tesis.

Fue a partir del Acuerdo de Bolonia, y con el fin de otorgar a los estudios superiores en la Unión Europea un marco legal que permitiera el establecimiento de equivalencias para la movilidad estudiantil, que el sistema quedó integrado por tres niveles: licenciatura, maestría y doctorado, conocido como el esquema L-M-D. Este esquema tuvo como objetivo depositar un peso mayor a la vinculación directa que existe entre la maestría-doctorado, no solo por la movilidad que se les puede ofrecer a los estudiantes hacia otras universidades, sino también por la oportunidad de poder continuar con las actividades de investigación a través de los estudios doctorales.

Como se observa la integración del nivel superior en tres etapas ha potenciado el desarrollo del sistema francés, colocándolo en una posición más fortalecida y abierta frente a sus vecinos y asociados de la Unión Europea. Sin embargo, como en todo proceso de cambio, existen algunas opiniones encontradas con respecto a que si realmente las reformas al sistema educativo francés, están beneficiando a los actores.

## España

El sistema de educación superior en España se focaliza fundamentalmente en las universidades, pudiendo ser éstas públicas o privadas. De acuerdo con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013); existen 82 universidades en España, de ellas 50 son de titularidad pública y 32 privadas. De acuerdo al Ministerio, desde el 2001 el número de universidades privadas está proliferando y de las 14 creadas, 4 son universidades privadas no presenciales. De manera que en el curso 2013-2014, seis universidades impartieron docencia oficial no presencial.

El sistema español guarda algunas similitudes con el sistema de educación superior mexicano, ya que las universidades públicas están integradas por facultades, escuelas técnicas superiores de investigación y algunos centros y universidades que ofrecen enseñanzas en la modalidad no presencial.

Como parte de esta evolución, en el 2003 se aprueba el Real Decreto que establece el sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), en el cual se definen las equivalencias, para que los estudiantes puedan definir la cantidad de trabajo que requieren para poder lograr los objetivos del programa.

A partir de ese momento, la educación universitaria se organiza en ciclos con objetivos específicos y valor académico autónomo y definidos de la siguiente manera de acuerdo con Barrenetxea, Cardona y Echebarría (2004):

- **Primer ciclo:** Los estudiantes cuentan con orientación profesional y su superación supone la obtención del título de diplomado, arquitecto o una ingeniería a nivel técnico. La duración de este nivel se cursa aproximadamente en 3 años
- **Primer y segundo ciclo:** En esta etapa, la superación de los dos ciclos se espera que el estudiante obtenga el título de licenciado, arquitecto o ingeniero. La duración de esta etapa es de cuatro o cinco años.
- **Tercer ciclo:** Son estudios a los que pueden acceder los licenciados, ingenieros y arquitectos. Para poder obtener el grado de doctor se debe presentar y aprobar una tesis doctoral sobre un tema de investigación inédito.

En esta misma sintonía en el 2005, a partir de la aprobación de dos Reales Decretos (RD 55/2005 y RD 56/2005) como parte del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, se establece que el sistema de titulaciones se base en dos niveles claramente diferenciados. A partir de ese momento se establecen oficialmente, los niveles de grado y de posgrado.

En el primer nivel: *Grado*. Está integrada por la enseñanza universitaria de primer ciclo (debiendo cursar entre 180 y 240 créditos), y su principal función es habilitar a los estudiantes para insertarse en el mundo laboral europeo.

El segundo nivel: correspondiente a los estudios de *posgrado*. Estos estudios se orientan hacia una mayor profundización en el desarrollo del conocimiento, fortaleciendo las competencias disciplinares o interdisciplinares de corte científico, que se enfoquen más hacia el desarrollo científico y la formación profesional avanzada. En toda España, a partir del establecimiento del Real Decreto, se acordó que todos los programas oficiales de posgrado serían evaluados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en colaboración con las Comunidades Autónomas y las propias universidades. Y al mismo tiempo se establece que será el Ministerio de Educación y Ciencia, el que fije los criterios y estándares de calidad requeridos, para que programa de estudios de posgrado pueda ser reconocido en toda España.

Para finalizar se describe que, para poder tener acceso a los estudios de posgrado, es una condición necesaria tener el título de primer nivel (*grado*). La finalidad de estos estudios es, robustecer el grado de habilitación del estudiante en la formación académica, profesional o de investigación y se divide en:

- **Segundo ciclo de estudios:** Este ciclo formativo, se incorporó para fortalecer los procesos de habilitación por medio del cual se obtiene una formación avanzada (*título de máster*). Estos estudios están enfocados al desarrollo de competencias de orden superior y dirigida a la especialización académica y profesional a través de la investigación.
- **Tercer Ciclo:** Se refiere a los estudios dirigidos a la formación de doctores, por medio de la organización de cursos, seminarios u otras actividades dirigidas a la formación de investigadores con alto rigor científico y alineado a rigurosos estándares de calidad que culminan el proceso con la disertación doctoral.

En consistencia con lo anterior, en este trabajo se describen los resultados de un estudio de caso sobre un programa de tercer ciclo orientado hacia la formación de investigadores educativos, resultado de una colaboración entre una universidad española: la Universidad de Granada y una universidad mexicana: la Universidad Autónoma de Yucatán. La investigación permitió reflexionar sobre esta experiencia de colaboración y evaluar las fortalezas y debilidades de la implementación del programa.

### **Descripción del Doctorado Internacional**

El Doctorado en Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares es producto de una colaboración entre la Universidad de Granada y la Universidad Autónoma de Yucatán.

El programa responde a la necesidad de la UADY de contar con un mayor número de profesores universitarios con el grado de doctor. De acuerdo con su documentación, su objetivo es: formar investigadores de alto nivel que (a) demuestren una comprensión sistemática del campo de estudio sobre el desarrollo del currículo y de las organizaciones escolares y el dominio de habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo; (b) contribuyan al desarrollo de investigación educativa original que amplíe las fronteras del conocimiento en estas áreas; y (c) que fomenten el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.

De las excelentes relaciones entre las dos universidades, concretadas en la existencia de dos acuerdos de colaboración firmados en 1998 y 2002 entre ambas instituciones, en el programa de flexibilidad y movimiento de estudiantes, un programa de doctorado cooperativo aprobado en julio del 2005 sobre el *Análisis psicológico de los problemas sociales*, y en la participación de la UADY en la red ALFA (América Latina Formación Académica) EVEDMUS (Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado en Educación Musical) de la Oficina de Cooperación Internacional de la Unión Europea coordinada por la Universidad de Granada, surge de mutuo acuerdo este Programa de Doctorado encaminado a la formación de Doctores entre los docentes e investigadores de la Universidad Autónoma de Yucatán.



En el diseño del programa se contó con la participación de profesorado Doctor de UADY y de la Universidad de Granada.

El programa aborda las dos principales líneas de investigación que en la actualidad se están desarrollando en el campo de la educación: el desarrollo del currículo y la organización escolar. Se trata de un programa que pretende abarcar todos los ámbitos educativos tanto de la didáctica general como de las específicas, y responde a las siguientes consideraciones:

- Persigue proporcionar la adecuada formación en el uso de las herramientas investigadoras que se emplean en educación.
- Pretende atender las demandas de la universidad mexicana y la región en donde se imparte el programa de doctorado.
- La formación y líneas de investigación de los docentes e investigadores de las universidades mexicana y española están en relación directa con las que este Programa de Doctorado quiere dar respuesta.

La creación del programa respondió también a las necesidades de ofrecer un programa internacional de actualización a todos los profesionales de la educación en el nivel doctoral en la región. El sistema educativo a todos los niveles, y más aún si cabe en el universitario, obliga a una permanente actualización de los profesionales de la educación, no sólo sobre los contenidos, sino también sobre los resultados de las investigaciones relacionadas con las metodologías y estrategias aplicadas al desarrollo de la labor docente.

La reforma de los sistemas educativos que en este momento se están produciendo en todo el mundo, España y América Latina incluidas, obliga a la mencionada actualización no sólo en sus aspectos curriculares, sino también de los profesionales encargados de establecer las nuevas pautas de su elaboración y reforma, así como el actualizar a éstos en las líneas de investigación que se desarrollan en este Programa de Doctorado.

El programa proporciona una formación especializada a través del estudio y análisis, y desde una posición múltiple y actualizada, de los principales campos didácticos y organizativos aplicados a cualquiera de los periodos escolares: desarrollo del currículo en los centros escolares, las consecuencias de la postmodernidad para la enseñanza (globalización del currículo, las tecnologías de la información y la comunicación, etcétera), formación del profesorado tanto en la etapa inicial como permanente, los conceptos de liderazgo educativo y sus correspondientes políticas de gestión, además de la correspondiente formación metodológica en herramientas cuantitativas y cualitativas.

El conjunto de cursos fundamentales y metodológicos que son parte del programa permiten al alumnado adquirir los conocimientos necesarios para focalizar de manera fundamentada y crítica sus propios intereses en investigación y con las metodologías más adecuadas para cada caso.

Las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) son las siguientes:



- **Diseño y desarrollo del currículo.** Estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje con especial atención al desarrollo evolutivo que proporcionan los diferentes modelos, así como a las circunstancias socioculturales que lo condicionan. Esta línea se centra por tanto en el planeamiento, conducción y evaluación del currículo en tanto en didáctica general y específica, así como en educación especial.
- **Formación inicial y permanente del profesorado.** Estudio de la colaboración y relaciones entre el formador de docentes, el docente en servicio y el docente en formación, así como en las implicaciones de la formación de docentes para la práctica educativa. Esta línea se lleva a cabo prestando especial atención a las perspectivas de género, interculturalidad y multiculturalidad, y las tecnologías de la información y la comunicación.
- **Gestión, administración y políticas educativas.** Estudio de: a) los fenómenos que explican las dinámicas de la planeación, administración y gobierno de las organizaciones educativas, así como la evaluación de la calidad de sus programas, personal, procesos y productos y su impacto en el contexto social; b) el impacto de las políticas educativas en la calidad de la educación, así como de los programas, procesos y productos que de ellas se derivan, en las organizaciones escolares.

El grado que otorga el programa es el de Doctor y es otorgado por la Universidad de Granada, basado en el sistema de créditos europeo y requiere de los estudiantes realizar una estancia mínima de 1-3 meses en la Universidad de Granada, España. Los estudiantes tienen también la opción de realizar una segunda estancia a fin de optar por el grado europeo o internacional, dependiendo si la estancia es en otro país europeo o de otro país que no sea España ni México.

El programa está dividido en 3 etapas o períodos: Docencia, investigación tutelada y tesis. Antes de iniciar la etapa de cursos, los estudiantes cursan talleres de redacción científica y estadística.

Los cursos que incluyen la etapa de Docencia son los siguientes.

**Docencia:** En esta etapa los estudiantes deben cubrir 15 créditos en cinco cursos Fundamentales y 5 créditos en dos cursos Metodológicos entre los siguientes cursos:

1. Aspectos curriculares y organizativos en la atención a la diversidad. El modelo de Escuela Inclusiva. Modelos de enseñanza para la atención a la diversidad. Aspectos organizativos e implicaciones sociales en la atención a la diversidad.
2. Cultura y educación en las sociedades contemporáneas. Análisis del currículo escolar desde la perspectiva de los estudios culturales. Orígenes y relaciones entre cultura y educación. La influencia sociocultural en el marco educativo reglado. Contexto situacional de la enseñanza-aprendizaje escolar en el paradigma de los estudios culturales.
3. El impacto del mundo mediático en la enseñanza. Análisis de los medios de comunicación en el contexto sociocultural. Políticas de introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación. Estudios sobre los efectos del ordenador en el aula.

4. Estudios Organizacionales y Liderazgo. Organización y Teoría de la Organización. Metáforas y perspectivas. Cambio, desarrollo organizativo y liderazgo.
5. Investigación educativa y formación del profesorado. El pensamiento del profesor y sus implicaciones en la práctica docente. El contexto del aula y la práctica educativa: subculturas; etnicidad; género. La socialización del profesor.
6. Investigación histórica, educación y género. Historia, educación y género: nuevos planteamientos. Investigación histórica y androcentrismo científico. La investigación histórica en contextos educativos. Consideraciones sobre la historia de la educación desde las relaciones de género. Teorías, metodologías, conceptos y fuentes para una nueva historia de la educación.
7. Liderazgo directivo y organización del centro educativo. El liderazgo como construcción de las organizaciones. Modelos de liderazgo: el liderazgo pedagógico. La organización y gestión del centro educativo: análisis de los diferentes modelos y paradigmas.
8. Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativos en educación. Procesos y fases en la investigación cuantitativa: definición del problema, revisión de la literatura, diseño metodológico, elaboración de instrumentos. Recolección, análisis e interpretación de datos y elaboración del informe de investigación. Diseños cuantitativos: encuestas, estudios correlacionales, estudios ex post facto y diseños experimentales. Aproximación al análisis de datos cuantitativo.
9. Métodos y Diseños de Investigación Cualitativos en educación. Fundamentos de la investigación cualitativa. Evaluación de programas: Diseño de evaluación de programas sociales y educativos. Enfoques teóricos en evaluación de programas. Diseño de una evaluación. Estudios de caso: enfoques teóricos. Diseño y realización de un estudio de casos.
10. Políticas y prácticas curriculares. Modelos de estado y justicia curricular. Conocimiento “oficial” y currículo oculto. El análisis de los materiales curriculares y el tratamiento de las culturas. Currículo integrado como formato y negociación del currículo como teoría del aprendizaje.

**Investigación tutelada.** En esta etapa, los estudiantes bajo la supervisión de su asesor desarrollan uno o varios trabajos de investigación tutelados por el profesor doctor que se le asigne. Al final del período, el tutor responsable de cada estudiante valora la capacidad investigadora del candidato en función de su preparación metodológica, del trabajo o trabajos realizados y, en su caso, de las publicaciones especializadas que le hayan sido aceptadas.

**Tesis.** Una vez concluido el período de Investigación Tutelada, el estudiante trabajará en su tesis doctoral. Ésta debe ser un estudio de investigación que constituya una aportación original al campo de conocimientos.

En la impartición de los cursos, como en la etapa de investigación tutelada y de tesis participan tanto profesores mexicanos como españoles de las Universidades de Granada, Autónoma de Yucatán y de Málaga.

Todos los profesores participantes en el programa son evaluados por el Comité Doctoral de la Universidad de Granada con base en su trayectoria de investigación científica.

## Perfil de Ingreso y Egreso:

### Ingreso:

- Habilidad para realizar investigación documental, comprender textos académicos escritos en inglés, redactar escritos académicos.
- Habilidad para utilizar herramientas de cómputo asociadas con investigación.
- Actitud positiva e interés hacia la investigación y la educación como campo de estudio.
- Conocimientos básicos de metodología de investigación.
- Experiencia en docencia o en investigación en educación o ciencias sociales.
- Conocimiento del estado del arte sobre alguna temática vinculada con las líneas de especialidad doctoral.

### Egreso:

- El egresado poseerá los siguientes conocimientos, habilidades y actitudes:
- Identificar los problemas nacionales e internacionales que afectan las instituciones educativas
- Generar conocimiento en torno al hecho educativo en forma creativa e innovadora;
- Dirigir proyectos de investigación en el campo de la educación;
- Formar investigadores en educación y contribuir a la consolidación del campo de la investigación educativa a través de su producción en determinada línea de investigación.

## Metodología

Este es un estudio de caso evaluativo, que tuvo como objetivo determinar las fortalezas y debilidades de un programa de doctorado y sus resultados. El estudio de caso se centró en el programa doctoral, con énfasis en su implementación. Como afirma Stake (2005), un estudio de caso es un estudio acerca de un objeto definido, por tiempo y actividad, en el que el investigador colecta información detallada usando una variedad de procedimientos de recogida de datos sobre un periodo de tiempo continuo. El tipo de estudio de caso fue evaluativo, el cual se caracteriza porque permite emitir describir, comprender el caso y emitir un juicio como acto de valoración (Guba y Lincoln, 1981).

Con base en lo anterior, en el desarrollo del estudio se utilizaron métodos múltiples de recogida de datos, incluyendo análisis documental, entrevistas, encuesta y grupo de enfoque. Se analizó toda la documentación del programa y de los archivos sobre el avance de los estudiantes, así como la reglamentación del programa. Las entrevistas se realizaron con profesores y la coordinación del programa por parte de la UADY sobre las fortalezas y debilidades del programa y su experiencia con el mismo. La encuesta fue dirigida a los estudiantes sobre las fortalezas del programa y el desempeño de los profesores. Posteriormente, se llevó a cabo una entrevista grupal con estudiantes para clarificar los resultados de la encuesta y las recomendaciones para mejorar el programa.

El análisis de datos fue consistente con su tipo y características. Para los datos cuantitativos se llevó a cabo estadística descriptiva, en tanto que para los datos de las entrevistas y de análisis de contenido se

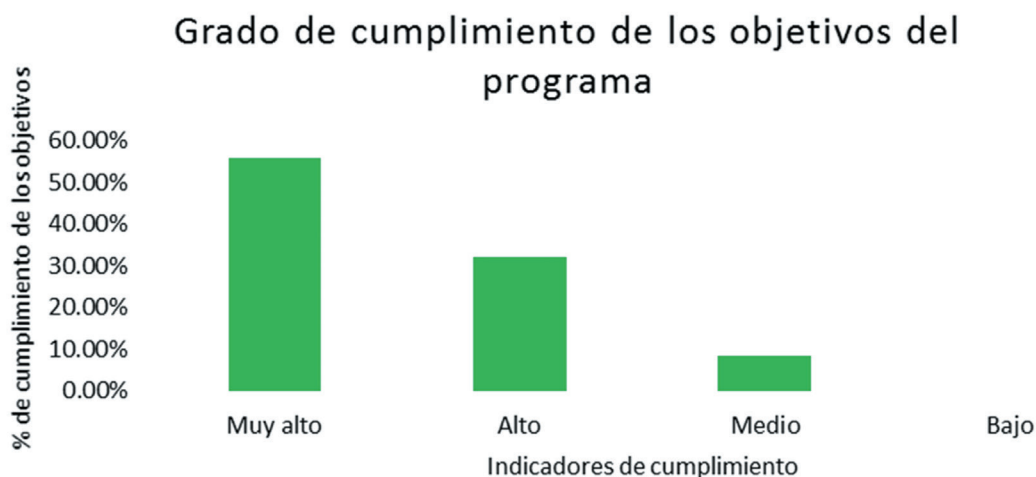
identificaron categorías emergentes con base en los datos. Asimismo, se llevó a cabo la verificación de datos por parte de los informantes. El uso de múltiples fuentes de información y técnicas de recogida de datos contribuyó a su triangulación y verificación.

## Resultados

Los resultados del análisis documental indican que hasta el momento el programa cuenta con dos promociones de estudiantes. La primera promoción ingresó en el segundo semestre de 2008 y la segunda en el segundo semestre de 2010. A la fecha se han graduado diecisiete de los treinta y cinco participantes en el programa, lo que representa que uno de cada dos doctorandos ha obtenido el grado de Doctor (porcentaje de eficiencia terminal del 50%). El 29% de los egresados es actualmente miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). El programa obtuvo el reconocimiento de posgrado de excelencia de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación Europea (ANECA), desde 2009.

En relación con las actividades que realizan los graduados después de completar el programa, se encontró que once de los diecisiete graduados laboran en diversas dependencias de la Universidad Autónoma de Yucatán, es decir, el 65% de los graduados; y el 35% restante trabaja para la Secretaría de Educación y otras instituciones de educación superior privadas del país.

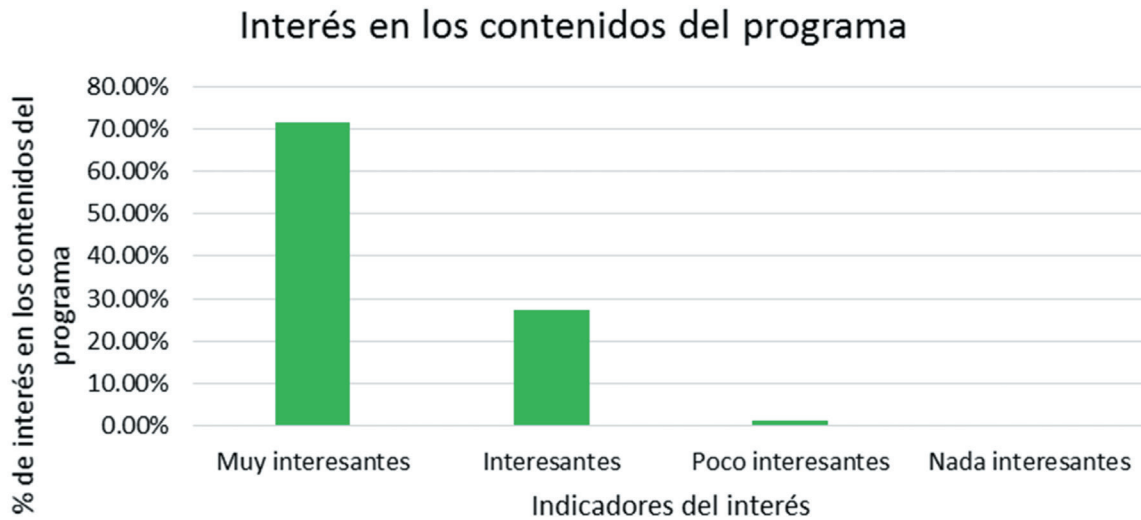
En relación con la implementación del programa, los resultados de la encuesta a estudiantes fueron muy positivos. En opinión del 96.5% de los egresados, el programa cumplió con sus objetivos, aunque en diferente grado:



Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla anterior, más de la mitad de los estudiantes considera que el logro de los objetivos fue muy alto (55.8%), en tanto que el 32.2% considera que fue alto y el 8.54% que fue medio. Solo el 3.46% indicó que el logro fue bajo.

En relación con los contenidos del programa, la mayor parte de los estudiantes también los valoraron como interesantes:



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la figura anterior, la mayor parte de los estudiantes opinó que los contenidos del programa son muy interesantes (71.3%), un 27.3% los considera interesantes y solo al 1.3% le parecieron poco interesantes.

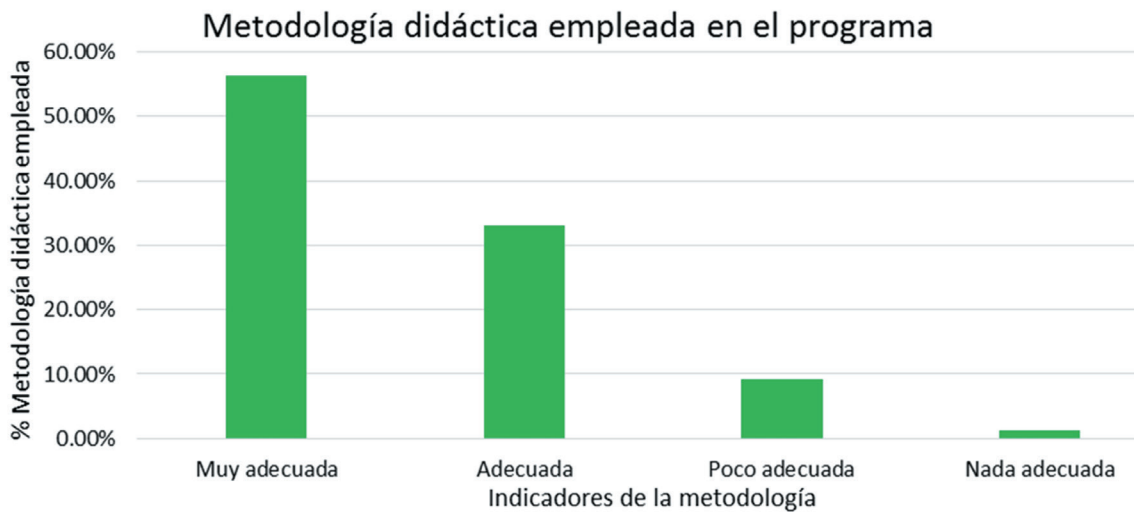
Los estudiantes también otorgaron una alta evaluación a la aplicación práctica de los contenidos del programa:



Fuente: Elaboración propia.

Como se ilustra en la figura anterior, un alto porcentaje de los alumnos percibe que los contenidos del programa son muy prácticos (58.5%) o prácticos (41.6%), solo el 0.9% de los alumnos indicó que la aplicación de los contenidos es poco práctica.

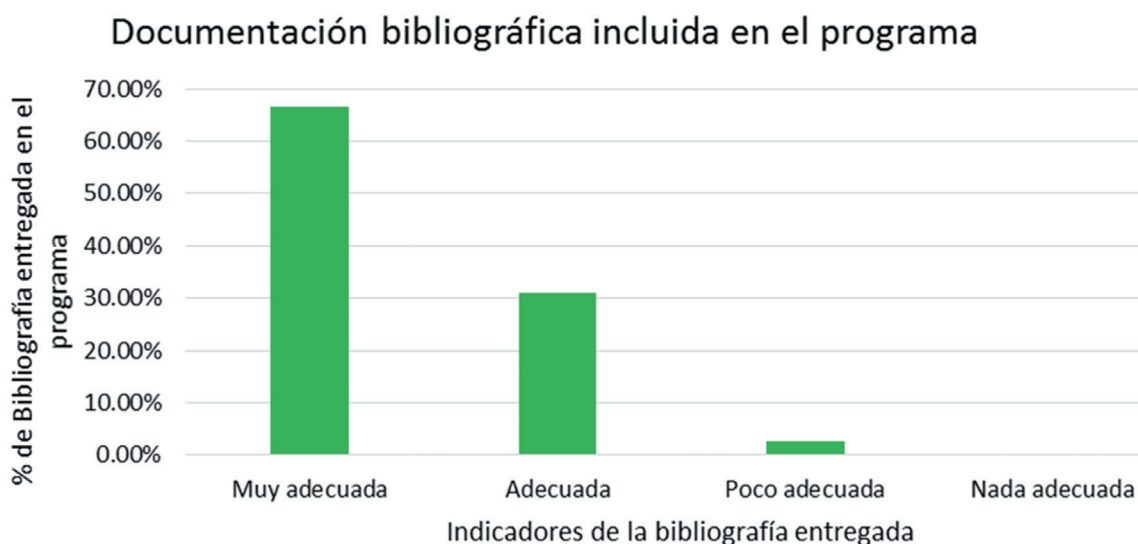
En relación con el desempeño de los docentes, los estudiantes otorgaron una alta evaluación a la metodología de enseñanza utilizada por los profesores durante el programa.



Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la figura anterior, la mayor parte de los estudiantes opina que la didáctica empleada fue muy adecuada (54.6%), adecuada (33%), solamente el 9.3% la consideró poco adecuada y el 1.22% la consideró nada adecuada.

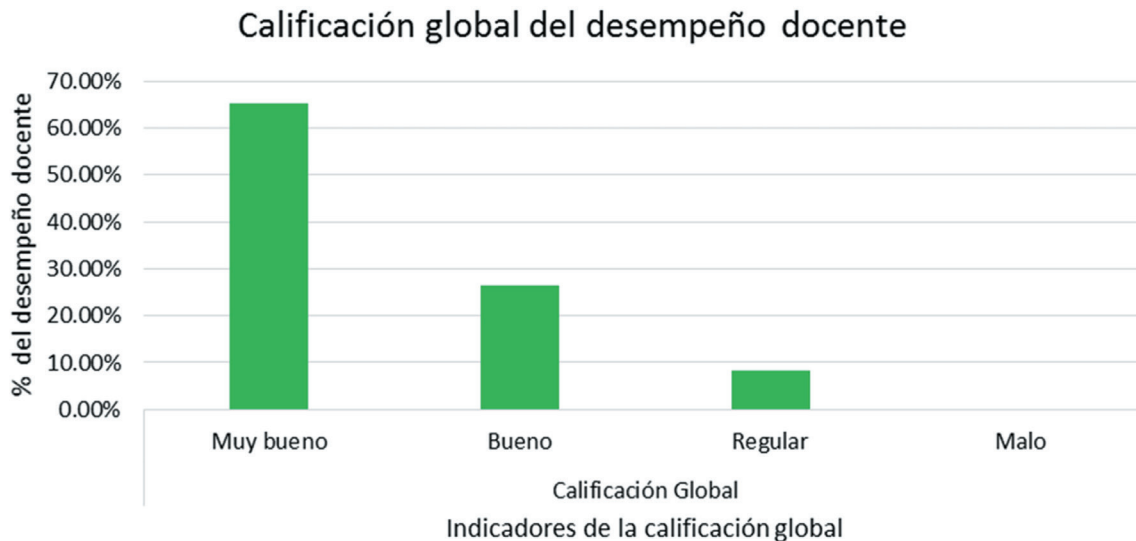
Los estudiantes también evaluaron altamente la bibliografía utilizada por los docentes durante los cursos. Este indicador proporciona evidencia de que los estudiantes evaluaron la bibliografía utilizada como muy adecuada, con lo cual se puede inferir que los contenidos vistos se alinearon a la literatura especializada presentada y los contenidos temáticos abordados durante el desarrollo de la práctica educativa de los académicos. Y solo el 10% de los estudiantes evaluados, la consideraron poco adecuada.



Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior se puede observar que la mayor parte de los estudiantes opinó que la bibliografía seleccionada por los profesores para impartir los cursos fue muy adecuada (66.5%), el 31% considera que es adecuada y el 2.5% que es poco adecuada. Como puede verse, sólo un porcentaje pequeño de estudiantes fueron sólo los que opinaron que la bibliografía utilizada fue poco adecuada, con lo que infiere que la literatura especializada estuvo acorde a los contenidos abordados durante la impartición del programa de doctorado.

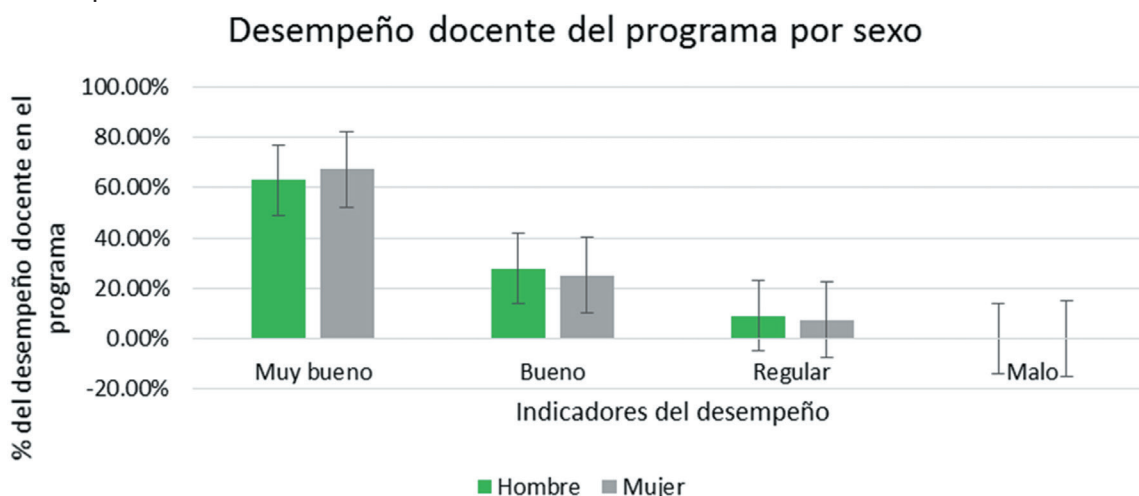
Cuando se pidió a los estudiantes que evaluaran de forma global el desempeño de sus profesores, también otorgaron una evaluación positiva:



Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la figura anterior, el 65.22% opinó que el desempeño de los profesores fue muy bueno, el 26.4% lo calificó bueno y el 8.4% como regular. Ningún estudiante calificó el desempeño de sus maestros como malo.

El análisis de los resultados por sexo muestra que las mujeres otorgaron una calificación global más alta a los profesores que los hombres:

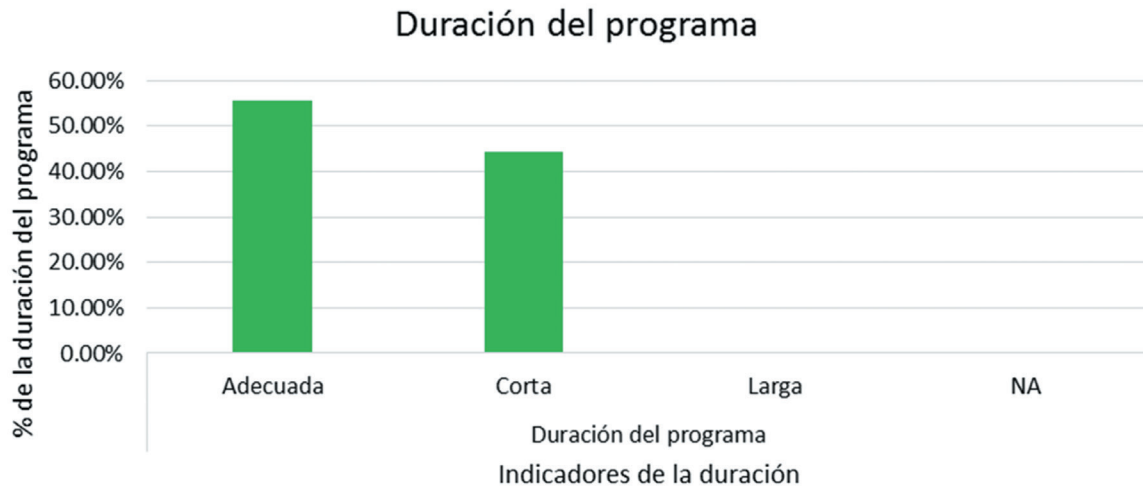


Fuente: Elaboración propia



La figura anterior muestra que el 92.47% de las mujeres otorgaron calificaciones globales a los profesores entre muy buenas a buenas, en tanto que el 90.82 de los hombres otorgó estos puntajes.

Asimismo, se pidió a los estudiantes que opinaran sobre la duración del programa, su satisfacción con el mismo y su percepción sobre el nivel de aprendizaje alcanzado. En cuanto a la duración del programa, los estudiantes tuvieron diferentes percepciones, aunque la mayoría consideró que fue adecuada:



Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia en la figura anterior, el 55.5% de los estudiantes opina que la duración adecuada, mientras que el 44.3% la considera corta y el 0.2% la considera larga. La gráfica anterior proporciona evidencia de que la duración del programa de doctorado desde la percepción de los participantes fue adecuada, incluso algunos considerándola corta. Pero no se encontró evidencia de que los participantes, consideraran larga la duración del programa, con lo cual se podría inferir que, desde la óptica de los participantes la duración del programa fue correcta.

En cuanto a la satisfacción general con el programa, la mayor parte de los estudiantes indicaron que ésta se encontró entre muy alta a alta (84%). Este es un indicador que proporciona evidencia del nivel de satisfacción que tuvieron los participantes con el programa de doctorado.

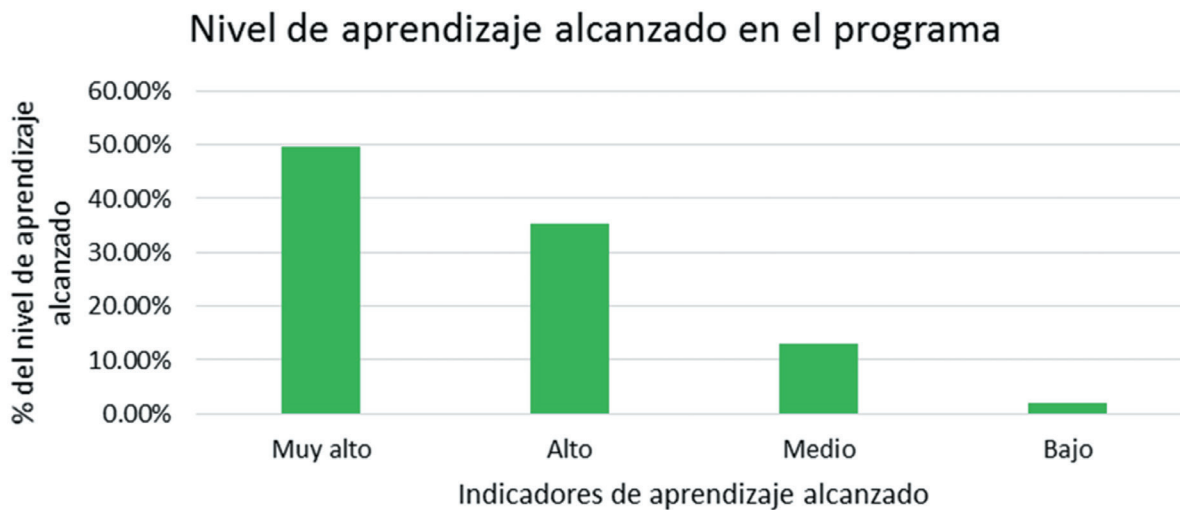


Fuente: Elaboración propia

Como también se aprecia en la figura anterior, el 15% de los estudiantes opinó que su satisfacción con el programa era promedio y solo el 1% de los estudiantes opinó que su satisfacción con el mismo era baja.

Aunque el análisis de satisfacción por género entre los estudiantes muestra que las mujeres se encuentran satisfechas en un 98.66%, en tanto que los hombres se encuentran satisfechos en un 100%, la diferencia entre ambos grupos no fue significativa.

En cuanto al nivel de aprendizaje alcanzado en el programa, los estudiantes también opinaron de forma positiva:



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la figura anterior, la mayor parte de los alumnos calificó el nivel de aprendizaje en el programa como muy alto (49.7%), en tanto que el 35.2% lo calificó como alto y el 13% como promedio. Solo el 2% de los estudiantes lo calificó como bajo.

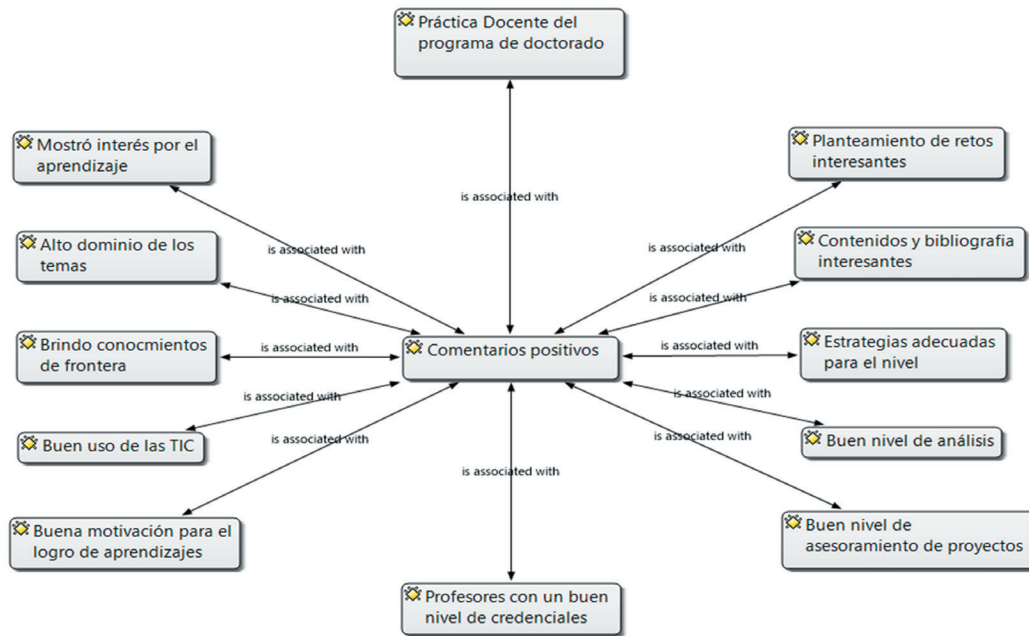
Aunque el análisis del nivel de aprendizaje por género muestra que las mujeres perciben haber alcanzado un aprendizaje del 97.3%, en tanto que los hombres perciben que este fue del 100%, esta diferencia no fue significativa.

La última sección de la encuesta solicitó a los estudiantes que indicaran los aspectos que consideraran más positivos del Doctorado y aquellos que en su opinión eran áreas de oportunidad.

Con base en las respuestas obtenidas, se encontró que los aspectos más positivos se relacionan con el profesorado y en menor medida con aspectos del curso que dependen del profesorado.

Para ilustrar lo anterior, a continuación se presenta una imagen que indica los aspectos positivos del Doctorado:

**Figura 11. Aspectos positivos del doctorado.**

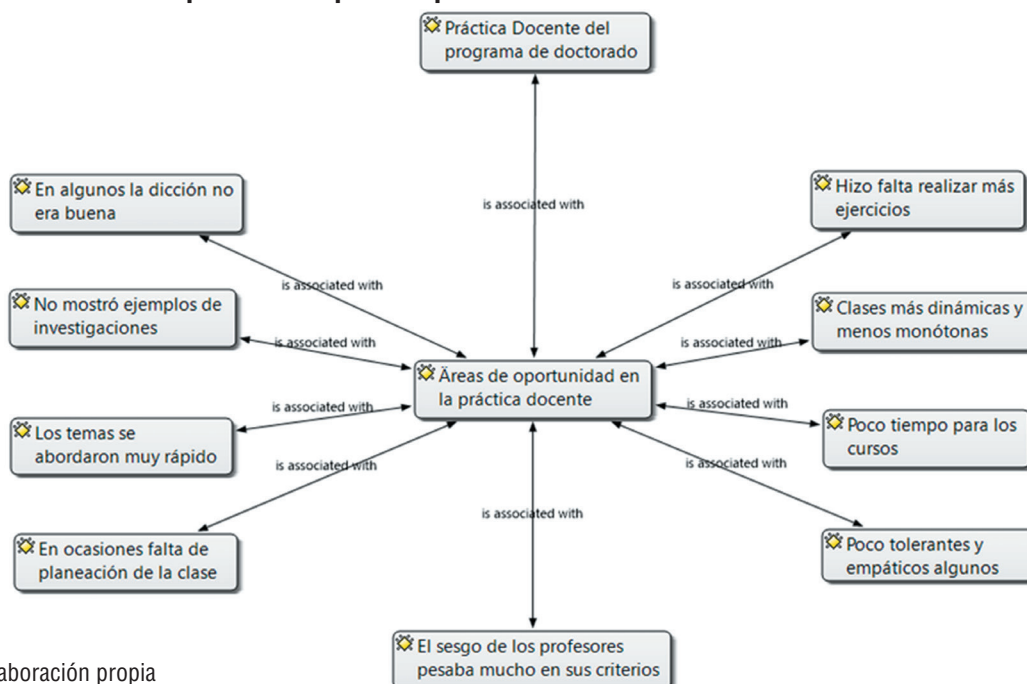


Fuente: Elaboración propia

En la figura anterior, se advierte que los estudiantes reconocieron la calidad de la formación del profesorado, su motivación e interés hacia el aprendizaje de los estudiantes, uso de la tecnología, su formación en investigación, asesoría, así como su selección de materiales y contenidos y su asesoría en los proyectos desarrollados por los estudiantes.

Los aspectos que los estudiantes indicaron como áreas de oportunidad, son también relacionados con el desempeño del profesorado:

**Figura 12. Áreas de oportunidad para el profesorado.**



Fuente: Elaboración propia

Es importante notar que los comentarios se referían a algunos de los profesores en particular y no fueron hechos por todos los estudiantes, sino por aquellos que identificaron esta problemática.

Los resultados del grupo de enfoque proveyeron con mayor comprensión sobre los comentarios y recomendaciones para mejorar la implementación del programa y permitieron identificar otros aspectos no detectados anteriormente. Por ejemplo, los estudiantes que no poseían una formación previa de licenciatura en educación y no habían cursado un posgrado en investigación, manifestaron que requirieron mayor formación en metodología.

Asimismo, los estudiantes comentaron que hubo diferencias entre el estilo docente de los profesores españoles y mexicanos, ya que los profesores mexicanos entregaron copia de los programas de sus cursos y proveyeron retroalimentación acerca de los resultados de tareas y proyectos. Según los estudiantes, solo tres de siete profesores españoles entregaron copias del programa de su curso, los otros profesores trabajaron con una lista de temas, y en general los profesores no proporcionaron retroalimentación sobre la calificación obtenida porque esto no es usual en el contexto del posgrado en la universidad española.

Algunos estudiantes opinaron que para ellos no fue un problema no contar con un programa escrito en alguno de los cursos impartidos por los profesores españoles, ya que:

*...Cada profesor tiene un enfoque diferente para enseñar. En nuestra universidad, el enfoque es tradicionalmente tecnocrático donde todo tiene que estar programado. Los profesores españoles enseñan diferente, ellos traen una relación de temas, su enfoque es más crítico. No es tan indispensable un planteamiento tan estricto de la enseñanza. Usan preguntas guía que son eje de discusión. Hay diferentes perspectivas, los profesores tratan de darnos una perspectiva de lo que investigan, de los trabajos de tesis que dirigen, es una enseñanza orientada hacia la investigación...*

Otro problema detectado por los estudiantes fue relacionado con las expectativas en cuanto a la conducta de los asesores. Algunos estudiantes que seleccionaron un asesor español afirmaron que sus asesores no los contactaban para preguntarles sobre el avance de sus trabajos. Por el contrario, los asesores españoles esperaban que los alumnos fueran quienes tomaran la iniciativa en contactarlos, y que los estudiantes enviaran previamente su avance de tesis por escrito.

Además de lo anterior, los estudiantes comentaron que realizar la estancia de investigación en la Universidad de Granada fue un reto para algunos de ellos tanto por sus limitados recursos financieros, como también por su tipo de contratación laboral, ya que continuaron trabajando durante sus estudios doctorales. Afortunadamente, en la mayoría de los casos los estudiantes lograron realizarla.

Durante la entrevista con los docentes, estos mencionaron que el programa fue exitoso porque contribuyó a formar investigadores que actualmente trabajan en la universidad como en otras instituciones educativas de

nivel superior y medio superior del estado, así como de otros estados del país. Asimismo, agregaron que fue una importante experiencia haber pasado por un proceso de evaluación y selección para ser parte del cuerpo docente del programa. Como afirmó un profesor:

*...Se nos evaluó en términos de nuestra trayectoria, se valoró la calidad de nuestra producción científica. Algunos colegas intentaron participar y se quedaron en el camino...*

Los profesores también comentaron acerca de la diversidad en la formación previa de los estudiantes, la cual algunos vieron como un problema, debido a que consideran que esto influyó negativamente en que lograran graduarse. El análisis de la base de datos del programa indica que el 67% de los graduados contaba con formación previa en investigación antes de iniciar el programa y estudió una maestría orientada hacia la investigación antes de ingresar al programa.

Otros profesores vieron esta diversidad como algo positivo. Como afirmó una de las maestras:

*...Si bien algunos estudiantes tenían formación previa en investigación, estos estudiantes tenían poca experiencia trabajando en el contexto de las escuelas de diferentes niveles educativos. Por otra parte, los estudiantes normalistas que estaban en el programa tenían mucha experiencia, lo cual les permitía identificar problemáticas importantes en el contexto de las escuelas. El contar con estos grupos creó una oportunidad para que ambos aprendieran unos de otros y elaboraran proyectos más complejos en los cursos...*

Un área en la que los estudiantes tuvieron problemas en adaptarse, de acuerdo con los profesores, fue la diferencia entre los sistemas de calificaciones de las universidades mexicanas y españolas. Como el grado doctoral es proporcionado por la universidad española, el sistema de calificaciones es diferente y el mínimo de calificación es más bajo, lo cual fue difícil para algunos estudiantes. Como agregó un profesor:

*...La escala de calificación en nuestras universidades mexicanas muchas veces es en un rango entre 8-10 puntos, lo cual no hace fácil distinguir entre estudiantes de bajo y alto rendimiento. La escala española es entre 5-10. Esto permite apreciar mejor el trabajo de los estudiantes que han hecho un trabajo sobresaliente. Pero, para los estudiantes mexicanos esto fue difícil porque están acostumbrados a recibir una calificación mínima de 8 puntos...*

Durante la entrevista con el coordinador del programa por parte de la UADY, este también comentó que en general, la experiencia fue positiva ya que incrementó la formación en investigación del profesorado tanto de la universidad como de otras instituciones, permitió al profesorado de la universidad participar en la formación de investigadores a nivel doctoral e incrementar su producción académica, así como establecer redes de colaboración con colegas de otra universidad extranjera.

En opinión del coordinador, uno de los factores que contribuyeron al buen funcionamiento del programa

fue el contar con dos coordinadores, uno por cada universidad y el mantener una comunicación continua.<sup>4</sup>

Es importante mencionar que, a raíz del programa, se ha mantenido la colaboración entre las dos universidades, entre las que se encuentra el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación, movilidad de estudiantes de posgrado y publicaciones conjuntas entre los académicos de las dos instituciones.

## Conclusiones

Como puede verse en el análisis de la literatura especializada, la tendencia principal de los programas doctorales en los países desarrollados (Finlandia, Reino Unido, Francia, Alemania, España), se orienta fundamentalmente a la consolidación y perfeccionamiento de las habilidades investigativas, aunque también existen programas orientados hacia la profesionalización. En la gran mayoría de los países, la formación doctoral es vista como esencial para la habilitación del profesorado y es impartida primordialmente en las universidades (López, 2002; Barrenetxea, Carona y Echebarría, 2004).

Existen también cambios que han tenido lugar en el contexto internacional que han influido la formación doctoral, como es el caso del Acuerdo de Bolonia (Pérez, 2008; López, 2002). En el caso del Doctorado Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares, estos cambios se aprecian en las dos promociones del programa, ya que los primeros egresados pudieron optar por el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), pero no así, los egresados de la siguiente promoción.

En general, los resultados del estudio indican que los diferentes actores tienen una percepción positiva de su experiencia con el programa y la calidad del mismo. Como afirmó un profesor:

*...Una de las grandes fortalezas del programa es que el grado lo otorga una institución externa, una universidad extranjera con alto reconocimiento a nivel internacional, sobre todo en Europa, en España. Obtener un grado de esta institución es una gran ventaja para los estudiantes por la calidad del programa...*

Uno de los aspectos positivos de la experiencia fue que el programa proporcionó a los estudiantes la oportunidad de interactuar con profesores y estudiantes de otra cultura, especialmente durante su estancia en la universidad española. Como comentó otro profesor:

*...Permitió que los estudiantes tuvieran interacción con académicos y estudiantes de otros lugares, tener acceso a otros materiales, a otra cultura; esta es una gran fortaleza, una gran ventaja...*

Otra ventaja de la participación en el programa fue que tanto estudiantes como profesores incrementaron su producción académica, ya que para graduarse es requisito que los estudiantes publiquen junto con su asesor en una revista arbitrada de alto impacto.

<sup>4</sup> J. Pérez, comunicación personal, 11 de septiembre de 2016.



En general, la experiencia de participar en un posgrado internacional fue exitosa tanto para los estudiantes como para los profesores que participaron en el programa. Uno de los aspectos, que de acuerdo a los actores, influyeron en esto es la cuidadosa selección del personal del programa y su experiencia en la formación de investigadores. Estos resultados son consistentes con lo encontrado por Barber y Mourhed (2007) en su análisis de programas de Doctorado en Finlandia. Al igual que en los trabajos de Postareff (2007) y Suárez y Mäkelä (2013), promovió la vinculación docencia-investigación.

Es importante notar que el posgrado sentó las bases para nuevas colaboraciones, incluso el establecimiento de un nuevo programa doctoral que proporcione a los estudiantes la oportunidad de obtener un doble o triple grado. Esto implicaría un cambio en el diseño del programa para que responda a nuevas demandas en el contexto mexicano y español, así como en cambios para hacerlo acorde con las modificaciones en políticas educativas en ambos países. Asimismo, es recomendable que el nuevo programa tome encuentras las recomendaciones de mejora propuestas por los diferentes actores, especialmente en cuanto a:

- Los procesos administrativos, a fin de agilizar los trámites entre las dos instituciones. Por ejemplo, en cuanto a la entrega de documentación para el registro al programa, y en especial en relación con los trámites de defensa de tesis, así como para que la entrega de constancias de participación en el programa para el profesorado y otros documentos sea más expedita.
- La comunicación entre los estudiantes y sus tutores, por medio de la creación de un campus virtual para mejorar la comunicación y experiencia de los estudiantes en el programa.

Asimismo, es esencial clarificar las expectativas y mantener una comunicación activa entre profesores mexicanos y españoles y entre los docentes y la coordinación del programa. Finalmente, sería ideal realizar un seguimiento de egresados del programa y una evaluación de los resultados e impacto a mediano y largo plazo.

## Referencias

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. McKinsey.
- Barrenetxea, M.; Cardona, A., y Echebarría, C. (2004). La evaluación externa de la calidad en la educación superior: Reino Unido, Suecia y España. *Revista Española de Control Externo*.
- Buela, G., Guillén, A., Bermúdez, M., y Sierra, J. (2011). Análisis del rendimiento en el doctorado en función de las becas de formación de Profesorado Universitario y de Formación de Personal Investigador. Fundación Infancia y Aprendizaje. Granada, España.
- Center for Educational Research and Innovation (2000). *Knowledge management in the learning society*. París: OCDE-CERI.
- Center for Educational Research and Innovation (2004). *Knowledge economy: Implications for education and learning systems*. París: OCDE-CERI.
- Clark, B. (1987). *The Academic Profession. National Disciplinary and Institutional Setting*. Berkeley, University of California Press.
- COMIE (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19).
- Cole, S. y J. R. Cole. (1973). Scientific Output and Recognition: A Study in the Operation of the Reward System in Science. *American Sociological Review*, (32).
- Dirección Nacional Finlandesa de Educación (2007). *Sistema Educativo de Finlandia*. Helsinki, Finlandia.



- Enkvist, I. (2011). Las claves del éxito educativo: el caso finlandés. *Estudios públicos*, (123).
- Fernández, M. (2002). La formación de investigadores en España. Madrid: CIS–Siglo XXI.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Hargens, L. y M. Hagstrom. (1967) Sponsored and Contest Mobility of American Academic Scientists. *Sociology of Education*, (40).
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Arinen, P., Hautamäki, A., Niemivirta, M., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2011). Evaluando el aprender a aprender. Herramientas polivalentes para medir y mejorar la eficacia y la equidad del sistema educativo. En R. Jakku-Sihvonen y H. Niemi (eds). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (pp. 235-251). Madrid: Kaleida.
- Hilgard, E. (1987). *Psychology in America: A Historical survey*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Koerner, K. y Mahoney, M. (2005). Los orígenes del Doctorado en Psicología. En G. Buela-Casal (Dir.), *Manual práctico para hacer un doctorado* (pp. 19-39). Madrid: Eos.
- Latapí, P. (2003). Algunas reflexiones sobre el desarrollo de la investigación educativa. In E. Weiss (Coord.), *El campo de la investigación educativa. 1993-2002* (pp. 669-679). Mexico: COMIE.
- Long, J.S., P.D. Allison y R. McGinnins. (1979). Entrance into the academic career, *American Sociological Review*, (44).
- López, M. (2002) Los Estudios de posgrado en el mundo. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (20).
- Martínez Rizo, F. (1996). La investigación educativa en México en el contexto Latinoamericano. En G. de Landsheere (ed.), *La investigación educativa en el mundo. Con un capítulo especial sobre México* (pp. 347-372). Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Datos básicos del sistema universitario español. Secretaria General de Universidades.
- Niemi, H. y Jakku-Sihvonen, R. (2011). Una formación del profesorado basada en la investigación. En R. Jakku-Sihvonen y H. Niemi (eds), *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador* (pp. 53-75). Madrid: Kaleida.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política, estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- OCDE (2014). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Madrid.
- Ortiz, V. (2011) Particularidades institucionales en la formación y desarrollo de investigadores universitarios: algunas experiencias de sus principales actores. *Revista de la educación superior*, 40 (158).
- Pascual, O. (1995). *Los estudios de doctorado en España* (tesis doctoral). España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pérez, J. (2008). La formación doctoral en el sistema francés: desafíos para la permanencia y perspectivas para el empleo. *Revista de la educación superior*, 37 (148).
- Postareff, L. (2007). *Teaching in Higher Education. From content-focused to learning focused approaches to teaching*. Academic dissertation. University of Helsinki. Department of Education. Research report 214.
- Rip, A. y R., Hagendik. (1988) *Implementation of Science Policy Priorities*, Science Policy Support Group, Concept Paper, (2).
- Rivas A. (2004). *La formación de investigadores en México. Perfiles Latinoamericanos*.
- Stake, R. (2005). *Qualitative case studies*. En Denzin, Norman K. y Yvonna S. Lincoln. *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Suarez y Mäkelä (2013). *El modelo de formación del profesorado investigador en Finlandia, su adaptación y aplicación al EEES*. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- UNESCO (2011). *Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal, Canadá.
- Warner, D. (2001): *Higher education in Wales*. En D. Warner y D. Palfreyman (eds.): *The state of UK Higher Education. Managing Change and Diversity*, Buckingham: SHRE/Open University Press.



## MODOS DE RELACIÓN DE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DE INVESTIGADORES, EN UN CAMPO EN CONSTRUCCIÓN

### MODES OF RELATIONSHIP OF THE DEVICES OF TRAINING OF RESEARCHERS, IN A FIELD IN CONSTRUCTION

Diana Lizbeth Ruiz Rincón

#### Resumen

El presente trabajo abordará dos de los ejes fundamentales del informe final de investigación inscrito en la línea de Educación, Actores y Procesos de Enseñanza-Aprendizaje del Doctorado en Estudios Regionales que oferta la Universidad Autónoma de Chiapas; que lleva por título “Epistemología y Región. La formación de investigadores en el campo de los Estudios Regionales en México”. La aplicación de un estudio de casos múltiples como esquemática metodológica mixta, permite ver desde un posicionamiento estructural-sistémico, el modo en que los dispositivos de formación, entendidos éstos como programas de posgrados pertenecientes a alguna Institución de Educación Superior, e inscritos en un mismo campo de conocimiento forman a los noveles investigadores desde los aspectos instituidos e instituyentes. Algunos de los resultados nos permiten comprender las dinámicas que las “Comunidades Epistémicas” construyen en torno a un campo del conocimiento de naciente construcción. El análisis estructural realizado a cuatro dispositivos de formación ha permitido identificar la presencia de variables y modos relacionales como una forma de representación de los resultados de esta investigación, en el que la presencia de una lógica difusa invita a entender a cada dispositivo de formación en relación a su contexto, y cuyo posicionamiento epistémico estará fuertemente vinculado al objeto de estudio que la comunidad epistémica priorice y legitime. Con la esperanza en que esta investigación sea una invitación a continuar indagando respecto a los procesos de formatividad de investigadores, independientemente del campo del conocimiento, el objeto de estudio educativo se encuentra presente de manera implícita o explícita.

**Palabras clave:** Educación de posgrado, Grado de Doctor, Investigación Educativa, Región.

#### Abstract:

This work will speak about two of the cornerstones of the final report of research on line education, actors and processes of teaching-learning of PHD. In regional studies offered by the Universidad Autónoma de Chiapas; that it is entitled “Epistemology and Region. The training of researchers in the regional studies in Mexico”. The application of a study of cases multiple as schematic methodological mixed, allows see from a positioning structural, the mode in that them devices of training, understood these as programs of postgraduate belonging to any institution of education Superior, and registered in a same field of knowledge form to them novice researchers from them aspects instituted e instituent. Some of the results allow us to understand the dynamics that the “epistemic communities” built around a field of knowledge of nascent construction. Structural analysis to four training devices has allowed to identify the presence of modes relational as a form of representation of the results of this research, in which the presence of a fuzzy logic invites to understand each device training in relation to its context, and whose epistemic positioning will be strongly linked to the object of study that the epistemic community prioritize and legitimizes and variables. With the hope in that this research is an invitation to continue investigating regarding them processes of compile of researchers, regardless of the field of the knowledge, the object of study educational is found present of way implied or explicit.

**Keywords:** Postgraduate education, Doctoral degrees, Education research, Regions.

## A modo introductorio

Bernard Honoré (1980), para quien la formación es un proceso que permitirá al hombre no solo conocer, sino elegir las finalidades en términos de aplicación de dicho conocimiento, define la formatividad como un campo que se constituye a partir de un conjunto de fenómenos relacionales de transformación en un determinado tiempo, así como de su organización. La actividad formativa como función de la misma formación comprende la experiencia de este proceso, pero no se reduce al mero aprendizaje que, es generalmente considerado como una relación en la que un sujeto pasivo recibe de otro, ciertos contenidos. Dicha actividad formativa trasciende la pasividad del aprendizaje, vinculando activamente al sujeto y sus experiencias en distintos niveles de la vida y su pensamiento.

La propuesta de Honoré, en correspondencia con la perspectiva que plantea el estructuralismo, invita a la eliminación de la dicotomía sujeto-objeto, y en su caso, a la eliminación de la dualidad formante-formado. Lo anterior no significa que no deban existir fronteras en marcos conceptuales, sino que *en el acaecer diacrónico de los hechos –educativos- de la realidad pueda comprenderse en términos de relaciones*. (2009, p. 85). Entendida la formatividad como acción, el sujeto formante se forma como parte del mismo proceso de formación. Esto es, participante de la estructura de la realidad, el sujeto –que no es distinto ni ocupa un lugar central en el campo del conocimiento, o de lo que es cognoscible-, al actuar en formatividad transforma su entorno y a sí mismo, formando y siendo formado en este intercambio energético (entrópico) con el mundo que lo conforma y del que a su vez recibe y da forma.

Así la noción de formación, desde una perspectiva estructural sistémica y funcional, permite ver a la formación como una serie de elementos que se vinculan de forma no lineal, y que a la vez posibilitan la integración del aspecto institucional entre lo instituido y lo instituyente, en el cual el proceso discontinuo formativo tiene lugar dentro de determinados marcos desde donde operan y actúan los actores, así como los mecanismos, instrumentos y vías de formación que se despliegan en el dispositivo de formación.

Cualquier proceso de formatividad, independientemente del campo del conocimiento al que se adscriba, deberá ser analizado con ojos “educativos”, así, la noción de dispositivo de formación, presente en la producción de Foucault liga elementos aparentemente dispersos o lejanos, y su análisis permite visibilizar dimensiones cuya implicación enunciativa muestra la manera en que tienen lugar los procesos que en este caso estarán referidos a la formación.

El problema de investigación se desarrolla en la región denominada FICER (Formación de Investigadores en el Campo de los Estudios Regionales), donde ha sido posible distinguir en los diferentes programas de formación de doctores en el campo de los Estudios Regionales, diversas formas de entender el campo a la vez de disimiles posicionamientos epistemológicos. Por lo que su análisis permitirá comprender estos procesos formativos desde una mirada global, pero con incidencia en lo local, esto es, en el caso de Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

En las IES que ofertan programas de doctorado que tienen como principal objetivo el formar investigadores en el campo de los Estudios Regionales, se presentan distintas formas de entender el espacio de conocimiento,

traducible en distintos posicionamientos epistemológicos, y que puede verse en los planteamientos generales de los planes de estudio al interior de cada una de las sedes consideradas en esta investigación.

Espacialmente hablando, ha sido posible localizar a las IES que ofertan programas de posgrado de formación de investigadores en el campo estudios regionales en México, a saber: la Universidad Veracruzana (UV), Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), Universidad de Guadalajara (UDEG), y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

La UDEG y la UNACH con sus respectivos programas de “Doctorado en Estudios Regionales”; mientras que la UAS, oferta el “Doctorado en Estudios Regionales con énfasis en América del Norte”; y la UV, el “Doctorado en Historia y Estudios Regionales”. Cubriéndose los criterios antes mencionados. A la vez reflejándose la poca presencia de programas de formación de investigadores que de manera nominativa se inscriba en el campo de los estudios regionales.

### **Hablemos del Dispositivo de Formación**

El dispositivo de formación, como algo que ha sido establecido (en la institución) de manera permanente e irrevocable, cuyo proceso conformado y estructurado ha sido concluido, elimina la posibilidad de comprender las implicaciones de sus relaciones que desde estos distintos derrumbes, bifurcaciones y caos producen contenidos y conocimiento que puede comprenderse en la medida en que los distintos niveles en las diferentes líneas que se trazan y entrecruzan en el dispositivo de formación son analizadas.

Deleuze (1989) retrata el dispositivo foucaultiano como:

*... compuesto por líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada) sometida a derivaciones (p. 155)...*

Este conjunto multilineal obliga a entender, no al dispositivo, sino a los dispositivos presentes en el sistema que toca lo educativo. De esta manera, al interior del dispositivo en vías de caracterización debe tenerse presente que, al ser un proceso no lineal estructurado dentro de un sistema de amplitud más compleja, las relaciones presentes habrán de realizarse a partir de cortes que posibiliten la enunciación y visibilidad de elementos que en su proceso se tocan, se unen, se dividen y alejan sin que ello involucre la aplicación de juicios de valor con un sentido maniqueo. Esto es, teniendo como punto común la noción de formación, cada forma instituida de formatividad habrá de desplegar modos distintos de operacionalización.

Los distintos modos de expresarse en el dispositivo de formación abren espacios de ruptura que no deben ser atendidos a manera de quiebres irreconciliables o negativas, es decir, apelando a la noción de bifurcación

dentro de la propuesta sistémica de Bertalanffy (1976), esta idea enuncia rutas diversas y puntos en común.

Se trata de nombrar algunas características que conformarán y darán estructura al dispositivo de formación, como: la institución, lo instituido y lo instituyente, la trayectoria, los mecanismos, instrumentos y vías de formatividad. A razón de ello, una aproximación a estos dispositivos de formación considerando en primera instancia los elementos que lo hacen visible e invisible.

Hablamos entonces del dispositivo de formación como el espacio-tiempo a analizar a partir de:

- A)** Aspectos iniciales, recuperando de la noción de formación planteada, lo tocante a lo instituido, lo instituyente y el marco institucional.
- B)** Haciendo uso de conceptos como el de rizoma, fractal, bifurcación, atractor, etc.

### **Despliegue de Dispositivos de Formación de investigadores**

Para comprender al dispositivo de formación, es preciso situarse en una perspectiva estructuralista, donde la institución formadora desarrolla, extiende y expande las líneas que lo articulan, generando relaciones. Y estas relaciones no necesariamente vinculan elementos en un orden lineal o jerárquico, sino a manera de rizoma se presentan distintos modos en los que diversas líneas tienden a encontrarse, fracturarse, unirse, generar rupturas, novedades y emergencias, como parte del proceso de formatividad.

En lo que respecta a la formación de investigadores, los dispositivos de formación cuentan con aspectos de visibilidad que, desde un primer acercamiento, pueden estructurarse en tres niveles:

El primer nivel correspondería a la institución, que de manera recursiva comprende y es comprendido por la noción de dispositivo, y asume aspectos territoriales, físicos y formales. La institución comprende pues, los aspectos instituidos e instituyentes que fueron referidos con anterioridad; una especie de cruzamiento entre aquello que formaliza y normaliza los procesos formativos y los actores que constituyen la realización de las dinámicas de formación de investigadores: noveles y expertos.

De esta forma visiblemente institucional de ver el campo, le seguiría el segundo nivel, a saber: lo instituido. Siendo entendido a manera de sistema complejo que permite la operacionalización de la estructura.

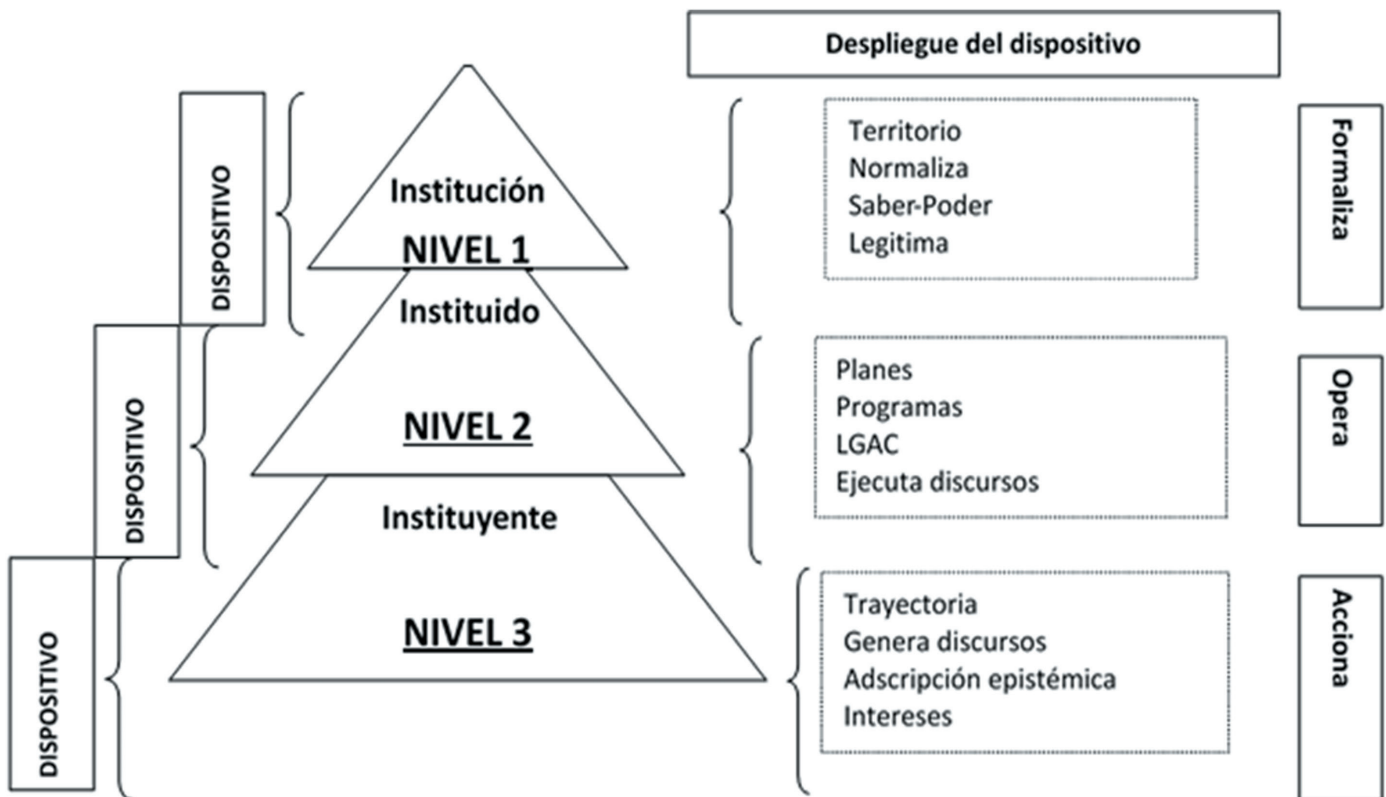
La formación de investigadores no será visto como algo determinado o necesariamente acumulativo y gradual, sino, atendiendo a la lógica difusa, es algo no determinado, pero que permite generar configuraciones en distintas direcciones, en donde como categoría ordenadora semejante al atractor (como un punto fijo que permite que las trayectorias formativas, aunque variables, mantengan relación con la estructura), permite el discernimiento de estructuras fractales cuya vinculación conceptual estará dada a partir de las dinámicas de los actores; esto es, el acto o realización del proceso de formatividad, entendidas como trayectorias, y que serán abordadas más adelante. En resumen, cada uno de los niveles de despliegue en las líneas de visibilidad del dispositivo, presenta a su vez una serie de dispositivos de control que permiten identificar la presencia

de relaciones entre lo institucional, lo instituido y lo instituyente, generándose (y regenerándose) de manera recursiva.

La noción de institución permite la identificación de una sede a partir de un territorio determinado, lo que lleva a la diferenciación de otras sedes que compartan criterios de normalización en lo que respecta a la formación de investigadores. Ello, desde la narrativa foucaultiana, equipara los modos de normalizar los saberes (como poderes), dentro de una comunidad científica específica, legitimándola.

Por otro lado, el nivel que operacionaliza dentro de la institución formadora determinado campo de formación científica, lo ejecuta mediante el diseño e implementación de planes y programas de estudio, así como de líneas de generación y aplicación del conocimiento, a través de la construcción de discursos que habrá de encontrar o generar escenarios para ser comunicados.

**Figura 1. Niveles de despliegue en las líneas de visibilidad del dispositivo de formación de investigadores.**



Fuente: Elaboración propia

Como es el caso de la comunicación escrita haciendo uso de publicaciones como revistas arbitradas, ponencias, entre otros; o comunicaciones orales, en presentación de avances o resultados de investigación en coloquios, encuentros, simposios, etc. Lo que necesariamente implica el nivel instituyente de este modo desplegarse de los dispositivos: los actores que accionan las prácticas de formatividad, mediante la generación



y comunicación de los discursos, así como las adscripciones epistémicas, intereses y trayectorias.

Por último, cabe señalar que los modos de desplegarse tenderán a la similitud en su acepción visible, pero a la diferencia en su aspecto invisible, el cual será recuperado y expuesto en la parte final de esta investigación.

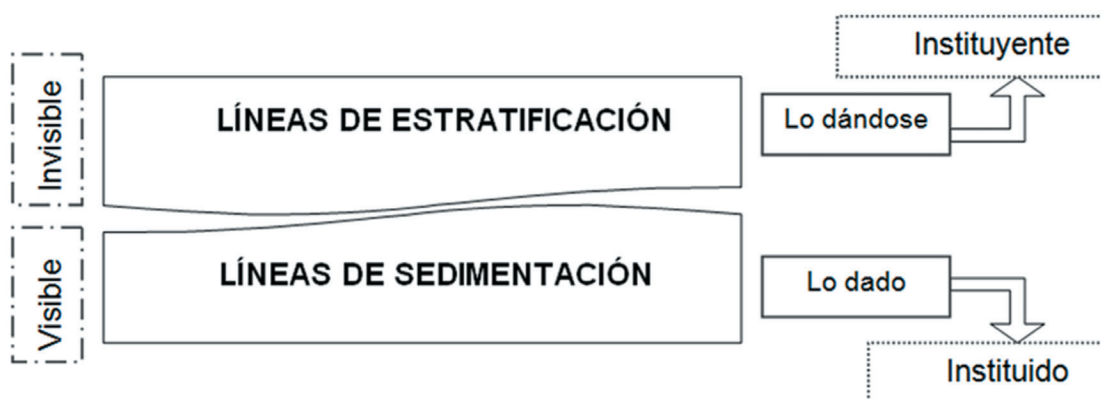
### La posibilidad de visibilizar

Uno de los aspectos a los que se habrá de recurrir para hacer visibles aquellas líneas que atraviesan los dispositivos de formación de investigadores en el campo de los estudios regionales será la historiografía, en tanto elemento regulador de transformaciones y cambios en los dispositivos, ya que, en palabras de Nicastro y Greco (2009, p. 81):

*...Todo está dispuesto para que funcione en automático, para no pensar y volver a pensar, para que no exija un trabajo extra, trabajo psíquico que es también, trabajo político. Sin embargo, una decisión puede hacer que lo sensible se reconfigure, que se dispongan de los objetos de otro modo y que los vínculos intersubjetivos reanuden un trabajo que siempre corre el riesgo de cristalizar, de detener su marcha, de inmovilizar y obturar. La organización escolar es el sostén que permite que esas decisiones se tomen, no se trata de un solo maestro o un directivo solo quienes deciden y promueven la reconfiguración. No se trata tampoco de relaciones interpersonales. Son un conjunto de relaciones en el territorio que la escuela como organización produce, que van incluso más allá de ellas mismas...*

La caracterización de los momentos que se transitan en los dispositivos de formación en las instituciones de educación superior, concretamente para la formación de investigadores, permiten hacer visibles los cambios y transformaciones de los mismos, a manera de un incipiente ejercicio genealógico. Que conllevará la identificación de las líneas presentes y las relaciones que guardan en el aspecto instituido, a manera de líneas de sedimentación, es decir, aquellas líneas que atraviesan el dispositivo y cuyas transformaciones vienen dadas de forma más espaciada en tanto participan en el sentido de lo dado, de lo visible y lo que permite normar la forma en la que operan estos programas de formación.

**Figura 2. Estructura de líneas en relación a su visibilidad**



Fuente: Elaboración propia

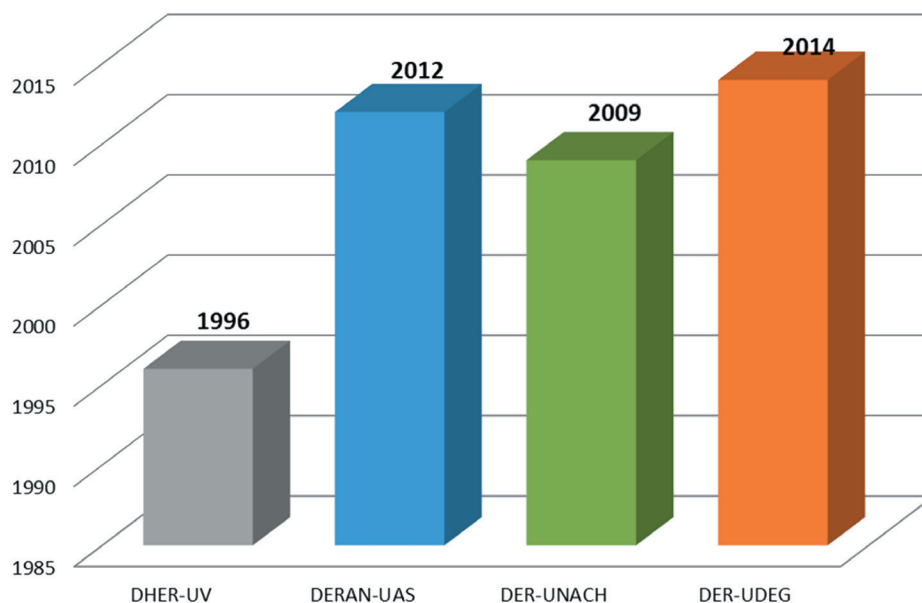
Sin dejar de lado la presencia de lo instituyente, que en el marco espacio-temporal constituirán las acciones y prácticas de los actores que operan al nivel de las líneas de estratificación, donde los sujetos generan discursos adscritos a determinado posicionamiento político y epistemológico, cuya delineación a partir de la noción de trayectorias habilitará la configuración de temporalidades como la duración, el cambio y la transformación en una acepción de mayor cercanía; y que a su vez permitirá dejar de manifiesto los modos en los que los que participan en el proceso de formatividad se relacionan con el campo de los estudios regionales, a partir de construcción de discursos o generación de conocimiento. Una breve semblanza historiográfica de los dispositivos pues, dejara ver las tendencias, emergencias, novedades y actualidades que pueden pasar desapercibidas bajo la idea de “lo ya dado”.

### Modos de relación cuantitativa de los Dispositivos de Formación

Desde la identificación y selección de los Dispositivos de Formación, hasta la exposición de los diferentes elementos en los diversos niveles de análisis ha permitido adentrarnos en los modos en los que inicialmente se relacionan cada uno de los dispositivos entre sí. Esto es, a partir de variables como: Antigüedad del Dispositivo de Formación, Reformas Curriculares de los Dispositivos de Formación, Duración del Programa, LGAC por Dispositivo de Formación, Generaciones por Dispositivo de Formación, y Generaciones y Producción Global por Dispositivo de Formación.

Cada una de estas variables estará representada por una gráfica, la cual fue desarrollada a partir de los datos obtenidos del trabajo de campo realizado en cada una de las sedes antes mencionadas, cuya principal función será ilustrar de manera comparativa y a nivel de dispositivo, aquellos rasgos que visibilizarían una primera aproximación a los modos de relación entre las distintas sedes y niveles de análisis posterior.

**Gráfica 1: Antigüedad del Dispositivo de Formación.**



Fuente: Elaboración propia

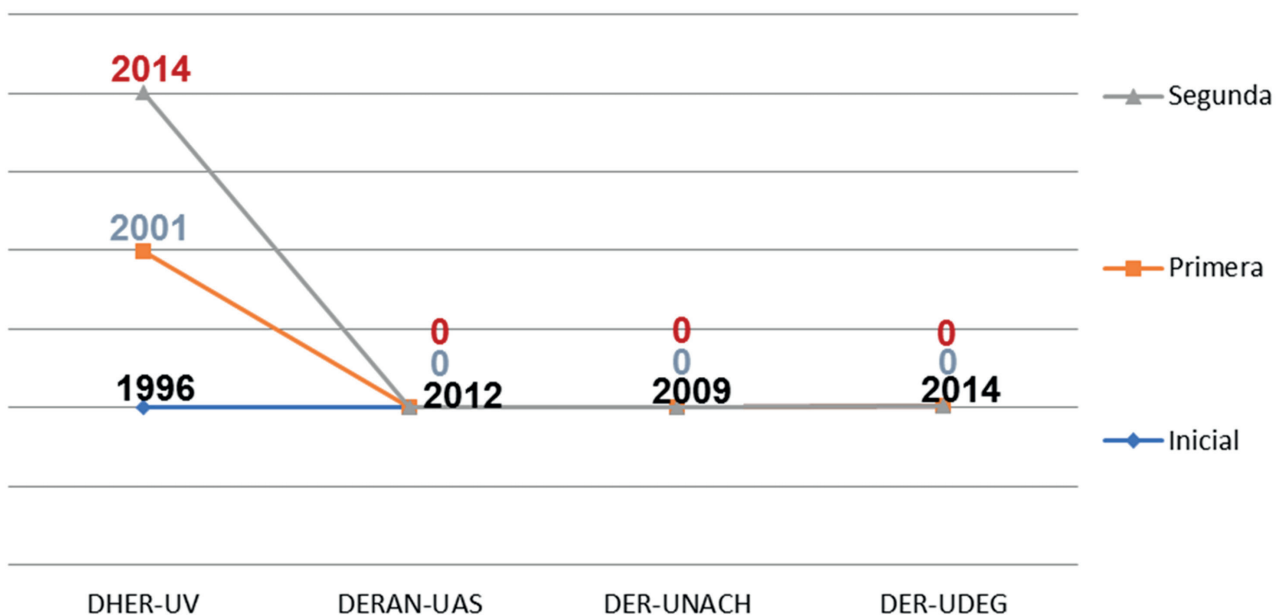
La gráfica número uno representa visualmente el tiempo en que cada uno de los distintos dispositivos de formación apareciera en la escena institucional. En ésta representación gráfica podemos observar que el dispositivo más antiguo corresponde al DHER-UV, mientras que el dispositivo de más reciente creación corresponde al DER-UDEG. Lo anterior implica que si bien, a 20 años de haber iniciado el proceso de formación de investigadores en el campo de los Estudios Regionales por parte del DHER-UV, aún a dos años de distancia inicia este mismo transitar el DER-UDEG.

Es decir, hubieron de transitar 13 años para que luego de la conformación del dispositivo más antiguo, enterara el DER-UNACH, y en la misma relación temporal, 16 años para que se abriera el dispositivo DERAN-UAS. Lo que, a primera vista, pone a una importante distancia temporal al DHER-UV respecto al resto de los dispositivos adscritos de manera nominal a la establecida Región FICER.

Una vez establecidas las distancias y diferencias temporales entre los dispositivos analizados, corresponde el turno a la gráfica No. 2, cuya variable concierne a las Reformas Curriculares de los Dispositivos de Formación.

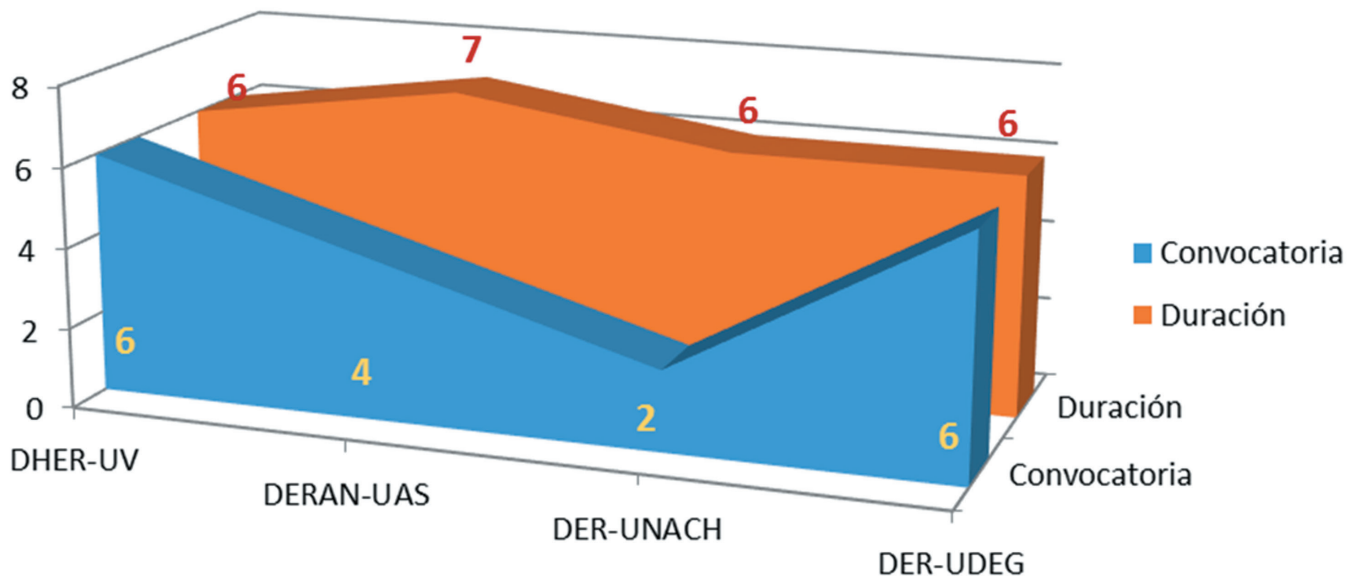
Esta gráfica lineal aplicada con marcadores es posible observar que, el único dispositivo que de manera formal a atravesado por al menos una reforma curricular es el DHER-UV, ello en parte a que, como programa más antiguo, ha debido reconfigurarse y atender las características de las transformaciones históricas (por cortas que sean). El segundo dispositivo, el DER-UNACH no ha sufrido como tal una reforma curricular que modifique el plan de estudios de modo cuantitativo o cualitativo, aunque cuente ya con 8 años formando investigadores. El resto de los dispositivos, por la novedad de su emergencia, aún no han requerido reformas curriculares como tales, aunque cabe resaltar que cada uno de ellos tiene para su conformación como antecedentes, otros programas.

**Gráfica 2: Reformas Curriculares de los Dispositivos de Formación.**



Fuente: Elaboración propia

**Gráfica 3: Duración y Convocatoria por Dispositivo de Formación.**



Fuente: Elaboración propia

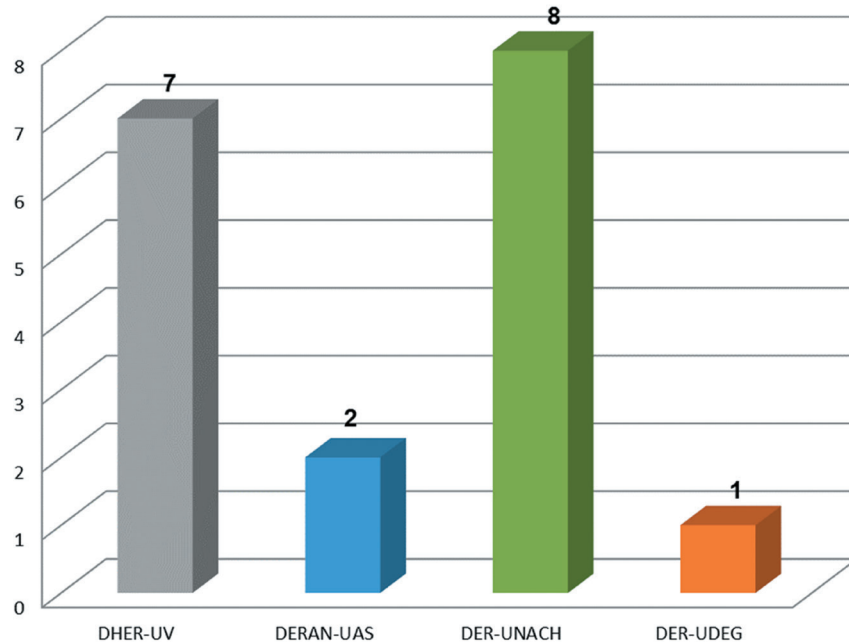
La tercera representación agrupa la duración y la convocatoria por dispositivo de formación, esto es, el vector X se refiere a los semestres y el vector Y a los dispositivos de formación. Sin embargo, las áreas representan, en el caso del área del fondo, la duración del programa; mientras que el área del frente emula la apertura de la convocatoria.

Esto es traducible a que en los casos DHER-UV y DER-UDEG la convocatoria es generacional, es decir, que una vez egresada una generación de investigadores, entra una nueva generación de noveles. Sin embargo, en estos casos semejantes, existe un elemento que en esta variable los diferencia. En el caso DHER-UV, si bien la generación egresa luego de 6 semestres, cuenta con dos semestres más para el proceso de titulación, lo que retarda la eficiencia terminal. Ahora bien, se ha determinado que el caso DER-UDEG tiene una duración equivalente a su convocatoria ya que no fue localizada una nueva convocatoria luego de su primera generación ingresada en 2014.

Por su parte el dispositivo de formación DERAN-UAS es el único caso cuyo proceso formativo tiene una duración de 7 semestres, mientras que el resto de dispositivos de formación se ubican en 6 semestres. Empero, este dispositivo de formación tiene una convocatoria bianual, es decir, cada 4 semestres. En cambio, el dispositivo de formación DER-UNACH posee la convocatoria más frecuente, a saber, cada dos semestres inician una nueva generación de noveles investigadores en proceso de formación.

Lo anterior permite entonces construir la gráfica No. 4, que hace referencia a las generaciones (cursando, egresadas y tituladas) por dispositivo de formación. Esta variable nos aporta un elemento de análisis importante, y que se relaciona con el aspecto temporal del lanzamiento de las convocatorias de cada dispositivo de formación con las generaciones que conforman cada programa.

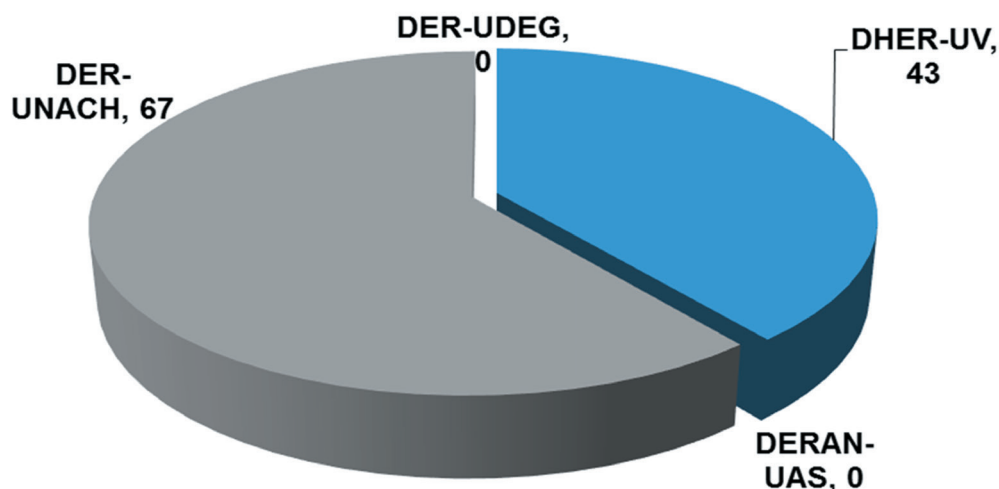
**Gráfica 4: Generaciones por Dispositivo de Formación.**



Fuente: Elaboración propia

Es aquí donde se hace notoria la proximidad entre los dos dispositivos de formación con mayor antigüedad, aunque entre ambos exista una distancia temporal equivalente a 13 años. En este caso, el dispositivo de formación con mayor cantidad de generaciones es el DER-UNACH (ocho generaciones o promociones), mientras el DHER-UV le sigue con 6 generaciones. Si bien, cabe hacer hincapié en el hecho de que la convocatoria entre el caso DER-UNACH que es anual y el DHER-UV que es generacional (trianual), los ubica en una relación de 3 a 1 en términos de generaciones, pese a la distancia temporal, cuya relevancia se ve enormemente reducida en esta variable.

**Gráfica 5: Titulados por Dispositivo de Formación.**



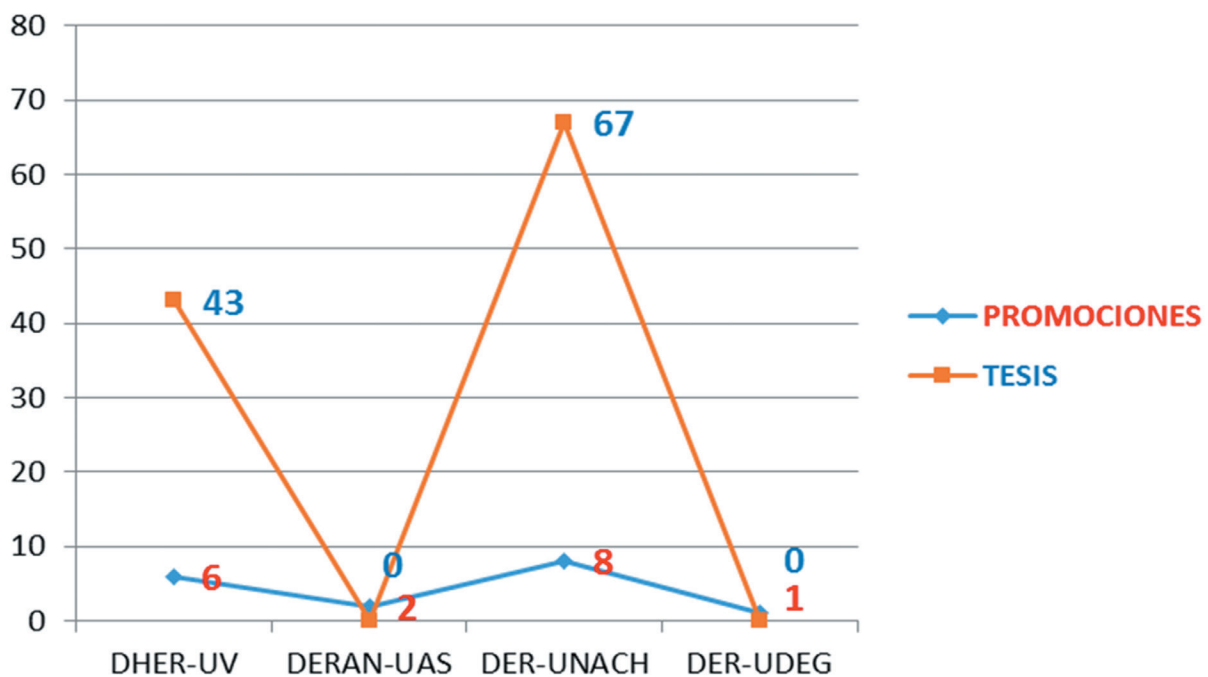
Fuente: Elaboración propia

De manera secuencial, las variables anteriores nos llevan a la necesaria explicitación, tomando en consideración la información con la que se cuenta hasta el momento, del número de egresados titulados por dispositivo de formación. Para esta variable sólo serán considerados dos casos de los cuatro dispositivos de formación en estudio, ello a razón de ser el DHER-UV y el DER-UNACH los únicos programas con generaciones egresadas.

Ahora bien, la distancia visible entre el número de titulados en el dispositivo de formación DHER-UV, respecto al DER-UNACH tiene relación directa con la regularidad con la que las convocatorias son abiertas. En este momento, el segundo dispositivo de formación supera por veinticuatro titulados a los cuarenta y tres titulados del primer dispositivo de formación.

Esto se traslada en las siguientes relaciones: al DHER-UV le llevaría treinta y un años (31.16 años, con una simple regla de tres) alcanzar a los 67 titulados que ostenta el DER-UNACH, tomando en cuenta que no sólo existen 13 años de diferencia entre los programas, sino que el DER-UNACH ha culminado los procesos formativos de 67 ahora investigadores en el campo de los Estudios Regionales en 9 años, debido en gran medida a la frecuencia con la que la convocatoria es lanzada.

**Gráfica 6: Generaciones y Producción Global por Dispositivo de Formación.**

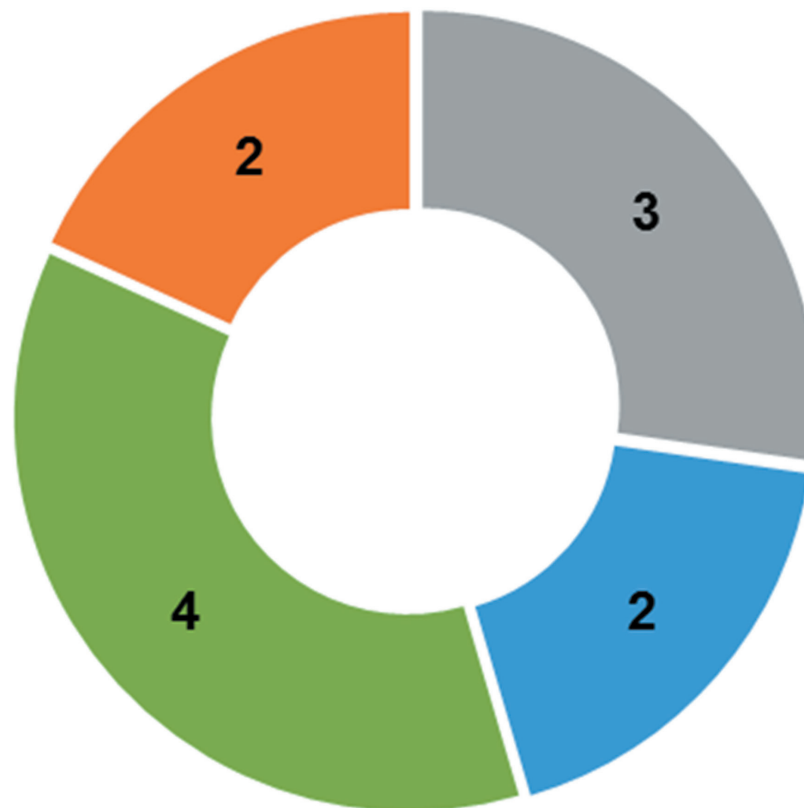


Fuente: Elaboración propia

De esta manera, la variable de las generaciones (promociones), respecto a la variable de los titulados, permite cruzar la información generando una nueva representación gráfica visible en la gráfica No. 6, donde se muestran las generaciones y la producción global por dispositivo de formación.

En el esquema anterior se puede observar de forma más notoria la ausencia de producción (tesis doctorales) en los dispositivos DERAN-UAS y DER-UDEG, como parte de las características inherentes al hecho de ser programas de formación de investigadores de reciente creación; en cambio, es visible cierta relación entre el número de generaciones y la cantidad de titulados, obviando la distancia temporal entre los programas DHER-UV y DER-UNACH.

**Gráfica 7: LGAC por Dispositivo de Formación.**



■ DHER-UV   ■ DERAN-UAS   ■ DER-UNACH   ■ DER-UDEG

Fuente: Elaboración propia

Otra variable se configura a partir de las LGAC identificadas dentro de los dispositivos, y aunque el análisis cualitativo de las mismas corresponde al siguiente capítulo, se apuntará que tanto el DERAN-UAS y el DER-UDEG cuentan con dos LGAC cada una, mientras que en el Plan 2001 del dispositivo de formación DHER-UV se trabaja con tres LGAC (ahora en el Plan 2014 opera con cuatro LGAC), siendo el DER-UNACH el que no solo opera, sino que ha egresado 5 generaciones con cuatro LGAC.

Por último, la gráfica No. 8, sintetiza numéricamente las fuentes de información recuperadas por dispositivo de formación durante los trabajos de campo realizados en las sedes antes referidas. Esto comprende



entrevistas realizadas a agentes informantes (coordinadores de programas y representantes de LGAC) y fuentes documentales (Planes de Estudio y Tesis Doctorales). Dicha información será pues analizada en el siguiente capítulo, en el cual se visibilizarán los modos y tipos de relación en los distintos niveles de análisis de los dispositivos de formación.

Como resultado del acercamiento durante el desarrollo del trabajo de campo a los distintos espacios de los Dispositivos de Formación, ha sido posible identificar una serie de aspectos recurrentes durante los discursos de los agentes informantes recuperados de las entrevistas. Estos aspectos como líneas de estratificación, serán definidos en el último apartado de esta sección luego del análisis cualitativo a realizar.

Los aspectos identificados y nombrados de las líneas de estratificación que atraviesan los Dispositivos de Formación son: el aspecto ontológico, el aspecto semántico, el aspecto pragmático, y el aspecto epistémico.

Respecto al denominado aspecto ontológico nos referiremos a la naturaleza del Dispositivo de Formación, en cuanto a su espacio geográfico y discursivo. Por el lado del aspecto semántico, haremos referencia al modo en el que la Región es entendida y definida por cada Dispositivo de Formación, en tanto que opera como una forma de adscripción al campo de los Estudios Regionales.

Por otro lado, el aspecto pragmático hará referencia al modo en el que se realizan los procesos de formatividad, principalmente en lo que se refiere a la construcción de los objetos priorizados por cada LGAC al interior de los Dispositivos de Formación. Por último, y estrechamente vinculado al aspecto antes señalado, tenemos el aspecto epistémico, que consiste en la construcción de conocimiento que atiende las particularidades en conformación de los Estudios Regionales, que a su vez se apoyan por conceptos, teorías y metodologías provenientes de otros campos disciplinares ya consolidados.

De esta manera, es posible situar el análisis en tres ejes o direccionalidades, a saber: los aspectos ontológico y semántico de las entrevistas realizadas a los investigadores-formadores en su calidad de coordinadores de los Dispositivos de Formación. Mientras que los cuatro aspectos antes señalados habrán de colindar en el análisis de la información recuperada de los investigadores-formadores en su calidad de representantes de LGAC. Los dos últimos aspectos, el pragmático y el epistémico, guiarán el análisis de los productos finales de investigación, esto es, de las tesis doctorales.

Ahora bien, el análisis sobre el modo en el que se recuperan los aspectos ontológicos, semánticos, pragmáticos y epistémicos de los Dispositivos de Formación por parte de los investigadores-formadores en su calidad de representantes de las LGAC da luces respecto a cinco aspectos relevantes: 1) los múltiples significados atribuidos a la naturaleza o el ser de la región, 2) la pluralidad significativa del campo de los Estudios Regionales, 3) las líneas individuales de investigación como configuradores de las LGAC que integrarán a los Dispositivos de Formación en cuestión, 4) las dificultades para autoadscribirse a determinadas orientaciones epistemológicas, y 5) la participación de agentes externos en la construcción y direccionalidad de los Dispositivos de Formación.

**1)** Los múltiples significados atribuidos a la naturaleza o ser de la región y de los estudios regionales se

dan a partir de la identificación y priorización del objeto de estudio. Ello implica que mientras que, como en el caso del DHER-UV, los problemas de investigación u objeto de estudio se encuentra identificado y delimitado, el aspecto regional consiste principalmente en ubicarlo espacialmente en el territorio correspondiente. Siendo similar la condición del DERAN-UAS por centrarse en América del Norte, nos deja los casos DER-UNACH y DER-UDEG.

El último caso, por lo reciente de su creación (recordemos que inicia en 2014) requiere de una mayor trayectoria productiva para la generación de procesos autoreflexivos en torno a los productos resultados de los procesos de formatividad. Sin embargo, el DER-UNACH se intenta construir primero la región e identificar el objeto de estudio, pero son las LGAC las que inciden en la priorización de los problemas de investigación legítimos.

**2)** La pluralidad significativa del campo de los Estudios Regionales depende en gran medida de las formaciones de origen de los investigadores-formadores que participaron en la conformación del Dispositivo de Formación, así como del contexto en el que es creado. Motivo por el cual los Estudios Regionales pueden tender más a la geografía económica (DERAN-UAS) o a la historia (DHER-UV).

**3)** Respecto a las líneas individuales de investigación como configuradores de las LGAC que integrarán a los Dispositivos de Formación en cuestión, aquellos investigadores-formadores en su calidad de representantes de LGAC que intervinieron en la construcción de los Dispositivos de Formación ven reflejados en las líneas integrales de cada programa, sus propias líneas, las cuales adquirirán un sentido regional en la medida en la que se vayan desarrollando los procesos de formatividad. Si bien la construcción del Dispositivo de Formación es un momento crucial para la integración de líneas de investigación individuales, las revisiones, reflexiones y recomendaciones a los Dispositivos de Formación permiten evaluar las directrices iniciales e incluir elementos en los que los investigadores-formadores de más reciente adscripción puedan integrarse.

**4)** Se presentan dificultades para autoadscribirse a determinadas orientaciones epistemológicas, ello debido a dos notorias causas: primero, la clarificación sobre la perspectiva epistemológica no es una reflexión que se vea necesaria, por lo que se obvia dándose por definida desde las teorías que manejan y desde las cuales se intenta explicar o comprender el mundo; y segundo, hay una apelación al no reduccionismo, a no encajonar en determinada perspectiva epistemológica la producción de conocimiento que en un campo transdisciplinar bien podría servirse de aspectos provenientes de teorías pertenecientes a perspectivas disímiles.

**5)** Se relata la participación de agentes externos en la construcción y direccionalidad de los Dispositivos de Formación. Este agente externo es principalmente el CONACyT, quien desarrolla las políticas respecto al desarrollo y formación en la ciencia y la tecnología, pero sobretodo quien otorga financiamiento a investigadores-formadores expertos, instituciones y noveles en formación, por lo que las atenciones a sus recomendaciones son imprescindibles si se quiere contar con el recurso para el desarrollo de las investigaciones.

La idea de “región contextual” permite entender la primacía dada a atender, explicar, comprender y transformar los fenómenos sociales que tienen lugar en los espacios geográficos en donde se encuentra cada Dispositivo de Formación, esto no implica que en un sentido maniqueo unos Dispositivos de Formación estén bien y otros no, si no que cada uno responde a un contexto específico al que debe responder proporcionando

modelos de comprensión que generen conocimiento para viabilizar los procesos de transformación.

Es más bien, en los aspectos pragmáticos y epistémicos donde el modo de relación rizomático se operacionaliza, esto es, direcciones sin una centralidad que ubique los productos de investigación más cerca o lejos del centro. Con lo anterior me refiero a que si bien el objeto de estudio juega un papel central, previo o posterior al proceso de regionalización (construida o asignada geo-políticamente hablando), son los investigadores-formadores, quienes desde sus líneas individuales de investigación (inscritas a las LGAC integrales de los Dispositivos de Formación) legitiman o no determinados objetos de estudio, integrando posicionamientos epistemológicos que no se cierran en sí mismos, sino que por la misma naturaleza multi y transdisciplinar de los Estudios Regionales se abren a la integración de distintos modos de ver la realidad.

Podríamos hablar entonces de orientaciones epistemológicas emergentes e integradoras que toman de las perspectivas epistémicas de los campos disciplinares constituidos y que configuran tradiciones, para abonar al desarrollo de un campo multi y transdisciplinar en formación, el de los Estudios Regionales; apoyando y apoyados por la comunidad epistémica que valida y legitima objetos de estudio, y cuyo esfuerzo novedoso radica en el esfuerzo por regionalizar para posteriormente problematizar la realidad recortada e identificar un objeto de investigación que permita transformar las condiciones actuales de desigualdad social (por referir un ejemplo).

Cabe señalar que se hace evidente, encontrando voz en los investigadores-formadores de los Dispositivos de Formación, la presencia de agentes externos que orientan y dirigen los desarrollos de la ciencia. El CONACyT, refieren, invita a la conformación de programas de posgrado multi y transdisciplinares, encontrando en los nacientes Estudios Regionales el campo de producción de conocimiento idóneo para hacer converger distintas disciplinas y perspectivas teórico-metodológicas que den cuenta (de forma holística) de los hechos y fenómenos de la realidad social.

Estas políticas educativas (y económicas) que dirigen su particular punto de vista respecto a la dirección que debería seguir el desarrollo de las ciencias y la tecnología, requerirá siempre y en todo momento, de las comunidades epistémicas para su operacionalización, así como las comunidades epistémicas (a falta de un benefactor anónimo y distante) requerirán de financiar sus investigaciones.

## Referencias

- Bertalanffy, L. V. (1976). Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones (Edición conmemorativa 70 aniversario, 2006 ed.). (J. Almela, Trad.) México: FCE.
- Deleuze, G. (1989). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier, G. Deleuze, H. L. Dreyfus, M. Frank, A. Glücksmann, G. Lebrun, . . . F. Wahl, Michel Foucault Filósofo (págs. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (2007). Foucault. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2009). El orden del discurso (Fábula ed.). México: Tusquets.
- Honoré, B. (1980). Para una teoría de la formación. Madrid: Narcea, Ediciones.
- Nicastro, S., y Greco, M. B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Yurén Camarena, M. (2005). Ehtos y la autoformación en los dispositivos de formación docente. En M. Yurén Camarena, C.

- Navia, & C. Saenger (Edits.), Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores (págs. 19-48). Barcelona: Pomares.
- Yurén, T., y Mick, C. (Edits.). (2013). Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos. México: Juan Pablos.



## ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS INVESTIGADORES

### STRATEGIES FOR RESEARCHER TEACHER INITIAL FORMATION

Margarita María Arroyave Palacio  
Mónica Londoño Martínez

#### Resumen

La formación inicial de los maestros enfrenta el desafío de encontrar el equilibrio entre, la formación en el ejercicio de la docencia y la investigación, pieza clave para la calidad educativa. En Colombia, la formación en investigación ha tenido un carácter obligatorio alejado un poco de las políticas y directrices de ciencia, tecnología e innovación; razón por la cual, aún existen muchos interrogantes, y muchas prácticas y estrategias de formación por explorar. En este texto se presentan los resultados de una investigación de corte exploratoria con enfoque cualitativo sobre tres estrategias de formación en investigación, implementadas con estudiantes de pregrado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia entre abril de 2013 y agosto de 2015. Se plasma la discusión y el análisis diferenciado para las distintas estrategias y se realiza un análisis discursivo en el cual se destaca la precisión, rigor y sistematicidad de las evaluaciones suministrada por 93 estudiantes beneficiarios de las mismas. Los resultados permiten conocer las percepciones de los estudiantes en cuanto a la relevancia que estas estrategias tuvieron para su formación en investigación y la influencia de las mismas para continuar su proceso de formación posgraduada, además de las recomendaciones para el mejoramiento en su implementación. Este estudio aporta a la construcción temática relacionada con los retos en la formación de investigadores educativos en Latinoamérica y experiencias exitosas de pregrado para la formación de investigadores en educación.

**Palabras Clave:** Investigación educativa, Formación de formadores, Formación de investigadores, Relación investigación docencia.

#### Abstract

The teacher initial formation faces the challenge to find the balance between, the formation in the exercise of teaching and the investigation, key element of the education quality. In Colombia, the formation in investigation is been having an obligatory nature a little apart from the politics and guidelines of science, technology and innovation; reason why, still exist a lot of questions, and practices and strategies, of formation to explore. In this text are going to show the results of an investigation of exploratory cut with qualitative approach, about three strategies in formation in investigation, implemented with students of undergraduate by the center of educational and pedagogic investigations (CEPI) of the faculty of education of the Antioquia University, between April of 2013 and August of 2015. It express the discussion and the analysis distinguish by the different strategies and it make a discursive analysis in witch stand out the precision, rigor, and systemacity of the evaluations provide by 93 students beneficiary of the same. The result aloud to know the perceptions of the students as far as the relevance of the strategies had to his formation in investigation and the influence of the same to continue with the process of postgraduate formation, besides of the recommendations to the improvement in their implementation. This study contribute to thematic construction related with the challenges of the formation of educational researchers in Latin America and the successful experiences of undergraduate to the formation of educational researchers.

**Key words:** Educational investigation, Teacher trainer, Investigators formation, Research teaching relationship.

## Introducción

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia está orientada a la producción de conocimiento en educación y pedagogía y a la formación de maestros para los distintos niveles y contextos educativos colombianos, mediante la investigación como eje articulador de la docencia y la extensión, y en consonancia con las problemáticas y necesidades de la sociedad contemporánea. La Facultad ofrece nueve programas (Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, Licenciatura en Matemáticas y Física, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Licenciatura En Pedagogía de la Madre Tierra y Pedagogía), en los cuales se encuentran 3013 estudiantes matriculados. Por su parte el CIEP se configura como un centro de generación de conocimiento a partir de los sujetos, los proyectos y las relaciones que se establecen con diferentes instancias académicas internas y externas en pro de la formación inicial, permanente y avanzada de maestros.

## Fortalecer procesos de formación en investigación

El sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), presenta un panorama que pretende desde sus principios y objetivos, proponer rutas y líneas de acción visibles en los subsistemas de: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada de los educadores para avanzar en el fortalecimiento de competencias profesionales y personales. En este sentido, propone como ejes articuladores y transversales a estos subsistemas: la pedagogía, la investigación y la evaluación. Particularmente el eje transversal de la investigación exige una reflexión profunda sobre la forma como el sistema de formación de educadores colombiano, puede y debe relacionarse con el Sistema Nacional De Ciencia, Tecnología E Innovación (SNCTI), para que se puedan generar recursos para realizar investigaciones pertinentes a las necesidades del sistema educativo (Cabra, et. al., 2003). La investigación como espacio para la generación de conocimiento tendrá mayor valor en la formación de educadores cuando exista una política de estado que apoye decididamente la investigación en y sobre educación.

Además, los lineamientos de calidad para la acreditación de las licenciaturas en educación propuestos por el MEN y el decreto 2450 de 2015, ponen su acento en la necesidad de contar con grupos de investigación que desarrollen proyectos sobre la formación de educadores, las áreas, disciplinas y las prácticas en las cuales se inscriben las licenciaturas, como requisito para el desarrollo de una cultura investigativa que aporte a mejorar la docencia y el desarrollo del pensamiento crítico tanto de estudiantes como de profesores. Sin embargo, las instituciones formadoras de educadores se encuentran ante el reto de lograr, que el SNCTI, se integre y participe en debates y propuestas que dialoguen con las inquietudes y necesidades que se generan, cuando se reconoce el impacto social que tiene el educador (Arroyave, 2014).

Así, la investigación en la formación inicial de maestros es un desafío no solo para las instituciones de educación superior, sino también para el SNCTI. En este sentido, Rúa, citada por Vélez (2014) plantea que una de las dificultades es que el país no invierte grandes recursos en la investigación sobre educación y existe una



comunidad científica que reclama más estímulo y promoción para hacer ciencia en temas de educación. Uno de los retos más grandes será que en sinergias entre el Ministerio de Educación Nacional y Colciencias sean generadas propuestas conjuntas para que la investigación que se haga sirva para la toma de decisiones, desde gobernantes, secretarios de educación, etc. (Vélez, 2014).

De otro lado y siguiendo a Sánchez (2014), no existe una única y universal manera de enseñar a investigar; pues, esa enseñanza se encuentra amarrada a la forma de concebir y producir conocimientos en un campo científico:

*...Más aún, la especificidad de los procesos de formación de investigadores ... abarca otros aspectos, tales como la institución, la singularidad de la dependencia (régimen de investigación) y las peculiaridades del mismo tutor. Todos estos agentes van tamizando de manera particular y específica los procesos y las prácticas de la formación del investigado (p. 12)...*

De igual forma, Rojas (2015) plantea que, la investigación es un proceso dialéctico y “por lo mismo, no hay esquemas o modelos de investigación únicos y definitivos sino solo guías que orientan el desarrollo del trabajo de investigación, las cuales se ajustan a los requerimientos que exige la práctica científica en cada situación concreta” (p. 25).

Desde esta óptica, y como alternativa a la enseñanza universitaria de la investigación científica, el CIEP acompaña la formación en investigación del pregrado con propuestas extracurriculares, las cuales se sustentan en la misma forma como lo propone Sánchez 2014, en la enseñanza de la investigación que tiene como referente las prácticas concretas y los procesos reales manifestados durante la generación de conocimiento. Se implementan tres acciones estratégicas: pequeños proyectos, trabajos de grado y semilleros de investigación, las cuales cuentan con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación y la Facultad de Educación, quienes, además, destinan importantes recursos para la realización de dichas acciones. Es así como el objetivo de esta investigación exploratoria es conocer las percepciones de los estudiantes en cuanto: a la relevancia que las acciones estratégicas tuvieron para su formación en investigación, la influencia de las mismas para continuar su proceso de formación posgraduada, y las recomendaciones para el mejoramiento en su implementación. Para ello se utilizaron instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo, aplicados a 93 beneficiarios de estas acciones estratégicas.

### **Pequeños proyectos de investigación**

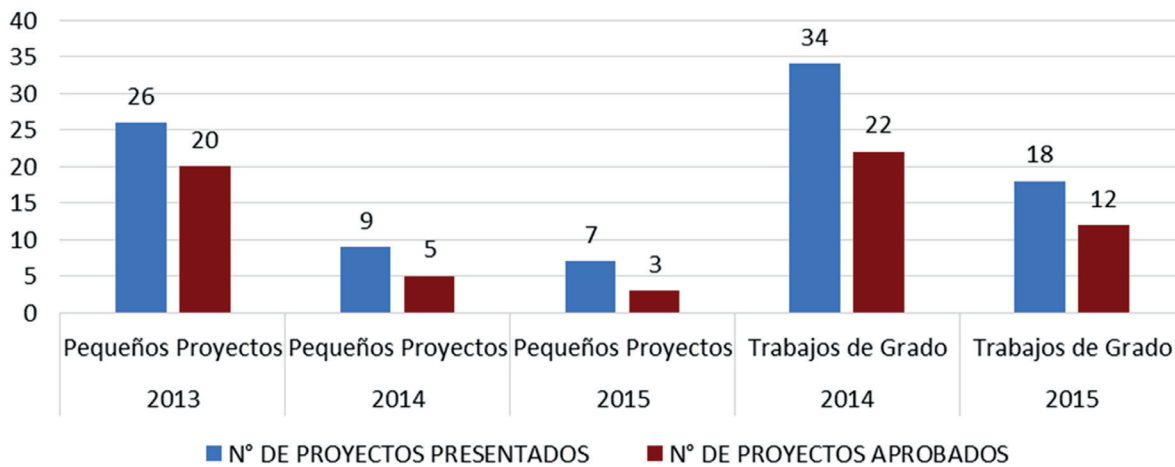
Esta estrategia busca promover el diálogo e interacción entre la investigación y la formación inicial de maestros como un asunto vital y, a su vez, propiciar un acercamiento positivo hacia el trabajo intelectual en equipo, la lectura crítica y compartida, la discusión sobre novedades científicas, la curiosidad, el deseo de búsqueda permanente, entre otros. Se plantea una convocatoria que tiene como objetivo apoyar proyectos que surjan de semilleros y prácticas tempranas, así como de distintas iniciativas de formación en procesos investigativos que se desarrollan en las diferentes licenciaturas. Se eligen entonces, propuestas con una duración de hasta

12 meses. Se tiene un total de 28 pequeños proyectos que cuentan con el apoyo y respaldo de 11 grupos de investigación.

### Trabajos de Grado

La naturaleza de esta estrategia es la de ayudar en el proceso de formación integral de los estudiantes de pregrado propiciando el fortalecimiento de habilidades investigativas. Esta estrategia tiene como objetivo apoyar los trabajos investigativos que conduzcan a la obtención del título profesional, con una duración de hasta 12 meses. Se tiene un total de 34 trabajos de grado. 94 proyectos en total se han presentado a estas dos estrategias entre abril de 2013 y agosto de 2015, en la figura 1 se muestra en detalle el número de propuestas presentadas y aprobadas en ambas.

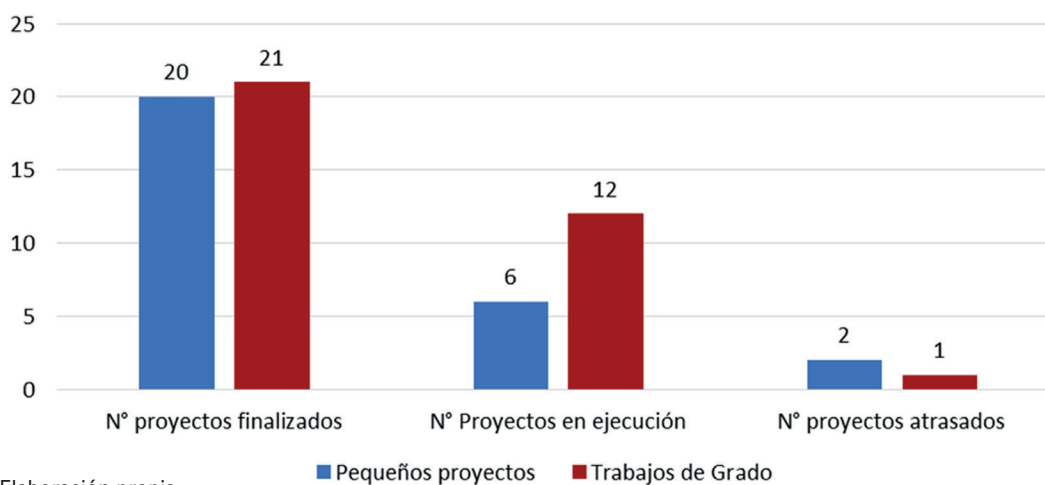
**Figura 1. Número de proyectos presentados en las acciones estratégicas.**



Fuente: Elaboración propia

Las etapas de avance de los pequeños proyectos y los trabajos de grado se encuentran representadas en la figura 2.

**Figura 2. Etapas de avance pequeños proyectos y trabajos de grado abril 2013- agosto 2015.**



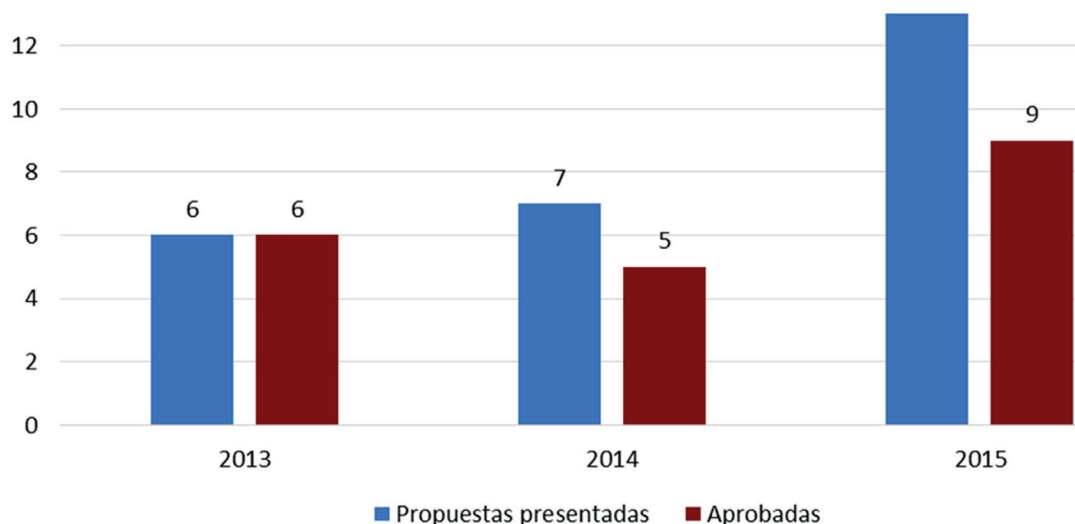
Fuente: Elaboración propia

Es importante anotar que el proceso de aceptación requiere de dos evaluadores por cada uno de los proyectos de investigación presentados para ello, el CIEP ha diseñado un plan que implica una cuidadosa logística para la recepción de los proyectos y, la selección y conformación de un banco de evaluadores. La evaluación de los proyectos es asignada a profesores de reconocida trayectoria académica e investigativa con relación a la temática de cada uno, los cuales pueden ser externos a la Facultad o internos pero que no tengan conflicto de intereses con el proyecto a evaluar. El proceso de evaluación se realiza bajo la modalidad anónima, revisiones doblemente ciegas, basado principalmente en los principios de equidad e imparcialidad.

### Semilleros de investigación

Con esta estrategia el CIEP busca apoyar la conformación de nuevas cohortes de semilleros de investigación, o la consolidación de las cohortes en curso. Es importante anotar que la Facultad inició en el año 1999 la propuesta formativa de semilleros de Investigación con un grupo de profesores y estudiantes interesados en generar alternativas innovadoras que amplíen y complementen el saber pedagógico de los futuros maestros. En la figura 3 se representa el número de propuestas que se presentaron en las convocatorias entre abril 2013-agosto 2015.

**Figura 3. Número de proyectos presentados en las convocatorias de semilleros de investigación**



Fuente: Elaboración propia.

### Análisis de resultados

Se presentan los resultados sobre la percepción que tiene los estudiantes de las tres acciones estratégicas. El análisis de los datos se realizó de manera cualitativa y cuantitativa.

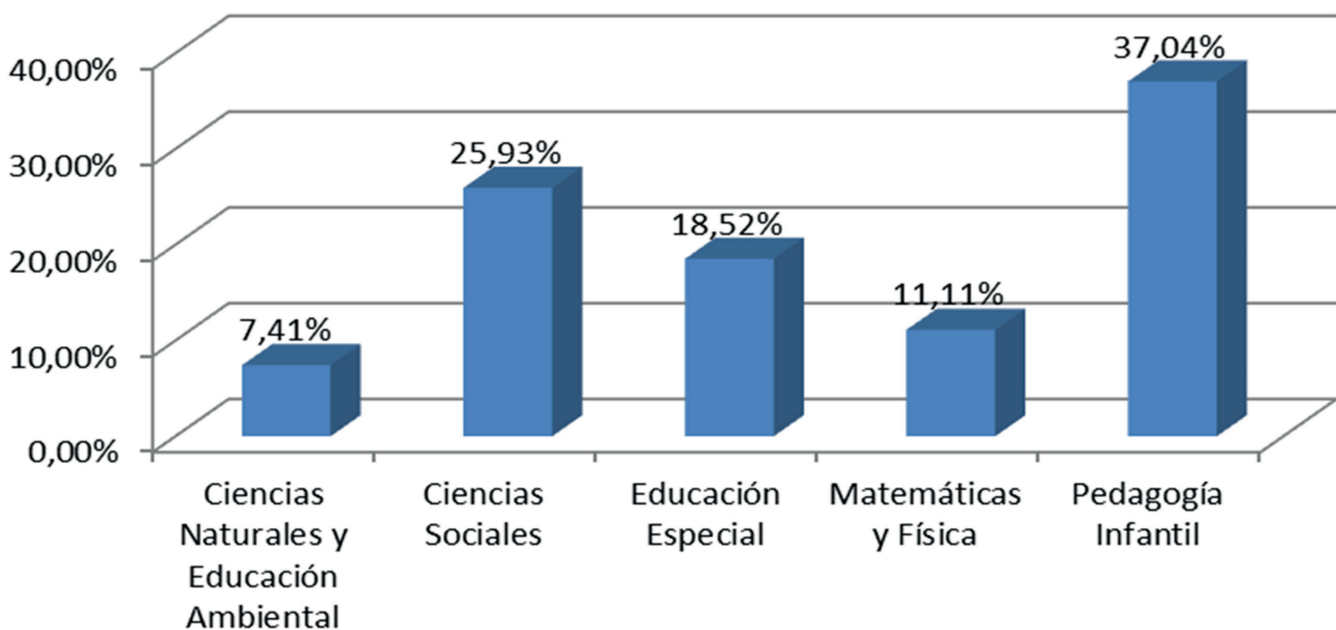
### Pequeños proyectos de investigación

Esta estrategia fue evaluada por una muestra de 28 estudiantes de las diferentes licenciaturas de la Facultad, que como se observa en la gráfica 4, son en su mayoría del programa de Pedagogía Infantil con diez estudiantes (37.04%), seguidos de siete alumnos de Licenciatura en Ciencias Sociales (25.93%) y 5 de Educación

Especial (14.81%), dando cuenta de los pregrados en los que ha existido un mayor interés por la participación en dicha estrategia (Ver figura 4).

De esta figura se destaca igualmente que los pregrados de Ciencias Naturales, con dos estudiantes y la Licenciatura En Matemáticas y Física con tres estudiantes, son los que menor participación reportan (3.7%, 7.41% y 11.11% consecutivamente), lo que podría dar indicios de las licenciaturas que requieren un mayor incentivo para la participación en propuestas de formación en investigación, ya sea desde los procesos curriculares o a través de prácticas alternas que fortalezcan sus habilidades investigativas y, en esta medida promuevan un mayor acceso a las estrategias propuestas desde el CIEP.

**Figura 4 Distribución de estudiantes de la estrategia por licenciatura.**



Fuente: Elaboración propia

### **Aportes de la estrategia pequeños proyectos al proceso de formación**

Esta estrategia se concibe como una iniciativa de fortalecimiento del proceso de formación profesional de los estudiantes de pregrado, en este sentido se indagó entre los estudiantes por la relevancia de esta experiencia para su formación, dicha calificación fue consultada en una escala de 1 a 5 en la que 1 era la calificación más baja y 5 la más alta, la tabla 1 presenta los resultados obtenidos.

**Tabla 1. Resultados Importancia del proyecto para el proceso de formación**

Importancia del proyecto	
<b>Promedio</b>	4,96
<b>Desviación estándar</b>	0,19

Fuente: Elaboración propia

De la información presentada en la tabla 1 se resalta que en promedio los estudiantes le asignan una importancia de 4.96 a la implementación de la estrategia de pequeños proyectos para el fortalecimiento de su proceso de formación, teniendo una desviación estándar de 0.19, lo que da cuenta de la poca variabilidad de los datos; es decir, hay una percepción popularizada de que esta iniciativa fortalece el proceso de formación adelantado en la Universidad, puesto que el total de los estudiantes calificaron su importancia entre cuatro y cinco.

Para profundizar en este aspecto, se indagó por los argumentos asociados a la calificación dada, y se encontró que los estudiantes trajeron a colación cinco asuntos: con relación a la primera categoría, los estudiantes destacan como importante la posibilidad de llevar a la práctica el ejercicio investigativo, puesto que los aprendizajes generados en los cursos de investigación no siempre llevan a la praxis; en esta categoría también se hace alusión a la importancia de la rigurosidad de las etapas y procedimientos del proceso de investigación exigidos por el CIEP, las implicaciones para el trabajo en equipo, el acceso a instancias de validación y construcción colectiva de conocimiento y la desmitificación del rol docente. Este último aspecto es importante destacarlo en la medida en que la implementación de los pequeños proyectos contribuye a que los estudiantes reconozcan la labor docente como una actividad que está atravesada por la investigación y, en la que también se produce conocimiento, complementando de esta manera su perfil y competencias profesionales.

Una segunda categoría de respuestas asociadas a la importancia de los pequeños proyectos para el proceso de formación, es la relativa a la posibilidad de profundizar en temas o áreas de interés específico de la licenciatura que cursan, aspecto en el cual los estudiantes destacan la posibilidad de cualificar la fundamentación conceptual de los temas de investigación seleccionados y que de alguna manera incidirán en su futuro quehacer docente.

En cuanto a la categoría que destaca la importancia del acercamiento al contexto se encontró que los estudiantes a través de la experiencia de implementación del pequeño proyecto confrontan sus conocimientos teóricos y académicos con las realidades y posibilidades prácticas de implementación, permitiéndoles el desarrollo y actualización de conocimientos contextualizados y útiles para los sujetos con los cuales trabajarán en el futuro. Este acercamiento al contexto también se menciona como una potencialidad para la identificación y desarrollo de estrategias y procesos educativos múltiples e innovadores, lo que se constituye en una posibilidad de interpretación de la realidad de una manera más compleja, cambiante e interconectada, facilitando que los procesos de investigación aporten a la implementación de formas pedagógicas alternativas y adecuadas al contexto.

En la cuarta categoría asociada al desarrollo de habilidades y conocimientos complementarios, los estudiantes hicieron alusión a aspectos actitudinales como la convivencia, la reflexión y la disciplina en tanto habilidades desarrolladas a partir de la experiencia investigativa y las cuales se constituyen en potencialidades no solo para el ejercicio profesional sino también para el desarrollo personal de los estudiantes; igualmente, se mencionaron habilidades académicas como el desarrollo de competencias para la lectura, la escritura y la

comprensión de la educación como un proceso constante en el que se construyen y deconstruyen aprendizajes, aspectos que en conjunto ratifican la vocación docente de los estudiantes. Esta categoría, por tanto, resalta la relevancia de los pequeños proyectos de investigación en la consolidación de competencias académicas y actitudinales de los estudiantes, para su ejercicio profesional como docentes y desarrollo personal como ciudadanos.

Aunque con menor frecuencia, un último grupo de respuestas destacan la importancia de la implementación de los pequeños proyectos como posibilidad de financiación y desarrollo de los proyectos, garantizando de esta manera llevar a cabo trabajos de alta calidad, con los recursos y tiempo suficiente para su implementación, aspecto que puede considerarse como complementario del proceso de formación.

### Importancia de la estrategia para continuar su formación en investigación

En coherencia con la información brindada anteriormente, la tabla 2 muestra los resultados relativos a la valoración de los estudiantes respecto a la importancia del proyecto para continuar su formación en investigación, en el que se destaca un promedio de 4.85 (dt. 0.36), lo que indica que la mayoría de los estudiantes (23 en total) le asignaron el mayor nivel de relevancia para continuar su formación en investigación, por lo que podría afirmarse la pertinencia de esta estrategia en el contexto formativo en la medida que combina la teoría y la práctica de la investigación, como lo mencionaron anteriormente.

**Tabla 2. Resultados Importancia del proyecto para continuar formación en investigación**

<b>Continuar formación en investigación</b>	
<b>Promedio</b>	4,85
<b>Desviación estándar</b>	0,36

Fuente: Elaboración propia

### Respecto a la ejecución del pequeño proyecto

En lo que se refiere al proceso de implementación de la estrategia y con la intención de conocer las percepciones de los estudiantes en cuanto al desarrollo de los pequeños proyectos, se indagó por el nivel de motivación o interés para la ejecución de su propuesta de investigación, obteniendo los resultados presentados en la tabla 3.

**Tabla 3. Resultados motivación e interés por el proyecto**

<b>Motivación e interés</b>	
<b>Promedio</b>	4,81
<b>Desviación estándar</b>	0,48

Fuente: Elaboración propia

La información destaca un promedio de motivación e interés de 4.81 (dt. 0.48) es decir una calificación que se encuentra por encima de la nota media de la escala, lo que indica que los estudiantes poseen un nivel de interés y motivación satisfactorio para el desarrollo de sus propuestas. Si se revisa esta información de acuerdo con el cargo ocupado por cada estudiante (Tabla 4) se encuentra que los investigadores principales tienen mayor interés (4.94 en promedio, dt. 0.25) que los coinvestigadores (4.64 en promedio, dt. 0.67) aspecto que puede asociarse al nivel de responsabilidad relacionado al cargo y la relevancia que pueda tener esta experiencia en la formación de su perfil profesional asociado al cargo ocupado.

**Tabla 4 Motivación e interés por el proyecto, por cargo.**

Motivación e interés por cargo		
Cargo	Promedio	Desviación estándar
Coinvestigador	4,64	0,67
Investigador Principal	4,94	0,25
<b>Total general</b>	<b>4,81</b>	<b>0,48</b>

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, es importante destacar que en ambos casos el promedio obtenido es alto y que el grado de motivación e interés por el proyecto en ambos casos es satisfactorio. A partir de la experiencia vivida por los estudiantes en el desarrollo de su proyecto de investigación se quiso recoger los argumentos por los que recomendarían a otros estudiantes participar de la estrategia de pequeños proyectos, obteniendo las siguientes categorías de resultados:

- Experiencia de fortalecimiento del proceso de formación universitaria e investigativa. Además de ser uno de los aspectos que hace importante la estrategia de pequeños proyectos, los estudiantes también la consideran una razón suficiente para vincularse a ella, dando cuenta de la relevancia que tienen los procesos formativos de investigación. Esta categoría igualmente resalta la necesidad de cualificar los procesos de formación en investigación desde los ejercicios prácticos para confrontar la teoría.
- Oportunidad de reconocimiento académico y construcción de comunidad académica en torno a un tema. Este segundo argumento destaca la relevancia que tiene la estrategia como posibilidad de articulación y construcción de comunidad académica, en la medida que posibilita escenarios de interlocución y encuentro con personas que estén trabajando el tema, lo que le aporta al estudiante reconocimiento de su labor y a la vez la posibilidad de realimentación del tema trabajado.
- Cualificación de la labor docente. En el mismo sentido que la categoría anterior, los estudiantes destacan que la implementación de los pequeños proyectos es una posibilidad de afianzar conocimientos y habilidades propias de su quehacer profesional. Siempre logrando conjugar la investigación con los procesos educativos.



- Oportunidad de desarrollar una propuesta con recursos suficientes a nivel económico, logísticos y de asesoría. Otro aspecto destacado como razón para recomendar a otros estudiantes, hace alusión a la disponibilidad de recursos económicos, logísticos y de asesoría suficientes para el desarrollo de la investigación. Con la disposición de estos recursos los estudiantes consideran que se garantiza una mayor calidad en la producción investigativa.
- Posibilidad de aprendizaje de procedimientos administrativos y de gestión de recursos. Un último asunto considerado como aporte relevante de la participación en la estrategia de pequeños proyectos, lo constituye el aprendizaje de procedimientos administrativos y de gestión de recursos, en la medida en que la implementación del proyecto le exige al equipo de trabajo ajustarse a requerimientos administrativos que tiene la Universidad para el acceso y ejecución de los recursos, aspecto que atraviesa todo proceso investigativo e incluso la implementación de iniciativas pedagógicas y de formación que como futuros profesionales realicen.

Con relación a los aspectos a destacar del proceso de implementación del pequeño proyecto de investigación, se destacan resultados similares a los mencionados anteriormente, como aprender a investigar investigando, el reconocimiento académico recibido y las transformaciones y aprendizajes personales. Sin embargo, también se destacan nuevas categorías asociadas a aspectos temáticos y prácticos del proceso de investigación.

En cuanto a los aspectos prácticos de la investigación se identifican dos categorías: una asociada a las potencialidades del trabajo en grupo, que destaca igualmente la posibilidad de construcción grupal con profesores, aspecto que se valora como positivo por su disponibilidad para el acompañamiento y construcción conjunta, lo que podría indicar que esta estrategia aporta a la construcción de comunidad académica en la Facultad, en la medida que permite el encuentro entre docentes y estudiantes por fuera de las aulas de clase. El segundo aspecto práctico de la investigación, es el relativo a la experiencia grupal, en este se subraya como asunto relevante el establecimiento de relaciones y encuentros con actores comunitarios significativos para el equipo de investigación, asunto que no solo se asocia a la pertinencia temática y académica del trabajo conjunto. Articulación de la investigación con la extensión.

### **Aspectos por mejorar de la estrategia**

En aras de identificar los aspectos de la estrategia de pequeños proyectos que deben mejorarse se preguntó a los estudiantes por dicho tema y se, obtuvieron cuatro categorías de respuestas: con relación a los procesos administrativos, la mayoría de sugerencias giran en torno a asuntos como: los procedimientos, formatos y gestiones requeridas, que en ocasiones se retrasan. El segundo aspecto se refiere a la pertinencia de los tiempos de implementación de la estrategia, en este tema se hacen sugerencias relacionadas con la carga académica de los estudiantes y los tiempos de convocatoria, ejecución y entrega de productos, asunto que, si bien resulta difícil de controlar, requiere mayor revisión. La tercera categoría hace alusión a los procesos de asesoría y acompañamiento a los proyectos; si bien la mayoría de los estudiantes destacaron como positivo el acompañamiento realizado por el CIEP, consideran que debe ser mayor en cuanto a procesos de capacitación. Por último, un grupo de estudiantes mencionó asuntos de mejora de ellos como beneficiarios de la estrategia,

haciendo alusión a la responsabilidad y compromiso que implica la vinculación a la estrategia en la medida que exige el cumplimiento de tiempos, procedimientos y cronogramas específicos.

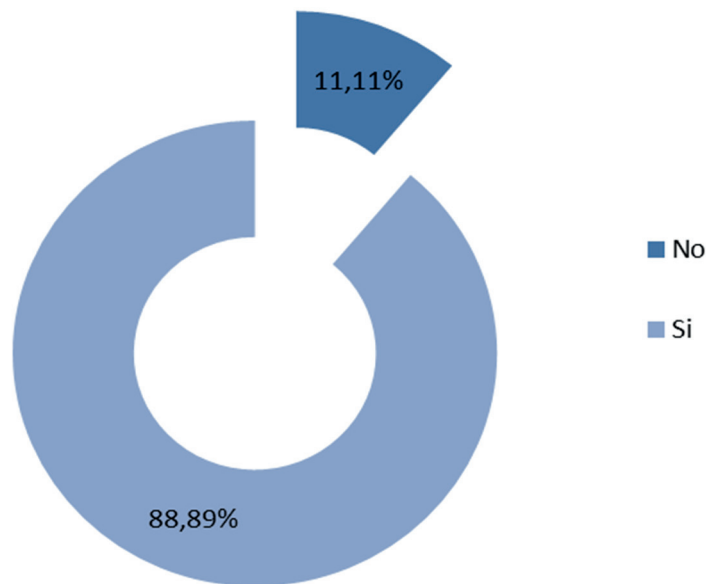
### Recomendaciones para mejorar la estrategia

Como alternativa frente a las dificultades con los procedimientos administrativos se recomienda cualificar los procesos de asesoría y acompañamiento a los estudiantes, mejorar los procesos de comunicación de manera que todos los integrantes del grupo, se apropien de los requerimientos establecidos por el CIEP. Por otro lado, se realizan sugerencias en lo que tiene que ver con procesos de difusión, cupos y requisitos establecidos en la convocatoria, la mayoría de ellos se centran en la ampliación de cada uno de estos aspectos, lo que da cuenta de la intencionalidad de los alumnos que se incrementa el impacto de esta estrategia entre ellos, con el fin de llegar a una mayor cantidad de población estudiantil.

### Incidencia de la estrategia en la continuidad de la formación posgradual

Para identificar posibles orientaciones de formación posgradual en los participantes de la estrategia, se preguntó por la incidencia de esta experiencia en la continuidad de su proceso de formación posterior al pregrado, la figura 5 muestra los resultados obtenidos, y se destaca que 24 de los estudiantes consultados, es decir el 88.89% consideran que la participación en la estrategia de pequeños proyectos influye de manera significativa en la elección de su formación posgradual.

**Figura 5. Incidencia de la experiencia para continuar la formación posgraduada**



Fuente: Elaboración propia

Entre las razones mencionadas por los estudiantes se encuentran aspectos asociados a la experiencia en investigación como un aporte para sentirse más seguros de afrontar un reto de formación posgradual, en la medida en que se cuenta con herramientas suficientes para desarrollar procesos de investigación; al respecto algunos mencionan la posibilidad de que sus estudios posteriores, más que temáticos sean de carácter metodológico.

*...El proceso de realización del pequeño proyecto, brinda algo fundamental y es la experiencia de investigar, haciendo que uno elimine el miedo y aquellos prejuicios que se tienen antes de investigar. Por ello, cuando se llega a niveles de posgrados habrá unas bases sólidas y sobre todo la posibilidad de continuar una línea de investigación que posteriormente te llevará a la experticia (M.M.R. Licenciatura en Educación Especial- Estudiante que participó en la investigación)...*

Adicionalmente, otra de las razones asociadas a la importancia del proyecto para la elección de la formación posgradual, está relacionado con el surgimiento de nuevas preguntas de profundización respecto al tema de investigación y que orientarían el proceso de formación de posgrado:

*...Al finalizar un proyecto siempre quedan temas importantes por seguir investigando, temas que surgen dentro de la investigación pero que no pueden ser tratados en ésta por motivos de tiempo y que bien pudieran ser el objeto de un posgrado como tema de investigación (C.M.M. Licenciatura en Matemática y física- Estudiante que participó en la investigación)...*

### **Trabajos de grado**

De esta estrategia fueron encuestados un total de 11 estudiantes distribuidos en las siguientes licenciaturas. Ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, educación especial, lengua castellana, matemática y física, y pedagogía infantil. En la figura 6 se observa que el 45,45%, es decir cinco estudiantes, pertenecen al pregrado de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, siendo este el pregrado con mayor representación en la estrategia, seguido de la Licenciatura en Matemática y Física que contó con dos estudiantes (18,18%), los demás pregrados únicamente cuentan con un (1) estudiante vinculado, es decir el 9,09% de las personas encuestadas. Esta información mostraría, para las Licenciaturas en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, y Matemática y Física, una tendencia diferente a la encontrada en la estrategia de pequeños proyectos, evidenciando que el mayor interés por la formación en investigación de estos estudiantes se concentra en la realización de los trabajos de grado.

Es importante aclarar que, estas licenciaturas aún no ofrecen prácticas tempranas, y tal vez esta sea una de las razones por las cuales los estudiantes de niveles inferiores no se sientan motivados a participar en la convocatoria de pequeños proyectos. En correspondencia con la razón de ser de los trabajos de grado, el 90,91% de los estudiantes vinculados a la estrategia se encuentran en los dos últimos semestres de formación (noveno y décimo semestre), es decir diez de los estudiantes están próximos a graduarse y únicamente uno de ellos (9,09%) no suministró información respecto al semestre que cursa. Esta información indicaría que los estudiantes cuentan con habilidades y formación suficiente para llevar a feliz término sus trabajos de grado.

### **Sobre la ejecución del proyecto de grado**

Un primer elemento que se quiso evaluar de la estrategia es el relativo a la importancia que los estudiantes le asignan a ésta, para esto se utilizó una escala de 1 a 5 en la que 1 era la calificación más baja y 5 la más alta; en la tabla 5 se observan los resultados.

**Tabla 5. Importancia de la financiación del trabajo de grado**

<b>Importancia de la financiación del Trabajo de Grado</b>	
<b>Promedio</b>	2,91
<b>Desviación estándar</b>	0,30

Fuente: Elaboración propia

La información obtenida destaca que los estudiantes le asignan una importancia de 2.91 a la financiación de su trabajo de grado (dt. 0.30) cifra que, si bien está por encima del valor medio de la escala, puede considerarse como baja, en la medida que podría tener dos puntos adicionales de calificación para obtener el mayor puntaje. Este cálculo indica que los aspectos financieros del trabajo de grado no son considerados como un aspecto prioritario de la experiencia. A continuación, se presentan las razones mencionadas por los estudiantes como argumento a dicha respuesta.

En total se encontraron cuatro grupos de argumentos asociados a la importancia de la financiación del trabajo de grado. Se destaca un primer aspecto asociado a la facilidad para realizar trabajo de campo, en la medida que contaban con recursos logísticos y económicos suficientes para su realización. Un segundo aspecto se relaciona con la posibilidad de vinculación con redes y actividades propias de la comunidad académica, facilitando la participación en eventos de difusión de los resultados de investigación e interlocución con expertos en la temática. Una última categoría de respuesta da cuenta del aporte de financiero de los trabajos de grado a la proyección de formación futura, en la medida que facilita mayor profundización en la temática investigativa, vinculación a redes académicas y en esa medida acceso a oferta educativa en posgrados.

En correspondencia con los argumentos asociados a la importancia de la financiación del proyecto se encuentra que la mayoría de los estudiantes identifican como actividades significativas la participación en eventos académicos (63,63%), un total de siete estudiantes invirtieron sus recursos en este tipo de actividades, mientras dos de ellos destacan la asesoría y acompañamiento académico como aspectos significativos de la estrategia (18.19%), los dos restantes destinaron los recursos suministrados por ésta en el manejo de tecnologías en el aula de clase como estrategia para la enseñanza de matemática, y la realización de trabajo de campo (9.09%).

Igualmente, se encontraron como aspectos a resaltar del proceso el apoyo y asesoría institucional, lo que da cuenta de la disposición y respaldo que sienten los estudiantes con los procesos de la Facultad y del CIEP, los aprendizajes asociados a aspectos técnicos de la investigación, como la presentación de informes y finalmente la vinculación con la comunidad académica, tema que estaría asociado a actividades significativas como la participación en eventos académicos.

Además de la intención de conocer aspectos referidos a la financiación del trabajo de grado, es importante dar cuenta de los niveles de motivación de los estudiantes con el proyecto y temática asociada a sus trabajos de investigación, por lo cual se indagó en una escala de 1 a 5 por su nivel de motivación.

Los estudiantes en promedio tienen un nivel de motivación por el trabajo de grado de 4.73 (dt. 0.47) cifra significativamente superior a la asignada a la financiación, indicando que la importancia de la estrategia radica más en el interés de los estudiantes por profundizar en un tema específico que en los recursos financieros y logísticos aportados. En correspondencia con el nivel de motivación mencionado por los participantes, se encontraron tres razones fundamentales para participar de la convocatoria de trabajos de grado y recomendarla a otros estudiantes; estas en conjunto podrían considerarse como los pilares fundamentales que orientan la razón de ser de la convocatoria: 1) Acceso a recursos financieros que faciliten la ejecución del proyecto de investigación, 2) Garantizar rigurosidad académica en la investigación, 3) Convertirse en un escenario de reconocimiento y proyección académica para los estudiantes que participan.

### **Aspectos por mejorar de la estrategia y recomendaciones**

Además de conocer los aspectos positivos, dignos de destacar, interesa conocer los aspectos a mejorar y las recomendaciones propuestas por lo estudiantes que permitan cualificar la estrategia. Los resultados señalan tres aspectos de mejora, a los cuales los estudiantes formularon recomendaciones, esto es, aspectos administrativos, asociados a los tiempos, trámites y eficacia administrativa para la ejecución de los recursos destinados al proyecto de investigación. Un segundo aspecto es el relativo a la difusión y cobertura de la convocatoria en los municipios antioqueños, donde la Facultad de Educación hace presencia, de manera que un mayor número de estudiantes se puedan vincular. Un tercer aspecto a mejorar es el relativo a la difusión y visibilidad de los proyectos al interior de la comunidad académica universitaria, del cual se recomienda la creación de una publicación que aglutine los resultados obtenidos en la estrategia.

### **Incidencia de la estrategia en la continuidad de la formación posgradual**

Además, se indagó por lo aportes de esta estrategia a la definición de la formación posgradual de los estudiantes, y se obtuvieron los resultados que se presentan en la figura 7. En ella se observa que para la mayoría de los alumnos (90,91%), es decir para diez de los encuestados, la experiencia de investigación determina su orientación en cuanto a la formación posgradual, generando en ellos un perfil investigativo, al cual le apuestan para su cualificación y ejercicio profesional.

*Considero que sí, pues a partir de lo aprendido en este proceso, me perfilo para seguir participando en congresos y eventos académicos, al igual que apostarle a la publicación de los resultados obtenidos. (V. M. G. Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental- Estudiante que participó en la investigación).*

En cuanto al estudiante que considera que la experiencia no aportó a su formación posgradual, destaca las dificultades administrativas como el principal obstáculo para concentrarse en el proceso de investigación y obtener aprendizajes que le permitan perfilarse a futuro en el campo temático propuesto o investigativo.

## Semilleros de investigación

Esta estrategia fue evaluada por una muestra de 54 estudiantes que han participado en los semilleros de investigación entre abril de 2013 y agosto 2015, se realizó una indagación para conocer las apreciaciones de los alumnos sobre el proceso vivenciado. El 94.5% consideran que existe en ellos un alto grado de motivación e interés personal por participar en un semillero de investigación.

Se evaluó también el cumplimiento de los objetivos, para esto se utilizó una escala de 1 a 5 en la que 1 era la calificación más baja y 5 la más alta; El 96.3%, es decir 53 estudiantes le asignaron al cumplimiento de objetivos el valor más alto, lo cual da cuenta del adecuado desarrollo de las propuestas implementadas en los diferentes semilleros de investigación.

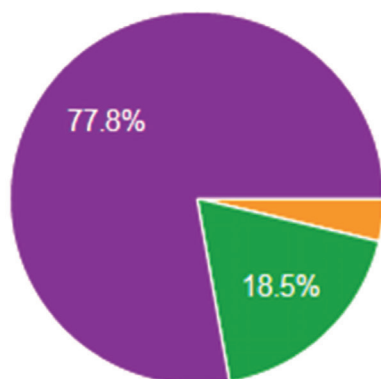
Se destaca la alta valoración frente al cumplimiento de los propósitos. A continuación, se presentan algunas de las razones mencionadas por los estudiantes como argumento a dicha respuesta.

*...El semillero ha sido coherente con los objetivos que se plantearon y con sus cumplimientos, entre ellos se encuentra el hecho de que en general sus participantes tengamos proyectos aprobados por el CIEP. (L. M. G Semillero GeoSem- Estudiante que participó en la investigación).*

*Si bien el semillero es aún muy joven, el trabajo realizado hasta el momento nos ha enriquecido mucho como grupo. La apropiación teórica ha sido uno de nuestros fuertes y nuestro propósito de documentar el trabajo del semillero se cumplió gracias a la consolidación tanto de las actas de reunión como de nuestros avances en los proyectos de investigación y la elaboración de documentos que recopiló la historia y proyección de nuestro semillero (C. V. P. Semillero de investigación EDI- Estudiante que participó en la investigación)...*

En una escala de uno a cinco, el 96.3% es decir, 52 estudiantes asignaron la valoración más a la pertinencia de las problemáticas o temáticas abordadas en el semillero (Ver figura 6).

**Figura 6. Pertinencia de las problemáticas abordadas en el semillero.**



1	0	0%
2	0	0%
3	2	3.7%
4	10	18.5%
5	42	77.8%

Fuente: Elaboración propia



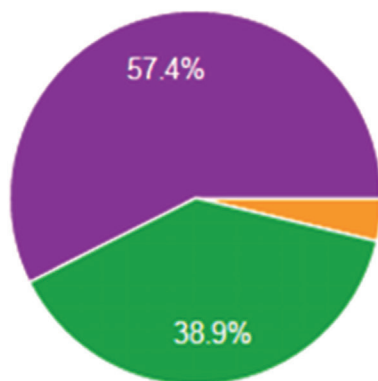
Los estudiantes frente este aspecto manifestaron:

*...Los temas que se están desarrollando en el semillero son acordes a problemáticas que afectan al municipio y la subregión, con lo cual se pretende mitigar el impacto de estas. Además de ser temas que están directamente relacionados con nuestro campo de estudio y cuyos protagonistas son los niños y niñas. (A. D. Semillero EDI- Estudiante que participó en la investigación).*

*Como decía, es importante que los maestros seamos investigadores y este es un espacio que nos brinda la posibilidad de formar nuestro espíritu investigativo (D. O. Semillero somos palabra- Estudiante que participó en la investigación)...*

Con la misma puntuación del aspecto anterior, las metodologías empleadas en los diferentes semilleros obtuvieron altas valoraciones. Lo cual indica la solidez y congruencia de las propuestas, aspectos que se complementan adecuadamente con las diferentes licenciaturas. Ver figura 7.

**Figura 10. Metodologías empleadas en el semillero.**



1	0	0%
2	0	0%
3	2	3.7%
4	21	38.9%
5	31	57.4%

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes en su totalidad consideran que el semillero de investigación, es un espacio importante para la iniciación o fortalecimiento del proceso de formación en investigación, algunas de sus expresiones son:

*...Es de resaltar que en este semillero no solo se forma en investigación, sino que también trabaja para fortalecer aspectos teóricos que se quedan cortos en un aula de clase. (Y. R. Semillero SISCCO- Estudiante que participó en la investigación).*

*Este espacio es importante porque permite aprender a investigar haciendo investigación, con un acompañamiento idóneo se convierte en una estrategia pertinente para la iniciación y el fortalecimiento en investigación. (D. E. Semillero Geosem- Estudiante que participó en la investigación)...*

Frente a los aspectos por mejorar, a diferencia de las dos estrategias anteriores, los estudiantes hacen referencia a su participación como integrantes de los semilleros y ninguno hace recomendaciones a aspectos de



tipo administrativo. Un estudiante manifiesta:

*...El trabajo es exigente y se requiere de invertir por lo general mucho tiempo, al estar finalizando la carrera y tener también otras materias algo pesadas, se dificulta con frecuencia no poder dedicarle el tiempo que quisiera, no sé cómo podría mejorar este aspecto. (F. S. Mathema- Estudiante que participó en la investigación)...*

Algunas de las recomendaciones o sugerencias para la propuesta de semilleros en la Facultad tienen que ver con dos aspectos principalmente: el fortalecimiento de la estrategia para que más estudiantes se vinculen, y que la Facultad apoye la publicación de la producción académica de los semilleros por medio de un boletín o una revista.

## Conclusiones

Conocer cuál es la percepción que tienen los estudiantes sobre las tres acciones estratégicas implementadas; permitió valorar la dinámica académica extracurricular ofrecida por el CIEP. La cual les brindó a los participantes la motivación hacia un trabajo autónomo y responsable; materializado principalmente en la consolidación de comunidades académica con los diferentes grupos de investigación, y en la producción y difusión social de conocimiento. Producto de estas acciones estratégicas los alumnos, han realizado 13 artículos publicados en revistas especializadas. Además, con apoyo de la Vicerrectoría de Investigación y la Facultad, los beneficiarios de estas estrategias han participado en 26 eventos académicos en ciudades como: Bogotá, Ibagué, Manizales, Tunja, Bucaramanga y Barraquilla y en Países como: Brasil, Cuba, México, Argentina y Chile; fomentando la participación en comunidades académicas en el contexto nacional e internacional. Por otro lado, la evaluación de los proyectos presentados ha sido un proceso vital, pues los evaluadores han establecido una dinámica de participación voluntaria, generosa, transparente y oportuna. El concepto evaluativo al ser de carácter cuantitativo y cualitativo es valorado significativamente, ya que las observaciones, comentarios y recomendaciones, les permiten a los estudiantes cualificar sus proyectos, independientemente de ser aprobados o no en las convocatorias. Todos estos aspectos, quizás hacen hincapié en lo que Sánchez (2014) denomina el poder revelador de la práctica, al considerar que abordar la enseñanza de la investigación con un modelo práctico de aprendizaje da mejores resultados que apoyarse solamente en modelos conceptuales y abstractos.

Este estudio permitió además, conocer y valorar los intereses investigativos de los estudiantes de pregrado. Las investigaciones están dirigidas principalmente a población estudiantil de educación básica primaria y secundaria, seguida de maestros en formación, estudiantes universitarios de licenciaturas, comunidades indígenas, niños y niñas, y personas en situación de discapacidad. Los temas de investigación presentan predominio de saberes específicos propios de cada una de las licenciaturas, y algunos temas comunes como: prácticas docentes, imaginarios sociales, género, sexualidad, espacios no formales de ciudad, ente otros; lo cual tiene una implicación directa al considerar la investigación como eje trasversal de la formación inicial de maestros. En el mismo sentido que lo proponen González y Grisales (2014, p. 93), “la investigación formativa necesita configurarse como un propósito de formación de la Universidad, diseñarse como concepto trasversal al currículo y comunicarse en las clases a través de proyectos...”.

La percepción de estudiantes que han sido beneficiarios de las acciones estratégicas brinda un panorama amplio frente a su relevancia para la formación en investigación quedando abierta la discusión sobre: cómo incentivar positivamente la cultura investigativa en los diferentes procesos académicos de la Facultad; cómo impulsar la formación en investigación en el pregrado dentro y fuera de los planes de estudio, y cómo fortalecer la creación de comunidades académicas para el intercambio de saberes que beneficien la formación inicial de maestros.

De este análisis se desprende la necesidad de continuar generando estudios que fortalezcan la formación en investigación: por ejemplo, pensar en dinamizar la relación educativa con el aprendizaje de investigación, generar espacios institucionales en los que se promueva creativamente la generación del conocimiento científico. También se deja abierta la importancia de analizar a mayor profundidad sobre el lugar que debe ocupar la investigación en la formación inicial de maestros, más allá de las disposiciones reglamentarias que se les exigen a las instituciones como referentes de calidad y acreditación de los programas.

### Referencias

- Arroyave P., M. M. (02 de JULIO de 2014). La investigación en la formación de educadores Un reto para el Sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación. Alma Mater. Recuperado de: <http://mokana.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaAlmaMater/secciones/campus/2013/FD42819D127F6B0FE04018C83D1F53DE>.
- Cabra-Torres, F., et al. (2013). *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes. Aportes para la reflexión y el debate*. Bogotá: Pontificia universidad Javeriana.
- Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Colciencias. Recuperado de <http://www.colciencias.gov.co/>
- Decreto 2450 (17 de Diciembre de 2015). Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá
- González, A. E. M. y Grisales, F., L.M. (2014). *Acerca de la investigación formativa como concepto transversal para los currículos de pregrado de la Universidad de Antioquia*. Medellín.: Ecoe Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. MEN (2013). *Viceministerio de educación preescolar, básica y media. El sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. MEN (2015). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-340962\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf).
- Rojas Soriano, R. (2015). Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales. En Abero, L.; Berardi, L.; Capocasale, A.; y otros, *Investigación educativa*. Abriendo puertas al conocimiento. (pp. 25-31). Montevideo: CLACSO.
- Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vélez, G. J. (21 de julio de 2014). *Investigación en educación aún no tiene tanto impacto*. *El mundo*. Recuperado de [http://www.elmundo.com/portal/vida/educacion/investigacion en educacion aun no tiene tanto impacto.php#.VwZ4R\\_nhCUl](http://www.elmundo.com/portal/vida/educacion/investigacion%20en%20educacion%20aun%20no%20tiene%20tanto%20impacto.php#.VwZ4R_nhCUl)



# LA TUTORÍA EN CHIAPAS: EL SENTIDO DE SUS ACTORES EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES.

## TUTORING IN CHIAPAS: THE SENSE OF ITS ACTORS IN THE RESEARCH TRAINING

Catalina López Ordoñez  
Judith Naidorf

### Resumen

En Chiapas, estudiantes, investigadores y autoridades que se encuentran inmersos en posgrados, reconocen que el prestigio de un programa de este nivel, es atribuido al desempeño docente y al logro de los objetivos que los estudiantes deben cumplir, específicamente la terminación del grado y la defensa de una tesis, que se espera sea lograda con el apoyo del acompañamiento tutorial. El trabajo aquí presentado, expone los resultados de la investigación “La tutoría en Chiapas: Una práctica para la formación de investigadores en programas doctorales de calidad”. Se han investigado los casos del Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA). El objeto de estudio ha sido la práctica tutorial para la formación de investigadores, se optó por realizar un estudio con enfoque cualitativo, se desarrolló como técnica la entrevista semiestructurada grabada (audio). El análisis se realizó con aportes teóricos-conceptuales y empíricos abordados durante la construcción del estado del arte y el trabajo de campo, con la finalidad de sustentar y comprender los casos, además de contribuir con nuevos aportes teóricos originales. Durante el estudio se pudo apreciar que los programas doctorales están siendo interpelados por una serie de normativas de las políticas científicas y de financiamiento con la finalidad de garantizar la calidad educativa, aunque el aspecto concreto de la práctica tutorial no ha sido abordado de manera suficiente, siendo que en ella se concreta la formación para el oficio de investigador.

**Palabras clave:** Tutoría, Práctica, Formación, Investigadores, Posgrado.

### Abstract

In Chiapas, students, researchers and authorities involved in postgraduate's programs recognize that the prestige of a program at this level is granted to the teacher's development and to the objectives that students should accomplish, particularly being able to complete the postgraduate degree and the dissertation defense, which is expected to be done with a tutor assessment. This work presents part of the results of the research project “Tutoring in Chiapas: A practice for the research training in quality doctoral programs”. Research has been done in the College of the South Border (Colegio de la Frontera Sur-ECOSUR), the Autonomous University of Chiapas (Universidad Autónoma de Chiapas-UNACH) and the Center of Higher Education in Mexico and Central America (Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica-CESMECA). The object of study has been the tutoring practice for the research training, it was decided to develop a study under a qualitative approach and the method applied was the semi-structured interview (audio file). Data analysis was possible through theoretical-conceptual and empirical inputs discussed during the state of the art, with the objective of supporting and understanding these case studies, plus contributing with new authentic theoretical inputs. During the development of the study it was possible to see that the doctoral programs are being appealed by a serie of rules related to science and financing policies with the intention of assuring the education quality, the specific topic of tutoring practice has not been discussed enough, even though the training for the researcher work is consolidated through it.

**Key words:** Tutoring, Practice, Training, Researchers, Postgraduate.

## Introducción

En México, a través de las políticas educativas, se ha venido insistiendo a las universidades e instituciones formativas elevar la calidad del posgrado, lo que ha implicado que los programas doctorales en algunas instituciones busquen incorporarse al PNPC, ya que este programa de calidad promovido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), proporciona a las instituciones educativas el reconocimiento público, como programas que alcanzan el más alto nivel de pertinencia y optimización de la formación de investigadores a través del acompañamiento tutorial, en un menor tiempo del que se venía realizando (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, 2015); con ello se propone privilegiar la investigación desde la cual debe girar la formación del alumno, proceso en que el papel del tutor es imprescindible y en particular lo es la relación tutor-investigador en formación.

Por su parte el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), incorpora el acompañamiento tutorial como criterio de formación de investigadores en los programas de posgrado, considerándolo como un eje indispensable al mismo tiempo que coadyuve con la eficiencia terminal, ya que esto último es considerado uno de los criterios de calidad. La tutoría ha sido pensada como una práctica fundamental y una de las más relevantes en la formación de investigadores, ya que es a través de ella desde donde se sitúa la práctica y el trabajo académico con los alumnos, el cual contribuye a su formación como investigadores, de tal modo que se pueda atender las necesidades sociales desde la construcción de conocimiento (López y Farfán, 2005). De ahí que, el estudio que a continuación se presenta se instaló en el interés por comprender la incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores, el acontecer en el desarrollo de las prácticas de tutorías en los doctorados de calidad en Chiapas y las condiciones institucionales, individuales y colectivas que inciden en la creación de tipos de tutores y tutorados que se construyen durante la cotidianidad del acompañamiento, como problema central.

Para el logro del estudio se plantearon como objetivo general lo siguiente: Conocer y analizar la incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores, lo que acontece durante el desarrollo de las prácticas de tutorías en los doctorados de calidad en Chiapas y las condiciones institucionales, individuales y colectivas que inciden en la creación de tipos de tutores y tutorados que se construyen durante el acompañamiento. Pensamos fundamentalmente que lo anterior nos conduce a la posibilidad de mirar y analizar las estrategias institucionales, individuales y colectivas que se construyen y desarrollan en la región de estudio, teniendo como fin último dichas instituciones, alcanzar los objetivos que las políticas educativas establecen para formar cuadros de excelencia y se vea reflejado el cumplimiento de los criterios de calidad en cada uno de los programas ofertados.

### **La regulación de los posgrados y la formación de investigadores por la vía tutorial**

Latinoamérica ha sido afectada por factores internos que determinan las políticas de ciencia y tecnología donde además se ha dejado ver la activa intervención de organismos internacionales, específicamente las Naciones Unidas, UNESCO, OEA y IDRC; quienes han definido la actuación de lo que se ha nombrado como: movimiento internacional para la aplicación de la ciencia y la tecnología a los problemas del desarrollo, con el cual se promueve el desarrollo de las estructuras institucionales científicas y tecnológicas, contribuyendo en ello y a la construcción de conocimientos aplicables a la solución de problemas económicos y sociales, a través de

la formación de capital humano en el posgrado.

Luchilo (2010), en uno de sus estudios alude a que los instrumentos utilizados por la política de ciencias, tecnología y educación superior son, los programas de apoyo a la formación de posgrado de reconocida importancia, dispuestos a participar y contribuir con los programas desde las propias políticas institucionales, estos instrumentos organizan herramientas determinadas en un gran número de países del mundo. Se ha considerado que, para el desarrollo de los posgrados en Iberoamérica, se ha tenido una marcada tendencia hacia la cooperación internacional de la mercantilización del servicio, la implementación de nuevas modalidades pedagógicas (virtuales, híbridas) y el desarrollo pensado como un nivel educativo más autónomo (Bartolini, 2013).

Por su parte, Jiménez (2008) ha considerado que, en México la Educación Superior ha estado sujeta a las expectativas de la ciencia y la tecnología, así como a las normas de las políticas públicas correspondientes al nivel educativo, apoyadas con la promoción e instrumentalización por las instancias u organismos públicos como lo es la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior [CONPES] (Jiménez, 2010).

En la región Sur de México, específicamente en Chiapas durante los años noventa, en la mayoría de las universidades e instituciones de educación superior regional y estatal en México, prácticamente no se realizaba investigación educativa institucional (Castillo, 2009). Por lo que se ha considerado que en esta región existen grandes retos ya que “las necesidades de la sociedad chiapaneca en materia de educación son diversas y cada propuesta de formación responde a algunas de las demandas que pudieran derivarse del proceso enseñanza aprendizaje” (Castillo, 2009, p. 10).

De ahí la pertinencia de recuperar la perspectiva de Altbach, ya que señala que en la Universidad la tarea del investigador se caracteriza por ser una función internamente muy heterogénea, según Altbach (citado en Naidorf y Pérez, 2015, p. 7) “la disciplina, la especialidad, la organización y el rango en la carrera docente y de la investigación determinan de forma diferencial las condiciones de trabajo”; entre las características de la transformación del trabajo académico se destaca la diversificación de actividades y la especialización. Entre ellas se enfatiza el ascenso en la carrera académica además de las clásicas funciones de enseñar e investigar, se suman el establecer vínculos regionales e internacionales, el dirigir tesis de doctorado, el armar equipos de investigación, elaborar programas y proyectos, entre otras múltiples funciones (Musselin, 2007).

Todo ello trae como consecuencia “que las prácticas y los procesos de formación de investigadores se vean limitados” (Moreno Bayardo, 2011, p. 77). Además, Bayardo considera lo anterior como obstáculos que reducen las posibilidades de que los programas doctorales contribuyan a una sólida formación de investigadores y se consolide la investigación en las universidades. Por lo tanto, formar a un investigador por la vía tutorial es un reto académico difícil y complejo; no hay que olvidar que lo que verdaderamente está en juego durante esa



administración político-académica, “es justamente la vida académica de un centro o unidad de investigación” (Jasso y Sánchez, 2005, p. 152) ya que en esa unidad se encuentran actores, condiciones institucionales y recursos; voluntad política, metas, políticas y programas.

### **La región estudiada: un acercamiento para su aprehensión**

Esta exploración, se desarrolló en una región construida por instituciones educativas, que ofrecen posgrados y que contemplan criterios y objetivos específicos que configuran el acompañamiento tutorial en la formación de investigadores en programas de calidad en Chiapas. Para delimitar el estudio se establecieron las áreas de interés en la búsqueda y el alcance, sin olvidar que la delimitación se desarrolló en relación al tiempo y el espacio planeado (Sabino, 1992). Por ello se pensó en abordar tres de las instituciones que ofrecen doctorados, estas fueron: El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA), estas instituciones se encuentran geográficamente ubicadas en centro y altos del estado de Chiapas, la investigación se construyó y desarrolló en un periodo de tres años.

### **Ruta metodológica que guía el estudio**

Para el despliegue de la investigación se seleccionaron casos con características específicas, desde donde se ha considerado el estudio interpretativo fundamentado (Stake, 1999) basado en datos empíricos, se eligieron tres (instituciones) representativas para la formación de investigadores en Chiapas (UNACH, ECOSUR Y CESMECA), de estos espacios se consideraron para la entrevista 13 estudiantes de posgrados (tutorados), 8 docentes-investigadores (tutores) que participan en el programa doctoral y 3 coordinadores (as) uno de cada programa que formó parte del estudio. Se considera que el diseño que guió la investigación ha sido desde una lógica secuencial, seguido de la construcción de categorías que permitió desarrollar el análisis y viabilizó el arribo a las conclusiones y dar cuenta de una realidad social.

Por ello se optó por desarrollar una de las tradiciones lingüísticas nombrada por Ryan y Bernard (2003) análisis del discurso; partiendo de una perspectiva sociológica se eligió un tipo de texto dentro del cual se contempló el texto libre como fue la entrevista semi-estructurada, la entrevista fue grabada y luego transcrita de manera legible (Álvarez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995). La pregunta que guió el estudio fue: ¿Bajo qué contexto y requerimientos de las políticas educativas se desarrolla la formación de investigadores, la práctica tutorial en posgrados de calidad y cuáles son las condiciones institucionales, individuales y colectivas que inciden en la creación de tipos de tutores y tutorados que se construyen durante la cotidianidad del acompañamiento?

El estudio discurre la pertinencia del desarrollo del enfoque cualitativo. Para la codificación de la información se construyeron y ordenaron las categorías que reunían las ideas y los conceptos claves expresados durante el trabajo de campo (Rubin y Rubin, 1995). Para resaltar los temas específicos de las entrevistas transcritas se designaron códigos como categorías complejas relacionadas a las preguntas de investigación, el proceso de codificación se desplegó de manera tradicional, con la intención de recuperar y organizar partes significativas



para el proceso de análisis y lograr cimentar la elaboración de las conclusiones. Se consideró la pertinencia por conocer el sentido práctico y las voces de los actores para después posibilitar la elaboración de categorías propias para el desarrollo y construcción de la tesis, de las cuales tres de ellas se presentan en este trabajo, estas son las siguientes.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escenario institucional bajo el cual se desarrolla la práctica tutorial entre sus actores (tutor y tutorado).</b></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones individuales y colectivas que inciden en el desarrollo de la tutoría.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de relaciones que se despliegan durante el desarrollo de las tutorías</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### **Chiapas: El análisis al contexto, bajo el cual se desarrollan las prácticas tutoriales en instituciones que forman investigadores**

Hemos arribado a la puerta de entrada para el desarrollo del análisis, retomando el marco con el cual se desarrollan los posgrados, bajo la premisa de los condicionamientos que las políticas educativas ejercen sobre las instituciones o centros educativos que forman investigadores en Chiapas.

Los recortes de las entrevistas realizadas a los investigadores y estudiantes de UNACH, ECOSUR Y CESMECA, serán nuestro elemento central para el despliegue del análisis debido a la importancia de la experiencia de dichos agentes, ya que de acuerdo con Bourdieu; son agentes que se encuentran “mediatizados por las relaciones que se establecen en el seno mismo del sistema, es decir, en el interior del campo intelectual y la competencia por la legitimidad cultural” (2002, p. 14); quienes además consideran el doctorado como la cúspide de su formación, el espacio ideal para obtener un tipo de capital con el cual pueden en algún momento desplegarse en el campo científico.

### **Escenario institucional bajo el cual se desarrolla la formación y práctica tutorial entre sus actores**

El escenario político-académico de acuerdo a Jasso y Sánchez (2005), se encuentra permeado administrativamente por demandas que necesitan estar detalladas, articuladas y cuidadas por recursos humanos, físicos y financieros con la finalidad de lograr los objetivos pensados; de ahí que las instituciones que ofertan posgrados de calidad en Chiapas consideran menester, crear un sistema tutorial para formar investigadores, el cual es asumido como un sistema de administración político-académica, debido al tejido del cual se entrelazan laboriosamente programas y calendarios que conducen al desarrollo de la tutoría y es entendido y vivido por sus actores como un proceso complejo por todo lo que tiene como antelación; esto último es abordado por investigadores y estudiantes de UNACH Y ECOSUR:

*...La institución es el conjunto de reglas y normas que rigen la interacción de los sujetos sociales, no*

*olvidemos que en cada territorio se tejen relaciones sociales diversas o diferenciadas pese a tener un marco normativo formal igual, es como entendemos e incorporamos esas normas nos olvidamos que tanto investigadores como estudiantes conformamos la estructura (3INAC-2).*

*La estructura institucional es la que marca las pautas; de alguna manera hay una especie de perversión porque el sistema me empuja a que yo tenga más estudiantes (tutorados), la institución exige que los titule en un tiempo determinado, pero como director de tesis el investigador recibe ciertos estímulos y se cumple institucionalmente con la eficiencia terminal ya que es un criterio de calidad (1ICOS-1).*

*A una escala macro en el sistema del país sucede que si tú quieres trabajar X línea de investigación no hay presupuesto, hay presupuesto sólo para las líneas de investigación que ya se encuentran constituidas (1ECOS-1)...*

El reto y la complejidad de lo anterior se encuentran en lograr atender una multiplicidad de efectos, que se generan en relación a las exigencias de un orden legitimador. Por un lado el programa debe funcionar bajo toda una gama de exigencias de tipo político-académica y por otro lado debe saber organizar, garantizar y orquestar elementos que garanticen la formación de investigadores y cumplan con las expectativas de una formación de calidad para el estado, tales elementos en un programa de posgrado son: el sistema tutorial, comité tutorial y un régimen de investigación que promueva estrategias y técnicas para incorporar el *habitus* investigativo en los estudiantes, que a decir de Jasso y Sánchez (2005), este régimen de investigación demanda en los estudiantes el logro por desarrollar la producción de conocimiento o el quehacer de producción científica lo que significa saber formas de aprobar, de ser responsable y de evaluar un proyecto de investigación; sin embargo algunos estudiantes de ECOSUR consideran poco probable llegar a estos saberes debido a lo siguiente:

*...Es completamente esencial, absolutamente relevante el acompañamiento tutorial, pero la dificultad no radica en creer que es esencial o no, creo que la dificultad de la tutoría está en la posibilidad que los directores de tesis tengan para dar un verdadero acompañamiento al estudiante, porque has de saber que los investigadores están con compromisos de cumplirle al CONACyT y así es en todo el país (1ECOS-1)...*

Cabe recuperar desde estas experiencias lo abordado por Carrasco, Baldivieso y Di Lorenzo, ellos señalan que en América Latina, la investigación educativa ha venido figurando un “conjunto de prácticas sociales que tienen lugar en contextos socio históricos y marcos políticos e institucionales que la condicionan y le dibujan perfiles específicos” (2016:3). Esto significa que el quehacer investigativo y el acompañamiento para formarse y ser parte del campo “está constitutivamente atravesada por racionalidades, intereses y peticiones de legitimidad diversas” (Carrasco, et. al. 2016, p. 3).

De ahí que podemos poner a discusión que, la formación de investigadores y el acompañamiento tutorial en dicho proceso al parecer está siendo un eslabón fundamental de la estructura institucional para la incorporación del *habitus* científico en los estudiantes, hecho preocupante que se ha venido observando, debido a la incorporación y presencia de mecanismos de poder y de toma de decisiones desde estos lugares, los cuales obstaculizan la generación de espacios que promuevan debates y discusión plenamente democráticos, y que por tanto, laceran la formación de una comunidad científica chiapaneca, debido a la existencia de parámetros y

criterios que miden y evalúan el conocimiento, dejando que el proceso de acompañamiento tutorial sea parte de un procedimiento “anticientífico” (Carrasco, et. al., 2016).

### **Condiciones individuales y colectivas que inciden en el desarrollo de la tutoría**

Existen condiciones que inciden en el desarrollo de las tutorías, de acuerdo a Jiménez (2010), estas condiciones con frecuencia resultan ser institucionales, los cuales afectan el desarrollo de los programas, por otra parte, también existen intereses individuales y colectivos que objetivan las prácticas y que “transfieren a sus agrupaciones internas, sus ataduras, normas, ideologías, grados de información, rituales y sus figuras legendarias en los procesos académicos” (Moreno, 2005, p. 524). Recuperar la experiencia y comprender la manera en que intervienen los agentes durante el avance del acompañamiento tutorial en las instituciones chiapanecas, ha sido relevante debido al sentido vivido de los actores, el cual expresan tutores y tutorados de CESMECA Y ECOSUR de la siguiente manera:

*La frecuencia con la que veo a los estudiantes, depende de las actividades del alumno y de mis propias actividades; trato de que no pase mucho tiempo, eso sí, de que haya un trabajo constante y sistemático, si se puede una vez al mes, excelente, pero no siempre es posible por las actividades del alumno y por mis propias actividades (3IMEC-3).*

*Una de las dificultades con mi tutor, ha sido el tiempo que como director de tesis le dedica a mi trabajo, sabemos que las actividades académicas que ellos tienen son muchas y a veces no les permite ser continuos en este proceso de interactuar con el estudiante (3ECOS-1).*

Si nos referimos a incorporar el *habitus* del quehacer investigativo, desde este panorama que vivencian los actores de la práctica tutorial, se hace posible recuperar la perspectiva de Vizcarra (2002, p. 64), donde menciona como una exigencia “el grado de especialización del *habitus* puede manifestarse en la disposición para reconocer las exigencias implícitas y explícitas de un campo concreto y de las estrategias para relacionarse con otros agentes”, estas que al parecer no se concretan en la práctica, debido a que están siendo afectadas por condiciones individuales y el compromiso colectivo, para lo cual los atributos interpersonales de los que hablan (De la Cruz, et. al., 2011), quedan en un segundo plano, ya que, de acuerdo a estos autores, para desarrollar el acompañamiento tutorial es necesario concretar la disponibilidad del tutor. Sin embargo, repensar el compromiso, la disponibilidad y responsabilidad que los estudiantes necesitan asumir durante su proceso de formación y en la construcción de la relación tutora no es menor; para esto último podemos retomar las experiencias de estudiantes de instituciones como ECOSUR Y CESMECA:

*...Me llama mucho la atención la participación que tiene el comité tutorial, existe una dificultad en el comité tutorial, en ocasiones quisiéramos que nos leyeran, especialmente durante el proceso de la elaboración del documento, no esperar la evaluación al finalizar el semestre, que es lo que sucede frecuentemente (3ECOS-1).*

*Es necesario que el comité y el tutor te lean, porque muchos no te leen, eso es lo malo de ser investigadores*

*estrellas, porque hay ciertos investigadores ya consagradísimos que sencillamente no te leen (4EMEC-3)...*

En un estudio realizado por Moreno Bayardo (2011), menciona cuáles serían los elementos que hacen que los compromisos por parte de los investigadores sean vistos como no realizado; tal es el caso de UNACH y CESMECA que desde esta perspectiva se plantea la existencia de condiciones institucionales que favorecen, limitan o reorientan la formación de investigadores, debido a la presencia de dinámicas que no siempre son conscientes, condiciones que desde esta investigación podemos asumir:

*...Es muy importante, ir acabando con esos egos y prepotencias de “como soy el mejor investigador yo tomo al mejor estudiante y le dirijo la tesis”, vamos viendo a los alumnos que aceptamos y vamos viendo en el proceso, si ya están inscritos en el programa, quiere decir que cualquiera de ellos acompañado en este proceso va a terminar (2INAC-2).*

*Pienso debido a mi experiencia que, si el estudiante no elige a su tutor, se corre un peligro, porque te llevan hacia intereses del tutor o de la institución y pues ahí hay un error, no quiero decir eso siempre conducen al fracaso, pero la mayor parte de ocasiones sí, es un condicionante bien fuerte creo yo, muy fuerte (3EMEC-3)...*

Cabe en este momento recuperar la distinción que Jasso y Sánchez (2005) realizan, acerca de la dimensión institucional del sistema tutorial, la cual resulta ser decisiva, ya que frecuentemente los obstáculos que se generan alrededor de un programa tutorial insuficiente, no se debe sólo a la relación entre el tutor y el estudiante, sino que se debe a la vaga o falta de idea de gestión política-académica de la tutoría, donde todos los involucrados se vean comprometidos ya que a decir de los tutores los estudiantes se comprometen poco con su proceso formativo, esto se muestra en los siguientes recortes de la entrevista realizadas a investigadores de ECOSUR Y CESMECA:

*...El estudiante debe ser bastante independiente y debe tener la iniciativa de buscar la tutoría de su director tan frecuente como sea necesario, resolver dudas, buscar información por sí mismo, discutirla cuando se puede con los asesores y no esperar a que el asesor lo esté buscando y presionando para que haga las cosas. (2ICOS-1).*

*Básicamente el avance que tenga el estudiante en realidad no depende de mí, depende mucho de la persona que esté haciendo la tesis, entonces sí el estudiante no entrega avances es problema para él, porque yo tengo que recibir los avances para comentarlos, pero si no hay avances no puedo comentar nada (3IEMEC-3)...*

El escenario es complejo, el sentido vivido de los actores de la práctica tutorial en los posgrados da cuenta de una serie de dinámicas institucionales externas e internas, dentro de las cuales Díaz Barriga (2006) plantea que, recuperar la situación actual vivida por los académicos y estudiantes que desempeñan diferentes actividades en las instituciones a las que se encuentran adscritos, se hace necesaria ya que es a través de ellos es desde donde podemos vislumbrar el escenario que promueve el abandono o descuido a la práctica formativa que se les encomienda, tal es el caso de doctorandos e investigadores que se encuentran desempeñándose en alguna actividad o práctica formativa en Chiapas.

Por otra parte, existe la problemática planteada por Arredondo, Pérez y Morán (2006, p. 2), donde reconocer que los programas de posgrado se desarrollan posterior a la formación de grado, las cuales se “encuentran normalmente en las instituciones de educación superior (IES), y que las políticas de educación superior, por esa misma razón, afectan al posgrado. En general, la suerte del posgrado está atada a la situación y problemática de las IES”. De ahí, que se piense que se desatiende la especificidad de la formación del oficio de investigador como lo nombra Jiménez (2010) y la complejidad de este.

### **Tipos de relaciones que se despliegan durante el desarrollo de las tutorías**

Para comprender y analizar esta categoría fundante para el estudio, realizaremos un acercamiento al instrumento conceptual que Max Weber (Campero Cárdenas, 1979, p. 93) aborda de tipos ideales desde donde establece que “la formación de tipos ideales abstractos entra en consideración, no como meta, sino como *medio*”; por lo cual será considerado para este estudio un instrumento conceptual que nos permita tener un acercamiento a la realidad empírica. De ahí que, se considera que para hacer uso de la categoría de tipos de tutores, tipos de tutorías y tipos de relaciones tutoriales, es pertinente que sea abordada con base en las consideraciones que Weber realiza para entenderla (Martínez-Ferro, 2010).

### **Aporte al conocimiento de la práctica tutorial en la región de estudio**

Con el fin de ampliar la mirada y la posibilidad de poder contribuir mediante esta investigación, partiendo de la construcción de nuevos tipos, pensamos en definir dos nuevas categorías, que se han considerado fundamentales para ampliar el análisis de este estudio; a estos nuevos tipos les denominaremos tutor y tutorado como intelectual responsable y apático; generoso y escatimador. Antes retomaremos la implicación del uso del concepto “tipo”, en esta dualidad y cómo se han venido analizando.

El tipo de tutor y tutorado, son abordados y desarrollados desde la concepción teórica, a partir de este lugar se hace la referencia a un tipo, concibiéndolo como el puente que media la abstracción de la realidad y la teoría (Campero Cárdenas, 1979), además se piensa como una abstracción útil para hacer posible la llegada a la objetividad analítica. Para caracterizar al tipo de tutor y tutorado como intelectual nos apoyaremos del concepto “intelectual” que el Filósofo Michel Foucault, ha abordado de la siguiente manera:

*...El papel de un intelectual no consiste en decir a los demás qué han de hacer ... El trabajo de un intelectual no es modelar la voluntad política de los otros; es, por los análisis que lleva a cabo en sus dominios, volver a interrogar las evidencias y los postulados, sacudir los hábitos, las maneras de actuar y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, recobrar las medidas de las reglas y de las instituciones y, a partir de esta re problematización (donde el intelectual desempeña su oficio específico), participar en la formación de una voluntad política (donde ha de desempeñar su papel de ciudadano), (Foucault, 1999, p. 378)...*

Por otro lado, para definir el tipo de tutor generoso o escatimador y tutorado responsable o cómodo, será entendido como el sujeto que se compromete con lo mayor o menor posible de lo que se le pide cumplir como objetivo para el logro de su práctica y desarrollo del proceso en el que participa.



## El tutor y el tutorado como intelectuales

El concebir al tutor y tutorado como intelectuales, los coloca ante un tipo de tarea específica y un posicionamiento frente a ella. Aunque deberíamos presuponer o dar por descontado que se trata de un trabajo intelectual, la connotación de dicha denominación coloca a ambos en una posición de compromiso con el tipo de trabajo académico y su especificidad.

### Tutor intelectual generoso

Este tipo tutor, contempla características que promueven en el estudiante el desarrollo de inquietudes, para promover la búsqueda y el cuestionamiento constante de su práctica y sus creencias acerca de lo que piensa de la realidad, es decir, el tutor intelectual generoso da a conocer al estudiante elementos metodológicos y teóricos para desarrollar su quehacer investigativo y que el tutorado sea quien construya su propio conocimiento; por ello concede y estimula a la búsqueda de nuevos componentes que favorezcan a la incorporación de un *habitus* científico a través de su práctica empírica, teórica y metodológica, como se muestran en las vivencias siguientes en la que vemos características de este tipo de tutor:

*...Es importante reconocer al alumno, no solaparlo sino considerar que trae conocimientos por una trayectoria académica y por ello es capaz de responder a las exigencias de un posgrado. El trabajo de tutoría desde un punto de vista muy particular exige responsabilidad y tiempo tanto de parte del profesor investigador como del estudiante (3INAC-2).*

*Necesitamos proporcionarle al alumno elementos fundamentales como los son los metodológicos, teóricos y prácticos, para que tengan un punto de partida y un panorama que puede ser cuestionado, los encuentros con mis tutorados se dan en la medida de la etapa de la investigación en la que nos encontremos. Es importante que nuestros estudiantes estén con nosotros en el campo, para poner en práctica lo aprendido en el aula, en el campo podemos darnos cuenta qué parte de lo teórico y metodológico nos es útil. (2ICOS-1).*

*La exigencia mayor que mi tutor me hace es el compromiso y la responsabilidad, ya que eso es lo que él da, desde la formulación de las ideas hasta la gestión, con él aprendí a realizar trabajo de campo ya que he estado acompañándolo en diversas actividades que el desarrolla, los compromisos míos acordados por ambos son, la lectura y la escritura, participamos en actividades académicas y de campo, hemos escrito artículos juntos y permite que desarrolle mis ideas, no sin antes de un cuestionamiento arduo que él me hace, la parte de la gestión para obtener recursos es importante que los estudiantes la desarrollemos ya que de acuerdo a mi tutor, para un investigador saber hacer gestión es fundamental. (2ECOS-1)...*

Este tipo de tutor generoso, a través de la importancia que le da al encuentro y trabajo presencial con el tutorado, estimula y exige el trabajo en equipo y la participación en otros espacios que favorezcan la formación y el desarrollo del estudiante a su cargo.

El tutor intelectual generoso concibe la práctica tutorial como un quehacer pedagógico, desde donde se coloca para atribuir que el acompañamiento armónico con el estudiante requiere de compromiso, tiempo y conocimientos.

## El tutor escatimador

Las características que revelan al tutor escatimador son las siguientes: presenta una actitud del mínimo esfuerzo, alejado del compromiso y trabajo en equipo, se comunica muy poco con el estudiante y casi no se involucra en las actividades académicas con el tutorado. Enseguida presentaremos algunos reportes que muestran o acercan insumos para caracterizar al tipo de tutor escatimador:

*...He pedido a las instituciones que organicen con los investigadores y comités tutoriales los tiempo de interactuar con los estudiantes, que no se designe a un director de tesis sólo por cumplir con el CONACyT, por cumplir con las necesidades del investigador porque debe seguir en el SIN, que no se dé bajo el disimulo de la existencia de un tutor o un comité para cada estudiante, porque hay casos, como lo es el mío ahora, donde los estudiantes vemos al tutor si bien nos va en la evaluación y eso sin mencionar a los demás integrantes del comité (3ECOS-1).*

*Pienso que es necesario que el director de tesis se dé el tiempo de leerte, yo pienso que un aspecto fundamental para que esos 15 o 10 minutos que está contigo sean satisfactorios o por lo menos productivos, es que el tutor sepa de qué está hablando el alumno. Y te lo digo porque en un principio así me pasó que pareciera que yo hablaba de algo y mi tutor nada más no tenía idea porque no tenía tiempo de leerme. (3ENAC-2).*

*El trabajo que aquí se desarrolla y que lo nombran como acompañamiento tutorial, para este nivel es imposible de realizar, porque no creo que corresponda al tutor cuidar lo que el estudiante hace; no es necesario estar con el estudiante a cada rato, los investigadores tenemos mucho que hacer y poco tiempo para cada actividad, yo aprendí a hacer investigación sólo por lo tanto no dudo que otros aprendan de ese modo, creo que puedes contribuir aclarándoles algunas dudas en unos minutos, pero lo demás ellos serán quienes lo resuelvan, además también existen los seminarios (3IMEC-3).*

*Mi experiencia con mi tutor ha sido la siguiente: mi tutor no tiene el tiempo o no tiene interés por mi investigación, realmente no sé qué es. Cada vez que envío mis avances no obtengo observaciones puntuales, no me devuelve el documento marcado, no me hace alguna observación puntual y casi no nos vemos (4ENAC-2)...*

Con base en lo anterior definimos al tipo de tutor escatimador como el sujeto que contempla en la mayoría de las ocasiones un bajo dominio de los requerimientos institucionales o de la situación misma del quehacer tutorial, concede el cumplimiento de requisitos de orden menos comprometedores alejadas del quehacer investigativo y minimiza el compromiso con los sujetos que acompaña, es decir, el tutor escatimador atiende ciertos protocolos institucionales y se aleja de la práctica pedagógica, no promueve la relación entre pares, la participación, la discusión y el análisis en otros espacios y con otros sujetos, es poco solidario, contribuye mínimamente con la formación teórica, metodológica y práctica del doctorando.

## El tesista intelectual responsable

Este tipo de estudiante se caracteriza por hacerse cargo de su proceso de aprendizaje; se interesa por explorar, descubrir o reinventar su práctica. Este tipo de tesista tiene la peculiaridad de escuchar y mantener una constante indagación de elementos nuevos para favorecer su praxis y es él quien construye su propio conocimiento, capaz de tomar sus propias decisiones; se muestra activo en el proceso de formación académica,



participa y promueve la interacción con sus pares, como podremos darnos cuenta en los siguientes recortes de las entrevistas realizadas a los participantes:

*...Considero que en estos procesos vos como estudiante tienes que ser un clavadista profesional no un nadador amateur, es decir, tienes que ser capaz de subirte al trampolín y tirarte a la piscina para caer a lo más profundo, sepas o no nadar, pero estar ahí adentro y empaparte todo eso que es tu investigación y tu proceso para llegar a ser investigador (3EMEC-3).*

*En mi tesis doctoral, yo me voy a dejar llevar un poco, sin perder de vista lo que quiero, pero sí dejarme hacer observaciones, tener en consideración las cosas que a lo mejor no me gustan. Yo creo que una cosa importante para hacer una buena investigación es escuchar lo que te dicen tu tutor y tus lectores si tienes esa fortuna de que ellos sean comprometidos pues hay que aprovecharlos. Mi tutora ya ha hecho investigación, tiene la experiencia, ya sabe lo que es hacer investigación en ciencias sociales, ha publicado mucho, ella es mi referente (2EMEC-3).*

*Creo que la confianza que ella me ha tenido, la seguridad, el compromiso y la creencia mutua, que ella está haciendo su trabajo y yo el mío y que vamos caminando juntos eso me genera tranquilidad y permite seguir construyendo mi autonomía. Y me lo ha dicho: ¡esta es tu tesis, es tu trabajo yo te estoy orientado, pero es importante que vos lo asumas como tuyo!, de tal forma que me hago responsable de ello (2EMEC-3)...*

Además, este tipo de tutorado se interesa por participar en otros espacios académicos, vive la experiencia del acompañamiento tutorial como un proceso dinámico de responsabilidades compartidas, concibe al tutor como su guía, compañero y mentor, impulsor de su autonomía y prima de elementos metodológicos, teóricos y prácticos.

### **El tesista apático**

El tesista apático será definido como el estudiante que cumple con lo mínimo posible en las diferentes actividades que son desarrolladas o acordadas en la relación tutorial, sin importar las características del tutor, también presentan una exigua relación y comunicación con su tutor, se les dificulta desarrollar con claridad la investigación y cuestionan poco el fenómeno que pretende conocer, expone un escaso manejo teórico y metodológico, esto se ve reflejado en su práctica. Durante la elaboración de la investigación, el tesista cómodo muestra un bajo desarrollo en relación al estudio que realiza y por lo general la entrega de avances es tardía, pobre, confusa e incompleta, este tipo de tesista en la mayoría de los casos no opta por buscar o indagar otras fuentes de apoyo de ningún tipo, se conforma con lo que tiene, como se muestra en las siguientes experiencias vividas por los actores:

*...En el programa tenemos estudiantes que son irresponsables con su proceso, me refiero con esto a que piensa que el coordinador o el tutor les va a resolver sus problemas académicos, familiares y hasta sentimentales, esto les genera conflictos fuertes y se ven reflejados en el avance de su investigación, además no cumplen con los requerimientos mínimos del programa, asisten poco a las actividades que son elaboradas para ellos y casi son obligados a asistir a estas actividades, no asumen el compromiso (2IMEC-3).*

*Tengo la experiencia de lidiar con estudiantes que no se hacen cargo de su proceso de formación, como tutor trato de hacer un programa para que durante el semestre lo desarrollemos y aunque no sea necesario vernos con frecuencia, se da por entendido que revisaremos los avances, le envío texto para leer o para que apoye el desarrollo de su investigación, pero resulta que pasa el tiempo y el estudiante no aparece hasta el final de semestre para decirme que le revise y le diga que debe hacer para entregar el reporte o no aparece y lo veo hasta el día de la evaluación de fin de semestre (1INAC-2)...*

El tesista apático atiende el cumplimiento de requisitos administrativos, pero se aleja de la práctica investigativa y con frecuencia pierde contacto con su tutor. Este tipo de tesista no es constante y tiene presencia intermitente en la mayoría de las actividades académicas y relacionadas con el desarrollo de su investigación. Considerando que el trabajo tutorial tiene el objetivo primordial el de cumplir con la elaboración de una investigación auténtica, ante este panorama es difícil que el tesista apático logre este objetivo en el periodo de su proceso de formación doctoral.

### **Definiciones conceptuales: tutorado-tutoría-tutor**

En el nivel de posgrados, la práctica tutorial tiene como fin fundamental, el acompañar la elaboración de las tesis como resultado del proceso de investigación, dentro de la cual está contenida la inclusión de un *corpus* teórico analítico y un argumento fundamentado tal como definimos a las tesis que redundan en conclusiones y continuaciones (Naidorf, 2005). El tipo de relación sopesa el lugar de los actores principales del vínculo de tutoría. En sí misma discute con la responsabilidad de cada uno de ellos y presupone que toda relación puede ser reemplazada por otra cuando los obstáculos toman un grado de limitación incapacitante; partiendo de lo anterior y de lo encontrado en esta disertación, ponderamos la construcción de una definición de tutorado, tutor y relación tutora de la siguiente manera.

### **Tipo de tutorado**

Se concibe al estudiante o tutorado como el sujeto que busca la disciplina intelectual, el que se asume en compromiso por construirse en relación y bajo una práctica acompañada. El tutorado es aquel que admite (con o sin dificultades) el estímulo, el cuestionamiento y participación desde la inquietud por conocer. Es un actor de su propio proceso, no busca verdades, se mueve por el deseo de aprender a pensar, a partir de los cuestionamientos constantes y la mirada crítica del quehacer que desarrolla y en el cual se ve invalorado.

### **Tipo de tutor**

Concebimos al tipo de tutor por las características que asume en su función real y no solamente en el aspecto pretendido por la misma normativa. El tutor, sentido como el sujeto que comparte una aventura intelectual y el gusto por ella, entendido como el promotor de una práctica que se configura a partir de su función y por construir el diálogo, la escucha, el cuestionamiento, el compartir y promover el aprendizaje, al mismo tiempo que él aprende de su propio proceso de enseñanza. Discurrir el sentido de un ser tutor, propone la permanente vigilancia de su práctica, de su conocimiento y de sus parámetros, sentirse en desafío constante con sentido crítico.

## La relación tutora

La relación tutorial pensada como el espacio de intersección entre los tipos de tutores y de tutorados, será aquella que se plasma en la práctica tutorial. Mirar-se en la relación tutorial convoca sujetos, espacio, contexto y tiempo; se piensa en estos componentes para la construcción del diálogo de una práctica que permite leer significativamente la realidad y se fundamente en esta dialogicidad como elemento indispensable para la construcción constante del conocimiento. Este último que también es un proceso permanente de escucha y de rupturas; es la práctica tutorial como el fin que emplaza a los actores. Promover esta relación constituye la plataforma que posibilita la construcción de conocimiento en comunidad. La relación tutorial es impulsora de un tejido de agentes en colaboración, con sentido de responsabilidad y creatividad conscientemente crítica. Por ello, es pensada una práctica de-construcción social, la cual propone el encuentro de sujetos, reunidos para al logro de uno o más objetivos, los cuales exigen ser alcanzados en relación con un otro; de ahí que pensamos que la relación tutorial es una declaración de sabiduría.

## Conclusiones

Como resultado de caminar y aprender de los actores que participaron en la investigación desarrollada en Chiapas, se logró observar que, la promoción y el desarrollo de la ciencia y tecnología en instituciones que ofertan posgrados, están siendo condicionados por una serie de normativas de políticas científicas y de financiamiento, con el afán de garantizar la calidad educativa. Por lo que se asume que, en Chiapas existen grandes retos y que la formación de investigadores y su relación con la productividad a nivel central de la región, tienen mucho que recorrer.

Aunque no habrá que olvidar que la existencia de condiciones institucionales favorecen pero también limitan o reorientan la formación de investigadores, de ahí que estas condiciones que interpelan a los actores del quehacer tutorial que se desarrolla en CESMECA, UNACH Y ECOSUR, sea una probable razón por la que se vea afectado el tiempo del acompañamiento de los doctorandos y la práctica pedagógica que la tutoría requiere, minimizando la posibilidad de contribuir con una sólida formación de investigadores y la incorporación del *habitus* investigativo en los estudiantes. Es por ello que, partiendo de lo expresado por los actores del quehacer tutorial de la tres instituciones estudiadas, se piensa que un sistema tutorial para formar investigadores resulta pertinente, emergente y viable en tanto administración política-académica, debido al tejido del cual se entrelazan laboriosamente programas y calendarios que conducen al desarrollo dinámico de los agentes que participan en la tutoría, considerando las características institucionales, el contexto y los sujetos que forman parte de la comunidad académica.

Además, es necesario recordar que en el tránsito de la formación a través de un programa tutorial y durante la administración, lo que se encuentra en el medio es la vida académica de un agente o unidad de investigación (Jasso y Sánchez, 2005); como se pudo notar en estos espacios de formación de investigadores en Chiapas; ya que en esa unidad se encuentran actores, condiciones institucionales y recursos; voluntad política, metas, políticas y programas. A raíz de lo anterior no podemos atribuirle al tutor o tutorado solamente, las dificultades que surgen en la relación tutorial, ya que existen elementos estrechamente relacionados con la gestión político-

académico para el desarrollo conveniente de esta práctica, la cual está contemplada para que sea de calidad.

Como se ha argumentado durante el estudio que, la calidad de un programa de posgrado está asociada íntimamente con las prácticas o tareas que se desarrollan durante los procesos de una investigación. Será por lo tanto pertinente pensarla desde esa capacidad que tiene la práctica investigativa auténtica, que aspira a trascender la docencia y que se amplía de tal forma que no sólo cualifica, sino que induce a progresos académicos significativos y desarrollos curriculares insondables (Guerrero, 2011 y Restrepo, 2007). Por lo que, se considera que la posibilidad de transformar la práctica de formación y el desarrollo de investigadores no recaen solamente en las expectativas institucionales ya que estas, están vinculadas también con intereses y formas de actuar individuales.

Otro elemento fundamental para la formación de investigadores a través del acompañamiento tutorial, es la pertinencia y relevancia que tienen los recursos y los espacios disponibles para el desarrollo de los programas, así como la inclusión de intereses *ad hoc* en las políticas institucionales. Por lo que es adecuado pensar el sentido que se le construye a la puesta en marcha de una práctica tutorial y lo que ello implica, debido a que se requiere considerar el ámbito, su actividad y la finalidad de las acciones llevadas a cabo por los actores que participan en ella. Es decir, existe una serie de características que definen a un tipo de tutor y tutorado, los cuales han sido caracterizados durante el estudio; con base en ello, pudimos darnos cuenta que el tipo de tutor o tutorado sopesa para concebir una relación tutorial como favorecedora o poco favorecedora, ya que referirnos a este quehacer implica la conjunción y el espacio de intersección entre sus actores.

El reto y la complejidad de esto último, pensamos, se sitúa en lograr entender una multiplicidad de efectos, que se generan en relación a las exigencias de un orden legitimador. Por ello resulta imprescindible elaborar un sistema tutorial, comité tutorial y un régimen de investigación que promueva estrategias y técnicas para incorporar el *habitus* investigativo en los estudiantes. Es así que el quehacer tutorial y la incorporación del *habitus* investigativo, responden al actuar de los agentes, así, estos actores contribuyen a estructurar y reestructurar el sentido del espacio y las relaciones sociales en las que se encuentran, colocándose en los límites que pueden ser leídos desde esta afirmación de Bourdieu “los agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 2000, p. 133). Sin embargo, podemos pensar debido a la experiencia obtenida en este estudio que ciertos límites pueden ser atravesados por la voluntad de los actores que integran y hacen posible el funcionamiento del espacio social estructurado y estructurante.

## Referencias

- Alvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa-Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.
- Arredondo, V., Pérez, G. y Morán P. (2016). *Políticas del posgrado en México*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Distrito Federal, México.
- Bartolini, A. (2013). *Persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en ciencias de la educación y ciencias experimentales* (Tesis

- doctoral). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo Intelectual: Itinerario de un concepto*. Montessor.
- Campero, C. G. (1979). El concepto de tipo ideal y la construcción de modelos para el campo organizacional. *Revista de Administración Pública*, 40, 93-102
- Carrasco, S., Baldvieso, S. y Di Lorenzo, L. (2016). El Concepto de habitus: "Con Bourdieu y contra Bourdieu". *RED - Revista de Educación a Distancia*, 48, 1-19.
- Castillo, G. (2009). Interminables comienzos en la formación del investigador educativo en Chiapas. *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Veracruz, México. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_11/ponencias/0799-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0799-F.pdf)
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2016). Sistema de consultas. Recuperado de <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/inicio.php>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (2015). Recuperado de [conacyt.gob.mx/index...y.../programa-nacional-de-posgrados-de-calidad](http://conacyt.gob.mx/index...y.../programa-nacional-de-posgrados-de-calidad)
- De la Cruz, G., Chehaybar y Kury, E. & Abreu, L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40, 189-209.
- Díaz Barriga, A. (2006). Evaluación de la educación superior. Entre la compulsividad y el formalismo. En *La educación que México necesita. Visión de expertos* (pp. 43-57). Monterrey, Nuevo León: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León.
- Foucault, M. (1999). El cuidado de la verdad. En *estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III*. Barcelona: Paidós.
- Freund, J. (1986). *Sociología de Max Weber*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Galetto, L., Torres, C. y Pérez-Harguindeguy, N. (2014). Reflexiones sobre el desarrollo del doctorado considerando la relación orientador-orientado y la metodología pedagógica subyacente. *Ecología Austral, Asociación Argentina de Ecología*, 17, 293-298.
- Guerrero, M. (2011). Formación para la investigación y programas de posgrado. *Studiositas*, 6, 19-35.
- Jasso, E. y Sánchez, N. (2005). La tutoría: prácticas y procesos de formación. *Campo Científico y Formación en el Posgrado*. En M. Arredondo, J. Reynaga, A. Méndez, J. M. Piña, C. Pontón, O. Mireles y E. Jasso. *Procesos y prácticas de las ciencias experimentales de la UNAM*. México: CESUUNAM.
- Jiménez, S. (2010). Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México. De *Colección Graduados, Serie Sociales y Humanidades*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México.
- López, O. y Farfán, F. (2005). La asesoría de tesis en el posgrado. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora, México. Recuperado de <https://www.gob.mx/.../Consejo Mexicano de Investigacion Educativa AC COMIE>
- Luchilo, L. (2010). *Formación de posgrados en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impacto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Martínez-Ferro, H. (2010). Legitimidad, dominación y derecho en la teoría sociológica del Estado de Max Weber. *Revista de Estudios Socio-Jurídicos*, 12, 405-427.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moreno, B. M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 520-540.
- Moreno, B. M. (2011). La formación de investigadores como elementos para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 40, 59-78.
- Musselin, C. (2007). *The transformation of academic work; Facuss and analisis*. Berkeley, Center for Studies in Higher Education, University of Berkley.
- Naidorf, J. (2005). *Los cambios en la cultura académica a partir de los procesos de la vinculación universidad-empresa en las universidades públicas* (Tesis doctoral). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Naidorf, J. y Pérez, R. (2015). *Las condiciones de producción intelectual: de los académicos en Argentina, Brasil y México*.

- Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Ortiz, V. y Moreno, M. (2012). Propuestas para la formación y desarrollo de investigadores universitarios mexicanos. Revista Iberoamericana de Educación, 60.
- Pastor Martín, J. y Ovejero Bernal, A. (2005). Michel Foucault, pensador, intelectual específico y profesor universitario comprometido. Aula Abierta, 86, 75-86.
- Pons, L. y Cabrera, J. (2009). Formación de Investigadores educativos regionales. Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Recuperado de [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm)
- Restrepo, B. (2007). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. Documentos Académicos Consejo Nacional de Acreditación. Recuperado de [http://www.cna.gov.co/cont/doc\\_aca/index.htm](http://www.cna.gov.co/cont/doc_aca/index.htm)
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) Qualitative interviewing. The art of hearing data. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, G.W. y Bernard, H.R. (2003) Data management and analysis methods. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) Collecting and interpreting qualitative materials. (2a ed.). (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Caracas: Ed. Panapo.
- Sánchez, P. y Méndez J. (1999). La tutoría y el sistema tutorial en los programas de posgrado de ciencias experimentales de la UNAM. Trabajo presentado en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/140/14000905.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/140/14000905.pdf)
- Stake, R. (1995, 1999 y 2005). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Morata.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 8, 55-68.
- Weber, M. (1982). Ensayos sobre metodología sociológica. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

## Glosario

- **EMEC:** Estudiante de CESMECA
- **ENAC:** Estudiante de UNACH
- **ECOS:** Estudiante de ECOSUR
- **ICOS:** Investigador de ECOSUR
- **IMEC:** Investigador de CESMECA
- **INAC:** Investigador de UNACH







## EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS EN POSGRADO, A TRAVÉS DE LA TUTORÍA

### EXPERIENCE IN THE FORMATION OF EDUCATIONAL RESEARCHERS AT THE POSTGRADUATE LEVEL, THROUGH TUTORING

Francisco Nájera Ruiz  
Roberto Murillo Pantoja  
Germán García Alavez

#### Resumen

En el presente trabajo se analiza la experiencia del proceso de formación de docentes en investigación educativa a través de la tutoría personalizada como acompañamiento formativo, de la maestría en Educación Primaria impartida en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Se enfoca a la formación en investigación educativa durante cuatro cursos de la maestría en Educación Primaria; principalmente en el proceso de la tutoría proporcionada, como estrategia del colegiado de docentes para apoyar el proceso educativo y de investigación. La tutoría se enfoca al desarrollo de competencias investigativas a través de comprender conceptos base, desarrollar capacidades intelectuales, y fomentar cualidades y actitudes hacia el ámbito de la investigación educativa. Se documenta la experiencia a través de una investigación cualitativa; tipo estudio de caso. Entre los hallazgos identificados: los docentes avanzaron en sus competencias investigativas porque evidenciaron una mayor reflexión epistémica, apropiación de líneas de investigación, elaboración objetiva de los criterios precisos en el ámbito teórico del tema de investigación, desarrollaron la observación como el elemento inicial de cualquier proceso mental, utilizaron el análisis y la síntesis, avanzaron en la claridad conceptual y orden de la expresión de sus ideas, identificaron categorías analíticas a través del uso de diferentes niveles de abstracción, poseyeron una mayor comprensión global de la estructura investigativa, avanzaron en su autonomía intelectual y metodológica, instrumentaron proyectos educativos con atención a problemas y desafíos en los procesos educativos, y sus prácticas en investigación se fueron modificando al transcurrir el proceso de la tutoría personalizada.

**Palabras clave:** tutoría, formación de investigadores, competencias científicas, habilidades investigativas, investigación educativa.

#### Abstract

In the present work, the experience in the process of forming educational researchers is analyzed through personalized tutoring like formative accompanying, in the master's degree in primary education taught at the Normal School of Los Reyes Acaquilpan. This degree focuses on the formation of educational research in four courses of the masters in Primary Education; mainly in the process of the providing tutoring, as a strategy for the students to support the educational process and of research. The tutoring focuses on the development of investigative competences through the understanding of basic concepts, developing intellectual capacities, and promoting qualities and attitudes toward educational research. The experience is documented through a qualitative research; in a case study. Among the identified findings: the students advanced in their investigative competences because they showed a mayor epistemic reflection, appropriation of different paths of investigation, objective manufacturing of the exact criteria in the theoretical area of investigation, developing the observation as an initial element of any mental process, using the analysis and synthesis, advancing in the conceptual clarity and order in the expression of their ideas, identifying analytical categories through the use of different

levels of abstraction, possessing a more global understanding of the investigative structure, advancing in their intellectual and methodological autonomy, applying educational projects focusing on problems and challenges in the educational processes, and their practices on investigation were modified through the process of the personalized tutoring.

**Key words:** tutoring, formation of researchers, scientific competences, investigative skills, educational investigation.

## Introducción

La investigación constituye uno de los principales elementos de calidad evaluados en los posgrados; su presencia en el currículo tiene un papel central y transversal. La historia del posgrado en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan se remite a la oferta de la Maestría en Educación Primaria. Se crea principalmente para las necesidades de formación de los docentes de educación primaria, como una alternativa para tener una formación teórica y metodológica específica para el nivel. La Maestría en Educación Primaria se ofertó en el año 2010. El proceso culminó con la egresión de dos generaciones; la primera generación fue de 12 docentes, y la segunda de 14. La totalidad de egresados obtuvieron su grado académico. Cada estudiante contó con un tutor personalizado para su apoyo académico durante su formación académica, y también para el acompañamiento en la elaboración de la tesis para la obtención de grado. La experiencia presente se refiere a una toma de decisión para enfocar la tutoría personalizada a la formación de investigadores educativos. Para Hernández y Nieto (2010), el perfil de un investigador se inicia en la formación. Abarca conocimientos, destrezas, habilidades, creencias y valores construidos a través de la interacción de los estudiantes con los investigadores o mentores ya formados.

La experiencia descrita en el presente documento es un programa tutorial enfocado a la formación de investigadores educativos. Se presenta la experiencia de cuatro docentes acerca del proceso referente a su formación en el ámbito de la investigación educativa a través de la tutoría personalizada. Se documenta la experiencia durante un periodo de tres ciclos escolares (tres años) en los estudios de maestría. Se recopila información de la tutoría durante los horarios correspondientes de cuatro seminarios impartidos en la maestría (dos horas por sesión), y en las sesiones particulares de la tutoría personalizada (dos horas por semana). Se ofertó la tutoría personalizada, con un enfoque en la investigación educativa.

A través de la puesta en marcha de la tutoría, los docentes asignados de acuerdo a lineamientos de la institución, se integraron a las actividades académicas, en los tiempos establecidos en el programa de la Maestría, y el asignado a la tutoría personalizada. La perspectiva de la tutoría se incluía en los lineamientos y requisitos del proceso de la maestría, pero el enfoque no estaba especificado.

## Planteamiento del problema

En el ámbito actual se identifican algunas dificultades respecto a la oportunidad de utilizar la tutoría, principalmente para formar investigadores educativos porque existe una falta de tradición en el desarrollo de este tipo de modalidad. La investigación educativa se ha convertido en un desafío importante para atender los problemas del país porque se está en una época caracterizada por la complejidad. En los posgrados, con enfoque

en la educación, se habla de las necesidades y requisitos de los aspirantes, y se cuestiona sus conocimientos base para poder integrarse a la dinámica educativa en el proceso de los estudios.

En el plan y programas de estudio de la Maestría en Educación Primaria ofertada en la Escuela Normal de los Reyes no fue el principal enfoque la formación en investigación en el ámbito de la educación. En los requisitos de ingreso a la maestría no fue prioridad el conocimiento, comprensión y experiencia en investigación educativa.

Los docentes que iniciaron la maestría en Educación Primaria tenían poca tradición en la investigación. Contaban con poca información, conocimientos base, formación en metodología de la investigación y elaboración de investigaciones en el ámbito educativo. Su ingreso a los seminarios y a la tutoría personalizada se caracterizó por su poca práctica en la actividad investigativa. Fue significativa la escasa base conceptual y práctica en el ámbito de la elaboración de investigaciones en su contenido, redacción y lógica de las ideas.

Para Morales, Rincón y Romero (2005) existe poca familiaridad entre el estudiante y el espíritu investigativo durante su proceso de formación. Las deficiencias con las que ingresan los estudiantes a la universidad y las limitaciones en su egreso han representado un obstáculo para el desarrollo de la investigación. Para Carlino (2008), esta falta de conocimientos y práctica en la elaboración de investigaciones es una realidad presente, y poco identificada. La adquisición de conocimiento y estrategias, conocido como alfabetización académica o superior, no se realiza de manera espontánea y en solitario.

En el diagnóstico detectado al inicio de su proceso de formación en la Maestría en Educación Primaria se identifican algunas dificultades en el ámbito de la investigación. Tuvieron pocos elementos relacionados a los procesos de elaboración de investigaciones, en general, y referidas al ámbito educativo, en particular. Los docentes poco coincidieron en conceptos, intereses y puntos de vista en temas relacionados a términos, fundamentos, teorías, metodología y procesos de análisis de información acerca de la elaboración de investigaciones en el ámbito educativo. Poseían pocos conocimientos y comprensión de la construcción del problema de investigación y procesos metodológicos. Para los docentes, la caracterización de la metodología de investigación resulta ser uno de los aspectos más difíciles de comprender y utilizar. Se denotó poca información, conocimiento, comprensión y utilización de los diferentes paradigmas de la investigación.

De acuerdo a Contreras (2010), resulta común encontrar serias dificultades en el desarrollo de trabajos de investigación con aportes al campo disciplinario correspondiente. Las dificultades tienden a concentrarse en el desconocimiento de los tipos, enfoques, métodos y técnicas pertinentes al interés investigativo. Para Fortes y Lomnitz (1991), formar investigadores requiere la confluencia de varios factores: una cultura académica, contexto favorable, líderes con tradición, capacidades para construir y mantener equipos, el interés por ingresar de jóvenes investigadores y las políticas de autoridades administrativas.

El ámbito epistémico era un aspecto poco conocido, analizado y utilizado en investigaciones previas, realizadas en otros estudios de su formación. Acerca de la importancia de la función y comprensión del ámbito epistémico en la elaboración de investigaciones, Reynaga (2002) señala la no pertinencia y posibilidad de

desarrollar adecuadamente tareas de investigación si no se ha entendido y comprendido de forma pertinente los fundamentos de orden epistémico, las definiciones políticas, sociales, educativas, y contexto cercano al objeto de estudio.

En sus escritos iniciales de los docentes, como elementos de protocolos o avances de investigaciones, existe desconocimiento del género de tesis, poco posicionamiento como autores, uso de metodología sin relación con su objeto de estudio, falta de claridad y orden en la expresión de las ideas, y errores gramaticales. Para Miras y Solé (2007), la situación puede generar la presencia de una serie de dificultades con respecto a la elaboración de trabajos académicos, tanto en estudiantes de licenciatura como de posgrado; por ejemplo, en la construcción de argumentos y en la revisión (corrección) del texto creado. Ante las características identificadas en los docentes es importante plantear las preguntas guía para el proceso de la investigación:

## **Preguntas de investigación**

### **Pregunta central de investigación**

*¿Cómo implementar la tutoría personalizada en la Maestría en Educación Primaria, en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, para desarrollar las competencias investigativas en la formación de los estudiantes-docentes?*

### **Preguntas auxiliares**

*¿Cómo se concibe la tutoría personalizada para acompañar a los estudiantes-docentes de la Maestría en Educación Primaria desarrollada en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, en el ámbito de la formación como investigadores educativos?*

*¿Qué enfoque y metodología son pertinentes utilizar en la tutoría para acompañar a estudiantes de posgrado en su formación como investigadores educativos y para el proceso de su tesis de grado?*

*¿Qué resultados se logran en las competencias investigativas de los estudiantes-docentes de posgrado respecto a sus conocimientos, habilidades intelectuales y actitudes enfocadas a su formación como investigadores educativos, durante el proceso de la tutoría personalizada?*

### **Objetivo general de la investigación**

Analizar la forma como se llevó a cabo la tutoría personalizada, enfocada a fortalecer el campo de desarrollo de competencias investigativas hacia su formación como investigadores, llevada a cabo con estudiantes-docentes de la Maestría en Educación Primaria.

### **Objetivos particulares**

- Documentar los elementos incluyentes en el proceso educativo de la tutoría personalizada, generada en los espacios de mediación, con un grupo de estudiantes-docentes, para su formación como investigadores educativos.
- Identificar los avances de los estudiantes-docentes en el ámbito de sus competencias investigativas:

conceptual, uso de habilidades cognitivas, y aspectos actitudinales respecto a su formación como investigadores educativos, a través de la tutoría personalizada, con el fin de poder implementar acciones de mejora para futuros proyectos.

- Analizar la construcción y sentido de las prácticas de los estudiantes-docentes en el proceso de elaboración de protocolos de investigación e investigaciones concluidas en el ámbito educativo para denotar sus aprendizajes obtenidos.

## Conceptos base

### Concepto de tutoría

Resulta trascendente la necesidad de enseñar y aprender, y las escuelas son un medio para lograrlo. Pero debe existir un esfuerzo para avanzar hacia el desarrollo de las personas. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) inicia el sistema de tutoría en el nivel de posgrado, a través de la Dirección General de Evaluación Educativa (2005), donde se responsabiliza al estudiante y al tutor del desarrollo de diversas actividades académicas, la realización de proyectos de investigación, y se concluye con la formulación de una tesis para obtener el grado correspondiente.

Actualmente se habla de la necesidad de poner en marcha los programas de tutoría. La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (2011), en el Programa Estratégico para el desarrollo de la Educación Superior especifica la importancia de la tutoría porque posibilita a los estudiantes contar con un tutor durante su trayecto escolar. Ferrer (2003) define la tutoría como todas aquellas actividades, relaciones personales, actitudes y ámbitos profesionales, las cuales caracterizan las relaciones entre profesores y alumnos.

La labor y las acciones de la tutoría, para Dari (2005) tienen su sustento en el establecimiento de un vínculo especial entre docente y alumno. Es una relación afectiva, más allá de la labor académica. El vínculo abre alternativas para conocer al alumno en otras dimensiones. Para lograrlo se requiere de la comunicación, confianza, comprensión y el respeto entre docente y alumno.

Para Rumbo y Gómez (2011), en la tutoría los expertos modelan *in situ* y ofrecen andamio a los novatos para incorporarse en actividades auténticas, mientras adquieren mayor autonomía y responsabilidad de manera consciente en una comunidad profesional académica. Las funciones del tutor comprenden la ponderación del grado de conocimiento previo del estudiante respecto de la base teórica importante para la tesis, su comprensión de la metodología, habilidades técnicas e informática, sus competencias para escribir en un estilo académico, y su hábito de trabajo para planificar y organizar. Del Rincón (2000) especifica el concepto de tutoría personalizada. Se define como la relación creativa entre un maestro y un alumno. Su intención es tratar asuntos pertinentes al ámbito académico. Es personal porque se establece un vínculo más estrecho y directo.

### Competencia investigativa

En el análisis realizado por Partido (2007) es importante ir desarrollando la competencia investigativa en correspondencia con posiciones teóricas, corrientes o enfoques pedagógicos determinados, como lo son el

funcionalista, conductual, constructivista y el enfoque complejo. Para Castillo (2011), la competencia investigativa es una integración de dimensiones cognitivas (conocimientos, habilidades), cualidades personales (actitudes y destrezas) y metacognitivas.

En la perspectiva de Maldonado, Landazábal, Hernández, Ruiz, Claro, Vanegas y Cruz (2007), la competencia investiga se encuentra conformada por varias dimensiones. Está la dimensión cognitiva, cualidad, personales y metacognitivas. Su integración contribuye a un desempeño adecuado en la actividad investigativa. La concepción es un enfoque integrador y contextual porque el individuo para desempeñarse de forma eficiente debe movilizar todos sus recursos personales, con la integración de sus conocimientos, habilidades y actitudes.

La competencia investigativa, para Para Gayol, Montenegro, Tarres y Dottavio (2008), integra capacidades cognoscitivas referidas a la selección y delimitación del problema a documentar e investigar, manejo crítico de la bibliografía, formular hipótesis, precisar marco teórico, diseñar el proceso de valoración, verificación de las hipótesis, y estructurar y concretar en proyectos científicos. En los hallazgos presentados por Muñoz, Quintero y Munevar (2006), la concepción posee fortaleza porque toma en cuenta la participación en grupo, el ejercicio del liderazgo, la gestión del conocimiento, las relaciones interpersonales, disposición para el trabajo en equipo, persistencia ante las dificultades, y la actitud crítica ante las variadas alternativas de solución y la actitud emprendedora.

## **El proceso del modelo de tutoría personalizada propuesto para la formación de competencias investigativas**

### **Enfoque de la tutoría personalizada en el ámbito de la investigación**

Con las características denotadas en el diagnóstico realizado a los docentes durante el inicio de los seminarios de la Maestría en Educación Primaria es importante reconocer la necesidad de avanzar en las competencias investigativas, a través de los ejes de formación, seminarios y tutoría personalizada; con énfasis en el conocimiento, comprensión y construcción de investigaciones educativas, desde su propia práctica. Para Restrepo (2004), el saber pedagógico es la adaptación, de acuerdo con las características particulares de la personalidad del docente y del medio donde debe actuar. Es más individual, más personal y relacionado profundamente con las competencias dirigidas a una práctica efectiva.

Ante las dificultades detectadas es necesario establecer una estrategia de tutoría para fortalecer el campo de desarrollo de competencias investigativas. Así, es importante redefinir los aspectos base del proceso investigativo porque los productos escritos elaborados en su formación y en la elaboración de su tesis de posgrado (maestría) es un proceso individual. Es necesario y pertinente guiarlos con un tutor, desde visiones emergentes respecto a los procesos de la investigación educativa, para dar inicio a la escritura científica. Para Delgado (2006), la investigación educativa es una categoría de la investigación en Ciencias Sociales. Desde su perspectiva cualitativa se entiende como un acto sustantivo y comprometido. Su propósito es abordar las problemáticas y situaciones presentes en un contexto socioeducativo práctico, con el fin de producir o descubrir



nuevos elementos teóricos.

La premisa principal de la tutoría personalizada se refiere a formar investigadores en el campo educativo, con visión para contribuir a la solución de algunas necesidades educativas, de acuerdo a cada contexto porque se requiere de una formación diferente a través del análisis de distintas condiciones. Es una visión transversal para desarrollar distintos tipos de competencias enfocadas al profesional quien investiga elementos educativos, con el uso del análisis y su capacidad para la comunicación. Se basa en la sociología crítica porque interesa formar un alto sentido de pertenencia social, educativa e institucional. Se enfoca al análisis de la realidad en los ámbitos sociales, antropológicos, axiológicos y cognoscitivos para identificar cómo interactúan entre sí, con intencionalidad y con sus diversos significados.

### **Metodología de la tutoría personalizada**

La metodología propuesta se enfoca a una asesoría y formación centrada en el estudiante-docente de posgrado (maestría). Es la acción tutorial enfocada y desarrollada como un espacio de comunicación, análisis, reflexión, producción, y flexibilidad de contenidos durante las sesiones de cuatro seminarios en distintos ciclos escolares, y en los tiempos destinados a la tutoría. Para Liston, Whitcomb y Borko (2007), cuando los maestros se convierten en profesores-investigadores son más críticos y reflexivos porque evalúan de forma sistemática información del proceso de enseñanza – aprendizaje y lo utilizan para mejorar el trabajo en el aula, con la posibilidad de ser socializado con la comunidad educativa.

Se caracteriza a la investigación desde un enfoque reflexivo, crítico e interpretativo, desde una perspectiva micro social. Para García (2014), las Ciencias Sociales viven una etapa de acuerdo, cooperación y complejidad de los paradigmas. Es importante plantear la investigación con la suficiente claridad para descubrir dificultades, fortalezas y alcances de cada enfoque, y buscar la coexistencia en la práctica de acuerdo a la realidad a abordar.

Se utiliza la discusión, reflexión y aplicación de la investigación educativa y las posibilidades de transformación con relación a las nuevas propuestas paradigmáticas a través de la comprensión de lo socioeducativo, desde lo humano y cualitativo. Son interpretaciones teóricas, reflexión sobre sus propias situaciones, recreación, y transformación a partir de sus acciones. Recrea una concepción epistemológica y teórica, elementos filosóficos de la relación sujeto – objeto basada en lo cualitativo y sus recursos metodológicos, y presencia de nuevos escenarios y problemas donde se requieren de otras metodologías para abordarlas, interpretarlas y comprenderlas.

Es el significado de los sujetos respecto a procesos sociales, profundizar en el conocimiento de la forma como se experimenta la vida social, descripción de diversos contextos y situaciones, y relación e interpretación de los modos de hacer con sus diferentes significados en el contexto. Se enfoca a lo vivido, real, interno, discursivo y reflexivo como elementos fundamentales de las metodologías cualitativas.

Se basan en el desarrollo de habilidades cognitivas porque son el conjunto de operaciones mentales. Su



objetivo es integrar la información necesaria a través de los sentidos. Se enfoca en una estructura de conocimiento, con un sentido para la persona. El docente aprende los contenidos mismos y el proceso de cómo aprendió. Se utiliza la observación, el análisis, la síntesis, y procesos de metacognición.

Los contenidos temáticos, como ejes de análisis, son una renovación del aparato conceptual y metodológico, una reorientación de los procedimientos de observación y del análisis de los datos. Se refirieren a las perspectivas teóricas generales en el ámbito de la investigación, perspectivas interdisciplinarias, bajo una revisión humanista y cualitativa de lo educativo. Es la unidad de la diversidad, el encuentro de los diferentes postulados epistemológicos, metodológicos y sus prácticas. Se enfoca a las concepciones, enfoques epistemológicos, enfoques metodológicos donde se enfatiza el significado dado a los sujetos en sus acciones y sucesos de la trama de su vida cotidiana y la recuperación de lo cualitativo, con énfasis en el paradigma interpretativo, comprensivo y hermenéutico.

En el ámbito de la educación se enfoca a las herramientas y métodos de investigación, atención a las características del género de tesis, y conocimiento, comprensión, práctica de la claridad y orden de la expresión de las ideas. Se da énfasis a la construcción de la pregunta de investigación, desarrollo de revisiones documentales, tipología de la investigación, y a la construcción de trabajos de investigación. Para Achilli (2006), la investigación es un proceso para el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso.

Los productos y evidencias de aprendizaje se enfocan a desarrollar proyectos de investigación para atender necesidades educativas, con un enfoque crítico, creativo e innovador de acuerdo a los objetos de estudio. Se enfatiza la elaboración y conclusión de su investigación como elemento para obtener su grado, defensa de su tesis con argumentos teóricos, argumentativos, metodológicos y de la praxis. Se motiva a la visión de continuar con el grado de Doctor en el ámbito de la educación o de la investigación. A posteriori, reconocer la importancia de integrarse a grupos de investigadores en instituciones de educación superior, y establecer lazos de colaboración con actores sociales y educativos.

### **Metodología de la investigación**

Se realiza la investigación desde la metodología cualitativa, con un enfoque interpretativo porque es una perspectiva útil para obtener, analizar y contrastar la información respecto al conocimiento, comprensión y práctica en la elaboración de investigaciones educativas.

El estudio de tipo cualitativo indaga sobre los cambios de conducta en la práctica de las competencias investigativas, a través de la interacción en el diálogo llevado a cabo en la tutoría. Para Velasco y Díaz (1997), el enfoque cualitativo, al alimentarse de la tarea cotidiana del docente, puede constituir un atajo metodológico para evitar un sesgo prescriptivo. El enfoque permite expresar las condiciones reales donde se producen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, comprender el contexto cotidiano del docente al desnaturalizar, y resignificar el entramado de relaciones sociales y de sentidos presente en el ámbito de la escuela.

Se analiza el discurso, conocimientos obtenidos, comprensión de contenidos, y producción de escritos donde se utilizan los aprendizajes adquiridos de las competencias investigativas. Se desarrolla un estudio basado en la técnica de análisis de protocolos enunciada por Ericsson y Simon (1993), donde se describen los reportes verbales y escritos obtenidos por medio de la videograbación y observación de los docentes mientras participan en las etapas del modelo de tutoría enfocado a la formación de competencias investigativas.

En este análisis se toman como referentes las ontologías construidas por los docentes en la elaboración de diferentes aspectos del proceso de proyectos y desarrollo de investigaciones educativas, y las variadas actividades desarrolladas en los tiempos y espacios de la tutoría.

Es un estudio de caso porque los sujetos de investigación son cuatro estudiantes-docentes quienes cursan la Maestría en Educación Primaria en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Son integrantes de uno de los grupos, del proyecto general de tutoría. Es una muestra seleccionada mediante la técnica de muestreo no probabilístico denominado muestreo por conglomerados para respetar el agrupamiento natural de los sujetos porque se recurre a los estudiantes-docentes, con las cuales se interactúa en la tutoría.

Los instrumentos de recolección de información utilizados son la observación participante, la entrevista semiestructurada, y el análisis de productos. Se utiliza la observación participante durante los horarios correspondientes de cuatro seminarios del programa de la Maestría en Educación Primaria, y en los tiempos destinados a la tutoría personalizada (dos horas a la semana, por cada tutorado), como parte del seguimiento individual.

Se utiliza la entrevista semiestructurada para obtener datos referentes a sus experiencias en la tutoría, ofertada para analizar las características del proceso de investigaciones educativas, y el contenido base para la elaboración de su tesis de grado. Se analizan las producciones realizadas por los docentes, referidas al proceso de la adquisición de conocimientos, comprensión y producciones de los protocolos e investigaciones elaborados.

La fase de transcripción y codificación consiste en el procesamiento de la información obtenida. Se inicia con la transcripción de los registros de las observaciones, entrevistas, y análisis de producciones (praxis investigativa). Se procede a segmentar cada transcripción de los registros. Se codifican de acuerdo con los indicadores de las competencias establecidas en el modelo propuesto para la formación de competencias investigativas, a través de la tutoría.

Las categorías analíticas son producto del análisis teórico y de la información recopilada. Se refieren al dominio y comprensión de conceptos y teorías, el análisis de las diferentes perspectivas teóricas, distinción de los elementos analizados, la inclusión de los contenidos base en los proyectos e investigaciones concluidas, y la utilización en la praxis investigativa de cada elemento comprendido. Respecto a la competencia metacognitiva, la categoría se refiere a la reflexión de los docentes a partir de sus juicios metacognitivos sobre saberes y elementos a aprender en la elaboración de investigaciones educativas.

## Análisis de resultados

Los resultados obtenidos tuvieron relación con los elementos teóricos y estado del conocimiento analizados. Se identificó la poca familiaridad en el proceso de construcción de investigaciones, como lo señala Morales *et al.* (2005), y poco se ha identificado y atendido (Carlino, 2008). Existieron varias dificultades para elaborar investigaciones (Contreras, 2010). El contexto resultó básico para comprender las dificultades (Fortes y Lomnitz, 1991), y el proceso de las investigaciones se desarrolló de modo riguroso y sistemático (Achili, 2006).

La tutoría fue importante para desarrollar las competencias investigativas, como lo señala Dari (2005). Fue necesaria la tutoría de expertos (Rumbo y Gómez, 2011), y se lograron mejores resultados por ser personalizada (Del Rincón, 2000). Para desarrollar las competencias fue necesario la integración de diversas dimensiones, como lo señala Castillo (2011). Su integración contribuyó a un desempeño adecuado en la actividad (Muñoz *et al.*, 2006). Avanzaron en la competencia investigativa referente a los ámbitos de la selección y delimitación del problema, manejo crítico de la bibliografía, precisar marco teórico, y diseño del proceso de valoración (Gayol *et al.*, 2008), y el desarrollo de las competencias investigativas posibilitaron maestros críticos y reflexivos (Liston *et al.*, 2007).

Los resultados obtenidos son significativos para el desarrollo del posgrado en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Representan la oportunidad de poder continuar con el proyecto de tutoría personalizada como una modalidad para el acompañamiento de los estudiantes-docentes en el proceso de formación en el ámbito de la investigación educativa.

El colegiado de docentes de la Maestría en Educación Primaria, a través del conocimiento, comprensión y análisis de los hallazgos, tiene la posibilidad de retomarlos para continuar con el desarrollo de competencias investigativas (capacidades intelectuales y actitudes) en los estudiantes-docentes, y ser utilizadas en futuros proyectos de investigación.

Como antecedente al proceso de la tutoría se realizó un diagnóstico. Se identificaron las principales dificultades de los docentes en los diferentes ámbitos de la investigación educativa. Los resultados exponen la importancia de la investigación en el desarrollo profesional del docente; son representaciones sociales construidas acerca de la investigación educativa. Sus motivos denotan la demanda acerca de la elaboración de investigaciones educativas. Cuestionan la posibilidad de desempeñar los roles de docente – investigador de forma simultánea porque no es fácil coincidir en conceptos, intereses y puntos de vista. Se identificaron dificultades respecto a la comprensión de conceptos base de la investigación educativa, dificultades en la distinción, características y uso de diferentes paradigmas de investigación, enfoques, metodologías, y habilidades cognitivas para elaborar investigaciones en el ámbito de la educación.

Uno de los principales problemas de dotar a los docentes de una experiencia en investigación se refiere a la poca instrucción adecuada recibida para el desarrollo de competencias investigativas. Si a los docentes no se les guía de forma directa en el proceso, continuarán su desempeño con sus mismas experiencias de elaboración

de investigaciones realizadas cuando ingresaron a sus estudios en instituciones de educación superior.

La tutoría personalizada se concibe como un proceso de acompañamiento para desarrollar competencias investigativas. Los desafíos principales de la tutoría fue brindar las herramientas prácticas y metodológicas para aprender a elaborar investigaciones. En su proceso de desarrollo, llevado a cabo en los seminarios y en sesiones individuales, existió un análisis y puesta en práctica para enfatizar un alto sentido de pertenencia social, educativa e institucional.

Posterior al desarrollo de la tutoría personalizada proporcionada, se evidencia como una estrategia adecuada porque posibilitó hacer un acompañamiento sistemático y personalizado para la formación en la investigación educativa. Se llevó a cabo a través del desarrollo de competencias investigativas hacia la implementación de cambios en la mejora de la acción y contribuir para la participación de los docentes en el proceso de elaboración de investigaciones, con sustento en la información comprendida, desempeño cognitivo, y actuación investigativa.

Avanzaron en la comprensión y utilización de elementos relacionados a lo epistémico, filosófico, metodológico, y pedagógico-investigación porque los docentes avanzaron en su proceso de formación para la investigación educativa, a través de incluir conceptos, posturas teóricas, y metodología. Fueron conocidas, analizadas, comprendidas, reconocidas en su contexto, y aplicadas en la praxis. Sus aprendizajes se identificaron en los manifiestos de las competencias investigativas a través de la adquisición de conocimientos, capacidades cognitivas y lógicas, y en las actitudes específicas para la tarea investigativa.

En el proceso de la tutoría personalizada, los docentes avanzaron en la claridad conceptual porque adquirieron habilidades cognitivas relacionadas a los procedimientos metodológicos para favorecer la reflexión por los conocimientos adquiridos, y la comprensión y aplicación de la esencia de cada elemento importante. Reafirmaron sus posturas críticas a través de un soporte en la teoría, como un posicionamiento vertebrado en torno a conceptos. Se analizaron las diferentes perspectivas, con sus características e importancia para cada objeto de estudio. Identificaron las diferencias de los enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa, las clasificaciones de la investigación de acuerdo a su objetivo, alcance y estado de conocimiento, e instrumentos para la recolección de la información.

Distinguieron y diferenciaron la perspectiva cuantitativa y la cualitativa. En la visión cuantitativa reconocieron la importancia de comprobar si una hipótesis se da en la realidad para demostrar una teoría, a través de sus modalidades: experimental, cuasi-experimental, y no experimental, y sus correspondientes estudios referidos a la comparación, efectos y correlación. Comprendieron la importancia de los objetivos y propósitos como elementos base para especificar para qué se está realizando la investigación y qué se pretende obtener con ella, e identificaron la trascendencia de las preguntas de investigación para establecer prioridades entre problemas.

Comprendieron y distinguieron la perspectiva cualitativa porque su importancia se distingue en generar teoría a partir de la interpretación de lo observado. Su conocimiento les permitió retomar una, específicamente

enfocada a su objeto de estudio.

Las diferentes perspectivas analizadas fueron la etnografía, representaciones sociales, fenomenología, hermenéutica, etnometodología, interaccionismo simbólico, investigación-acción, y teoría crítica. El uso, comprensión y aplicación de la heurística fue importante para la reflexión, problematización y teorización.

Distinguieron la perspectiva de la etnografía porque capta la cultura de un grupo. Comprendieron la etnometodología a través de su importancia para estudiar la vida cotidiana en una comunidad. Distinguieron la investigación – acción por medio de sus elementos base: un diagnóstico, búsqueda de causas y la aplicación de soluciones, e identificaron la perspectiva del estudio de casos por su proceso de análisis de sucesos.

Se evidencia una mayor apropiación de las líneas de investigación, poseen una mayor comprensión global de la estructura investigativa, y una elaboración objetiva de los criterios precisos en el desarrollo teórico del tema de investigación. El desarrollo de revisiones documentales denotó una organización rigurosa en la búsqueda de información porque reconocieron la importancia de la lectura de libros de diferentes referencias, revisión del estado de conocimiento en revistas especializadas, y el análisis de documentos acerca del tema en cuestión.

Se fomentó el desarrollo de competencias investigativas a través de la revisión documental porque se convirtieron en un elemento importante para la construcción de las bases teóricas de los objetos de investigación. Al promover las competencias investigativas se incrementó el número y calidad de las investigaciones, y mejora de su pensamiento crítico frente a nuevos retos.

Respecto a las habilidades cognitivas avanzaron en su autonomía intelectual y metodológica. Fue importante la utilización de la habilidad cognitiva de la interpretación (hermenéutica), de acuerdo con la información recibida. Desarrollaron la observación al reconocerla como el paso inicial de cualquier proceso mental porque fue aprender a ver lo no visto por otras personas, y dar una dirección intencional a la percepción. Identificaron y utilizaron el análisis, como una forma de descomposición de la situación u objeto en sus partes, comprender su razón de ser, y estudiar los objetos de estudio a través de destacar los elementos básicos de una unidad de información. Comprendieron el proceso de la síntesis, como una forma de unir las partes que componen un todo. Reconocieron y practicaron la comunicación a partir de intervenciones participativas y dialógicas. Avanzaron en la claridad y orden de su expresión de ideas, y plasmaron sus ideas en escritos, con un buen elemento de sintaxis y redacción.

La comprensión de los procesos metodológicos y de contenido es base en sus competencias investigativas para analizar la indagación, cuestionamiento y reflexión epistémica en la generación de conocimiento, la capacidad de reflexión, y el ámbito filosófico de la perspectiva educativa y de investigación. Conocieron, reconocieron, comprendieron, y diferenciaron las variadas perspectivas metodológicas. Identificaron, diferenciaron y aplicaron los elementos base de la metodología relacionada al tipo de investigación, los sujetos de estudio y el procedimiento de su elección, los instrumentos de recolección de información, el procedimiento, y las categorías de análisis.

Fueron procedimientos metodológicos específicos para favorecer la reflexión sobre el propio desempeño profesional para indagar, reflexionar e interpretar acerca de la propia práctica para la formación de un profesional reflexivo, en situaciones cotidianas. Respecto a la metacognición, los resultados muestran que el uso de estrategias de monitoreo y regulación de la propia praxis investigativa por parte de los docentes enriquece los entornos de aprendizaje.

Avanzaron en la importancia de identificar categorías analíticas a través del uso de diferentes niveles de abstracción porque se convierten en analizadores de las relaciones en las situaciones cotidianas presentes en las instituciones educativas. Identificaron la importancia del análisis e interpretación de los datos para jerarquizar, organizar y clasificarlos, y poder estructurar una o más formas de entender el problema estudiado. Para Lahire (2006), las categorías son absolutamente necesarias para “desmontar” las situaciones sociales producidas en las instituciones escolares, y se presentan intuitivamente al investigador.

Sus prácticas se fueron modificando al transcurrir en su formación de posgrado, y en el proceso de la tutoría, con énfasis en los elementos de la investigación educativa porque transfirieron a la propia tarea educativa, la lógica del proceso de investigación, a través de la confrontación de la teoría y la praxis por haber sido una constante confrontación entre teoría y experiencia, de forma espiral. Sus ciclos constantes de planificación, recolección de información y reflexión de forma espiral a través del contraste entre la teoría y la praxis lo constituyeron en el punto de partida del siguiente proceso. Les permitió recuperar la problematización de la práctica docente y la apropiación en forma activa de su espacio de toma de decisiones.

Los docentes comprendieron y definieron el género de tesis. Obtuvieron conocimientos base e instrumentaron proyectos educativos, sistematizaron y elaboraron informes de investigación, con atención a problemas y desafíos en los procesos educativos, en su pertinente comprensión del mundo, con sucesivas reconstrucciones del objeto de estudio a partir de la información empírica.

Como cualidades personales básicas, en lo social, sus manifiestos se denotaron al dar énfasis en el trabajo en equipo, autocontrol, curiosidad, responsabilidad para aprender a trabajar juntos. Avanzaron y reconocieron la importancia de colaborar y organizarse para realizar una tarea, complementarse, compartir, tolerar las diferencias, y sumar esfuerzos y capacidades.

Mostraron curiosidad para observar la realidad y cuestionarse al respecto, impulso por aprender y conocer cosas nuevas, y encontrar respuestas a sus cuestionamientos y respuestas. El desarrollo de las competencias investigativas fue importante para formar docentes con un pensamiento crítico, abierto, sistémico, reflexivo y creativo; con amplios conocimientos y destrezas para emprender proyectos y programas de investigación de problemas de relevancia social del contexto.

Reconocieron la importancia de generar conocimiento a través de la elaboración de investigaciones, redacción de artículos científicos y difusión de resultados. Al trabajar en la modalidad de tutoría personalizada,



en un ambiente de aprendizaje pertinente, identificaron la importancia presente y futura de integrarse y comprometerse en grupos de investigación, grupos de trabajo, redes de investigación, o cuerpos académicos.

El conjunto de aprendizajes significativos logrados por los docentes posibilitó un avance en el desarrollo de competencias investigativas identificadas en los conocimientos adquiridos, las habilidades cognitivas utilizadas, y la observación de una actitud investigativa. Son elementos ahora, evidenciados en la personalidad de cada docente. La actitud investigativa, para Ferreiro (1999), incluye procesos de indagación reflexiva sobre la propia práctica, el desarrollo de un pensamiento indagador y problematizador de la realidad educativa; contribuye a la construcción de un saber pedagógico y saber profesional práctico elaborado por cada individuo en un contexto determinado.

El desarrollo de competencias investigativas, identificadas en la personalidad de los docentes, se fomentó y posteriormente se vislumbró en la disciplina, perseverancia, persistencia y responsabilidad a través de la planificación y ejecución de la investigación, comunicación de los resultados, y coherencia en sus textos. La disciplina en el investigador, para Booth, Colomb y Williams (2003), es una de las principales características de la personalidad. Se refiere al rigor en el proceso de la investigación, planificación, orden continuado y organización adecuada, porque una investigación es una disciplina específica o un campo de estudio bien delimitado, y regida por diversas convenciones.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que el modelo de formación a través de la tutoría personalizada tiene efectos positivos en el desarrollo de competencias investigativas. Del estudio se desprenden varias conclusiones enfocadas al desarrollo de competencias investigativas en los docentes. La tutoría personalizada, con énfasis en la formación de investigadores educativos, en la Maestría en Educación Primaria, es una actividad de carácter formativo e integral para mejorar la calidad educativa.

Los datos de la experiencia parten de lo real, de lo interno de cada individuo, expresiones de la creación, y recreación dinámica de la realidad social.

El desarrollo de competencias investigativas posibilita una postura crítica, con un anclaje en fundamentos teóricos, y distinción de la praxis. En sus primeros acercamientos en la perspectiva de la investigación educativa, los docentes de posgrado, para comprender su realidad educativa, necesitan cambiar de paradigma para problematizar lo cotidiano, hacer extraño lo familiar, y descubrir aspectos presentes pero inadecuados.

La tutoría personalizada enfocada al desarrollo de competencias investigativas es una alternativa de análisis y práctica en el proceso de la maestría porque se enfoca a dar un sentido educativo, institucional, de pertenencia social para ser capaces de generar y distribuir conocimiento; permite romper los esquemas mentales de investigación a través de hacer extraño lo familiar y problematizar lo cotidiano en el ámbito de la tarea del docente.



Los conocimientos, la comprensión de los elementos base y el desarrollo de habilidades intelectuales son elementos importantes de las competencias investigativas porque se evidencian aprendizajes significativos en su autonomía intelectual y metodológica. Las competencias investigativas son una integración de varios componentes: cognitivo, metacognitivo, cualidades personales, y la motivación para el desempeño eficiente en la actividad investigativa. La tutoría personalizada, como estrategia y su respectiva metodología, promueve el desarrollo de competencias investigativas referidas a la identificación de problemas, búsqueda de información especializada, identificación y construcción de rutas metodológicas, el uso de instrumentos de recolección de información, análisis de datos, interpretación de resultados, desarrollo de escritura científica, e implementación de normas APA.

En el desarrollo de competencias investigativas, específicamente en la identificación del problema, los indicadores se refirieron a la formulación del problema a través de tomar en cuenta los referentes al nivel de comprensión de la jerarquía de conceptos, y medida a través de categorías y relaciones. Los docentes, en la utilización de instrumentos para la recolección de información de los datos hacen uso de tablas para la dosificación de conceptos y categorías, entrevistas, observaciones y análisis de productos escritos.

En la interpretación de datos y formulación de conclusiones utilizan indicadores para el análisis de los datos; los organizan en matrices de comparación, manejan criterios de validez para la interpretación de conceptos y relaciones, realizan diferentes definiciones en el proceso de análisis para posibilitar comparaciones, demuestran habilidades para realizar síntesis de la información registrada, toman en cuenta actitudes comportamentales para la interpretación, realizan descripciones, elaboran generalizaciones de acuerdo a resultados parciales, y logran generar conclusiones.

Las diferentes perspectivas teóricas son importantes en el desarrollo de las competencias investigativas porque se identifican como una pluralidad de enfoques en su conocimiento, comprensión, distinción, diferenciación y utilización de acuerdo al objeto de estudio. Permiten comprender las diferentes visiones de cómo investigar un objeto de estudio, posibilidad de romper algunos esquemas mentales de investigación, y abrirse a nuevos enfoques. La identificación de diferentes perspectivas y su claridad conceptual correspondiente, permite tener bases firmes en el entendimiento de los preceptos de cada perspectiva teórica.

La construcción de determinadas categorías, como elemento importante en las competencias investigativas, favorece la identificación del objeto de estudio, permite la abstracción de los aspectos o rasgos principales y prioridades subyacentes, su vinculación con otros constructos, y posterior observación y medición. La identificación de las características del género tesis es importante porque ubica a los docentes en los ámbitos de la investigación.

La elaboración de proyectos de investigación, con una estrategia de acompañamiento a través de la tutoría personalizada, genera la disminución significativa respecto al temor a la investigación porque avanzan en la elaboración de preguntas clave, objetivos precisos y una justificación basada en análisis conceptual y de

antecedentes. Identifican algunos de los elementos principales de un proyecto de investigación y otros elementos en la elaboración final del documento de investigación: título, planteamiento del problema de investigación, justificación, objetivos o propósitos, marco teórico-referencial-conceptual-estado del conocimiento, diseño metodológico, y referencias.

El proceso de formación de investigadores educativos, a través del desarrollo de las competencias investigativas, se perfila y desarrolla desde una postura holística en el ámbito epistemológico, filosófico, y metodológico. El ámbito epistemológico se refiere a la capacidad de cuestionar, reflexionar e indagar sobre el proceso de la generación de conocimiento. El ámbito filosófico es indispensable para poseer y utilizar la capacidad de reflexión, cuestionamiento y base argumentativa. Lo metodológico es trascendente como espacio de análisis, crítica, reflexión relacionado a los variados ámbitos de la educación y la investigación educativa.

El proceso de la tutoría personalizada enfocada al desarrollo de competencias investigativas permite reconocer el papel importante de ser profesionistas capaces de impulsar cambios y facilitar el aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal en su función como investigadores educativos. La investigación educativa contribuye al desarrollo de profesionales reflexivos, capaces de repensar y transformar su propia práctica. La autonomía intelectual y metodológica son base para formar investigadores educativos.

El avance hacia una actitud investigativa es trascendente en las competencias porque conocen, comprenden y evidencian actitudes y comportamientos responsables, como sujetos críticos para la toma de decisiones. Las cualidades principales en la formación de investigadores educativos se enfocan a la paciencia, responsabilidad y honestidad. El proceso de formación de investigadores educativos se refiere a sus cualidades porque los caracteriza de forma distinta y única. Conforman las disposiciones particulares permanentes para realizarlas con eficacia o no sus actividades, habilidades, inteligencia, intereses, actitudes, creencias, expectativas y motivaciones. La formación de investigadores educativos se enriquece a través de la generación de conocimientos, desde el proceso de las investigaciones, redacción de artículos, y difusión de productos. La difusión de la generación de conocimiento se comprende como una necesidad de difundirla a través de la claridad y orden de la expresión de las ideas.

### **Algunas reflexiones finales**

Con los resultados identificados en la investigación es necesario denotar algunos elementos para posteriores investigaciones o toma de decisiones. Es importante proporcionarles a los estudiantes-docentes de posgrado los elementos necesarios para participar en la producción y análisis de investigaciones y diferentes textos, de acuerdo a sus disciplinas a través de varias estrategias. La tutoría personalizada, con énfasis en la investigación educativa, es una posibilidad pertinente.

Un elemento importante en el enfoque del posgrado, a través de la tutoría, es la inclusión de diferentes perspectivas teórico metodológicas para su estudio, práctica y elección. La metodología de la investigación debe convertirse en una herramienta para estudiar de forma sistemática la realidad educativa, donde el futuro

investigador le dé énfasis a los valores, actitudes y éticas pertinentes para su función.

Para avanzar en las competencias investigativas se deben considerar las características personales del individuo, y la formación de su personalidad en los componentes cognitivos, motivacionales, metacognitivos, experiencia social propia, y cualidades personales. Es importante desarrollar capacidades y fomentar actitudes para ser investigadores educativos, con bases firmes en el ámbito epistemológico, filosófico, pedagógico, y en el proceso de la investigación.

La investigación educativa puede avanzar cuando se apropien de herramientas y métodos de intervención para incidir en los cambios en educación. Se avanza cuando se reconoce la importancia de estar siempre actualizados, como una cultura de investigación respecto a las novedades de la investigación e insertarse en la comunidad de investigadores a través de redes. Es importante extender los resultados, sin descuidar la competencia comunicativa para expresar con claridad y orden la expresión de las ideas porque la escritura científica es elemento base de los productos de la investigación educativa. Es necesario avanzar en una cultura investigativa a través de las condiciones necesarias, la participación de la comunidad educativa, y el interés por analizar la educación desde la perspectiva del proceso de la investigación.

## Referencias

- Achilli, E. (2006). Investigación y formación docente. Buenos Aires: Lobo de.
- ANUIES. (2011). Programas Institucionales de Tutorías. Recuperado de [http://www.anui.es/servicios/d\\_estrategicos/.México](http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/.México) 2001
- Booth, W.; Colomb, G.; & Williams, J. (2003). The craft of research. Chicago: University of Chicago Press.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y vida*, 29(2), 20-32. Recuperado de la Base de datos Academic Search.
- Castillo, S. (2011). Evaluación de competencias investigativas. Trabajo presentado en la XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática (CIAEM). Recife, Brasil. Recuperado de <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/1588/submission/review/1588-4051-1-RV.pdf>
- Contreras, F. (2010). Investigación ideacional: pasos básicos para una investigación o tesis. Recuperado de <http://franciscocontreras.blogspot.com/2010/06/investigacion-educacional-1-pasos.html>
- Dari, N. (2005). El Rol del Tutor – Alumno Avanzado dentro de las tutorías universitarias. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Delgado, F. (2006). Paradigmas y retos de la investigación educativa. Una aproximación crítica. Venezuela: Consejo de publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Del Rincón, B. (2000). Tutorías personalizadas en la universidad. España: Ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha.
- Dirección General de Evaluación Educativa. (2005). Programa de fortalecimiento de los estudios de licenciatura. Manual del tutor. México: UNAM.
- Ericsson, K. & Simon, H. (1993). Protocol analysis: verbal reports as data. Revised edition. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad, en Michavila, F. La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la universidad, 67-84. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Fortes, J. & Lomnitz, L. (1991). La formación del científico en México. México: Siglo XXI Editores.
- García, W. (2014). Acerca de la hermenéutica, la interpretación y la comprensión. En: J. Aguirre. Cuadernos de epistemología, número 6: reflexiones en torno a la filosofía de la ciencia y la epistemología. Popayán: Universidad del Cauca, 93-106.

- Gayol, M.; Montenegro, S.; Tarres, M. & Dottavio, A. (2008). Competencias investigativas. Su desarrollo en carreras del área de la salud. UNI-PLURIVERSIDAD, 8(2), 1-8. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/950/823>
- Hernández, L. & Nieto, J. (2010). La formación doctoral en México, historia y situación actual. Revista Digital Universitaria, 11(5), 34-42. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art46/>
- Lahire, B. (2006). El espíritu sociológico. Buenos Aires: Manantial.
- Liston, D.; Whitcomb, J. & Borko, H. (2007). NCLB and scientifically-based research opportunities lost and found. Journal of Teacher Education, 58(2), 99-107.
- Maldonado, L.; Landazábal, D.; Hernández, J.; Ruiz, Y.; Claro, A.; Vanegas, H. & Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. Studiositas, 2(2), 43-56. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719652>
- Miras, M. & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.), Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos (pp. 83-112). Barcelona: GRAÓ.
- Morales, O.; Rincón, A. & Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. Foro universitario. EDUCERE, 9 (29) pp. 217-224. Recuperado de <http://www.sabe.ula.ve/bitstream/123456789/19967/2/articulo9.pdf>
- Muñoz, J.; Quintero, J. & Munevar, R. (2006). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Bogotá: Magisterio.
- Partido, M. (2007). Formación en el campo FTYCE: El caso de los posgrados del área educativa en Veracruz. En L. Figueroa (coord.), Filosofía, teoría y campo de la educación en Veracruz 1992-2002. Colección Educación: Debates e imaginario social (pp. 45-52). México: Universidad veracruzana/Plaza & Valdés.
- Restrepo, G. (2004). La investigación – acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, 3(7), 45-55.
- Reynaga, S. (2002). Los posgrados: una mirada valorativa. Revista de la Educación Superior, XXXI(4), 362 – 377.
- Rumbo, A. & Gómez, S. (2011). La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 4(1), 13-34.
- Velasco, H. & Díaz, A. (1997). La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta.



## LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN DEL MÉDICO Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN SALUD

### TRAINING IN MEDICAL EDUCATION AND EDUCATIONAL RESEARCH IN HEALTH

María Elena Martínez Tapia

#### Resumen

La enseñanza de la medicina requiere de docentes capaces de formar médicos competentes y sobre todo el desarrollo de investigación educativa en salud. El objetivo fue determinar cómo influye la formación en educación en el desarrollo de las competencias docentes de Investigación de los profesores. Se diseñó una investigación cuantitativa, en dos fases: la revisión de expedientes docentes para definir los grupos de comparación. Se aplicó un instrumento para conocer la autopercepción de los profesores sobre el desarrollo de sus competencias en investigación. Se analizaron 67 expedientes, en base al análisis de conglomerados se dividieron en cuatro grupos: docentes médicos con formación en educación; médicos mayores de 50 años de edad, con mayor experiencia docente y experiencia profesionales; médicos menores de 50 años, con estudios de especialidad y los docentes no médicos. Los docentes médicos con formación en educación obtuvieron los mayores promedios en el desarrollo de las competencias de investigación. En la práctica de la medicina a las actividades docentes se le da menos importancia a la investigación educativa, se requiere que los profesores se involucren en la investigación para la generación y búsqueda de la mejor evidencia en educación. Se debe de considerar la educación formal en educación para los docentes con el fin de poder contar con formadores con suficientes bases teóricas, pedagogías, métodos de enseñanza y elementos para el desarrollo de investigación educativa en el área de la salud, que permita mejorar la calidad de la educación en medicina.

**Palabras Clave:** investigación educativa, competencia, médico.

#### Abstract

Medical education requires teachers able to train competent physicians and especially the development of educational research in health. The objective was to determine the influence education training in the development of teaching skills of faculty research. A quantitative research design in two phases: reviewing educational records to define the comparison groups. An instrument was applied to determine the perception of teachers on developing their research skills. 67 cases were analyzed, based on cluster analysis were divided into four groups: teachers with training in medical education; physicians over 50 years of age, more teaching experience and professional experience; doctors under 50 years, with specialized studies and nonmedical teachers. Doctors teachers trained in education obtained the highest averages in the development of research skills. In the practice of medicine to teaching activities are given less importance to educational research, teachers are required to engage in research to generate and search for the best evident in education. We must consider formal education in education for teachers to have trainers with sufficient theoretical basis, pedagogies, teaching methods and elements for the development of educational research in health, which will improve the quality of education in medicine.

**Keywords:** educational research, competence, medicine.



## Introducción

La educación superior requiere de profesionistas conocedores de las diversas disciplinas presentes en los planes y programas de estudios que llevará a los alumnos a incorporarse a la carrera de medicina. Sin embargo, si bien un docente puede ser poseedor de un gran conocimiento disciplinar y una vasta experiencia en su área de estudio, al momento en que el profesionista entra en contacto con los alumnos, requiere de preparación y conocimiento docente. La educación no es una tarea sencilla y en donde se pueda improvisar.

Para el médico ser profesor universitario requiere de formación y actualización para la docencia específica y sistemática, además de la actualización continua de la materia que enseña. Por tanto, involucra reconocer con suficiente humildad epistemológica que el título de médico no cualifica directamente para enseñar.

El papel de profesor en medicina no ha sido nunca claramente y explícitamente definido. Está desdibujado y se sobrentiende la cualificación docente por el solo hecho de tener conocimientos suficientes en la materia que enseña. El profesor se socializa por imitación de modelos que intuye de su experiencia como alumno. No se han homogeneizado las competencias del profesional de la enseñanza universitaria en general ni tampoco del profesor de medicina, incluyendo el desarrollo de la investigación educativa en salud (Manso, 2011).

La búsqueda de excelencia académica, ha exigido una modernización de los sistemas de educación y de capacitación docente, que busca formar docentes competentes en el desarrollo de competencias profesionales. La enseñanza de la medicina en los nuevos modelos educativos basados en competencias, requiere de docentes capaces de formar médicos competentes y sobre todo el desarrollo de innovación e investigación en el área de la educación en salud (AMFEM, 2010).

## Antecedentes

El cambio de la enseñanza tradicional a un aprendizaje activo centrado en el alumno, reta a los médicos dedicados a la docencia a capacitarse y desarrollar competencias que le permitan cumplir con su labor de facilitador y con esto favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación del futuro profesionista de la medicina. Esto lleva a la necesidad de reflexionar cómo es y debe ser el papel del médico que forma a otros médicos y qué desafíos presenta el ejercicio responsable y adecuadamente pedagógico de su labor en las aulas, además de la necesidad de la investigación educativa en el área de la salud.

En general, los profesores de medicina carecen de una verdadera formación docente. El desconocimiento de las competencias y la poca formación pedagógica reduce la posibilidad de que los médicos docentes cumplan cabalmente las funciones propias de un profesor y frenan el desarrollo de la investigación educativa en el área de la salud.

La actual demanda de profesores impide la selección razonada de los aspirantes a formar parte del personal docente, dificulta la identificación de criterios para fundamentar las actividades de formación de profesores, evita la detección de adecuadas prácticas docentes y reduce el rigor de la evaluación del desempeño

del médico como profesor.

El uso de la literatura relacionada con la educación médica es escasísimo, salvo excepciones, la revisión de pares puede ser considerada una ofensa personal. El médico docente es visto como un experto en conocimientos en su campo y que transmite este conocimiento a través de la palabra (Páles, 2004). La “carrera docente” suele estar desdibujada y jerarquizada con criterios no necesariamente educativos, aunque aparecen ahora algunos intentos de mejorar estos aspectos. Todo esto hace que la enseñanza de la medicina siga siendo la menos profesional y valorada de las actividades médicas (Behar, 2009).

Pedagógicamente más allá de cualquier consideración, el docente que ejerce en medicina –y en cualquier otro campo disciplinario– es un profesor universitario. De este modo, su rol como tal adquiere sentido en la medida que se asume como un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza y, especialmente, como miembro de una comunidad académica. En consecuencia, los profesores universitarios –y los médicos docentes– deben asumir como parte de su perfil, además de las competencias científico-metodológicas (perfil científico-técnico), las competencias que le exigen la tarea docente: planificar, ejecutar y evaluar (perfil pedagógico-didáctico).

Un especialista al más alto nivel en una ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama del saber. Un miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta, a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que, de alguna manera, reflejan una determinada percepción de la realidad, caracterizan y dan sentido a una forma de vida (Santibañez, 2011).

En el área de medicina, en donde la mayoría de los profesores, tanto en el área Básica como en la clínica, son médicos especialistas los que imparten clases, no cuentan con una preparación docentes, casi preocupante, porque a simple vista parece ser que se toma muy literalmente el Juramento Hipocrático, impartiendo clases de una forma muy tradicional, en donde el papel del alumno es pasivo.

En este contexto la capacitación de los profesores se centra en la metodología, buscando perfeccionar su labor pedagógica. Por otro lado, existe actualmente una alternativa al tipo de educación tradicional, como la perspectiva participativa o aprendizaje activo, en donde el alumno, quien deja de ser solo un espectador, se convierte en el protagonista, elaborado y desarrollando su conocimiento, en un ambiente donde se fomenta la reflexión, el cuestionamiento, el debate y la confrontación con otros puntos de vista, tratando de desarrollar un aprendizaje con sentido. En este tipo de aprendizaje el papel del médico docente cambia completamente, siendo ahora su función motivar, impulsar, orientar y guiar al estudiante para que elabore su propio conocimiento (Medina-Rodríguez, 2009).

En muchos países, la formación de los docentes se ha convertido en un objeto de estudio y de una serie de cambios importantes. Las grandes tendencias que se presentan consideran que los profesores sean mejor formados y sigan formándose, por otro lado, se busca la profesionalización de la formación de docentes que

se apoya en el desarrollo de un nuevo modelo, el del maestro práctico-reflexivo, en donde este sea capaz de adaptarse a todas las situaciones a partir del análisis de su propio trabajo y de sus resultados (Viau, 2007).

Los médicos docentes necesitan conocer el marco referencial de la educación en la actualidad para que sean efectivos en su tarea. Mostrar la habilidad de establecer un clima de aprendizaje de alta motivación y tener las herramientas necesarias para el desarrollo de la investigación. El médico docente debe ser capaz de identificar las necesidades reales de los alumnos desde una perspectiva integral y contribuir en la enseñanza al desarrollo de competencias, a través de sus propias estrategias, competencias e innovaciones (Parra, 2007).

La definición de criterios y estándares en torno a un perfil de competencias profesionales del docente universitario en cualquier disciplina o área del saber respecto de funciones, actividades, tareas que puede ser capaz de desarrollar y que pueden ser enseñadas, aprendidas, evaluadas y mejoradas; es un cometido urgente para las instituciones de educación superior que se encuentran preocupadas por brindar educación de calidad para sus estudiantes. Imaginemos el impacto positivo que tendría en un campo tan relevante y sensible para una sociedad como es el de la formación de los futuros médicos (Santibañez, 2011).

## Marco teórico

### La investigación educativa en el área de la salud

En 2008 un grupo de académicos de la Facultad de Medicina de la UNAM generó la propuesta de un modelo de competencias del profesor de medicina. En este modelo teórico se definieron seis competencias o dimensiones entendidas como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posee el profesor y que relacionados entre sí permiten el desempeño exitoso de las actividades y funciones del proceso educativo” (Flores-Hernández, 2011, p. 2). Como rasgo distintivo del modelo, las actitudes y valores se mantienen como elemento común en el contexto de la práctica docente. Se establecieron seis tipos de competencias: disciplinarias, humanísticas, psicopedagógicas, comunicación, investigación y administrativas, así como un conjunto común de actitudes y valores, cada una de las competencias se desglosa en el modelo mediante la descripción de una serie de actividades o funciones (Flores-Hernández, 2011).

Las seis competencias identificadas por el grupo de expertos derivadas de las funciones y actividades fueron conceptualizadas de la siguiente manera:

- **Disciplinarias.** Incluye el dominio actualizado de su campo de conocimiento y saberes fundamentales relacionados con otras disciplinas, aplicadas a la solución de problemas de salud individual y colectiva, que permiten la formación del estudiante para una práctica profesional autónoma, acorde con el perfil de licenciado y el perfil profesional del médico.
- **Investigación.** El docente utiliza la metodología científica y sustenta la práctica docente y profesional en la mejor evidencia disponible, para promover el pensamiento lógico, el desarrollo del juicio crítico del estudiante y su aplicación en la toma de decisiones ante los problemas de salud.
- **Psicopedagógicas.** Incluye el conocimiento suficiente de la psicología individual y de grupo, asimismo

de la pedagogía y la didáctica, para desempeñarse de una manera eficiente en el ámbito académico de la medicina, lo que facilita el aprendizaje significativo del estudiante.

- Comunicación. El docente establece una comunicación interpersonal efectiva en el contexto de la práctica de la medicina general, que le permite propiciar el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de comunicación verbal y no verbal de los estudiantes.
- Académico-administrativas. Realiza un ejercicio docente basado en el conocimiento de las necesidades institucionales y en el cumplimiento de la misión, las normas y los programas académicos de la Facultad de Medicina.
- Humanística. Incluye el conocimiento de las humanidades médicas y la observancia de actitudes y valores éticos, que en su conjunto proporcionan una formación humanística integral y un modelo para el alumno (Martínez-González, 2008).

En México uno de los logros más importantes en el avance hacia el desarrollo de las competencias docentes del médico ha sido el de la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM). En un trabajo iniciado en 2008 caracteriza las competencias docentes de los profesores de medicina. Conceptualiza la competencia general de los profesores de medicina como: “La capacidad para propiciar en los alumnos una formación y actualización que responda de manera efectiva a las demandas sociales de atención, educación e investigación médicas” (AMFEM, 2012).

A partir del concepto general fueron seleccionadas las principales funciones de los profesores como guía para elaborar las “competencias específicas” y para definir y organizar sus componentes en unidades y elementos de competencias. Estas funciones, de acuerdo con la propuesta son las siguientes:

- Diseño y rediseño de planes y programas de estudio
- Diseño y organización de métodos, prácticas y recursos didácticos
- Coordinación de procesos educativos
- Promoción del profesionalismo
- Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación
- Participación en la generación de conocimiento científico

Los rasgos descritos hacen referencia al papel que juega el docente dentro del proceso educativo como una parte importante que exige compromiso, considerando que la enseñanza se perfecciona por medio de la práctica. Además, previendo el surgimiento de nuevas teorías, se valora aún más la importancia de la actualización permanente, por lo que es un compromiso de la institución educativa contar con programas de capacitación y actualización dirigidos a su personal docente y orientados a cada una de las asignaturas, módulos o áreas que integran el plan y programas de estudio (CIFRHS, 2008).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es una asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia,

la investigación, la extensión de la cultura y los servicios.

El Consejo Mexicano de Acreditación para la Educación Médica (COMAEM) está integrado por personas morales, instituciones públicas y privadas con nacionalidad mexicana, cuyo objetivo esté vinculado con el propósito de elevar la calidad en la educación en Medicina. El COMAEM es el máximo organismo acreditador de la educación médica impartida en México; tanto de sus insumos como de sus procesos y resultados; en los niveles de pre y posgrado, con reconocida autoridad moral para realizar sus tareas.

Este organismo tiene un programa para dictaminar la buena calidad del proceso educativo que desarrolla una institución de Educación Superior para la formación de médicos en sus distintas modalidades e incluye la producción de investigación educativa dentro de los estándares de calidad.

### **Evaluación de Competencias Docentes**

En tiempos recientes, las funciones y tareas que los académicos realizan especialmente en el nivel superior han sufrido innumerables cambios, revaloraciones y redefiniciones lo que, a su vez ha suscitado un renovado interés por la evaluación del trabajo académico.

La evaluación de la docencia forma parte de un esfuerzo valorativo más amplio del trabajo académico, es común referirse a la función docente desde una perspectiva más limitada en donde se considera básicamente el trabajo, tareas o actividades que, en el marco de un plan de estudios y programa de una materia y al frente de un grupo académico o dentro de un salón de clases o prácticas, realiza el maestro o docente, quien en permanente interacción con sus alumnos tiene como finalidad básica el aprendizaje de contenidos disciplinarios y la formación profesional.

Con base en instrumentos que buscan obtener la opinión del estudiante sobre el desempeño de sus docentes, se han multiplicado los esfuerzos por evaluar la calidad de la enseñanza e identificar los elementos que definen a la función docente exitosa (Martínez-González, 2008). El desarrollo de este tipo de instrumentos, como Cuestionarios de Evaluación de la Docencia por los Alumnos (CEDA), ha tenido como propósito fundamental obtener evidencias basadas en los juicios de los alumnos acerca de la efectividad docente en el salón de clases y se ha asumido que las dimensiones que los integran permiten valorar la calidad del esfuerzo docente.

El “Cuestionario de Evaluación de la Enseñanza. Áreas Básica y Sociomédica” (CEMABS) que elaborado con base en lo que un grupo de docentes de la Facultad de Medicina de la UNAM, especialmente capacitado, definió como los atributos que permiten identificar prácticas de la enseñanza adecuadas. El CEMABS, se ha empleado regularmente desde 1993 para que los estudiantes de las materias básicas del actual plan de estudios de la carrera de medicina de la UNAM, evalúen a sus profesores mediante 30 reactivos o ítems, cada uno con cinco opciones de respuesta tipo Likert, que van desde su valor inferior “1” (Nunca o de 0 a 19% de las veces) hasta “5”, su valor superior (siempre o del 80 al 100% de las veces). Son tres las dimensiones del desempeño docente que valora el instrumento: Las estrategias de enseñanza exhibidas por el docente, el respeto que muestra

hacia sus alumnos y la forma de evaluar el aprendizaje.

Las características de los nuevos modelos pedagógicos en donde el aprendizaje centrado en el estudiante, el empleo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación son, entre otros y a diferencia de los modelos tradicionales, algunos de los rasgos distintivos del nuevo quehacer docente, plantean la necesidad de contar con mayor información sobre el desempeño del profesor en el salón de clases con la finalidad de mejorar su calidad mediante una realimentación más puntual y específica. Por tal motivo se requiere ahora de nuevos instrumentos de evaluación que permitan valorar y dar un seguimiento puntual y sistemático de un mayor número de dimensiones y que, a partir de normas propias de las materias y del personal docente, faciliten su adecuación y mejoramiento permanentes. La investigación educativa es la fuente de todos estos nuevos recursos, necesarios para fortalecer el trabajo del docente.

De acuerdo a las competencias docentes que establece la AMFEM (AMFEM, 2012, p. 17), la competencia 6: “Capacidades para participar de manera efectiva en la generación de investigación científica en el área disciplinar y/o educativa de su responsabilidad; capacidades orientadas a la mejora de la calidad de la atención a la salud y de la educación médica”. Esta competencia indica que el docente de medicina debe de desarrollar y participar en proyectos de investigación en su disciplina o en el área educativa. Ya sea como tutor, asesor, investigador, miembro de comités, dando mayor importancia a la investigación aplicada. La AMFEM considera que la investigación educativa es un área de oportunidad para la mejora de la educación médica.

Los elementos de esta competencia demandan al profesor participar en la investigación educativa de tipo cuantitativo. Considerando que los resultados de este tipo de investigación son de utilidad en el seguimiento de indicadores de estructura, en apoyo al proceso de la toma de decisiones de mejora, como datos demográficos, rendimiento escolar, deserción, egreso/titulación, resultados en evaluaciones internas, resultados en evaluaciones externas (AMFEM, 2010).

También se considera la importancia no solo de lo cuantitativo, también de la investigación educativa cualitativa, ya que los resultados de este tipo de investigación son de utilidad especialmente sobre indicadores de proceso, en evaluación de coherencia interna y externa, vertical y horizontal, calidad de programas educativos, calidad de procesos educativos, calidad de sistemas de evaluación, entre otros. Permitiendo que el docente se involucre que otros procesos de la administración educativa fuera del salón de clases.

El tercer elemento de esta competencia incluye la necesidad de que el docente de medicina, desarrolle con calidad metodológica trabajos de investigación educativa de intervención. Siendo que su utilidad está enfocada al diagnóstico y mejora de elementos de estructura y procesos educativos como los ensayos de estrategias, de métodos y de prácticas de laboratorio o clínicas.

Es necesario discutir y reflexionar acerca de la importancia del papel que juegan los formadores de los recursos médicos y cuáles deben ser las principales competencias que deben de tener. Esta investigación pretende



medir el nivel de desarrollo de las competencias de investigación educativa de los médicos que desempeñan el papel de docente en la formación de médicos, de acuerdo a su formación profesional y en el ámbito educativo, para con ello poder identificar las necesidades de formación y capacitación de los docentes.

### **Metodología**

Para poder cumplir con el objetivo de describir como es la formación de las competencias docentes, específicamente en este caso, la de Investigación Educativa del médico docente de la Universidad de Durango, Campus Chihuahua, se realizó un estudio de tipo cuantitativo. Además de poder conocer las características generales de los médicos docentes, como edad, sexo, nivel educativo, años de experiencia, entre otras características de estudio y las necesidades de capacitación de los docentes.

El estudio se dividió en dos partes: la primera fue la revisión de los expedientes docentes para poder identificar a los profesores con formación docente y definir los grupos de comparación; los grupos de comparación se establecieron mediante un Análisis Multivariados de Conglomerados. La segunda parte correspondió a la aplicación de un instrumento para conocer la autopercepción de los profesores sobre el desarrollo de sus competencias docentes en el ámbito de la Investigación Educativa.

### **Población**

Como población de estudio se consideró a los profesores del semestre enero-mayo 2014 de la Escuela de Medicina de la Universidad de Durango Campus Chihuahua. Se contaba con una planta docente de 74 profesores, que incluye a los profesores del área básica y clínica. Para la primera parte del estudio se consideraron todos los profesores, en la segunda fase se realizó con una muestra de profesores.

### **Muestra**

El cálculo del tamaño de muestra se realizó con el programa estadístico EPIDAT ver 3.1. Se utilizó la fórmula de estimación de medias: el nivel de confianza o seguridad  $(1-\alpha)$ , el nivel de confianza prefijado da lugar a un coeficiente  $(Z_{\alpha})$ . Para una seguridad del 95% = 1.96; la precisión con que se desea estimar el parámetro  $(2 \cdot d)$  es la amplitud del intervalo de confianza). La  $S^2$  establecida para el cálculo de la muestra fue la obtenida en la prueba piloto realizada para la validación de los instrumentos, que fue de 36. La precisión establecida fue de 2. El tamaño de la muestra calculado fue de 22 profesores.

Para la selección de los profesores se realizó un muestreo aleatorio simple, mediante una hoja de números aleatorios generada por el programa estadístico EPIDAT ver 3.1. Una vez seleccionados se envió un email a los profesores solicitándole completar el cuestionario.

### **Variable Independiente**

#### **Formación en Educación**

Para esta investigación, la formación en educación se definió como aquella que adquiere, desarrolla y vivencia cotidianamente el médico, es el producto de la confluencia de múltiples acciones y factores curriculares



intra y extracurriculares y que se vehiculiza en los modelos y prácticas docentes que se observan, interiorizan o imitan en los espacios del acontecer académico de la escuela. Se consideraron: nivel de preparación en el área médica, la experiencia en medicina, el nivel de preparación en educación, los años de experiencia como docente.

## Variable Dependiente

### Competencias Docentes en Investigación educativa

En base al perfil de las competencias docentes establecido por AMFEM (AMFEM, 2012) se establecieron las categorías y subcategorías para mediar las competencias docentes en el ámbito de la Investigación educativa, Tabla 1.

**Tabla 1. Competencias Docentes en Investigación Científica y Educativa.**

Competencia 6	Unidad de competencia	Elementos de competencia
Capacidades para participar de manera efectiva en la generación de investigación científica en el área disciplinar y/o educativa de su responsabilidad; capacidades orientadas a la mejora de la calidad de la atención a la salud y de la educación médica.	6.1 Capacidades para participar de manera efectiva en la generación de conocimiento científico en el área de su especialidad médica; capacidades orientadas a la mejora continua de los servicios de atención a la salud.	6.1.1 Colaborar, desarrollar o asesorar con calidad metodológica, trabajos de investigación básica. 6.1.2 Colaborar, desarrollar o asesorar con calidad metodológica, trabajos de investigación clínica. 6.1.3 Colaborar, desarrollar o asesorar con calidad metodológica, trabajos de investigación epidemiológica.
	6.2 Capacidades para participar de manera efectiva en la generación de conocimiento científico en el área de educación médica; capacidades orientadas a la mejora continua de la formación y capacitación de estudiantes de pregrado y posgrado, así como del personal del área de salud y usuarios. Esta unidad de competencia demanda del profesor de medicina a participar en investigación educativa, especialmente de tipo aplicada	6.2.1 Colaborar o desarrollar con calidad metodológica trabajos de investigación educativa de tipo cuantitativo. 6.2.2 Colaborar o desarrollar con calidad metodológica, trabajos de investigación educativa de tipo cualitativo 6.2.3 Colaborar o desarrollar con calidad metodológica trabajos de investigación educativa de intervención.

Fuente: Elaboración propia

### Instrumento de recolección de datos

Se utilizaron dos instrumentos para la recolección de la información y la medición de las variables: una para recolectar la información de cada uno de los profesores de su expediente académico, el segundo un

cuestionario de autoevaluación de competencias para los profesores.

El instrumento incluía los elementos de cada una de las unidades de las seis competencias del médico docente que establece la AMFEM (AMFEM, 2012). Para este reporte se incluyeron el análisis de los seis elementos de la competencia 6. Investigación. En una escala cuantitativa del 0 al 100%, el docente indicaba en que porcentaje consideraba tenía desarrollada la competencia.

El cuestionario de autoevaluación de competencias fue piloteado, para medir la validez de jueceo se utilizó el Coeficiente de Validez V de Aiken y para calcular la fiabilidad del instrumento utilizado en esta investigación se utilizó la prueba de “Dos mitades del test” o “Método de división de mitades”.

### **Recolección de la información**

Previa coordinación y autorización del director y coordinador académico de la Escuela de Medicina de la Universidad de Durango Campus Chihuahua, se solicitó la lista de profesores, horarios de clase y email para establecer contacto con ellos, así como el acceso a la revisión de los expedientes académicos de los docentes.

De los expedientes docentes se revisó el currículum, documentación que probara sus estudios de licenciatura, especialidad o posgrado; así como aquella información que se tuviera sobre los estudios formales en educación o docencia, años de experiencia en el área de la enseñanza. La información recabada de la revisión de los expedientes docentes fue registrada directamente en una hoja de cálculo de Excel.

Después del análisis de confiabilidad y fiabilidad del instrumento, se construyó un formulario electrónico en Google. A cada docente seleccionado se le envió un correo electrónico personalizado, con una invitación para participar en la investigación, el email contenía el enlace para dirigirlo al cuestionario. En el caso de los profesores que no tuvieran la facilidad de contestar la rúbrica de manera electrónica, se les entregó el cuestionario impreso, el cual fue posteriormente capturado en la misma base de datos en donde se registraban las respuestas de manera electrónica.

Posteriormente, de acuerdo al grupo categorizado por el Análisis Multivariado de Cúmulos o de Conglomerados, se realizó un análisis de las competencias docentes, primeramente, obteniendo medidas de resumen y de dispersión y utilizando el Análisis de Varianza (ANOVA) para establecer diferencias entre los grupos, este procedimiento se realizó con la información de autopercepción docente con un valor de  $p < 0.05$  para establecer diferencia estadísticamente significativa.

### **Resultados**

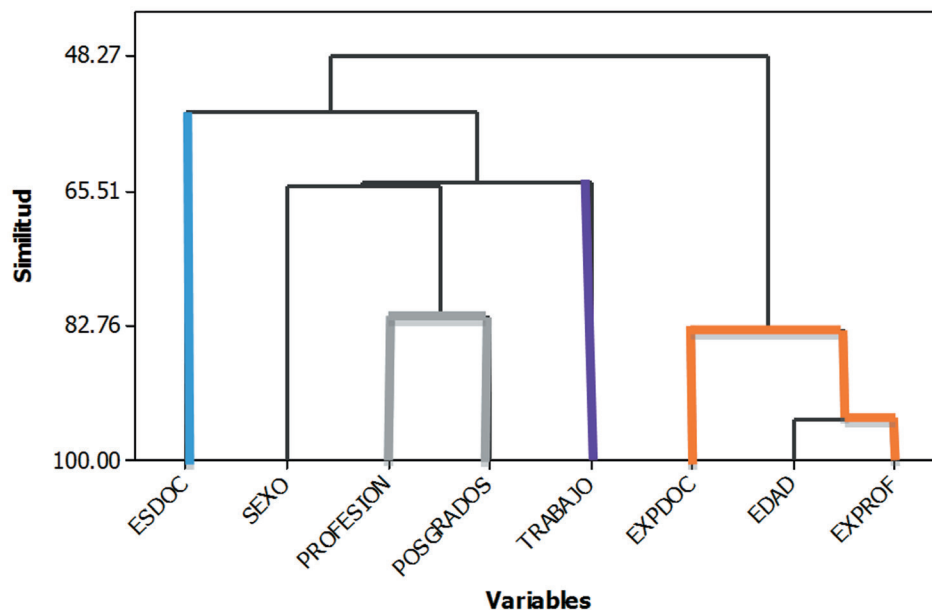
Posterior a la recolección de la información, los datos fueron capturados en una base de datos en EXCEL 2010 y se utilizaron en los programas estadísticos EPIINFO ver 3.5.4 y MINI TAB ver 17. Primero se realizó un análisis descriptivo de los datos recabados de los expedientes docentes, que constó de medidas de frecuencia absoluta, relativa y medida de resumen y dispersión para las variables cuantitativas. Posteriormente se realizó

un Análisis Multivariado de Cúmulos o de Conglomerados, con este análisis se categorizaron a los profesores de acuerdo a su formación en educación en grupos para su posterior comparación.

En el análisis multivariado se utilizan diferentes enfoques como la simplificación de la estructura de datos a través de la cual se representa el universo de estudio, mediante una transformación lineal o no lineal de un conjunto de variables interdependientes en otro independiente con una menor dimensión. Con el fin de poder determinar cuáles son las variables o características que definen la formación en educación de los docentes, se realizó un análisis de conglomerados o cúmulos. El objetivo de este análisis en esta investigación es la identificación de grupos de individuos similares, éstos se definen mediante el cálculo de distancias o similitudes, a partir de los valores de algunas variables que se consideran adecuadas para ello (Ramírez I. O., 2011).

Se buscó el poder determinar cuáles eran las características que hacen similares a los docentes que imparten clases en la Escuela de Medicina, como la formación en educación con la que cuentan, la experiencia en docencia, la experiencia profesional, el lugar principal en donde laboran, la edad y el sexo, se realizó un Análisis Multivariado de Cúmulos o de Conglomerados mediante un análisis distancia de coeficiente de correlación, con enlace simple, mediante pasos de amalgamación y finalmente se describieron gráficamente los datos mediante un dendrograma, este es un tipo de representación gráfica o diagrama de datos en forma de árbol que organiza los datos en subcategorías que se van dividiendo en otros hasta llegar al nivel de detalle deseado, en este caso, a cuatro conglomerados o categorías (ver Figura 1).

**Figura 1. Dendrograma, agrupación de docentes.**



Fuente: Elaboración propia

Con base en el análisis anterior se dividieron a los docentes en cuatro categorías:

- Grupo 1. Docentes médicos con formación en educación.
- Grupo 2. Los docentes médicos mayores de 50 años de edad, médicos, con mayor experiencia

docente y experiencia profesionales.

- Grupo 3. Los docentes médicos menores de 50 años, con estudios de especialidad.
- Grupo 4. Los docentes que trabajan en un lugar diferente a los hospitales o unidades médicas, en este caso conformado por los docentes no médicos que trabajan en laboratorios.

### **Análisis de competencias de investigación del docente médico**

Se aplicaron un total de 22 instrumentos de evaluación de la autopercepción de las competencias docentes, la selección de los profesores fue aleatoria, el 27% (n=6) correspondieron al grupo de profesores con formación docente. El 18% (n=4) eran profesores mayores de 50 años, con amplia experiencia docente y profesional, el 41% (n=9) correspondieron a profesores menores de 50 años, médicos, con especialidad y el 14% (3) eran docentes no médicos.

Los elementos de las unidades de las competencias fueron promediados, primeramente, para obtener la media de cada una las unidades de las competencias, después se promediaron los valores de las unidades para obtener la media de calificación de cada una de las seis competencias evaluadas, estos valores se obtuvieron para cada profesor. Finalmente se promediaron los valores de acuerdo al grupo al que pertenecía cada profesor.

Se realizó un Análisis de Varianza para comparar los resultados obtenidos en la evaluación de las competencias en cada uno de los grupos estudiados, se consideró un valor de  $p < 0.05$  para establecer diferencia estadísticamente significativa entre los grupos.

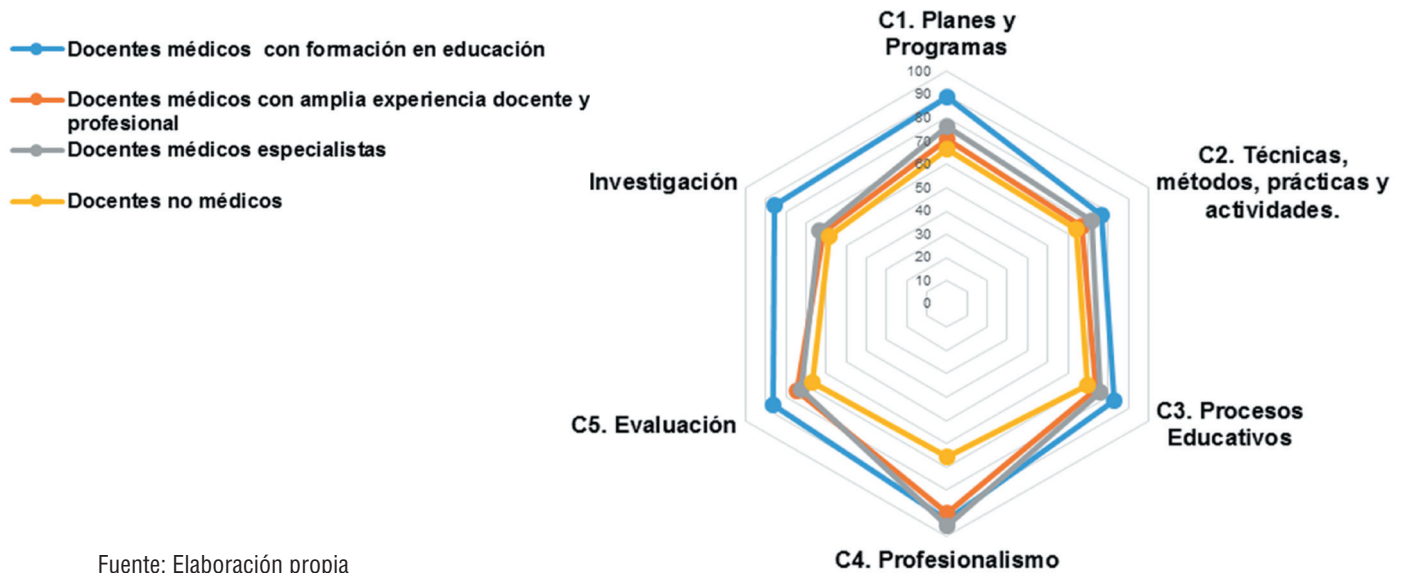
Se utilizó el Test de Bartlett's para valorar la desigualdad de varianzas poblacionales, con el fin de descartar que las varianzas no fueran homogéneas, se consideró un valor de p pequeños (menor de 0,05) para sugerir que las varianzas no eran homogéneas y que el test ANOVA no era apropiado.

En la comparación de los resultados obtenidos en la evaluación de las competencias, se observó que los docentes médicos con formación en educación obtuvieron los mayores promedios en las 6 competencias, los promedios más bajos fueron para los docentes no médicos.

En la competencia de Investigación, se observó una mayor calificación en los docentes con estudios formales de posgrado en Educación ( $85.4 \pm 14.9$ ), los docentes médicos especialistas con o sin experiencia obtuvieron calificaciones muy semejantes ( $61.6 \pm 14.7$  y  $63.2 \pm 40.4$  respectivamente) los docentes no médicos obtuvieron la menor calificación ( $58.8 \pm 21.1$ ).

La prueba de ANOVA no demostró diferencia estadísticamente significativa entre los grupos de estudio (Estadístico  $F=0,92$  Valor  $p= 0.4477$ ) [ver Figura 2].

Figura 2. Evaluación general de las competencias del médico docente por grupo de estudio.



Fuente: Elaboración propia

Al comparar el desarrollo de los elementos de las competencias de Investigación Clínica e Investigación Educativa, se observó que en ambos casos, los docentes con formación en educación tenían mayor calificación, siendo este promedio mayor en el desarrollo de Investigación educativa ( $83.6 \pm 18.9$  &  $87.2 \pm 11.6$ ). Los otros tres grupos de docentes tuvieron calificaciones similares, observando una mayor calificación en el desarrollo de la investigación clínica en comparación con la educativa (ver Tabla 2).

Tabla 2. C6. Investigación Clínica y Educativa, evaluación de las competencias del médico docente por grupo de estudio.

	Docentes médicos con formación en educación	Docentes médicos con amplia experiencia docente y profesional	Docentes médicos especialistas	Docentes no médicos
U1. Capacidades para participar de manera efectiva en la generación de conocimiento científico en el área de su especialidad médica; capacidades orientadas a la mejora continua de los servicios de atención a la salud	83.6±18.9	65±5.7	67.4±39.6	62.2±20.3
ANOVA Estadístico F 0.56 valor p=0.64				
U2. Capacidades para participar de manera efectiva en la generación de conocimiento científico en el área de educación médica; capacidades orientadas a la mejora continua de la formación y capacidades de estudiantes de pregrado y posgrado, así como del personal del área de salud y usuarios	87.2±11.6	58.3±24.7	59.0±42.6	55.5±22.1
ANOVA Estadístico F 1.22 valor p=0.32				

Fuente: Elaboración propia



En el análisis de los elementos de las unidades de la competencia 6, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, se observaron los promedios más altos en el grupo de docentes con formación en educación y promedio bajos en el resto de los grupos (ver Tabla 3).

**Tabla 3. C6 U1, U2, Capacidades para participar de manera efectiva en la generación de investigación científica en el área disciplinaria y/o educativa de su responsabilidad; capacidades orientadas a la mejora de la calidad de la atención a la salud de la educación médica.**

	Docentes médicos con formación en educación	Docentes médicos con amplia experiencia docente y profesional	Docentes médicos especialistas	Docentes no médicos
<b>U1. Capacidades para participar de manera efectiva en la generación de conocimiento científico en el área de su especialidad médica; capacidades orientadas a la mejora continua de los servicios de atención a la salud</b>				
E1. Colaborar, desarrollar o asesorar con la calidad metodológica, trabajos de investigación básica	89.1±9.7	72.5±9.5	65.5±43	76.6±32.1
	ANOVA Estadístico F=0.69 Valor p= 0.56			
E2. Colaborar, desarrollar o asesorar con la calidad metodológica, trabajos de investigación clínica	76.6±38.1	57.5±26.2	71.1±36.2	53.3±15.2
	ANOVA Estadístico F=0.47 Valor p= 0.70			
E3. Colaborar, desarrollar o asesorar con la calidad metodológica, trabajos de investigación epidemiológica	85±12.2	65±12.9	65.5±41.8	56.6±20.8
	ANOVA Estadístico F=0.80 Valor p= 0.50			
<b>U2. Capacidades para participar de manera efectiva en la generación de conocimiento científico en el área de educación médica; capacidades orientadas a la mejora continua de la formación y capacidades de estudiantes de pregrado y posgrado, así como del personal del área de salud y usuarios</b>				
E1. Colaborar o desarrollar con calidad metodológica trabajos de investigación educativa de tipo cuantitativo,	86.6±11.6	60±21.6	58.8±45.1	70±36
	ANOVA Estadístico F=0.88 Valor p= 0.46			
E2. Colaborar o desarrollar con calidad metodológica trabajos de investigación educativa de tipo cualitativo	88.3±11.6	57.5±26.2	59.4±43.3	70±36.0
	ANOVA Estadístico F=1.05 Valor p= 0.39			
E3. Colaborar o desarrollar con calidad metodológica trabajos de investigación educativa de intervención.	86.6±11.6	57.5±26.2	58.8±44	26.6±25.1
	ANOVA Estadístico F=2.32 Valor p= 0.10			

Fuente: Elaboración propia



## Discusión

Después de la revisión de los expedientes docentes, se encontró que la mayoría de los docentes son de sexo masculino y el promedio de edad fue de  $47 \pm 12$  años, entre un rango de edad de 23 a 71 años. Muchos de los médicos mayores fueron formados en las épocas en la que la enseñanza de la medicina se entendía como una ciencia natural, centrada en pacientes aislados, el cuerpo y la cura de las enfermedades, en esos tiempos los mejores docentes eran considerados aquellos médicos **clínicos experimentados o científicos**.

Otro grupo de docentes se formó en la época en que se difundió la idea de la medicina como una ciencia social, enfocados en la prevención y la salud pública; por otro lado tenemos a los médicos más jóvenes, los cuales son parte de un nuevo sistema educativo en donde el médico es capaz de resolver problemas diversos, asistir de manera personalizada a sus enfermos, aprende continuamente y evalúa de manera crítica su forma de actuar (Valdez, 2004). El amplio rango de edad, brinda una gama heterogénea de formas de enseñar, suponiendo un diferente desarrollo de competencias docentes.

El mayor número de docentes son médicos y trabajan en áreas clínicas, el restante corresponde a otras profesiones como Químicos, Biólogos, Parasitólogos, Psicólogos, Nutriólogos y Profesores de Inglés.

El 76% ( $n=51$ ) de los docentes tenían una especialidad médica, solamente el 9% ( $n=6$ ) de los docentes no tenían un posgrado. Únicamente uno de los docentes tiene grado de Doctor. El promedio de años de experiencia profesional de los docentes fue de  $22 \pm 12$  años, entre un rango de 1 hasta 51 años. En la tendencia educativa tradicional de la medicina, el profesor es el protagonista, es la base de la educación, él es el encargado de dirigir los conocimientos de los alumnos y los resultados están en relación directa con la forma en que este trasmite el conocimiento. En el modelo actual, de aprendizaje activo, el médico docente debe ser capaz de identificar las necesidades reales de los alumnos desde una perspectiva integral y contribuir en la enseñanza al desarrollo de competencias, a través de sus propias estrategias y competencias.

Del total de los docentes de la Universidad de Durango, el 19% ( $n=13$ ) tenían estudios formales en educación, ya fuera con una Maestría en Educación o en Docencia. La vocación docente de los médicos y su interés por enseñar está implícita en su profesión, la responsabilidad de formar a los futuros profesionales médicos es de las Escuelas de Medicina. La educación médica constituye una labor fundamental de los médicos que trabajan como docentes de las Escuelas de Medicina, la formación de los futuros médicos no se puede dejar al azar, la formación en educación de los médicos es necesaria para garantizar la calidad profesional de los futuros médicos (Solange, 2010).

El promedio de años de experiencia profesional de los docentes fue de  $10 \pm 11$  años, entre un rango de 1 hasta 41 años. El 46% ( $n=31$ ) tenían menos años de experiencia impartiendo clases. Los docentes cuando son seleccionados, aunque no hayan tenido mucha experiencia previa como docentes o carezcan de una educación formal en esta área, traen una representación mental de lo que es enseñar, creada a partir de su experiencia como estudiantes, generalmente imitando a los profesores quienes consideran buenos (Ferreira, 2011), sin embargo la

experiencia previa tanto profesional como docente, abrirá más la posibilidad que la calidad de la enseñanza sea mejor.

La mayoría de los docentes (77.6%) trabajan en unidades médicas, ya sean centros de salud, consultorio u hospitales; el 22% son personal no médico que trabaja principalmente en laboratorios. La práctica clínica diaria de los docentes propicia el desarrollo de las actividades educativas, es necesario que el docente dirija al estudiante a la realidad del ámbito hospitalario o clínico en el cual desempeñara su profesión.

En la comparación de los resultados obtenidos en la evaluación de las competencias y los diferentes grupos de docentes estudiados, en general se observó que los docentes médicos con formación en educación obtuvieron los mayores promedios en las 6 competencias, los promedios más bajos fueron para los docentes no médicos, siendo estos los resultados esperados.

En el análisis de los elementos de las unidades de la competencia 6: “Capacidades para participar de manera efectiva en la generación de investigación científica en el área disciplinaria y/o educativa de su responsabilidad; capacidades orientadas a la mejora de la calidad de la atención a la salud de la educación médica” (AMFEM, 2012, p. 17), no se encontraron diferencia estadísticamente significativas entre los grupos, se observaron los promedios más altos en el grupo de docentes con formación en educación y promedio bajos en el resto de los grupos. Un médico con preparación en múltiples ciencias puede mantenerse al tanto de los avances científicos y entender su importancia en la práctica médica.

En la práctica de la medicina a las actividades docentes se les da menos importancia que otras actividades, como la investigación básica y clínica, se requiere que los profesores se involucren en la investigación educativa para la generación y búsqueda de la mejor evidencia en educación médica, de acuerdo al contexto en las que se está trabajando.

## Conclusiones

Tradicionalmente la educación médica ha estado regida por la tradición y la intuición, pero en la actualidad se encuentra inserta en un proceso de cambio, estos procesos sociales, culturales, tecnológicos y políticos suponen nuevos retos para la formación de los profesionales del área de la salud, lo que lleva a las instituciones educativas a aprovechar la oportunidad para mejorar la calidad de las competencias docentes y por ende el desarrollo de las competencias profesionales de los alumnos.

Los resultados obtenidos en este estudio plantean la oportunidad de reflexionar sobre la necesidad de una educación formal en educación para los docentes con el fin de poder contar con formadores con suficientes bases teóricas, pedagogías, métodos de enseñanza y elementos para el desarrollo de la investigación educativa en el área de la salud, que permita tener un cambio en las prácticas didácticas y con ello mejorar la calidad de la educación en medicina. Los criterios de selección de los docentes deben de ser claros y en base al modelo educativo de la escuela, se debe de tener claro cuál es el tipo de docente de que la institución requiere, no

es suficiente que este esté titulado o que tenga amplia experiencia profesional. Así mismo las instituciones educativas deben de considerar en su planeación y estructura el desarrollo de investigación educativa, debiendo contar con médicos con el perfil adecuado para el desarrollo de ésta.

Se requiere instituir programas que permitan elevar la experiencia docente de los profesores, se les debe de exigir el buscar la forma de cómo mejorar el proceso educativo. Es necesario fomentar por parte de las escuelas la participación de expertos en Educación Médica que colaboren en la formación y asesoramiento de los profesores para el desarrollo de sus competencias docentes.

El perfil de competencias establecido por AMFEM tiene un alto grado de exigencia para los profesores de medicina, la formación docente de los médicos es necesaria si se quiere alcanzar estándares de calidad educativa como los solicitados por el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica; los médicos comprometidos con su profesión y la docencia se deben de sensibilizar ante esta necesidad, las instituciones educativas deben de aportar los elementos necesarios para poder brindar a sus docentes programas de educación continua, maestrías o programas de doctorado, a fin de garantizar su formación en educación.

## Referencias

- AMFEM. (2010). Las competencias docentes de los profesores de medicina. II Congreso Internacional de Educación Médica. México.
- AMFEM. (2012). Perfil por competencias docentes del profesor de medicina. México, D.F.: AMFEM.
- Behar, D. (2009). Reflexiones sobre los problemas didácticos existentes en la introducción de las ciencias básicas en la educación médica. Tendencias y situación actual. Recuperado el 30 de 06 de 2011, de [http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol13\\_4\\_09/san17409.html](http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol13_4_09/san17409.html)
- CIFRHS. (2008). Guía para la presentación de planes y programas de estudio en el área de la salud. México.
- Cuadras, C. (2014). Nuevos Métodos de Análisis Multivariado. Barcelona: CMC.
- Ferreira, L. (2011). El papel de la institución en acoger, y acompañar al profesor universitario. *Educ Enfrm* , 68-76.
- Flores-Hernández, F. (2011). Modelo de competencia docente del profesor de medicina en la UNAM. *RELIEVE* , 1-21.
- Manso, J. (2011). Reflexiones sobre un Nuevo Modelo de Profesor Universitario en Medicina Una Visión Crítica de la Enseñanza Médica. Recuperado el 10 de 02 de 2012, de <http://www.fac.org.ar/scvc/llave/edu/manso/mansoe.html>
- Martínez-González A, L.-G. A.-R. (2008). Evaluación del desempeño docente en cursos de especialización médica. Validación de un instrumento. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc* , 375-382.
- Martínez-González, A. (2008). Modelo de competencias del profesor de medicina. *EDUC MED* , 157-167.
- Medina-Rodríguez, F. (2009). Estimación de la postura ante la educación de los médicos con y sin formación docente. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc* , 677-682.
- Páles, J. (26 de 01 de 2004). Biblioteca Virtual Scielo. Recuperado el 24 de 06 de 2011, de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v7s1/art1.pdf>
- Parra, H. (Octubre de 2007). Desarrollo y evaluación de las competencias. Chihuahua, Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Ramírez, I. O. (2011). Análisis Multivariado. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Santibañez, M. (2011). Universidad Católica de Chile. Recuperado el 01 de 07 de 2011, de *ARS Medica*:<http://escuela.med.puc.cl/publ/arsmedica/Arsmedica15/Desafios.html>
- Solange, R. M. (2010). *Arm Médica*. Recuperado el 10 de 08 de 2013, de *Analizando la evidencia en la educación medica*: <http://escuela.med.puc.cl/publ/arsmedica/ArsMedica15/Analizando.html>

Valdez, J. (2004). Brevisima Historia de la Educación Médica. Avances , 37-38.

Viau, M.-L. (2007). La formación de formadores de docentes en Francia. RMIE, 581-614.



## FORMACIÓN DOCTORAL EN EDUCACIÓN Y EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD ACADÉMICA INTERNACIONAL

### DOCTORAL TRAINING IN EDUCATION AND EXPERIENCES OF INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY

Leslie Adriana Quiroz Schulz  
Mónica de la Fare

#### Resumen

Este trabajo se desprende de una investigación mayor que buscó analizar las políticas de internacionalización de la Educación Superior focalizando en el estudio de la movilidad académica en dos doctorados en Educación, uno brasileño y otro mexicano, que cuentan con evaluaciones similares según los estándares de evaluación fijados por las agencias de cada país. Para orientar el análisis fueron utilizados conceptos del Estructuralismo Constructivista de Pierre Bourdieu (principalmente: campo, capital, *habitus* e *illusio*). La estrategia metodológica combinó el estudio de caso y el abordaje de la Educación comparada. La construcción de datos se basó en el estudio de informaciones estadísticas nacionales, el análisis de documentos y la realización de entrevistas semiestructuradas a doctores y doctorandos en Educación de los dos casos estudiados. En esta oportunidad priorizamos la presentación y análisis de datos vinculados a las experiencias de doctorandos y actuales doctores en Educación que realizaron movilidades académicas internacionales entre 2010 y 2014. Los resultados muestran la importancia de dichas experiencias para la formación de investigadores en Educación, que a veces se reflejan en las tesis doctorales pero que frecuentemente extrapolan esa dimensión. Además, destacan la relevancia del período de duración de la movilidad, así como de su planificación y la importancia del fomento de las agencias financiadoras para garantizar su realización.

**Palabras clave:** Posgrado; Internacionalización; Doctorado; Educación; Movilidad académica.

#### Abstract

The present work follows from a further research that aimed to analyze the policies of internationalization of higher education focusing on the study of academic mobility in two doctorates in Education, one Brazilian and another Mexican, who have similar assessments per the evaluation standards set by educational agencies in each country. To guide the analysis, concepts of Constructivist Structuralism of Pierre Bourdieu, were used (mainly: the concept of field, capital, *habitus* and *illusio*). The methodological strategy combines the case study approach and the comparative education. The construction data was based on the study of national statistical information, document analysis and semi-structured interviews carried out with doctoral students in Education, from the two cases studied. This time we prioritize the presentation and analysis of data, related to the experiences of PhD students and current doctors in Education who realized international academic mobilities conducted between 2010 and 2014. The results show the importance of these experiences for the training of researchers in Education, which sometimes reflected in doctoral theses but often extrapolated that dimension. They also highlight the importance of the duration of mobility as well as the planning and the importance of promoting from the funding agencies to ensure their realization.

**Key words:** Postgraduate; Internationalization; Doctorate; Education; Academic mobility.



## Introducción

El trabajo que presentamos a continuación constituye parte de los resultados de una investigación realizada para una tesis de maestría, finalizada y defendida en febrero de 2016 (Quiroz, 2016). Ese estudio buscó desarrollar un análisis de la internacionalización en la Educación Superior y su objetivo general fue comprender cómo se configuran las políticas educacionales para la Movilidad Académica Internacional (de ahora en adelante abreviada como MAI) en el posgrado y cuáles son sus efectos en la formación y producción científica de los estudiantes de dos doctorados en Educación, uno en Brasil y otro en México, durante el periodo 2010-2014. Aclaramos que analizamos las experiencias de MAI saliente de corta duración. Es decir, aquellas que no implican el estudio completo del curso doctoral en el exterior, sino las relativas a un periodo específico (de un año o menor) en el que los doctorandos inscritos en programas de formación nacional deciden realizar parte de sus estudios en alguna Universidad del extranjero y luego retornan a su Universidad de origen para graduarse.

Para esa investigación efectuamos una apropiación interpretativa de conceptos del Estructuralismo Constructivista de Pierre Bourdieu, particularmente de sus teorizaciones sobre el campo científico (Bourdieu, 1976; 1996; 2003; 2006). A partir de esa perspectiva, Bourdieu (2003) establece que la ciencia puede ser pensada como un espacio social y, en ese sentido, el concepto de campo conduce a la realización de un análisis relacional de las estructuras orientadoras de las prácticas científicas, sin descuidar el estudio de su eficacia en la escala micro-sociológica.

Buscando evidenciar la lógica de funcionamiento de la ciencia, el campo científico es definido como un espacio de disputas por el monopolio de la autoridad científica, entendido como capital científico y sus productos (*verdades científicas*) derivan de un “estado determinado de la estructura y funcionamiento del campo científico. El universo ‘puro’ de la ciencia más ‘pura’ es un campo social como otro, con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas y sus estrategias...” (Bourdieu, 1976, p. 11-12). Esto lleva a afirmar que el campo científico “es un campo de fuerzas dotado de una estructura, así como un campo de luchas para conservar o transformar ese campo de fuerzas” (Bourdieu, 2003, p. 64). Sin embargo, se advierte que esa noción implica una ruptura, tanto con la visión interaccionista como con la ingenuidad de un intencionalismo, que entiende que los agentes (investigadores posicionados y, en el caso de los doctorandos ‘aspirantes a recién llegados’ al campo científico) serían calculadores racionales que buscan beneficios (Bourdieu, 2003).

Además, para esta investigación se combinaron algunos principios de los abordajes de la educación comparada y del estudio de caso. Así, la estrategia metodológica combinó el análisis de datos cuantitativos ya existentes (estadísticas nacionales y regionales) y la construcción de datos cualitativos, a través de la realización de entrevistas semiestructuradas a quince doctorandos y doctores en Educación de Brasil y México, que estudiaron en los posgrados seleccionados y que realizaron una experiencia de MAI saliente en el período 2010-2014.

Para el caso de Brasil se eligió un programa de posgrado en Educación integrado por doctorado y maestría. De acuerdo con la información institucional del doctorado, su objetivo principal es formar investigadores de alto nivel en Educación, contribuyendo para la comprensión crítica de la realidad educacional y la mejora de la calidad

de la enseñanza en Brasil. Este programa de posgrado obtuvo nota (calificación) seis en el año 2013, por segundo periodo consecutivo, otorgada por la agencia nacional de evaluación brasileña (dicha agencia es habitualmente identificada por su sigla en portugués: CAPES – *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*). La nota máxima otorgada en esas evaluaciones es siete. Según la información oficial del mismo, se han defendido más de ciento cincuenta tesis de doctorado, hasta el momento de recolección de esta información.

La universidad que alberga este programa se define a sí misma como una Institución de Educación Superior (IES), de investigación y de extensión, constituida por un conjunto de unidades (facultades, institutos, etc.) que promueven la formación profesional y científica de sus estudiantes, así como la realización de investigación en las principales áreas del saber, la conservación y difusión de resultados y la promoción de actividades de extensión. Está considerada como una institución de referencia en calidad académica y, según la clasificación brasileña por tipo de administración, se trata de una universidad privada comunitaria/filantrópica, que declara no tener fines lucrativos.

Para el caso de México se eligió un doctorado en Educación reconocido como uno de los más importantes del occidente del país, pues cuenta con el reconocimiento del Padrón de Excelencia (hoy Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología -CONACYT) y está evaluado en el nivel de *consolidado*, desde hace más de diez años (el CONACYT funciona como agencia evaluadora y de fomento de los posgrados en México, en su escala de evaluación el nivel de *consolidado* está ubicado un nivel abajo del máximo, que es el de *competencia internacional*). Según informaciones institucionales, su objetivo es formar investigadores de alto nivel con apoyo de académicos y egresados, en vinculación con el entorno educativo, social, político, económico y cultural. Hasta el momento de captura de esta información y según su colección de tesis en línea, se han defendido ochenta y una tesis de doctorado. La universidad que alberga este curso se define a sí misma dentro de una Red Universitaria Estatal y como una institución benemérita, pública, laica y autónoma, con compromiso social y vocación internacional; que satisface las necesidades educativas de nivel medio superior y superior con calidad y pertinencia. Según documentos institucionales, promueve la investigación científica y tecnológica, así como la vinculación y extensión para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente de la sociedad.

La selección de dos doctorados en Educación de países distintos -de forma tal que la comparación nutra el análisis contextual de la región latinoamericana- se vincula al reconocimiento de la complejidad del espacio del posgrado, abordada en un estudio anterior. Si en una primera producción afirmamos que la investigación sobre el posgrado en América Latina exige considerar el análisis de las políticas nacionales de Educación Superior, de las de Ciencia y Tecnología, así como aspectos relacionados al desarrollo nacional y regional (de la Fare y Lenz, 2012), este segundo estudio permitió reconocer que también exige incluir el estudio de las políticas gubernamentales de internacionalización de la Educación Superior.

Los principales resultados de esa última investigación permitieron identificar que, en el nivel macro-estructural, las políticas para la internacionalización del posgrado, en ambos países, estuvieron interrelacionadas

-en el periodo en estudio- con las directrices de política exterior de los gobiernos en turno, siendo más clara la convergencia en el caso brasileño que en el mexicano.

A su vez, en el nivel micro-estructural, trabajamos con los testimonios de doctorandos y doctores que realizaron experiencias de MAI saliente de corta duración. En este trabajo focalizaremos en esa segunda dimensión y presentaremos un análisis que se desprende de los datos obtenidos a través de la realización de entrevistas semiestructuradas a doctorandos y doctores en Educación de los posgrados seleccionados, intentando también evidenciar la perspectiva relacional que contempló el atravesamiento de dimensiones macro y micro-estructurales, trabajadas en la investigación.

Por último, esclarecemos que el periodo elegido para el estudio es del año 2010 al año 2014, lo cual se decidió en función de un tiempo promedio en el que ambos países realizaron reformas a sus planes de políticas públicas para el posgrado (Brasil en el 2010, México en el 2012), así como por el momento en el que se llevó a cabo la investigación. Cabe aclarar que el periodo no se extendió hasta el año de 2015 debido a la crisis política y económica en Brasil, que comenzó a inicios de dicho año y está evidenciando cambios en las orientaciones y estrategias de las políticas públicas para la internacionalización de la Educación Superior. Por ello, se consideró prudente evitar que el presente estudio involucrara las incertezas de ese momento, que se mantienen en la actualidad.

A continuación, presentamos este texto organizado en tres apartados: en el primero introducimos conceptos sobre MAI, retomando las contribuciones de estudios recientes sobre la internacionalización de la Educación Superior. En el segundo, esclarecemos la forma en que fueron seleccionados los sujetos entrevistados y algunas de las características de sus experiencias de MAI. En el tercero, presentamos los resultados de la investigación priorizando principalmente una selección del material empírico proveniente de las entrevistas realizadas.

### **La internacionalización y la MAI**

La conceptualización de la internacionalización de la Educación Superior, como eje de análisis académico, es un tema reciente, profundizado en los años noventa, a pesar de que su ejecución se venía dando desde hace varios años en algunas universidades, asociaciones de Educación Superior, comités, gobiernos, etc. Actualmente son diversos los autores que han intentado definir el concepto y estudiarlo rigurosamente, siendo que son muchos los espacios y los espectros desde los cuales se puede abordar.

A efectos de mostrar un análisis delimitado, la presente investigación ha tenido que elegir líneas directrices desde las cuales proponer la discusión. Una de esas líneas es la del trabajo de una investigadora canadiense, quien argumenta que la relación dinámica entre globalización e internacionalización es un área que no ha recibido suficiente atención, pues la una determina y modifica a la otra (Knight, 2011). Además, advierte sobre la necesidad de apuntar parámetros que enmarquen la discusión, pues hasta ahora el concepto de *Internacionalización de la Educación superior* es usado y aplicado de diferentes maneras (según los actores y las circunstancias que

se presentan), por lo cual, iniciar develando algunos mitos respecto a la misma, puede ser un ejercicio reflexivo importante que ayuda para tal fin.

Knight (2011) establece que el primero es la idea de estudiantes extranjeros como agentes de internacionalización: “más estudiantes extranjeros en el campus van a producir una cultura institucional y un plan de estudios más internacionalizado”. El segundo sería la reputación internacional como indicador de calidad: “cuanto más internacional es una universidad [...] mejor es su reputación”. El tercero hace referencia a los acuerdos institucionales internacionales: “cuanto mayor es el número de acuerdos internacionales o cuantas más asociaciones o redes tenga una universidad, más prestigiosa y atractiva es”. El cuarto alude a la acreditación internacional: “cuantas más estrellas de acreditación internacional tiene una universidad, más internacionalizada está y, por ello, mejor es”. Y el quinto se refiere a la construcción de marca global: “un plan de marketing internacional es el equivalente a un plan de internacionalización” (p. 82).

En pocas palabras, estos mitos llevan a la idea de que la internacionalización se puede alcanzar de manera instrumental y siguiendo una serie de pasos únicos que llevan a un fin. Sin embargo, resulta reduccionista visualizar la internacionalización como un fin en sí mismo, más bien se trata de una herramienta para mejorar la formación y la calidad de la Educación. Es decir, es importante que se priorice la idea de ser un elemento que sirve al estudiante/profesor/investigador y no exclusivamente a la institución, siendo que la finalidad de la misma es posibilitar experiencias que marquen una diferencia significativa en la formación de los sujetos universitarios.

En ese sentido, Fagundes y Mediel (2014) puntualizan el tema de la *movilidad estudiantil o académica* como elemento trascendental (mas no único), en el espectro de la internacionalización de la Educación Superior, argumentando que ésta surge como una estrategia de formación que propicia la apropiación de conocimientos y habilidades para que los estudiantes puedan moverse en un mundo global, así como para construir interacciones en espacios multiculturales y contribuir con el desarrollo social.

Aunque los estudios sobre la movilidad en la Educación Superior han cobrado interés en las últimas décadas, diversos autores como Altbach (2004), Buti (2008) y Rincón (2013) destacan que las experiencias de movilidad no constituyen una novedad. En ese sentido, Gacel-Ávila (2000) señala que, de alguna forma, han estado presentes desde la creación de las primeras universidades, pues las universidades europeas tenían un carácter internacional y cristiano, con profesores visitantes prestigiosos, el uso del latín como idioma común y programas de estudio y sistemas de exámenes uniformes. En ese contexto, los estudiantes itinerantes iniciaban sus actividades en un *studium* y continuaban posteriormente en otro; se garantizaba el reconocimiento de esos estudios en los países de la cristiandad y al concluir su formación regresaban a sus países de origen con experiencias novedosas, ideas, opiniones, principios políticos y a menudo, ocupaban posiciones de prestigio en sus retornos.

Sin embargo, aunque se mencionan esos y otros antecedentes, es durante la década de 1990 cuando se produce un verdadero auge en la MAI –a nivel de estudio y de gestión- en los términos en que actualmente la conocemos; fundamentada también por el aumento de la oferta de programas de posgrado, mayores opciones de

beca y financiamiento, la creación de redes y convenios entre universidades del mundo, los intereses nacionales y de cooperación internacional, el auge de las tecnologías de la información, etc.

La MAI es definida como el movimiento de un espacio a otro y puede darse entre países, regiones, organizaciones, sectores e incluso entre disciplinas científicas (Buti, 2008). Cuando esos desplazamientos de estudiantes, doctores, científicos e investigadores hacia otros países tienen como finalidad recibir una formación académica enmarcada en un proceso de internacionalización de la Educación, adquieren el nombre de movilidad académica. Es un tipo de migración regulada a través de procesos interinstitucionales, que se efectúa por períodos definidos y que tiene como objetivo el regreso al país de origen, lo cual acota su definición a un proceso específico que exige el retorno del estudiante. Esas experiencias posibilitan una experiencia de inmersión en universidades de otros países por un periodo limitado, lo cual busca reducir el efecto del fenómeno denominado ‘fuga de cerebros’, que representa la pérdida de recursos humanos altamente calificados para los países de origen.

Estudios recientes sobre el tema han enfocado la expansión de la movilidad entre estudiantes de grado y en algunos casos en el análisis de programas específicos. Como mencionado por Luchilo (2006) se trata de evidencias de un cambio importante pues, “durante mucho tiempo, la experiencia de estudios en el extranjero era poco habitual y se encontraba restringida a las clases más favorecidas de la sociedad o a casos de un muy alto rendimiento educativo” (p. 108).

Sin embargo, el panorama de estudios sobre la movilidad académica en los posgrados es mucho menor; por ejemplo, Harfi destaca que “pocos países desarrollaron un sistema estadístico que permite analizar tendencias en la movilidad internacional de doctores” (2006, p. 91). El fortalecimiento en la formación del posgrado, particularmente el nivel de doctorado se considera fundamental para producir conocimientos que encaminen a las transformaciones que requiere un país. En tal sentido, toma relevancia la producción académica, entendida como todo resultado tangible y verificable derivado de las actividades de investigación, docencia y de producción social de los investigadores, cuyos resultados divulgados pueden ser objeto de debate por parte de la comunidad académica correspondiente (Rincón, 2013). Con relación a los sujetos que participan de dichos procesos, Chavoya y Valencia (2012, p. 109) resaltan que “las investigaciones que focalizan en los estudiantes de posgrado son aún insuficientes”, cuestión que fue confirmada también por esta investigación.

La movilidad es un elemento clave en la formación doctoral y post-doctoral, así como también un vector esencial para compartir el enriquecimiento cognitivo y personal. Al mismo tiempo, “la movilidad internacional es inherente a la excelencia científica, la cual requiere la interacción entre investigadores y más generalmente, entre establecimientos de enseñanza y laboratorios de investigación públicos y privados” (Harfi, 2006, p. 101).

### **Doctores, doctorandos del campo educativo y sus experiencias de MAI**

Como ya fue mencionado, la investigación de la cual se desprende este trabajo buscó centrar el análisis en la MAI saliente de corta duración en el nivel doctoral, por ser la instancia que privilegia la formación de futuros

investigadores. La población muestra de este estudio se constituyó teniendo en cuenta tres criterios: primero, que fueran estudiantes debidamente matriculados en los doctorados seleccionados, durante el periodo 2010-2014. Segundo, que durante ese mismo periodo hubieran realizado una experiencia de MAI en el marco de las oportunidades ofertadas por sus programas. Y tercero, que hubieran respondido libremente a la invitación para formar parte de la investigación.

Para tener un panorama claro del espacio social que se analiza en esta investigación, es importante reconocer los microcosmos a los cuales pertenecen los agentes entrevistados; es decir, los universos de los cuales se elaboró la muestra. Para el caso del doctorado brasileño el número de estudiantes matriculados durante el periodo de 2010-2014 fue de ochenta y cuatro, de los cuales trece realizaron una MAI saliente durante esos años, es decir, un 15.47%. Para el caso de México, el número de estudiantes matriculados durante el periodo 2010-2014 fue de treinta, de los cuales diez realizaron una MAI saliente durante esos años, es decir, un 33.33%.

En el grupo de entrevistados predominaron las mujeres (seis brasileñas y cuatro mexicanas, de un total de quince), característica habitual del área de Educación. A su vez, debido a las diferencias de organización de la frecuencia del ingreso a cada doctorado, el panorama del grupo de entrevistados brasileños se presenta más heterogéneo, incluso contando con cuatro doctorandas que aún se encuentran sin concluir sus estudios; situación contraria al caso mexicano, donde todos los entrevistados ya son doctores y pertenecen a dos grupos de cohortes específicas.

En cuanto a la ocupación actual de los entrevistados es de destacar una situación más o menos homogénea, siendo que la mayoría (a excepción de cuatro doctorandas brasileñas que aún se dedican en tiempo completo a terminar sus estudios doctorales y un entrenador de futbol mexicano) actúa profesionalmente en la Educación Superior (casi todos como docentes), lo cual demuestra una fuerte inserción en el campo académico universitario.

El anterior dato confirma la afirmación de Sime-Poma (2013, p. 436), cuando destaca que el relevante papel de los posgrados en Educación “en la producción y circulación de conocimientos nacionales e internacionales, especialmente los doctorados, por ser los espacios de acreditación y certificación de los nuevos investigadores educacionales”.

También se identifica una recurrencia del destino de las MAI hacia países iberoamericanos, siendo España el país más visitado (tanto por cuatro brasileños, como por tres mexicanos), seguido de Argentina (dos brasileños y dos mexicanos), Canadá (un brasileño y un mexicano), Portugal (un brasileño) y Colombia (un mexicano). Las universidades de destino fueron, para el caso mexicano: Universidad de Cádiz (2), Universidad Pompeu-Fabrá de Barcelona (1), en España; Universidad de Buenos Aires (1) y Universidad Nacional de Cuyo (1), en Argentina; Universidad del Valle en Cali, Colombia (1) y Universidad de Alberta (1), en Canadá. Para el caso brasileño: Universidad Nacional de La Plata (2), en Argentina; Universidad de Alcalá de Henares (1); Universidad Politécnica de Madrid (1); Universitat de Barcelona (1); Universidad Complutense de Madrid (1), en España; Universidad de



Saskatchewan (1), en Canadá y Universidad de Lisboa (1), en Portugal.

Estos datos permiten inferir una alta tendencia de salida hacia países de habla hispana, que puede asociarse al idioma, que es un facilitador de la MAI de corta duración o también a las tradiciones del campo científico educacional latinoamericano. Sin embargo, se puede reconocer una influencia importante de la política pública para la definición de los destinos. Por un lado, los doctorandos brasileños que realizaron experiencias de MAI en Argentina, lo hicieron a partir de un convenio entre universidades, en el marco de un programa bilateral de cooperación internacional, direccionado a fortalecer las relaciones entre Argentina y Brasil. Esta situación particular no incluye una libre elección del estudiante hacia el destino. Y por el lado mexicano, se observa que cuatro de las siete movilidades fueron efectuadas a través de una red internacional -que es únicamente entre doctorados de Iberoamérica-, lo cual también marca una tendencia que condiciona las opciones de salida.

El dato más interesante y que marca una diferencia importante en relación a la MAI en comparación entre los doctorados de los dos países, es la duración de la movilidad; es decir, el número de semanas que cada doctorando permaneció en el exterior. Los doctorandos brasileños realizaron movilidades de mayor duración en relación con los doctorandos mexicanos, pero al obtener un promedio de los dos grupos la diferencia es evidente, ya que el promedio brasileño fue de veintinueve semanas contra cuatro del promedio mexicano. Como se demostrará más adelante, esta diferencia condiciona fuertemente el tipo de experiencia vivida por cada estudiante.

A partir de esta información se destaca que uno de los factores clave para entender las dinámicas de la internacionalización a nivel de posgrado es el tipo de beca obtenida para realizar la movilidad, la cual, en la mayoría de las veces, implica una duración específica previamente establecida. Las becas que financiaron la MAI saliente de los entrevistados fueron: para el caso brasileño, Beca CAPES Programa de doctorado *Sandwich* en el Exterior (CAPES PDSE), con una duración mínima de cuatro meses y máxima de 12 meses; Beca CAPES/Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina – Programa de Centros Asociados, en este caso con un tiempo establecido de hasta 20 semanas de duración (plazo definido por los doctorados que realizan el convenio y el presupuesto aprobado para cada caso). Para el caso mexicano, Beca Red, financiada por las IES miembro y con un plazo mínimo de dos y máximo de cuatro semanas de duración; Beca Mixta CONACYT, para una MAI de máximo doce meses (duración a convenir entre el estudiante y el profesor extranjero receptor); periodo durante el cual el becario nacional CONACYT se convierte en un becario internacional por tiempo limitado haciéndoles un reajuste en el monto de la beca mensual.

En el siguiente apartado se utilizará la descripción de *país de origen y tipo de beca de MAI* para identificar los datos provenientes de las entrevistas.

### **La formación, la producción y la MAI en los doctorados en Educación**

Siendo la formación científica el interés de este trabajo, este último apartado se aboca a presentar los efectos que una MAI produce en los futuros doctores en Educación, específicamente en el tema de la producción

de conocimiento y la construcción de un *habitus* científico. Introducir el concepto de *habitus científico* permite reconocer que las prácticas científicas se vinculan a un *oficio*, a un sentido práctico de los problemas que se trabajan y a los modos de trabajarlos; sentido práctico que se distancia de la idea de una conciencia concedora de los investigadores que actúan de acuerdo a normas explícitas de un método y que aproxima la investigación a la noción de un *arte experto*, “que puede ser comunicado mediante el ejemplo” (Bourdieu, 2003, p. 73).

Para poder analizar los datos de la MAI en la formación y producción de los doctorandos a partir de dicha perspectiva conceptual, se utilizó una clasificación que distingue efectos ‘tangibles’ e ‘intangibles’. Los primeros refieren todo aquel material objetivable que circula en el campo científico internacional y los segundos aluden al quehacer del agente como investigador.

A diferencia de una MAI saliente en el nivel de grado, la MAI en el doctorado brinda espacios para producir artículos científicos o publicaciones en general, así como tesis, ponencias y producciones similares, que al ser publicadas representan una contribución para el campo científico de origen. En este orden de ideas, a continuación, se exponen los testimonios en torno a las producciones científicas de los doctorandos, tanto durante como después de la experiencia, específicamente aquellas derivadas de lo vivido/aprendido en la MAI, destacando aspectos que, para los entrevistados brasileños, se reflejaron directamente en sus tesis doctorales.

*... escribí un capítulo que está en mi tesis de doctorado. Ese capítulo cuenta sobre los aprendizajes que yo tuve respecto a la formación de profesores en Argentina. No fue tal cual un estudio comparado, lo que hice fue traer algunos indicios, algunos datos básicos de la formación de profesores de allá. Porque aquí nosotros lidiamos con cuestiones como la evasión de las licenciaturas. Entonces yo conversé e hice entrevistas a esos alumnos argentinos (estudiantes para ser profesores de química), para poder entender sobre esas cuestiones, fue una especie de análisis que me ayudó a entender, a partir de nuestro país vecino, los problemas que ellos también enfrentan, yo quise incluir esa discusión del caso argentino porque creo que era muy pertinente para demostrar que no sólo Brasil enfrenta eso, a pesar de que tenemos sistemas educacionales bastantes diferentes, pero nos aproximamos en muchas situaciones (BRASILEÑA 1- BECA CAPES/SPU)...*

*... yo considero que mi experiencia tuvo un impacto directo en la tesis. Por ejemplo, hoy tengo un artículo de la tesis, enviado a una revista -pero aún no publicado-, que justamente se tornó diferente gracias a esa experiencia. Yo diría que el abordaje, la forma de analizar los datos estuvo muy influenciado por la experiencia que tuve allá en Canadá. En este sentido, puedo asegurar que el impacto en mi tesis estuvo en el abordaje de los datos, porque yo no usé todos los referenciales teóricos que conocí allá, pero la forma de interpretar los datos sí es completamente influenciada por la experiencia que tuve allá (BRASILEÑO 3- BECA PDSE)...*

*...Mi tesis no fue un estudio comparado pero durante mi intercambio en Portugal hice algunos análisis en perspectiva comparada con escuelas de las mismas características que las que estudio aquí pero que están en Portugal. Y con eso hice algunas cosas comparadas pero que quedaron como una provocación para ampliar dicho estudio a futuro, coloqué poca cosa en mi tesis, de hecho ya ni siquiera conseguí colocar el último capítulo que a mí me hubiera gustado porque ya estaba muy grande (BRASILEÑA 6- BECA PDSE)...*

*... en mi tesis hablo del proyecto que trabajé en España porque yo uso parte del material que fue utilizado en esa investigación. En ese caso se hizo solamente con Educación Superior y yo trabajo con Educación Superior a distancia. Entonces yo hice una adaptación de esa investigación para trabajarlo con Educación a Distancia. Podría decirte que la base de mi tesis es ese proyecto (BRASILEÑA 4- BECA PDSE)...*

Los anteriores testimonios exponen que los entrevistados consideran que lograron plasmar parte de su experiencia en sus tesis, a pesar de que ninguno de ellos proponía abiertamente la realización de un estudio comparado internacional. El contraste con las afirmaciones de los doctorandos mexicanos presenta una diferencia notable, pues fueron pocos los que mencionaron haber podido reflejar sus experiencias en sus tesis, incluso, aquellos que lo comentaron, mencionan dificultades particulares relacionadas con las diferencias en los enfoques investigativos, la opinión de sus tutores y lectores, así como dificultades asociadas a la duración y a la gestión de la MAI.

*...Por un lado, yo venía muy motivada, muy contenta de lo que había logrado, pero también me topé con la triste realidad de que no todo lo que había podido realizar, lo podía meter en mi tesis. Es decir, no todo lo que hice y revisé se plasmó en mi tesis. Porque al final de cuentas los lectores y la directora de tesis deciden hacia dónde va la investigación, ¿no?. Incluso me traje un cuaderno lleno de notas, de bibliografía revisada, libros que me obsequiaron, grabaciones de las conversaciones, las entrevistas. Y eso quedó precisamente como material –yo creo- para posibles publicaciones en el futuro. Sí pensé, en algún momento hacer un capítulo relacionado con lo que había revisado y con lo que había logrado allá, pero rápidamente fue desechado por la revisión de mis tutores (MEXICANA 4- BECA MIXTA)...*

*... sí hubo una incorporación pequeña de la experiencia en la tesis, lo que pasa es que como se tardó mucho en hacer el intercambio, no pude hacer la incorporación quizás como me hubiese gustado como te digo, de haberse dado en otra temporalidad me hubiera generado mayores beneficios, pero no ocurrió de esa manera (MEXICANO 2- BECA RED)...*

*... lo malo es que (la MAI) no se ajustó a los tiempos específicos, es decir, yo pensaba que porque la había solicitado en un tiempo específico –según yo fue en el 2011- cuando apenas estaba desarrollando mi proyecto, me la otorgarían en ese año. Entonces eso hubiera podido funcionar más como para después hacer el trabajo de campo y poderlo incorporar más en la tesis, pero como no se dio así y se alargó, eso influyó mucho. Después como ya tienes una perspectiva teórica asumida y más o menos una revisión del estado de la cuestión y estas cosas pues ya no vas a modificar tanto, porque yo ya estaba en el trabajo de campo, yo creo que la diferencia sí puede estar en cómo planeas tus tiempos y la gente con la que vas, en mi caso hubiera querido hacerla al inicio del desarrollo del proyecto y después para hacer algún esquema de sistema comparativo o algún elemento que pudiera dar mayor riqueza al proyecto (MEXICANO 5- BECA RED)...*

En este aspecto valdría la pena profundizar sobre las razones de esta limitación, pero por motivos de extensión de este trabajo, sólo se colocarán a continuación algunos indicios sobre estos aspectos –relacionados

principalmente con la perspectiva del *tiempo de elaboración de la tesis*-, para lo cual se confrontará la problemática con un testimonio de un doctorando mexicano, que desde un inicio planteó su investigación de tesis como un estudio comparado y con base en ello planeó su movilidad, por lo que obviamente su experiencia se vio reflejada directamente en su trabajo de tesis final.

*... al yo hacer un estudio comparativo mi experiencia de movilidad fue directamente para hacer trabajo de campo, la tesis se tradujo y entonces, como tesis, está en inglés y en español. Entonces la tesis en español se convirtió en libro en español y la tesis en inglés en libros en inglés. Y de ahí también surgieron dos capítulos de libro y como unas doce ponencias, cuatro de ellas fueron en coautoría con mi director de tesis (MEXICANO 7- BECA MIXTA)...*

Respecto a este último testimonio, es interesante resaltar que este doctorando realizó una movilidad de dos semanas, únicamente para recabar datos y material empírico, planeando con anterioridad las entrevistas y trabajos en el exterior, lo cual, si bien refleja una situación particular en la que el estudiante tenía un interés específico para su tesis -por lo tanto representa una movilidad diferenciada-, demuestra también que es posible aprovechar una experiencia de MAI de corta duración, a partir de objetivos claramente definidos en función de la tesis. Cruzando esta información con los testimonios anteriores de los doctorandos mexicanos (denominados como MEXICANO 2 y MEXICANO 5) y el siguiente testimonio de un doctorando brasileño, se puede obtener una conclusión preliminar sobre el nivel de impacto en las tesis, desde la perspectiva de los periodos establecidos para la MAI y el tiempo de la tesis.

*... como yo aún estaba construyendo mi proyecto de investigación, no tuve una interacción muy académica para relacionar con la tesis, más bien lo que yo conseguí aprovechar y ver en esa época, fue la forma en cómo ellos ven la Educación, cuál es la orientación que le dan a las disciplinas/materias y eso durante ese tiempo (de experiencia en el extranjero) acabé modificando mucho mi objeto de investigación, porque tuve tiempo para pensar en ello, lo cual me ayudó mucho (BRASILEÑO 5- BECA CAPES/SPU)...*

Con estas informaciones se puede inferir que, a diferencia de las posibilidades de participación académica, el factor *tiempo* está implicado de otra manera en las contribuciones para las tesis. Lo que se pretende establecer aquí es que, más que el tiempo de *duración* de la MAI, lo que condiciona si el estudiante aprovecha esa experiencia para la escritura de la tesis, es el *momento* –durante la formación doctoral- en el que éste realiza su movilidad. Como ya se mencionó, en la experiencia de MAI del doctorando mexicano (denominado como MEXICANO 7), el interés científico y la planeación fueron determinantes, pero cuando estos factores no están previamente organizados, el *momento* de la experiencia de la MAI es el que se vuelve un factor clave. Esto se confirma con los testimonios ya planteados, pues tanto el haber ido en el último año de doctorado cuando la tesis está en fase de elaboración final (experiencia del MEXICANO 2), como el haber realizado la MAI durante el primer año, cuando aún no se tiene definido claramente un proyecto de investigación (experiencia del BRASILEÑO 5), condicionan el aporte que la experiencia puede dar para la producción de tesis del doctorando. No obstante, esto no quiere decir que la vivencia no sea significativa (pues como lo mencionó el doctorando denominado como

BRASILEÑO 5: la experiencia le brindó un “tiempo valioso para definir su objeto de investigación”), sino que difícilmente presentará efectos identificables en la escritura de la tesis.

En este tema también se puede hacer referencia a las políticas de fomento, pues según datos provenientes de las entrevistas, se puede inferir que la beca PDSE representa una política pública exitosa al establecer un período de la experiencia de MAI, que debe ocurrir después del segundo año de doctorado y antes de seis meses de concluir esa formación. Esa regulación estipula un momento adecuado para la producción de la tesis doctoral. Comparativamente, las otras becas no pautan una condición similar, por lo que pueden caer en indefiniciones de tiempo (*momento*) que limiten las posibilidades, al menos en el tema del impacto de la experiencia en las páginas de la tesis.

Como balance de este aspecto, se puede reconocer que los efectos tangibles que una MAI saliente genera, son condicionados en gran medida por el momento de realización de la misma durante la formación doctoral, así como por las intenciones y estrategias previas del doctorando y/o la planeación del mismo en cuanto a sus producciones científicas. Siendo así, se reconoce que las publicaciones, durante o después de una MAI, contribuyen al incremento del capital científico y en relación con ello, también el capital social que se pueda obtener en esas experiencias para ocupar una posición en el campo científico.

En cuanto a los resultados ‘intangibles’ se presentan los datos que refieren a aprendizajes puntuales que los entrevistados mencionaron como ‘algo’ que la experiencia ‘les dejó’ y que se ‘llevan de regreso’ a su país de origen. A continuación, se exponen algunas descripciones de la transformación que los doctorandos percibieron en su quehacer como investigadores.

*...Yo creo que la mayor contribución fue en la parte personal. Me generó valor para nuevas experiencias. Por ejemplo, yo nunca había viajado al exterior, ni estudiado, etc. Uno gana mucho en la parte cultural, personal uno descubre que se puede conocer otras culturas, interactuar con personas de otros países y en otro idioma, etc. Pero también es una contribución profesional porque uno fortalece la seguridad. Por ejemplo, hace poco estuve en un congreso en España y me sentí mucho más confiado de exponer en español tal vez si no hubiera tenido esta experiencia de Argentina no me hubiera motivado tanto a ir a España a presentar alguna cosa (BRASILEÑO 5- BECA CAPES/SPU)...*

*...Yo creo que la primera cosa a la que me enfrenté fue el colaborar con el grupo de investigación y ver cómo es la organización de ellos allá, ver cómo ellos hacen las investigaciones, las alianzas nacionales e internacionales, las propias búsquedas de información en los sitios que ellos usan, etc. todo el funcionamiento de ese grupo fue un gran aprendizaje para mí como investigadora ahora continúo participando de ese grupo como investigadora invitada (BRASILEÑA 7- PDSE)...*

*... la experiencia que yo tuve fue de independencia casi total, y además de eso, se puede ver el trabajo que uno realiza aquí, desde una cierta distancia (BRASILEÑA 4- BECA PDSE)...*



*... además de la experiencia académica de salir de tu modelo de universidad, de institución, etc., yo creo que tu terminas visualizando otras cosas, otras formas de investigación, otros grupos, las alianzas internacionales yo creo que eso es fundamental, porque cuando estamos aquí no vemos más allá, no visualizamos todo lo que se puede hacer: revistas internacionales, cooperaciones entre países, etc. Y cuando uno sale acaba conociendo mucha gente y creo que eso es lo más importante. Mi opinión personal es que la experiencia de ir al exterior debería ser como parte del currículo básico en la formación de cualquier investigador (BRASILEÑA 8- BECA PDSE)...*

*...con investigadores tuve más contacto en la Universidad Autónoma de Madrid, ahí hice varios contactos. Con ellos la relación fue muy buena. Hubo mucho intercambio de material, inclusive yo regresé algunos meses después –en noviembre del 2014 para un congreso- y nos reencontramos e intercambiamos más material (BRASILEÑA 2- BECA PDSE)...*

*...Yo considero que fueron meses muy provechosos, donde pude hacer excelentes contactos y conocer otra cultura de estudios (BRASILEÑA 1- BECA CAPES/SPU).*

De los testimonios anteriores se destacan temas como el fortalecimiento de la confianza y la seguridad para posteriores experiencias asociadas al oficio de investigar, el conocimiento de las formas de trabajo en otros contextos, la apertura a un panorama de múltiples opciones de investigación y participación científica, y principalmente, el hecho de establecer contactos con investigadores e instituciones universitarias extranjeras, considerados de valor en campos universitarios en los que la internacionalización constituye un requisito de evaluación relevante.

*...Aprendí a ser más detallista. Sí porque allá lo que percibía era precisamente eso, ellos son como muy minuciosos en todos los sentidos a la hora de hacer la investigación (MEXICANA 1- BECA MIXTA)...*

*... el trámite como tal, así de aplicar a una convocatoria –que metete a la página, y envía documentos, etc.- te va preparando para una vida futura de Doctor, de profesor-investigador, que ahora básicamente todo es con convocatorias de este tipo y las instituciones te piden que traigas fondos, entonces ese tipo de experiencias te va adentrando en este mundo de pedir y de evidenciar y de documentar y de papeles que muchas veces nos quejamos, pero es lo que vamos a vivir como investigadores (MEXICANO 7- BECA MIXTA)...*

*... no lo dicen (el programa de doctorado mexicano) tanto como algo personal, sino como algo más general. O sea, no te dicen: “vete a la movilidad y tu tesis va a ser mejor”, sino que dicen: “ve a la movilidad para que estés pensando cómo insertarte en los grupos de investigación, para que tengas contacto con las personas que están realizando temáticas similares, que tengas una perspectiva más amplia y global de cómo se abordan los fenómenos, etc.” (MEXICANO 5- BECA RED)...*

*...Al final de cuentas yo digo ‘bueno, la experiencia sirve como experiencia, como relación, como contexto’,*



*pero después me quedó la idea de que quizás no fue suficiente lo que yo tenía en cuanto al tema, y lo que hice fue buscar una estancia de un semestre en la UNAM con una experta en el tema, entonces ahí sí pude avanzar todo lo que tenía atorado en algunas cuestiones (MEXICANA 6- BECA RED)...*

*...más bien me quedé con la idea de que lo que había hecho había sido más bien adquirir experiencia como investigador. Entonces, bueno me quedé con la grata sensación de que todo lo que viví fue positivo, de que dejé una puerta abierta también con el Dr. X y otros investigadores que conocí, pero sí fue frustrante el no poder verlo reflejado en la investigación actual que estaba realizando. Y más bien, pues bueno, me dediqué a emplear las lecturas que había hecho (MEXICANA 4- BECA MIXTA).*

Algunos de los testimonios de los actuales doctores mexicanos parecen hacer referencia a aprendizajes más puntuales, vinculados a los modos de investigar (como el ser ‘minucioso y detallista’) o a la adquisición de habilidades para gestionar financiamiento. Sin embargo, al igual que en el caso brasileño, se hace especial énfasis en el capital social que se adquiere en una MAI; tanto a los contactos con agentes consolidados del campo, así como a la inserción en grupos de investigación. En este sentido, es posible reconocer en los testimonios de estos aspirantes *a recién llegados a un campo científico* indicios de la construcción de un *capital científico institucional* que refiere a la obtención de un capital social vinculado a las posiciones que se ocupan en las instituciones universitarias -y en eso las relaciones académicas internacionales adquieren en los contextos universitarios actuales un peso importante- así como a un *capital científico puro*, reconocimiento que puede ser identificado en el interés por los diferentes modos de ‘hacer investigación’.

Una de las diferencias que se destaca en los datos es la referencia a momentos de cierta frustración por parte de dos entrevistadas mexicanas, ya sea por el período en que se realizó esa experiencia o por las limitaciones impuestas por los tutores en el retorno a la universidad de origen, esta última cuestión evidencia el margen de libertad que un doctorando detenta en relación con la posición del tutor, quien, como investigador formado, tiene la decisión final y la responsabilidad sobre la tesis que orienta y autoriza. Sin embargo, a pesar de la opinión de las entrevistadas sobre las dificultades, ambas rescatan la experiencia y señalan beneficios secundarios, como la búsqueda de una segunda movilidad (pero esta vez nacional) o el rescate de las relaciones académicas establecidas durante la MAI y la obtención de un material para posibles publicaciones futuras.

A modo de balance, todos los testimonios -de alguna manera- reconocen algún aprendizaje relacionado con la adquisición o el fortalecimiento de un *habitus* científico y/o el crecimiento de un capital científico de relación, asociado a la obtención de posiciones en los campos científicos nacionales. En pocas palabras, se infiere que doctores y doctorandos incorporaron otros puntos de vista asociados a las *reglas del juego*, pues sus aproximaciones a otros campos científicos nacionales y a su propio campo -a la distancia- opera en el reconocimiento de mayores posibilidades de acción en esos espacios, es decir, parecen legitimar la *illusio* que hace posible el funcionamiento de un campo científico. El uso de dicho concepto exige algunas aclaraciones, la *illusio* refiere a un interés científico que, a diferencia de otros intereses (como los del campo económico) aparece como “puro”, “desinteresado”, cuestión que permite deducir que las estrategias de los agentes tengan

una doble cara y sean ambiguas. Sin embargo, es necesario aclarar que la *illusio* no puede ser reducida a falsas descripciones opuestas, como la de la hagiografía idealizadora o la del cinismo, que hace del ‘capitalista científico’ un capitalista como los demás” (Bourdieu, 1996, p. 84).

Sin embargo, es interesante pensar este aspecto e interrogar hasta qué punto la *captación del juego* permite evidenciar *el juego* y fortalecer o subvertir las posiciones que los agentes y las instituciones ocupan en un campo científico. Tener un punto de vista sobre el campo científico implica pensarlo diferencialmente, relacionadamente, en función de las posibles posiciones alternativas a las que se opone con diferentes relaciones (ingresos, títulos escolares, etcétera). Y con ello, constituir como tal el espacio de los puntos de vista (Bourdieu, 2003).

Para concluir este apartado se destaca que, si bien las entrevistas estuvieron siempre encaminadas a conocer los impactos a nivel profesional, las respuestas –en algunas ocasiones- incluían de alguna forma el aspecto personal, incluso en frases muy específicas como: ‘cambió mi vida’, ‘soy otra persona’, ‘ser alguien que vive’, etc., lo cual colabora para identificar que las experiencias de MAI permearon diferentes aspectos de la vida de los entrevistados.

### Consideraciones finales

El análisis presentado en este trabajo refuerza la importancia de pensar el *oficio de investigar* y los procesos de formación vinculados a esa actividad en el espacio de los doctorados en Educación, en un campo científico particular, como es el de la investigación educacional. Es en ese marco en el que entendemos que las experiencias de MAI, además de representar un incremento al capital de las universidades frente a las mediciones producidas por los procesos de evaluación, necesitan estar vinculadas a aprendizajes significativos, como se desprende de las propias opiniones de los entrevistados. En este sentido, la organización de una MAI exige su articulación a una programación mayor, como es el proceso de formación de un doctorando, que incluye también el plan de tesis. Pensamos que esa perspectiva puede potencializar su aprovechamiento, como fue demostrado a partir del análisis de los datos presentados.

Resulta claro que la posibilidad de generar migraciones académicas temporarias para los doctorandos representa, además de una oportunidad para la acumulación de capital científico institucional, una forma de experimentar otros modos de ejercicio de la investigación, en el contraste producido por las experiencias comprendidas en el período correspondiente a la salida y al retorno a los campos científicos nacionales, más allá de que eso se refleje o no en el producto tesis, aunque se considera importante que la tesis doctoral pueda evidenciar aspectos de esa movilidad, cuestión que no se limita a la realización de estudios comparados internacionales. Cabe a los protagonistas de los posgrados, en este caso: doctorandos, profesores y gestores, construir sentidos que favorezcan un máximo aprovechamiento de esas experiencias, cuestión que envuelve tanto la selección de los destinos universitarios como su relación con diferentes aspectos de las investigaciones (teorías, metodologías, construcción de datos, participación en redes de investigación, etc.) como la creación de condiciones de estudio y producción.

Por otra parte, la dimensión temporal en la MAI representa un aspecto clave, especialmente para permitir inmersiones que faciliten una mayor apropiación y reflexión para la formación en investigación. En este aspecto la función de las agencias de fomento, que viabilizan movilidades a través de financiamiento, tiene un papel central.

## Referencias

- Altbach, P. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management*, 10 (1). doi:10.1023/B:TEAM.0000012239.55136.4b
- Bourdieu, P. (1976). El campo científico. Traducción: Alfonso Buch. En Bourdieu, P. (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1996). Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología clínica del campo científico. En Bourdieu, P. (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2003). El oficio de científico. *Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Curso del College de France 2000-2001. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- Buti, A. (2008, Enero). Movilidad de investigadores uruguayos. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92441004>
- Chavoya, M., Valencia, A. (2012). La Vivencia del Proceso formativo en un Programa de doctorado en Educación. En Chavoya, M. L., Reynaga, S. (Eds.). *Diversas miradas sobre los Posgrados en México* (pp. 107-130). Guadalajara: Universidad de Guadalajara,
- De la Fare, M., Lenz, S. (2012). *El Posgrado en el Campo Universitario: expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. (1ª ed.). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC –CONADU.
- Fagundes, C., Mediel, O. (2014, Abril). La movilidad estudiantil y su dimensión intercultural como elemento basilar en el proceso de internacionalización de la Educación Superior. En IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto, Portugal. Recuperado de [http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT6/GT6\\_Comunicacao/CaterineVilaFagundes\\_GT6\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/CaterineVilaFagundes_GT6_integral.pdf)
- Gacel-Avila, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. ANUIES. En *Revista de Educación Superior*, 115. Recuperado de [www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/revsup/res115/art6.html](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res115/art6.html)
- Harfi, M. (2006, Septiembre). Movilidad de doctores: tendencias y temas en debate. *Rev. iberoam. cienc. tecnol. soc.*, 7(3). Recuperado de: [www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-00132006000100006&Ing=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132006000100006&Ing=es&nrm=iso)
- Knight, J. (2005). Un Modelo de Internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. En De Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel-Avilla, J. & Knight, J. (Eds.). *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. (1 ed., p. 1-38). Bogotá: Mayol ediciones – International Reconstruction and Development Bank / World Bank.
- Knight, J. (2011). Cinco mitos sobre la internacionalización. *Educación Superior internacional*, 62 (Invierno). Recuperado de <http://ceri.udistrital.edu.co/archivos/estadoArteInternal/internacionalizacionPlanificacionyGestion/5.%20Mitosis%20sobre%20Internacionalizacion.%202011.pdf>
- Luchilo, L. (2006, Septiembre). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la Educación Superior. *Rev. iberoam. cienc. tecnol. soc.*, 7(3). Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-00132006000100007&Ing=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132006000100007&Ing=es&nrm=iso)
- Quiroz, L. (2016). La movilidad académica internacional en el posgrado: un estudio comparado entre doctorados en Educación de Brasil y México. (Tesis de Maestría). Recuperada de: <http://hdl.handle.net/10923/7902>
- Rincón, M. (2013). Movilidad de doctores colombianos. Revisión del estado del arte frente a la internacionalización de la Educación Superior. *Criterio Libre*, 18(11), pp. 279-304.
- Sime-Poma, L. (2013). La excelencia en los doctorados en Educación: Brasil, México y Argentina. En *Educación y Educadores*, 16 (Septiembre-Diciembre). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830003>



# COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS PARA LA ELABORACIÓN DE TESIS EN EDUCACIÓN

## RESEARCH COMPETENCIES FOR WRITTING THESES IN EDUCATION

Carol Rivero Panaqué

### Resumen

El presente estudio realiza un análisis descriptivo y comparativo sobre las competencias investigativas que se necesitan para la elaboración de las tesis en graduados del pregrado y posgrado en educación de una universidad privada de Lima - Perú. Para obtener los resultados, se realizaron dos grupos focales con egresados de ambos niveles, así como seis entrevistas que permitieron analizar las competencias que desarrollaron los estudiantes para la culminación de la elaboración de una tesis universitaria. Entre los principales resultados, los egresados de pregrado y posgrado desarrollaron competencias investigativas relacionadas con la planeación y resolución de problemas, redacción y argumentación, así como el manejo de los datos, resultados y conclusiones. A partir de este estudio se espera aportar en la mejora de los procesos de asesoría de tesis tanto del nivel de pregrado y posgrado en educación.

**Palabras clave:** competencias, investigación, educación superior.

### Abstract

This study provides a descriptive and comparative analysis of the research competencies needed to prepare graduates and undergraduate theses in education at the private university in Lima - Peru. For the results, two focus groups with graduates of both levels were conducted and six interviews that helped analyze competences for the development of a university theses. Among the main results, the graduates developed research competences related to planning and problem solving, writing and argumentation, as well as managing data, results and conclusions. From this study is expected to contribute in improving processes counseling theses both undergraduate and graduate education.

**Keywords:** competencies, research, higher education.

## Introducción

En la actual sociedad en que vivimos, tanto a nivel nacional como internacional, se está dando prioridad al desarrollo de competencias, habilidades y destrezas, especialmente para llevar a cabo actividades investigativas (Tunnerman & Souza, 2003). Todo ello, con la finalidad de que los estudiantes universitarios, quienes serán los futuros profesionales, puedan integrarse al ámbito laboral como sujetos observadores, activos y constructores de soluciones.

En ese sentido, Harrison (2005) define a las competencias de investigación como aquellas destrezas, conocimientos, conductas y características necesarias para lograr un buen desempeño en el ámbito correspondiente. Es decir, las competencias investigativas consideran la aplicación de los conocimientos permitiendo, mediante esta acción, la interpretación de la realidad del contexto.

Por ello, desarrollar competencias investigativas implica que estén relacionadas con el proceso de formación profesional donde se afiancen las habilidades para observar, preguntar, registrar notas de campo, experimentar, interpretar información y escribir acerca de su trabajo. La investigación implica también *“la reflexión permitiendo ordenar y sistematizar las acciones de los investigadores llegando así a la visibilidad y a la gestión del conocimiento”* (Maldonado, Ladazábal, Hernández, Ruiz, Claro, Vanegas & Cruz, 2007, p. 48).

Por otra parte, en los actuales programas de posgrado, la calidad de los estudiantes está asociada especialmente con las características de los mismos al ingresar y con su desempeño durante la realización del programa en lo que se refiere al aporte académico-científico de su producción, tanto en el trabajo de grado como en las publicaciones que realizan (Cabra y García-Cepero, 2009).

No obstante, a lo anterior, hay evidencias de que todavía no se le da la debida importancia a la formación metodológica y a la fundamentación teórico-conceptual en programas de educación, así como la escasa reflexión sobre cómo enseñar para desarrollar en los estudiantes las competencias relevantes a la investigación (Shank y Brown, 2007). Como ejemplo, podemos mencionar el estudio realizado por González y Torninbeni (2002) en el que se informó sobre el incremento en los últimos años del número de docentes incorporados a organismos de investigación; sin embargo, no se observó con la misma claridad que los estudiantes desarrollen competencias investigativas al momento de elaborar su trabajo final de investigación.

A la luz de lo anterior, las universidades requieren desarrollar estas competencias de investigación en todos los niveles, no solo en los procesos de formación del estudiantado, sino también en el proceso de elaboración de tesis (Campos, & Chinchilla, 2009). Por lo tanto, se presenta este trabajo, con el objetivo de responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las competencias investigativas que los graduados consideran haber desarrollado para la elaboración de tesis a nivel de pre y posgrado en educación?



- ¿Qué diferencias hay entre las competencias investigativas que los graduados de pregrado en educación reconocen versus los de posgrado?

### Objetivo general

Comparar las competencias investigativas que tienen los graduados de pre y posgrado para la elaboración de la tesis de una universidad privada de Lima metropolitana.

### Objetivos específicos

- Identificar las competencias investigativas que tienen los graduados de pre y posgrado de una Universidad privada de Lima metropolitana.
- Describir las diferencias observadas entre las competencias investigativas que los graduados de pregrado en educación reconocen versus los de posgrado.

### Metodología

El presente estudio es de un enfoque cualitativo puesto que trata de identificar la visión de los actores y descubrir una realidad contextualizada (Tarrés, 2013). Asimismo, el método es fenomenológico-hermenéutico porque permite el estudio de un fenómeno o experiencia tal como se presenta y la manera en que se vive por las propias personas (Trejo, 2012). Además, es de tipo descriptivo comparativo (Hernández, Fernández y Batista, 2010) puesto que busca describir en primer lugar, las competencias investigativas de los graduados y luego comparar estas competencias de acuerdo a los niveles de enseñanza (pregrado y posgrado).

- **Participantes:** La selección de los participantes se realizó a partir de un muestreo intencional (Albert, 2007), seleccionando graduados por la modalidad de tesis de los últimos tres años de una universidad privada de Lima. Los informantes para las entrevistas fueron seis graduados de pregrado y posgrado y para los grupos focales participaron seis en pregrado y nueve en posgrado.
- **Técnicas e Instrumentos:** Se consideraron para esta investigación a la entrevista semiestructurada y al grupo focal como técnicas apropiadas para recoger la mayor cantidad de información (Díaz y Sime, 2009) sobre las experiencias y habilidades desarrolladas por los graduados al momento de elaborar la tesis e identificar sus dificultades. Las preguntas para los cuestionarios de ambas técnicas fueron validadas a través del procedimiento de juicio de expertos para el presente estudio.
- **Procedimiento:** La investigación se realizó en tres fases. En la primera, se validaron y aplicaron los cuestionarios de la entrevista y el grupo focal tomando en cuenta las consideraciones éticas en la investigación y obteniéndose los permisos respectivos.

En la segunda fase, se realizaron estas entrevistas y grupos focales permitiendo obtener información sobre las competencias investigativas de los informantes considerando especialmente las capacidades para la elaboración del planteamiento del problema, la búsqueda y recopilación de información, la construcción conceptual y metodológica de la investigación, así como el análisis de datos y los resultados. Posteriormente,

con la información recogida se organizó y codificó para una debida categorización y a partir de ello, se realizó un análisis descriptivo y comparativo de los resultados.

## Resultados

Considerando los objetivos planteados, se analizará primero las **competencias investigativas** que los graduados consideran haber desarrollado para la elaboración de tesis a nivel de pre y posgrado en educación, tomando en cuenta la planeación y formulación de problemas, la búsqueda de información, el procedimiento, la recolección, análisis e interpretación de datos, así como la redacción. Luego se analizarán las diferencias encontradas en ambos grupos.

### Competencias investigativas de los egresados

Entre las competencias observadas en ambos grupos (egresados de pregrado y posgrado) podemos mencionar la elaboración del plan de tesis y el planteamiento del problema, ya que manifestaron que fue una de las partes “más sencillas” de todo el proceso de investigación.

*E9: “Lo más sencillo fue el plan de tesis. Posteriormente el análisis y los resultados”.*

*E7: “En mi caso todo fluyó con cierta facilidad desde el tema, porque el tema yo ya lo tenía, incluso antes de empezar la maestría y por otro lado, este tema también partía de una experiencia”.*

Asimismo, la capacidad para la redacción y argumentación que permita la construcción conceptual de su marco teórico en la investigación, los entrevistados mencionaron que en general no fue difícil realizarlo; ya que tuvieron algunos cursos en la Facultad y en la Escuela de Posgrado, como por ejemplo Redacción, que les ayudó en este punto. Lo que sí consideraron como un elemento que les generó una mayor dificultad fue el uso del formato APA en las referencias bibliográficas.

*E2: “Hacer el marco teórico...era trabajoso pero no complicado”.*

*E5: “El marco teórico fue fácil porque partía de los cursos que hemos llevado desde redacción de inicio de ciclo. Nuestras dudas iban por la bibliografía y cómo se presentaban las normas APA”.*

*E1: Nunca supe qué eran las normas APA, hasta que ella [compañera de la universidad] me envió un link que le había mandado la asesora de tesis.”.*

Para uno de los egresados de posgrado, la elaboración y articulación del marco teórico fue lo que más le gustó porque le permitió guiar su estudio, sistematizar la información y contrastarla con su propia experiencia.

*E8: “Aunque parezca mentira, para mí la parte que me gustó más y que me dio luces para hacer el trabajo fue el marco teórico. La información desde la conceptualización y la articulación para hacer mi marco teórico,*

*para mí fue muy rico y me gustó mucho porque me permitió ponerme en el contexto de por qué yo estaba trabajando en este tema y me dio toda la ruta hacia donde yo quería llegar. Trabajar esa información y articular me pareció súper interesante, me gustó mucho esa parte”.*

Igualmente, los egresados de posgrado tuvieron que desarrollar una buena redacción y tener rigurosidad al momento de hacer un marco teórico coherente y que genere un aporte al conocimiento.

*E1: “Probablemente estamos un poco habituados en suponer que estructurar un marco teórico implica acumular información, trasladarla y ordenarla de forma simpática y por allí hacer una que otra intervención, sin embargo, la mirada que había cuando se hablaba de transformar esa información en conocimiento, ya implicaba un tratamiento mucho más académico. La rigurosidad es exigente. Allí tuve que emplear y dedicar mayor tiempo”.*

En cuanto al **análisis de datos, resultados y conclusiones**, tanto los egresados de pregrado como de posgrado percibieron como una parte no muy complicada de realizar y que les permitió contrastar todo lo que habían visto en la teoría con lo que obtuvieron como resultado en cada una de sus investigaciones.

*E1: “En el análisis, podíamos ver todo lo que habíamos leído, investigado y puesto en práctica todo junto. Para mí fue bien rico. Yo me tomé el tiempo de sentarme y disfrutarlo a la hora de la redacción y de poner cada detalle”.*

*E5: “Incluso después del análisis, cuando ya te tienes que centrar en las conclusiones y vas hacia atrás desde un inicio, ves como las cosas van cayendo por su propio peso y como los resultados te indican ciertas cosas. Eso es un logro de satisfacción, ya todo está terminando, todo tiene sentido y armonía”.*

*E3: “...Cuando íbamos relacionando lo que hacíamos...Era como saber, la hipótesis que habíamos revisado al inicio en verdad sí se cumple y es increíble ver cuál es la situación real y que nuestro trabajo va a tener un sentido”.*

### **Diferencias en las competencias de investigación de los egresados**

Una de las diferencias observadas entre los graduados de pregrado y posgrado fue la capacidad para la **búsqueda y recopilación de la información**, ya que los egresados de pregrado lo identificaron como un momento crítico para el desarrollo de la tesis. Entre las principales razones mencionaron la poca información encontrada, ya sea porque era un tema nuevo o porque estaba poco desarrollado, así como la identificación de qué información era relevante. Otro punto era el poco conocimiento sobre las bases de datos que ofrecía la universidad para la búsqueda de artículos científicos.

*E5: “Lo más difícil en mi caso ha sido ... recopilar toda la información, la información de distintos autores. Buscar y darle un orden lógico para poder encajar en el tema que tú quieres llegar. Eso fue para mí lo más difícil ...”*

E1: “...sistematizar toda esta información fue bien difícil ... encontrar la información y luego sistematizar toda esa información. Una vez que encontramos una página, luego salieron todas. Encontramos más y más información y de distinta calidad”.

E2: “...yo recién he averiguado que aquí [en la universidad] se tiene base de datos y se puede acceder a ella, ya después que yo había terminado mi tesis, cuando ya estaba todo publicado. Yo me he enterado recién ... no sabía”.

En cambio, para los egresados de posgrado la búsqueda y recopilación de la información no les generó una mayor dificultad observándose el desarrollo de esta capacidad. Los egresados señalaron que la búsqueda de la información la realizaron a través de diferentes bases de datos científicas accedidas a través de la universidad o por contactos con otras universidades. También señalaron la importancia de conocer otros idiomas, ya que la mayoría de la literatura encontrada estaba en inglés, portugués o francés, así como el acceso a otras instituciones y la comunicación con especialistas como parte de sus redes de investigación.

E4: “En lo que es la base de datos pude usar la mayoría en EBSCOhost y otros más.... sí me sirvió mucho y me obligó a estudiar portugués y francés. No me gustan los idiomas, pero lo hago por necesidad académica, me abrió todo un mundo, definitivamente ... fue una experiencia muy motivante”.

E3: “En nuestro caso, nos comunicamos también con un especialista en Brasil, por correo electrónico y ella nos empezó a enviar archivos en PDF, materiales y proyectos brasileños”.

En relación a la **construcción metodológica de la investigación**, los egresados de pregrado tuvieron dificultad para desarrollar esta capacidad; lo percibieron como una parte difícil porque tenían poco conocimiento sobre los tipos de investigación, los enfoques, así como escoger la muestra.

E4: “Para mí la parte más difícil fue la metodología ... eso sumado a que la formación que llevé en la Facultad no me brindó las herramientas para elegir entre las posibilidades sobre qué metodología podía utilizar para recoger un tipo de información”.

E2: “Definir el tipo de investigación fue complicado porque ... no sabíamos qué tipo de investigación estábamos realizando. Nosotras estamos haciendo investigación, pero no sabíamos cómo ubicarla, dónde o cómo ... Cosas tan básicas ... si era cualitativa o cuantitativa, si era una investigación sociológica. Qué tipo de información es... Pasó investigación 1 y 2 y no aterrizábamos esas ideas”.

En cambio, para los egresados en posgrado consideraron que no tuvieron mayores dificultades en la búsqueda de los instrumentos o en el proceso de la selección de las categorías. Lo que les generó un poco de dificultad fue en su aplicación, al entrevistar a las personas y transcribir la información por el poco tiempo y la disponibilidad de los entrevistados.

E7: *“Cuando llegué a la parte de la metodología, no fue difícil pero sí lo tomé con mucho temor ... Fue más temor personal que dificultad real. Para el proceso de la categorización, el insumo que nos había dado la profesora en su curso fue valiosísimo, porque fue muy sencillo trabajar las categorías y las subcategorías, ya lo habíamos trabajado en clase y salió bien. Construí mis gráficos y quedó muy bien, a la hora de la interpretación de los resultados también”.*

E4: *“Respecto a mi corta participación puedo afirmar que el elemento más fácil es la obtención del instrumento”.*

E8: *“La parte más difícil fue la recolección de la información en sí porque yo hice un análisis documental. Yo tuve que elaborar desde mi ficha ... ir a la institución que era mi centro de información y buscar los documentos desde muy atrás, luego el cómo procesar la información. Mi asesor me decía hay que elaborar toda una serie de instrumentos para recoger lo más importante de la información, porque no todo te sirve”.*

En resumen, podemos observar que los egresados de pregrado y posgrado con la elaboración de su tesis desarrollaron competencias en la planeación y resolución de problemas, el dominio de la literatura científica tomando en cuenta una buena redacción y argumentación, así como el manejo de los datos, resultados y conclusiones. Sin embargo, para los egresados de pregrado les fue muy difícil la búsqueda y recopilación de la información; así como la construcción metodológica de la investigación a comparación de los egresados de posgrado que si lo lograron.

Asimismo, se hicieron preguntas sobre ¿Qué recomendaciones darían a las personas que están haciendo su tesis? y ¿Qué deberían tomar en cuenta desde un inicio para terminar con éxito la investigación? A continuación, se describirán estas recomendaciones.

### **Recomendaciones a considerar para la elaboración de la tesis**

Los egresados de pregrado identificaron como principales componentes: el gusto y motivación por el tema que estén trabajando y que se tenga también algún tipo de experiencia en la práctica antes de iniciar una tesis.

E2: *“Creo que uno cuando elige el tema es muy importante que sea algo que te guste, si te gusta el tema, te emocionas y quieres buscar soluciones ... eso es importante, porque tú te sientes identificado con el tema, porque si no, no tienes éxito”.*

E4: *“Una persona para elaborar una tesis necesita cierto dominio y experiencia sobre el tema que va a investigar, sin eso no va a poder investigar nada. Básicamente solo va a repetir lo que ya hay. Hacer la tesis es aportar algo nuevo. Crear conocimiento en cierta medida”.*

Los entrevistados de posgrado también recomendaron que el avance de la tesis se realice desde los

primeros cursos, a través de la presentación de trabajos que permitan elaborar un diseño de su investigación, lo que ayudaría en el proceso y no se generaría mucha tensión en los últimos cursos de Seminario de Tesis.

*E2: “Hay cosas que se pueden ir desarrollando en los cursos, entre ellas la búsqueda de la información, que no solo es buscar información, lo primero es saber identificar escritores, palabras claves, con los cuales iniciar búsquedas especiales que nos permitan ir clasificando esta información, porque ahora la información es casi infinita ... también creo que desde los cursos se podría trabajar más el practicar la redacción de ensayos, eso nos ejercita en la habilidad de documentar”.*

Otro punto importante que identificaron para que la tesis se desarrolle adecuadamente es la **asesoría constante**, ya sea presencial o a distancia, y que en cada sesión se cuente con un avance de lo trabajado. Igualmente, es necesario que el asesor pueda hacerse entender sin mayor dificultad y que cuente con ciertas características como la empatía, así como el apoyo constante en los diferentes momentos críticos de la investigación.

*E9: “Donde creo que sí es importante y trascendental es el acompañamiento del asesor, en el sentido de motivar, de mostrarse en apertura de la situación, porque se llega a hacer ... un vínculo ... una relación muy fuerte”.*

*E5: “Creo que los asesores deberían utilizar la metodología de la mediación... mediar entre lo que uno presenta como tesis, lo que se espera y a partir de ello indagar con preguntas, no decir mira esto está mal... mira esto corrígelo... puedes decirlo de otra manera ... ¿Y esto por qué lo pusiste? A ver, fundamentame esto, explícame ... ¿Qué quieres decir con esto? Creo que la metodología de la mediación puede mejorar la relación o el trabajo entre el asesor y el tesista”.*

*E8: “Cuán importante es cuando el asesor te dice si estás yendo bien o si en lo que estás haciendo, estás yéndote por otro lado. Eso te va a servir, yo lo veo importante. Y lo otro es que cada vez que yo venía a las asesorías que eran cada 15 días, traía material ya trabajado. Lo que sí me parece importante es la asesoría a distancia, en este caso con mi asesor siempre nos comunicábamos por el correo. Yo le escribía y le preguntaba qué le parece “bien, pero mejóralo con esto” ¿ahora qué le parece? “ahora está muy bien, perfecto”. Eso para mí es importante y me ayudó en realidad”.*

Los participantes creen que además de las competencias mencionadas líneas arriba, un investigador también necesita desarrollar **la apertura al diálogo, aceptar las observaciones y controlar la frustración, a tener paciencia y perseverancia, a saber organizarse y ser responsable.**

*E3: “A mí me parece que debería tener bastante apertura al dialogo, apertura a aceptar la equivocación, aceptar el error, la paciencia me parece importante. Mi caso fue bastante particular, ya que cuando yo estaba allí en clase, el trato era bien diferente de los profesores hacia mí, había veces que me callaban en clase y algunos profesores me llegaron a decir no creo que tú acabes”.*



E3: *“El otro punto es que había compañeras que cuando exponían, a veces se cerraban mucho lo que las profesoras sugerían y ellas no, no. Yo agradezco bastante a dos profesores, porque recuerdo que nos decían paciencia, equívóquense por favor porque si se equivocan están avanzando”.*

E2: *“Perseverancia”.*

E6: *“Curiosidad y ganas de aprender. No dar por hecho cosas y estar abierto a esos nuevos saberes e incorporarlos de diferente forma”.*

E6: *“Organización y responsabilidad, van de la mano. Me organizo de tal forma y voy cumpliendo de esa forma; yo veía algunos compañeros que se proponían ciertas cosas, pero estaban haciéndolo hacia el final, estaban apurados y no lograban la calidad de producto que se les pedía”.*

E9: *“El tiempo, la dedicación, la universidad fue muy rigurosa, tiene un programa establecido y lo llevamos a la práctica quizá sin el ritmo, también la perseverancia y la motivación de lo que uno decida investigar, algo con que tú te sientas cómodo. Tu motivación, tiempo, realización y mucha perseverancia.*

Asimismo, recomiendan que desde pregrado se incentive el desarrollo de competencias investigativas y que desde los cursos se vayan desarrollando actividades que formen parte finalmente de la tesis, por ejemplo: los espacios de socialización de la investigación con los mismos compañeros y también con otros invitados especialistas y asesores de tesis.

E8: *“Yo quisiera recalcar en todo este tema de la investigación que se hace en la universidad, los espacios de socialización, creo que son muy importantes porque desde la experiencia uno aprende bastante, no tengo claro la normativa de cómo lo organizan, pero a la luz de lo que yo he visto, los espacios de socialización con tesis nos permite presentar nuestros trabajos entre nosotros, aprender de la experiencia que tienen mis compañeros a mí me ha servido la presencia de invitados extranjeros que vinieron en algunos momentos en mi estancia en la universidad y estuvieron de pronto dándonos luces desde una mirada externa de cómo ir avanzando el trabajo de investigación y los espacios de socialización con otros asesores”.*

E9: *“Yo coincido con estas situaciones que se dan de compartir experiencias, porque nos sirven para evaluar y retroalimentar cosas que pensamos que somos los únicos que estamos en una situación así, quizá la mirada de un compañero o de algún otro tesista”.*

E6: *“Personalmente para mí fue una aventura increíble, a pesar de sus altos y bajos fue una experiencia enriquecedora, sobre todo bajo el enfoque de la universidad porque es muy exigente, eso no se puede olvidar nunca, la exigencia, el orden, hacer bien las cosas y sobre todo lo que tú haces sirve para aportar, no solo para cumplir sino que cada cosa que se haga aquí en la maestría o el doctorado por lo menos en Educación, donde nosotros estamos, debe servir para los demás, aportar algo y creo que allí estamos todos involucrados”.*

En resumen, los participantes consideraron que el desarrollo de la tesis fue una experiencia enriquecedora por los aportes que tiene a la sociedad. Además, señalaron la importancia de desarrollar competencias para la investigación y controlar el aspecto emocional. También identificaron como punto importante la relación que se entabla con el asesor de tesis y la necesidad de generar insumos en los diferentes cursos de formación para que se cumplan con los tiempos establecidos.

Por lo tanto, es importante que aquellas personas que estén investigando consideren estas recomendaciones que les servirá para su mejor desempeño y desarrollo de sus competencias.

## Conclusiones

Los egresados de pregrado y posgrado desarrollaron competencias investigativas relacionadas con la planeación y resolución de problemas, redacción y argumentación, así como el manejo de los datos, resultados y conclusiones.

Entre las diferencias encontradas, a los egresados de pregrado les faltaron desarrollar las competencias relacionadas con la búsqueda y recopilación de la información; así como la construcción metodológica de la investigación a comparación de los egresados de posgrado que si lo lograron.

## Referencias

- Albert, (2007). *La Investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Cabra, F. & García-Cepero, M.C. (2009). *La formación investigativa en la educación de postgrado. ¿Cómo cualificar la fundamentación de la investigación en ciencias sociales?* Ponencia presentada en el XXVII Congreso ALAS. Recuperado de: [http://www.academia.edu/544229/Cabra-Torres F. and Garcia-Cepero M.C 2009 La formacion investigativa en la educacion de postgrado Como cualificar la fundamentacion de la investigacion en ciencias sociales.](http://www.academia.edu/544229/Cabra-Torres_F_and_Garcia-Cepero_M.C_2009_La_formacion_investigativa_en_la_educacion_de_postgrado_Como_cualificar_la_fundamentacion_de_la_investigacion_en_ciencias_sociales)  
*Coautor*
- Campos, J., & Chinchilla, A. (2009). Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058023>
- Díaz, C. & Sime, L. (2009). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación*. Lima: PUCP.
- González, C. y Tornimbeni, S. (2002). Modalidades de transmisión docente sobre la actividad investigativa. Importancia en la formación del egresado. En *Actas del VI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico y XIII Jornadas Nacionales de ADEIP*. Córdoba, Argentina.
- Harrison, L. (2005). Competencias en investigación para diferentes niveles de formación de enfermeras: una perspectiva latinoamericana. *Ciencia y Enfermería*, 11 (1), 59-71.
- Hernández, R., C. Fernández & P. Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Maldonado, I; Ladazábal, D.; Hernández, J.; Ruiz, Y.; Claro, A.; Vanegas, H. & Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Studiositas*, 2(2): 43- 56
- Shank, G. & Brown, L. (2007). *Exploring Educational Research Literacy*. New York, NY Routledge.
- Tarrés, M. (2013). *Observar escuchar y comprender sobre la investigación cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.
- Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Revista de Enfermería Neurológica*, 11 (2), 98-101. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf>

Tünnermann, C. & Souza, M. (2003). Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Recuperado de:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>



# Otros temas de interés en la investigación educativa





## PROPUESTA METODOLÓGICA HÍBRIDA PARA LA GENERACIÓN DE DIAGNÓSTICOS Y ESTUDIOS.

### HYBRID METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR THE GENERATION OF DIAGNOSES AND STUDIES.

Luis Miguel González García

#### Resumen

El presente proyecto es el resultado de una propuesta metodológica innovadora para desarrollar instrumentos de diagnósticos e investigación, dicha propuesta metodológica se empleó en el desarrollo de un proyecto posdoctoral, el cual fue desarrollado en forma conjunta con profesores investigadores de la misma universidad, así como alumnos de la Universidad Tecnológica de San Juan del Río (UTSJR), el cual es un diagnóstico para detectar las necesidades de servicios tecnológicos que las empresas pertenecientes a la región de San Juan del Río, Querétaro, requieren para desarrollarse y aspirar a ser proveedoras de empresas tractoras de la rama automotriz claves en el desarrollo económico de esta región. El método utilizado para el diagnóstico es un proceso híbrido para plantear un instrumento de diagnóstico, el cual se puede considerar como innovador, cuyo diseño e implementación ha sido realizado por profesores investigadores y alumnos de la Universidad. La propuesta está basada en la metodología científica de investigación, pero con innovaciones de herramientas tecnológicas tales como, softwares y plataformas especializadas. Los resultados obtenidos van en dos sentidos, en primera instancia hacer un reporte de la operatividad de la metodología propuesta, en segunda instancia un análisis estadístico, descriptivo acerca de la distribución y la ponderación de las necesidades tecnológicas planteadas, siendo este análisis de relevancia para el desarrollo de estrategias de vinculación y apoyo al desarrollo de la competitividad de las Mipymes. Se clarifica que el cuello de botella de la metodología está en la aplicación del instrumento debido seguramente a que el trabajo de sensibilización por teléfono a los participantes no fue realizado a conciencia y con la profundidad requerida para garantizar el éxito de la aplicación del instrumento.

**Palabras Clave:** Instrumento de Diagnóstico, Innovación Metodológica, Investigación Educativa.

#### Abstract

This project it's result of an innovative methodology for developing diagnostic instruments and research, this methodological approach was used in the development of a post-doctoral project, which was developed jointly with professors from the university as well as students from Technological University of San Juan del Rio (UTSJR), which is a diagnosis to identify the needs of technology services companies belonging to the region of San Juan del Rio, Queretaro, required to develop and aspire to be suppliers of tractor companies key automotive industry in the economic development of this region. The method used for diagnosis is a hybrid process to raise a diagnostic tool, which can be considered as an innovator, whose design and implementation was carried out by researcher's professors and students of the University. The proposal is based on scientific research methodology, but with innovations such as technological tools, specialized software and platforms. The results going in two directions, in first instance make a report of the operation of the proposed methodology, in the second instance a descriptive, statistical analysis about the distribution and the weighting of the technological needs, being this analysis of relevance for the development of strategies of bonding and support to the development of the competitiveness of Mipymes. It clarifies that the bottleneck of the methodology is the implementation of the Instrument probably because a queue Work sensitization by telephone

to members was not done thoroughly and with the depth required to ensure the successful implementation of the Instrument.

**Keywords:** Diagnostic Instrument, methodological innovation, educative researcher.

## Introducción

Este proyecto surge como necesidad de apoyar el desarrollo de los laboratorios (Optimización de Sistemas productivos, de Automatización y Control de Procesos y Aplicaciones de Robótica en manufactura y Laboratorio experimental de energías alternativas) parte del Centro Regional para la Competitividad de Proveedores de la Industria Manufacturera Japonesa, para apoyar desde el ámbito económico y mercadológico al proyecto, ya que es importante considerar que cualquier proyecto requiere ser promocionado y evaluado económicamente para determinar su viabilidad, establecer estrategias promocionales que coadyuven a la sustentabilidad del proyecto.

Se consideró importante como un primer paso para lograr lo anterior, realizar un diagnóstico entre las empresas objetivo del centro regional de desarrollo, y así poder determinar las necesidades de servicios de tipo tecnológico que éstas requieren, para lo que el presente documento explica ampliamente el proceso seguido por parte del posdoctorante como herramienta operativa para llevar a cabo dicho diagnóstico, cabe remarcar que la metodología es el resultante de un híbrido de diversas herramientas que se emplearon para darle solución a la problemática particular de este proyecto.

Cabe hacer la aclaración que se consideró indispensable involucrar en este proceso a profesores investigadores y alumnos de la universidad usuaria, dado que, una de las particularidades de esta propuesta metodológica para elaborar un instrumento de diagnóstico, era que se requería de un grupo de expertos, para el diseño y desarrollo del instrumento de diagnóstico, por lo que, se consideró éste un buen ejercicio de capacitación-acción para motivar el involucramiento de profesores que tuvieron la disposición y disponibilidad de realizar investigación.

Por lo anteriormente expuesto se puede asegurar que este proyecto contribuyó en la línea de “Experiencias exitosas de posgrados formadores de investigadores en investigación”, a través de un proyecto vinculatorio de la universidad donde laboran, con actores regionales tales como las Mipymes, a la vez que aportaron con dicha investigación la información primordial para que la Universidad pudiera elaborar un plan de promoción exitoso y con esto lograr la sustentabilidad de los laboratorios y servicios tecnológicos de que disponen.

La pregunta central de investigación ¿Cuáles son los servicios tecnológicos con mayor grado de pertinencia puede ofertar la Universidad Tecnológica de San Juan del Rio a las Mipymes aledañas a la región a la que pertenece la Universidad generadora del estudio?

Pregunta secundaria: ¿Es necesario desarrollar una metodología pertinente para generar el instrumento de diagnóstico requerido?

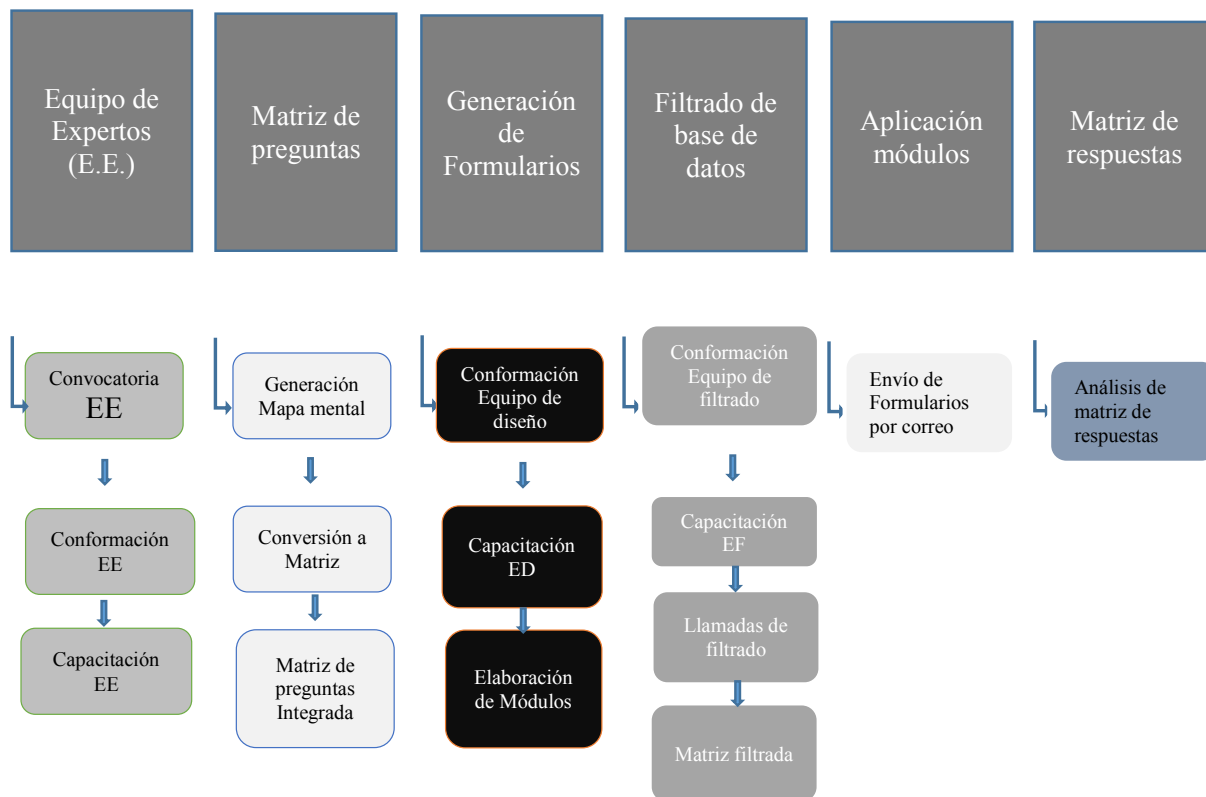
El objetivo primordial de la presente investigación es: Conocer la jerarquía de las necesidades tecnológicas de las empresas micro y pequeñas de la región aledaña a la Universidad Tecnológica de San Juan del Río.

Objetivo complementario: Adaptar una metodología para producir un instrumento de diagnóstico que coadyuve a determinar las necesidades de servicios tecnológicos de las Mipymes aledañas a la Universidad Tecnológica de San Juan del Río.

### Planteamiento Gráfico de la investigación.

Con el fin de facilitar la comprensión del proceso del cual es objeto el presente documento se presenta en un primer término un gráfico que explica visualmente la serie de pasos y las relaciones que siguen en esta propuesta metodológica:

**Figura 1. Explicación gráfica de la propuesta metodológica**



Fuente: Elaboración propia

## Método

### Generación de Instrumento

Variables. - En este estudio diagnóstico las variables surgen a partir de los expertos que fueron convocados para el desarrollo del instrumento, al ser un estudio de tipo cualitativo el planteamiento de lo que se va a estudiar está basado en la opinión de ese “Grupo de expertos”<sup>5</sup> que se conformó para este fin, y la pregunta detonadora

<sup>5</sup>El grupo de expertos resulto ser de 15 miembros de la universidad ya que al ser profesores de una Institución de tipo tecnológico están cubriendo las diversas áreas de expertise tecnológico por lo que se consideró valiosa su opinión al grado de ser calificadas como opiniones de expertos.

que se les planteo a éste grupo para forzar a que emergieran dichas variables o aspectos a estudiar, fue la siguiente: ¿Cuál o cuáles de los servicios enlistados son necesarios o consideran que serán necesarios en algún momento en su empresa?

Las respuestas son por lo tanto un abanico de opciones que se ofrecen como tipos de servicios que los tres laboratorios del centro de investigación pueden ofrecer, aunque es indispensable hacer la aclaración de que se anexó a la oferta de los laboratorios tecnológicos servicios no tecnológicos, a continuación, se presenta una tabla con todas las áreas de especialidad que fueron sugeridas por el grupo de expertos:

**Tabla 1. Áreas de Estudio (especializados y no especializados)**

Servicios Tecnológicos		Servicios no Tecnológicos	
1	Calidad de la energía	1	Calidad Mipymes
2	Gestión ambiental	2	Desarrollo humano
3	Innovación	3	Exportación
4	Kaizen	4	Finanzas
5	Microscopía Electrónica	5	Logística
6	Sistemas de calidad	6	Logística inversa
7	Sistemas de informática	7	Mercadotecnia
8	Automatización y Mecatrónica	8	Desarrollo de proveedores
9	Paquete de Tecnologías		
10	Microscopía Electrónica		
11	Energías Alternativas/ Renovables		

Fuente: Elaboración propia

Se puede considerar que las opciones arriba mostradas fungen como las variables independientes y por lo tanto la variable dependiente se debe considerar a “las necesidades de servicios tecnológicos y no tecnológicos de las Mipymes”. Para precisar aún más lo arriba expuesto se considera necesario establecer una figura que a manera de gráfico ilustra la relación de las variables planteadas:

**Figura 2. Relación de variables de la investigación**



Fuente: Elaboración propia

### El instrumento

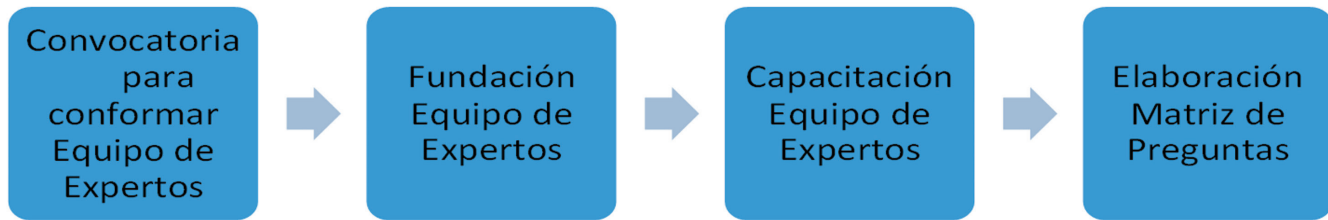
Para el diseño de la herramienta de extracción de información se establecieron las siguientes premisas:

- El presente estudio requiere de conocimientos técnicos especializados.
- La información a extraer requiere de conocimiento técnicos específicos.
- Es necesario conformar un comité de expertos cuya participación debe ser de manera voluntaria y con fines de colaboración con la Universidad y con valor curricular.

El hecho del requerimiento de los conocimientos técnicos específicos forzó a la conjunción de un grupo de expertos que puedan diseñar un instrumento con reactivos acordes y pertinentes al tema, esto con el fin de lograr que el estudio generará la información que son requeridos por la Universidad, por lo que se llevó a cabo el siguiente proceso para la conformación, capacitación y generación de la matriz de base de preguntas, que representa el producto primario para la elaboración del instrumento como tal.

A continuación, se muestra una figura donde se resume el procedimiento que se llevó a cabo para conformar primero el grupo de expertos que a su vez diseñó la matriz de preguntas que es la base de datos con las que posteriormente se conforman los formularios componentes del instrumento de investigación:

**Figura 3. Procedimiento para conformar grupo de expertos.**



Fuente: Elaboración propia

### **Convocatoria de grupo de expertos**

Dicho grupo se conformó con los maestros de la misma Universidad Tecnológica de San Juan del Río, quien a su vez resulta ser la usuaria de la misma investigación, para lo que fue necesario llevar a cabo un proceso que comienza con una convocatoria a través de las direcciones de carrera, quienes invitaron a los maestros a una junta informativa en cada una de las carreras, con el objeto de explicarles los objetivos, el procedimiento a desarrollar, así como la importancia de la investigación a desarrollar.

En dicha reunión plenaria se trabajó la sensibilización de cada uno de los profesores, una vez cumplido lo anterior se les extendió la invitación a formar parte de esta investigación, como miembros del grupo de expertos, indispensable para poder diseñar el instrumento de investigación.

### **Fundación del equipo de expertos**

A partir de la reunión arriba descrita y con la respuesta positiva de algunos de los profesores, se conformó el grupo de especialistas que de manera voluntaria se unieron al grupo de expertos, dicho grupo se configuró en virtud de las especialidades de cada uno, agrupándolos en función de su área de conocimiento, teniendo únicamente como principal criterio contar con cuando menos un miembro para cada especialidad, como se puede observar en la tabla 1.

Sin embargo, se consideró la siguiente reflexión: Si se contara con al menos dos participantes en cada área se podría generar un grupo de hasta 38 especialistas, sin embargo, en la práctica no es operable, por lo que se consideró recomendable reclutar un solo especialista por área, e inclusive algunos casos, un especialista que pueda colaborar en dos áreas de especialización, con lo que se generó un grupo de 15 especialistas.

### **Capacitación Equipo de Expertos**

Una vez conformado el grupo, fue sometido a un proceso de capacitación, el cual sirve para adquirir los conocimientos necesarios sobre la metodología para generar instrumentos de investigación y/o diagnóstico (MGII) de que trata este reporte. Así, los objetivos de la capacitación se pueden resumir de la siguiente manera:

**a.-** Sensibilizar al grupo para que asimilen la importancia de la aplicación de la metodología para conseguir la generación de una investigación de alto impacto para la universidad en la que laboran.



**b.-** Capacitar a cada uno de los expertos en la metodología propuesta para poder generar los objetivos, preguntas y variables de la investigación.

**c.-** Integrar al grupo a la dinámica de trabajo necesaria para el desarrollo de la investigación.

Es indispensable aclarar que esta metodología será descrita paso por paso, en este mismo documento a partir del siguiente apartado.

### Elaboración Matriz de Preguntas

La generación de la matriz de preguntas tiene base en una metodología independiente, en otras palabras, no se genera a partir de simplemente complementar las celdas de dicha matriz, la conformación de la misma se basa en los pasos que a continuación se ilustran con la Figura 4:

**Figura 4. Metodología para generar matriz de preguntas.**



Fuente: Elaboración propia

Paso 1.- Revisión de la Teoría. - Para generar cualquier instrumento de investigación o diagnóstico es necesario fundamentarla en la teoría, en otras palabras, lo primero es establecer el “Debe ser” lo cual se consulta en la literatura, para posteriormente contrastar dicho debe ser contra lo que se da en la realidad, este fundamento es lo básico en la construcción del instrumento, es lo que le da “Validez teórica”.

Paso 2.- Elaboración de mapa mental Teórico. - El mapa mental teórico de la base referencial del conocimiento que va a ser explorado con ayuda del instrumento de investigación, lo que pretende hacer esta herramienta es ordenar y organizar las ideas a partir de una secuenciación lógica de temas y subtemas en un árbol que es conocido como mapa mental.



A continuación, será descrita la secuencia a seguir para que dicho mapa mental se pueda construir, partiendo de la herramienta tecnológica conocida como Mind Mapping, la cual es un software desarrollado por la empresa MindJet y tiene la ventaja de crear mapas mentales de manera fácil y estructurada.

### **Construyendo Mapa Mental**

Mind Manager, es un software especializado en el diseño de mapas mentales, que traducido al inglés se escribe Mind Mapping de donde toma su nombre, este programa fue desarrollado por Mindjet Corporation. Los mapas mentales creados en Mind Mapping se basan en el método de mapeo de la mente desarrollado por Tony Buzan.

Con el apoyo de esta herramienta se realizó la revisión de la literatura o marco conceptual necesario para poder generar un instrumento “válido” cuando menos a nivel teórico, basado en información preferentemente científica o cuando menos teorías o herramientas conceptuales que apliquen al tema de la investigación para lo que se requiere el instrumento.

Dado que el presente instrumento para un diagnóstico de mercado, fue necesario segmentarlo en áreas de especialización, por lo tanto, fue necesario revisar libros que hablen de los temas o áreas de especialización abordados en el instrumento de investigación (tabla 1), llevando a cabo los siguientes pasos:

- Paso 1.- Se revisaron los libros especializados o referentes al tema de que se trata en el instrumento.
- Paso 2.- A partir de los índices temáticos de los libros se fueron conformando el mapa mental por temas y subtemas que dichos libros manejan.
- Paso 3.- El paso anterior fue repetido hasta que se consiguió llegar a un punto que puede ser considerado como “punto de saturación”, en otras palabras, cuando al revisar nuevos libros los temas y los subtemas ya habían sido considerados y por lo tanto no era posible crear un nuevo tema o subtema.

La importancia de este proceso se puede resumir con la siguiente frase: “Un diagnóstico es la comparación de lo que DEBE SER contra lo que en la REALIDAD HAY O EXISTE”, por lo tanto, el instrumento de investigación generado garantiza el “DEBE SER”, para posteriormente contrastar contra una realidad, que es el objetivo del presente trabajo.

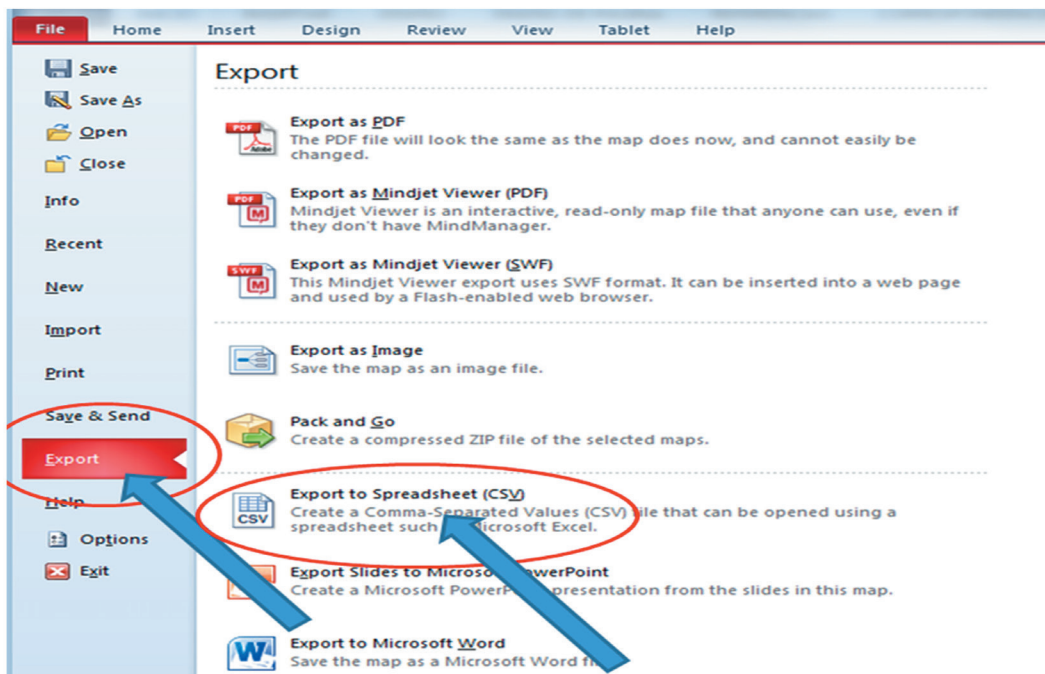
### **Conversión a Matriz**

#### **Exportación de Mind Mapping a Hoja de Cálculo Excel**

Una vez que el esquema mental fue desarrollado se procedió a convertirla en una matriz concentradora que fue la base del instrumento propuesto por esta metodología. Se trata de un cuadro –matriz donde se cruzan los temas y subtemas con las acciones, actividades o herramientas a aplicar en cada uno de ellos.

La secuencia de pasos para lograr que a partir del mapa mental desarrollado en con el software Mind Mapping, se convierta en una matriz en formato de Excel, para lo cual se muestra la siguiente imagen:

Figura 6. Procedimiento de conversión de mapa mental a matriz.



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta una imagen donde se puede observar cómo queda el archivo una vez que sea exportado

Figura 7. Matriz resultante de la conversión del mapa mental.

Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	
INTRODUCCIÓN A LA ADMINISTRACIÓN FINANCIERA	Concepto de Administración financiera			
	Responsabilidades de la Administración Financiera			
	Objetivos de la AF - Objetivos de la Empresa			
ADMINISTRACIÓN DEL CAPITAL DE TRABAJO	CAPITAL DEL TRABAJO	Política sobre el Capital de Trabajo		
		Importancia de la Administración del CT		
		Ciclo de flujo de efectivo		
		Administración del activo circulante		
	ADMINISTRACIÓN DEL EFECTIVO	Importancia de la administración del efectivo		
		Administración de los flujos de efectivo de la empresa		
		Administración de los gastos		
		política de la liquidez empresarial		
	ADMINISTRACIÓN DEL CRÉDITO	administración de la cartera de valores negociables		
		CICLO DE EFECTIVO		
ADMINISTRACIÓN DE INVENTARIOS	Arrendamiento y Factoraje			
	Políticas sobre crédito y cobranza			
	Evaluación de los cambios de las política del crédito			
	Control de los saldos	CUENTAS COBRAR		
ADMINISTRACIÓN DE INVERSIONES	MERCADO FINANCIERO	Tipos de Inventarios		
		Determinación de la inversión en inventarios		
	ADMINISTRACIÓN DE RIESGO	Clasificación de los costos		
		Financiamiento a través del inventario		
		TIPOS DE RIESGOS	OPERATIVO	
			SISTÉMICO	
	COBERTURAS	DE MERCADO		
		DE CRÉDITO		
	ADMINISTRACIÓN DEL FINANCIAMIENTO	Sistema bancario nacional	Seguros y fianzas	
			Fideicomisos	
BANCA DE DESARROLLO				
		BANCA COMERCIAL		
		GESTION		

Fuente: Elaboración propia

Propuesta metodológica híbrida para la generación de diagnósticos y estudios

En esta ilustración 6 se puede observar cómo queda en forma matricial la distribución de temas y subtemas, cada una de las columnas representan los niveles del mapa conceptual.

### Matriz Integrada

Una vez generada la denominada matriz primaria se procedió a complementarla o integrarla con los elementos que son necesarios para el instrumento, hay que considerar que esta matriz es la parte básica del instrumento, es la parte teórica fundamental, pero se debió complementar con algunos elementos tales como: Objetivos, Fuentes, Tipo de respuestas, Justificación de las respuestas y Banco de preguntas.

Es importante establecer que el orden arriba descrito tiene un razonamiento lógico secuencial, ya que por ejemplo los objetivos fueron diseñados pregunta por pregunta para describir el porqué, o el que se quiere saber con cada pregunta, en cuanto a las fuentes se trata de definir el dónde se encontraría la información requerida, el lugar, las personas, las instituciones, o cualquier lugar o persona o cosa que permita obtener la información requerida. Los tipos de respuestas se refieren a las propuestas de información para obtener mediante este instrumento, cerradas, dicotómicas, o de selección múltiple.

La justificación de las respuestas tiene como función clarificar la razón por la cual se selecciona el tipo de respuesta, el último paso es la generación de las mismas preguntas una vez establecido el objetivo, la fuente, la manera en que se va a contestar, se pudieron generar las preguntas de manera adecuada y enfocadas a conseguir lo que se estableció desde un principio, a continuación, se presenta una imagen ilustradora de la matriz con los elementos arriba descrito ya completa:

**Figura 8: Ejemplo de una matriz integrada**

OBJETIVO	FUENTE	TIPO DE RESPUESTA	JUSTIFICACIÓN DE RESPUESTA	BANCO DE PREGUNTAS
Una idea clara de qué tanto tiempo lleven integrados a la empresa, ya que de esta forma pueden expresar con mayor facilidad los cambios o situaciones que se han presentado dentro de ésta y el por qué creen que se hubiesen		BASIC NOMBRE(S) * Clicar sobre cambiar o cambiar sus apellidos [ ] CIENTE LA HISTORIA DE SU VIDA GRUPO * Seleccione el grupo al que pertenece ○ D.20 ○ D.21 ○ D.22 ○ D.23		¿Cuánto tiempo lleva usted en la empresa? ¿Conoce usted el giro y objetivos de la empresa?
Todo trabajador o miembro integrante de una organización de cualquier género debe contar con un conocimiento claro y preciso de cuál es su giro, objetivos y fin, a manera de lograr que el trabajador no sólo tenga un conocimiento claro de la empresa, sino que también se ponga la camiseta con sentimiento y voluntad para desempeñar su labor.		Multiple choice		¿Se identifica usted con la empresa?
Determinar qué nivel de integración mantiene el personal de la empresa y de qué forma se identifica con ella, tanto en forma personal como profesional.		Checkboxes	¿Cuándo fue el último diagnóstico financiero aplicado en su empresa? Cuentos de más tiempo posible ○ A los 5 pm ○ A las 6 ○ A las 7	¿Cuál es su función dentro de la empresa?
Percebir la claridad con la cual el personal identifica sus funciones y labores dentro de la empresa. Identificar que cada empleado en verdad sea un profesionalista y que la profesión vaya de acuerdo con la función que desempeña, esto principalmente con fines estadísticos y de eficiencia del personal ante sus funciones (eficiencia sobre la base de preparación).		Choose from a list	Proyecto 4- Registre ejecución * Este agrupa en la integración del presupuesto anual. 20% 30% including * 50% 60% 70% más de 70%	¿Qué profesión tiene usted? ¿Siéntese facilitado para desempeñar su labor?
Identificar que tan fácil o difícil siente el personal su trabajo o función específica en términos de preparación y tener conocimiento acerca de qué tipo de preparación interna proporcionó la empresa a los trabajadores al momento de ingresar a ella.		Scale	¿LE GUSTO EL SERVICIO? NADA SATISFECHO ○ ○ ○ ○ ○ MUY SATISFECHO 1 2 3 4 5	¿Al ingresar se le preparó de alguna forma para efectuar su trabajo o labor? ¿En qué cuestiones siente conflicto?
Identificar por parte de los trabajadores cuáles son las deficiencias más comunes o frecuentes dentro de la empresa. Que cada trabajador identifique los factores ponderantes de conflicto dentro de sus funciones básicas. Determinar la claridad y eficiencia de las líneas de comunicación entre trabajadores y el administrador. Factor de eficiencia y eficacia debe ser medido y evaluado a fin de que cada trabajador reconozca su responsabilidad. Establecer la aceptación que presenta el personal ante un posible cambio y las consecuencias que éste tendría en términos de capacidades. Solicitar al personal a su punto de vista, qué modificaciones o cambios serían propios para mejorar la empresa.		Grid	¿Cómo le gustan los hombres? Carácter ○ ○ ○ ○ ○ Forma ○ ○ ○ ○ ○ Estatura ○ ○ ○ ○ ○ Cabello ○ ○ ○ ○ ○	¿Qué se le dificulta de su trabajo? ¿Si tiene algún problema, con quién le comenta? ¿Qué tan rápido finaliza usted con su trabajo? ¿Estaría usted abierto a recibir capacitaciones o cursos? ¿Qué sugeriría usted para mejorar su trabajo?
Obtener una breve descripción de la relación de trabajo que mantiene con la empresa. Identificar la antigüedad que tiene el operante de trabajar y mantener relaciones con la empresa. Identificar que opinión mantiene este nivel acerca del desempeño profesional de la empresa y de la satisfacción de las funciones.				Nivel Intermedio ¿Qué tipo de relaciones mantiene usted con la empresa? ¿Cuánto tiempo ha laborado con la empresa? ¿Cuál es su opinión profesional acerca de la empresa? ¿Qué tan oportunamente le hace entrega la empresa del material requerido por usted para poder prestar sus servicios?

Fuente: Elaboración propia.

Se considera importante definir que la matriz integradora quedó compuesta de dos partes importantes: la parte Teórica-Conceptual y la parte práctica, de igual manera se puede observar que el último elemento en desarrollarse han sido las preguntas, dado que, se procuró cumplir con el objetivo de generar un instrumento con pocas preguntas que abarque todos los temas que se requieren cubrir en la investigación o diagnóstico, para de esta manera considerar que se ha diseñado un instrumento eficiente y de calidad.

### Conversión de matriz base a formularios

Una vez que cada uno de los expertos conformaron la matriz integrada por cada uno de los temas que les fueron asignadas, se conjuntaron los 15 formatos en una sola base de preguntas (en una gran matriz), siendo esta la base con la cual será elaborado el instrumento, por lo que solo falta convertir esta matriz de preguntas en un formulario que es el documento adecuado para representar los cuestionarios.

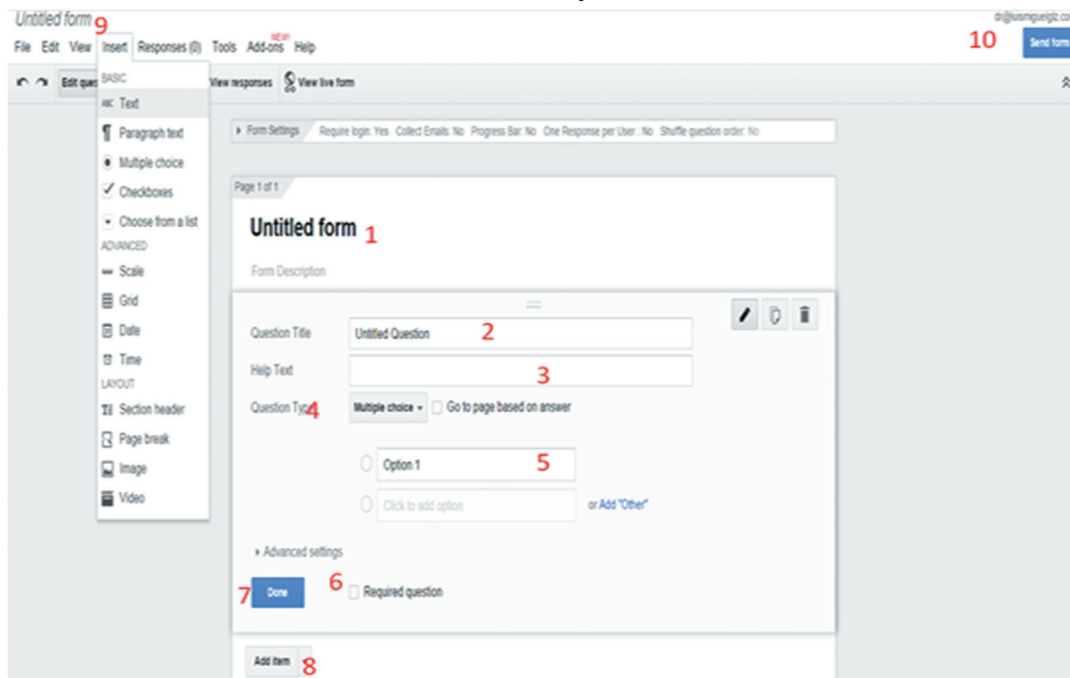
Considerando la facilidad de acceso, costo y sobre todo la facilidad de aplicación que brinda la plataforma Drive, para esta propuesta metodológica se utilizó esta herramienta para el diseño y elaboración de los formularios.

### Diseño de formularios

A continuación, se muestra la serie de pasos que se llevaron a cabo para la elaboración en línea de los formularios, esta breve descripción se considera necesaria para ilustrar el punto neurálgico de la metodología propuesta, con apoyo de herramientas tecnológicas:

- 1.- Se creó una cuenta de correo en Gmail, para poder tener acceso a la plataforma digital en línea de DRIVE, dentro de la cual se encuentran:
- 2.- Formularios de Google, para ilustrar los pasos que se siguieron para el desarrollo del diseño de los formularios se presenta la siguiente imagen:

**Figura 9: Plantilla de diseño de un formulario de plataforma Drive.**



Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 se clarifican las instrucciones y aplicaciones de cada uno de los elementos enumerados en la ilustración 8:

**Tabla 2. Instrucciones de llenado formularios.**

	Función
1	Aquí se le da título al formulario por ejemplo “diagnóstico de empresas”
2	En el título de la pregunta se escribe la pregunta en sí.
3	En el texto de ayuda se puede describir instrucciones o aclaraciones acerca de la pregunta.
4	En el tipo de cuestión se puede seleccionar entre un menú de las clases de respuestas a las cuales puede ofrecer la pregunta desarrollada, al darle clic en esta opción se mostrará un menú como el que aparecen en el punto 9.
5	Dependiendo del tipo de respuesta en esta sección se escriben dichas respuestas, o sea, la redacción de las respuestas (en los casos en que exista una propuesta de respuesta).
6	Esta opción fuerza a que al momento de contestar el formulario, en caso de que alguna pregunta no sea contestada no permita enviar el formulario hasta que dicha pregunta sea contestada, por lo tanto esta opción así que esta pregunta sea requerida.
7	Una vez finalizado el diseño de la pregunta del dar clic en este botón se va a guardar y estaremos listos para elaborar la siguiente pregunta.
8	Una primera opción para generar una nueva pregunta es darle clic a este icono, la cual replicará una segunda pregunta y expondrá un menú para seleccionar el tipo de respuesta requerido.
9	Esta es una segunda opción para generar una nueva pregunta al darle clic desplegará un menú de opciones de respuestas, al momento de seleccionar alguna de esas opciones se le replicará otra pregunta en automático.
10	Una vez terminado el formulario puede ser enviado al correo electrónico de los participantes, mostrándose una pantalla para este fin. (Se muestra el procedimiento de envío en la sección de Aplicación de cuestionarios en línea).

Fuente: Elaboración propia

Este proceso se repitió para cada una de las matrices integradas, por lo que la consecuencia de este algoritmo resultó en una serie de módulos, los cuales fueron aplicados en línea, con apoyo del correo electrónico.

Se considera importante mencionar que al final del proceso se conformó un instrumento compuesto de 17 módulos tanto de temas tecnológicos y como no tecnológicos.



## Aplicación del instrumento

La principal ventaja de la propuesta metodológica (MGII) ofreció a este estudio, radica en la facilidad tanto de diseño como de aplicación con la ayuda de la plataforma tecnológica que Google Drive nos ofrece para aplicar dichos instrumentos vía correo electrónico a cada uno de los participantes, resulta ser una herramienta muy eficiente en cuanto al volumen, así como del tiempo.

Aunado a lo anterior, una vez que los participantes contestan ya sea desde su correo o desde la página en línea que aloja cada uno de los formularios (mediante un link que en el mismo correo se instala), el regreso de la información contestada es inmediata, además de lo anteriormente mencionado es importante comentar que las respuestas serán concentradas de forma instantánea en una matriz concentradora de respuestas, proporcionada por la misma plataforma la cual puede ser manipulada en formato Excel, esto es un gran apoyo para el análisis de la misma.

Se puede observar que genera gráficos o tablas de acuerdo al tipo de respuesta seleccionando de manera automática la opción más adecuada de acuerdo a la naturaleza de las respuestas, aunque puede optarse por utilizarlas o no, o bien editar y cambiar el tipo de grafico adecuado en función del criterio del investigador.

## Determinación de los PARTICIPANTES (muestra)

La naturaleza de la investigación implica que los participantes son las empresas Mipymes (Objeto de estudio), quienes a través de los dueños y/o directivos quienes han sido los que contestaron los cuestionarios, por lo que se debió diseñar un:

### Perfil de Participantes del estudio

Los criterios y premisas que se delinearon como perfil de los participantes se muestran en la tabla 3, donde se describen los requisitos fundamentales de los participantes, considerando estos criterios como políticas, esto debido a que se observó necesario tener flexibilidad ante las dificultades que se presentarían en la aplicación del instrumento.

**Tabla 3. Criterios para el perfil de los participantes del estudio.**

Tipo de empresa	Contacto adecuado	Justificación-Requerimientos
Empresas Micro y pequeñas	Dueño de la empresa	El dueño es quién sabe o debe saber de cada una de las áreas de la empresa
	Gerente de la empresa	Este debe conocer la operación completa de la empresa y debe tener una preparación profesional
	Encargado del negocio	Solo en los casos que sea una persona de experiencia en el negocio, cuente o no, con preparación académica superior
	Jefes de área	Cuando se requiere de información técnica muy específica se considera necesario preguntarle a los operativos que trabajan en el área sin embargo con algún rango dentro del departamento.

Fuente: Elaboración propia



Se consideraron dos aspectos primarios básicos de los participantes:

- Entre mayor sea la jerarquía del participante (dueño, director, etc.) resultó más complicado el contactarlo en primera instancia, en los casos de haber sido contactados la siguiente complicación resultó ser que nos dediquen el tiempo para contestar los módulos.
- Independientemente de la dificultad del contacto se consideró necesario buscar el contacto en el orden jerárquico propuesto en las políticas establecidas, esto considerando que entre mayor sea la jerarquía, mayor será la calidad de la información, a mayor jerarquía la visión estratégica está más presente.

Una vez definido ¿Quiénes van a contestar?, el siguiente paso lógico secuencial fue ¿En dónde los encontramos?, por lo que en el siguiente apartado se establece la forma en que se encontraron a los participantes, y el primer paso fue por lo tanto determinar la:

### **Base de datos**

Esta se obtuvo de un listado de empresas que tiene ya elaborada el departamento de Vinculación de la Universidad Tecnológica de San Juan del Río, dicha base ha sido elaborada para diversos fines y por lo tanto contiene los datos básicos de contacto de las empresas, aunque considera empresas de todos tamaños y giros, por lo tanto, se consideró necesario filtrar esta base de datos, considerando los siguientes criterios de selección:

- Empresas de tamaño micro, pequeño y mediano
- Empresas de la región circundante de la Universidad
- Empresas primordialmente de corte tecnológico
- Empresas que se considere puedan requerir de algunos de los servicios que puede ofrecer la Universidad (por ejemplo, el caso de la microscopia de barrido).

La etapa de filtrado fue realizada por los equipos de aplicación de instrumento que serán descritos en la siguiente fase, más específicamente en el paso de filtro de base de datos.

### **Aplicación de Instrumentos**

#### **Conformación Equipos de aplicación**

Fue necesario conformar un equipo capacitado para elaborar los formularios en la plataforma tecnológica que fue ocupada para realizar la aplicación, ya que se requirió de un cierto nivel de conocimiento para diseñar formularios, por tal motivo se consideró necesario conformar un equipo que tuviera esta actividad específica.

#### **Convocatoria a alumnos**

Por la naturaleza de la actividad se consideró pertinente trabajar con alumnos ya que al ser una actividad de tipo tecnológico se consideró importante su participación, además de ser una actividad sin mucha responsabilidad, poca inversión de tiempo y espacio y con la facilidad de realizarse en horarios flexibles.

A partir de una reunión informativa, en donde se concentraron todos los alumnos que fueron invitados

por medio de las direcciones de las diversas carreras de la Universidad, apoyados a su vez por los tutores de los grupos, para platicarles a cerca del proyecto completo, objetivos, las fases, requerimientos y beneficios de pertenecer a este grupo diseñador de formularios y los alumnos que resultaron estar interesados en participar en dicha actividad, se consideraron algunos criterios que a continuación se enlistan:

- Alumnos en etapa de servicio social
- Alumnos con interés en participar en actividades de investigación
- Diversidad en las carreras de los alumnos

### **Conformación del equipo de aplicación**

Esencialmente el equipo se conformó con aquellos alumnos que de manera voluntaria aceptaron realizar este trabajo, y les fue asignado desarrollar un módulo-formulario, en función del perfil de su carrera y una vez determinado el grupo de diez alumnos se procedió a prepararlo mediante talleres de capacitación.

### **Capacitación del equipo de aplicación**

La capacitación es un taller de una sola sesión de 2 hrs. tiempo en el cual se les muestra el proceso de conversión de la Matriz de Base de Preguntas a formularios, cabe mencionar que este proceso ya fue descrito en la sección creación de formularios, de este mismo documento.

### **Entrega de formularios**

Una vez capacitados se les entrega a cada uno de ellos la base de preguntas específicas de los temas que les fueron asignados y se les asignaron ocho días para entregar los formularios ya manufacturados. Es necesario especificar que en este punto fue generada la cuenta de correo donde se anidaron los formularios y que una vez terminados los mismos sean enviados por correo electrónico a los participantes.

### **Filtrado de Base de datos**

El filtro de la base de datos de la muestra como ya se había comentado, es proporcionada por el departamento de Vinculación de la Universidad, sin embargo, es una base de datos que es necesario verificar que los datos sean los correctos y otros criterios ya planteados en la sección de la base de datos que trata de la base de datos, por lo que esta actividad tiene los siguientes:

#### **Objetivos de la filtración de base de datos**

- a. El primer objetivo es corroborar que los datos sean verídicos y asegurar, por ejemplo, que los correos de los contactos estén actualizados.
- b. El segundo objetivo es lograr sensibilizar a los participantes, localizándoles y convenciéndoles de contestar los formularios de la mejor manera, además de concientizarlos de la importancia de su participación al estudio.
- c. El tercero y más importante de los objetivos es determinar cuántos y cuál o cuáles de los 19 módulos son los que se van a enviar a las empresas.
- d. Por último generar una base de datos seccionada, es decir, definir que módulos (temas) serán enviados

a que persona específica, en otras palabras, en los casos en que existan diversos formularios que en una empresa puedan ser contestados por más de una persona, es necesario definir ¿Qué modulo se le envía a quién?

### Conformación del equipo de filtro de Base de Datos

Para aplicar el (los) instrumento fue necesario conformar un equipo especial que se dedica a filtrar la base de datos, esta acción se debe a que por la naturaleza de la investigación es necesario asegurar que los envíos de los formularios tengan una mayor probabilidad de éxito. Este grupo se conformó con alumnos en situación de Servicio Social, quienes fueron invitados a realizar esta actividad para liberar su servicio, conformando este grupo con diez alumnos, con la salvedad de que dichos alumnos fueron de la Universidad Tecnológica de Querétaro.

### Capacitación de equipo de filtración

La capacitación se llevó a cabo como un taller en el cual se enseñó el procedimiento para realizar este tipo de llamadas, a continuación, se resume en una tabla el procedimiento que aplicado por el equipo:

**Tabla 4. Procedimiento para realizar llamadas.**

<b>Selección de la empresa a llamar</b>	<i>Para este fin se les dan a conocer las políticas de las empresas susceptibles para ser parte de la muestra, estas políticas están definidas en la sección de la muestra.</i>
<b>Realizar una primera llamada al teléfono o teléfonos que se tiene en la base de datos</b>	<i>Una vez definida la viabilidad de la empresa se realiza una primera llamada para confirmar o en su defecto restaurar los datos correctos, considerando también localizar a los participantes adecuados.</i>
<b>Segunda llamada</b>	<i>La segunda llamada se realiza una vez que se terminó la primera vuelta de toda la base de datos, sin embargo, en esta ocasión ya se busca a los participantes adecuados, considerando la jerarquización que se definió en la sección de muestra.</i>
<b>Contacto con participante adecuado</b>	<i>En este paso se aplica el “Script” desarrollado específicamente para esta llamada.</i>
<b>Definir los módulos y personas a enviar los instrumentos</b>	<i>Una vez sensibilizado el participante se le pide que defina que módulos y a quienes les será enviada esta información se registra dentro de la base de datos para poder realizar los envíos bien dirigidos.</i>

Fuente: Elaboración propia.

### Base de datos filtrada

Una vez que se cumple con la fase de capacitación se pidió al equipo que llevará a cabo este proceso dándoles como periodo de tiempo un máximo de tres semanas, tiempo en el cual debieron entregar cada uno su parte de la base de datos, ya filtrada, (con las empresas que, si mostraron intención de contestar el o los módulos que fueron seleccionados por los participantes mismos, así como los teléfonos actualizados, y sobre todo los



Una vez creada la matriz fue descargada como un archivo de Excel, para analizarse con las herramientas de la hoja de cálculo y además utilizar otros softwares de análisis estadístico, así como con Minitab.

El proceso de análisis de la información es muy simplificado gracias a las ventajas ya mencionadas de la plataforma de Google Drive, que, entre otras cosas, ordena clasifica y codifica la información regresada, por los participantes.

En el presente estudio y debido a las dificultades presentadas sobre todo en la parte de las respuestas por parte de los participantes, no se recibieron los módulos respectivos contestados, esto se puede considerar a partir de dos situaciones:

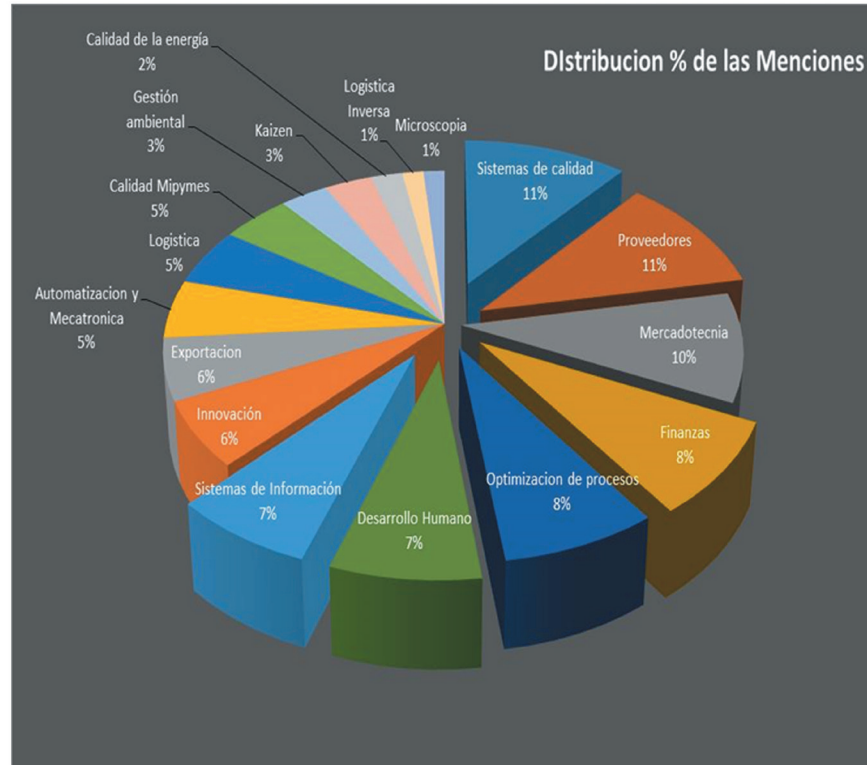
- La primera pudo deberse a que el equipo encargado del filtrado de la base de datos no realizó su trabajo tal como le fue instruido y capacitado, dado que al ser una actividad sobre todo de carácter voluntario, los estudiantes en situación de servicio social, no tuvieron mayor interés en realizarlo tal como les fue instruido.
- La segunda situación se considera pudo deberse a que los participantes si fueron contactados, fueron sensibilizados, sin embargo, al momento de recibir los módulos que ellos mismos solicitaron, no quisieron o no pudieron dar respuesta por lo que no fueron recibidas las respuestas a los ítems que fueron enviados dentro de los formularios a contestar por ellos.

Sin embargo, se logró enviar un total de 250 formularios de los cuales solo fueron contestados en su totalidad 45. Dado que el porcentaje de éxito es muy bajo permitió establecer un foco rojo en la metodología, en otras palabras, el cuello de botella o principal falla de la misma radica en que es necesario asegurarse que las llamadas de filtrado se hagan de acuerdo a lo establecido y con esto certificar que los participantes contesten los formularios, esta parte se puede calificar como neurálgica o vital para que la investigación tenga el éxito requerido.

Para el presente reporte se presentan los resultados que han podido ser rescatados del proceso de las llamadas de filtrado, que ofrecen un resultado preliminar que tiene que ver con las preferencias y/o necesidades que los participantes manifiestan a partir de la pregunta básica de este estudio: ¿Cuál o cuáles servicios tecnológicos o no tecnológicos están interesados en conocer?

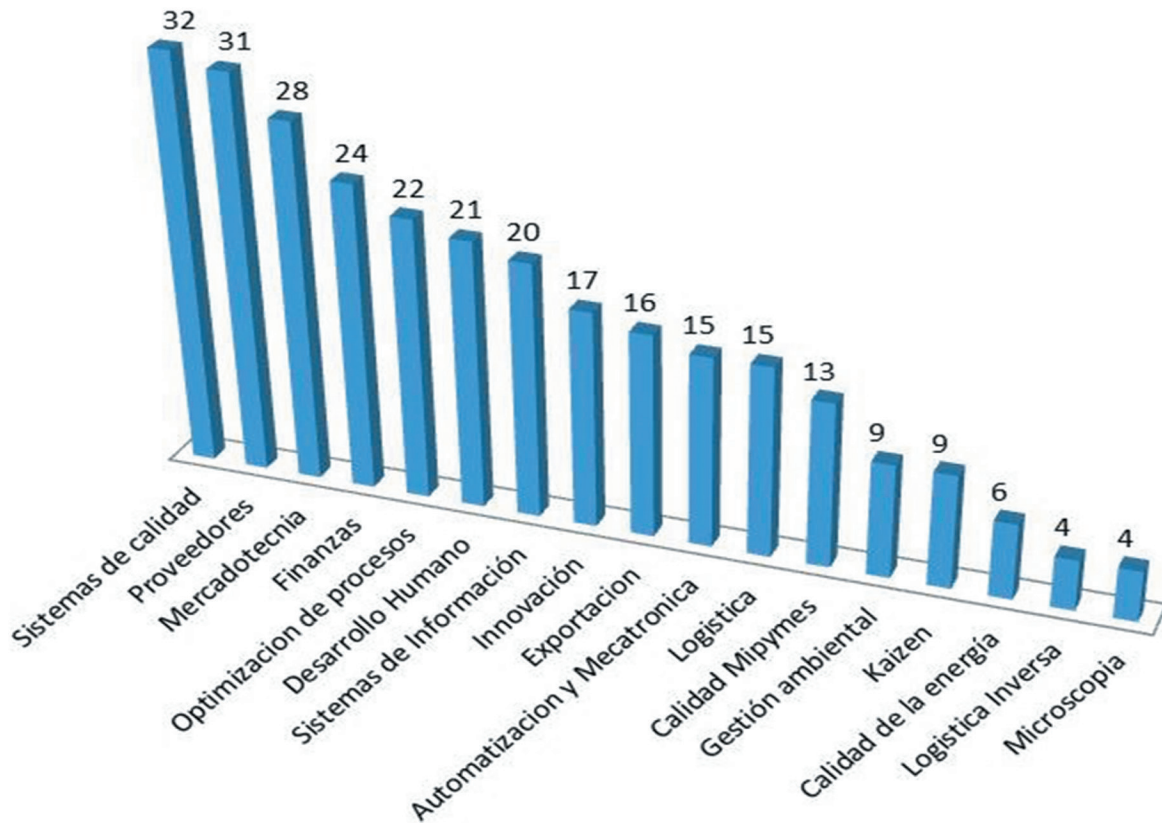
A partir de esta pregunta se pudo realizar un análisis descriptivo de la distribución de las preferencias de los posibles usuarios, lo cual representa una idea primaria para generar una estrategia de oferta de acuerdo a los resultados se presentan en la ilustración 11 y muestran un resumen de la distribución presentada en cuanto a la frecuencia de datos de las diversas opciones de servicio ofrecido por la unidad de investigación de la Universidad tecnológica de San Juan del Río.

Figura 11. Distribución de respuestas



Fuente: Elaboración propia

Figura 12: Distribución porcentual de las menciones



Fuente: Elaboración propia



Tal como se puede observar en la ilustración 11 se muestra una jerarquización de los servicios o temas que mayor frecuencia e interés manifestaron los participantes del estudio está centrada sobre todo en temas tales como: Sistemas de calidad, proveedores, Mercadotecnia, finanzas, optimización de procesos desarrollo humano y sistemas de información.

Esta información se presenta de igual manera en una gráfica de barras, para mostrar la distribución de los factores analizados, así de esta manera, se pueden considerar tres franjas, la primera de ellas (entre 20 y 32 menciones) se encuentran siete temas en los cuales se distingue que prácticamente todas son de corte no tecnológico, en cuanto a la segunda franja (entre 10 y 20 menciones) se visualizan cinco temas donde solo dos de ellos no son considerados tecnológicos y por último la tercera franja (de 0 a 10 Menciones) donde se anidan los temas de mayor especialidad y que por lo tanto se puede inferir que al no ser tan conocidos o difundidos no se ha creado la necesidad de los mismos entre las empresas.

A manera de complemento en el presente análisis se elaboró una gráfica de pastel para mostrar de manera proporcional esta distribución de temas, así con el apoyo de esta grafica se puede concluir que más de la mitad de las menciones están enfatizadas en los siete temas que se enlistaron en el primer párrafo de esta sección.

### Cumplimiento de los objetivos planteados de esta investigación

Objetivo planteado	Logros del trabajo en referencia a objetivos
<i>Conocer la jerarquía de necesidades tecnológicas de las empresas micro y pequeñas de la región aledaña a la Universidad Tecnológica de San Juan del Río</i>	<i>Se generó una jerarquización de los servicios o temas que mayor frecuencia e interés manifestaron los participantes del estudio está centrada sobre todo en temas tales como: Sistemas de calidad, proveedores, Mercadotecnia, finanzas, optimización de procesos desarrollo humano y sistemas de información.</i>
<i>Objetivo complementario: Adaptar una metodología para producir un instrumento de diagnóstico que coadyuve a determinar las necesidades de servicios tecnológicos de las Mipymes aledañas a la Universidad Tecnológica de San Juan del Río.</i>	<i>La mayor aportación del presente trabajo es la innovación en la metodología de diagnóstico, sobre todo en el proceso del diseño del instrumento de investigación, ya que se incorporan elementos o herramientas innovadoras, como, por ejemplo, la elaboración y aplicación de formularios a través de la plataforma de Drive. Y sobre todo la incorporación en el proceso de profesores y alumnos en el desarrollo de la investigación.</i>

### DISCUSIÓN O CONCLUSIONES

La conclusión más importante se centra no en los resultados de las encuestas, sino en el proceso vivido en la aplicación de la prueba piloto de la metodología original propuesta para este tipo de estudios, que es el objeto del presente proyecto, de igual manera se pudo observar que el análisis de cada uno de los pasos del proceso fue muy fluido y eficiente, primero, en la concepción del instrumento necesario para realizar cualquier

estudio, fundamentado en una revisión exhaustiva de la teoría, transformándola en un elemento muy práctico y operativo hasta llegar a conformar un instrumento que se puede aplicar a gran escala y de una manera muy rápida y eficiente, adicional a todo lo anterior el retorno de la información y su análisis se facilita también de manera muy importante.

Hasta el paso del diseño de los formularios la metodología fue muy eficaz, sin embargo en la parte del filtrado de la base de datos se presentó *el punto de quiebre* de esta aplicación de la metodología propuesta, se considera que pudo darse por dos factores primordialmente, el primero pudo haber sido que los alumnos encargados de realizar las llamadas de sensibilización no hicieran su trabajo conscientemente, y con la intención de cumplir con los objetivos planteados, en segunda instancia puede ser atribuible a los mismos participantes, que al contestar la llamada manifestaron estar de acuerdo en contestar el formulario que a posterioridad se les haría llegar y al recibirlo efectivamente decidieron no contestarlo y por lo tanto no regresar la información solicitada.

Como recomendación para que la metodología propuesta tenga una alta probabilidad de éxito se sugiere que las llamadas para filtrar la base de datos sean realizadas ya sea, por un equipo profesional de “callers” o bien de otra manera se considera importante llevar a cabo una capacitación exhaustiva y muy completa al grupo que realizará esa actividad y con esto asegurar que lo hagan lo más profesional posible.

Adicional a lo anterior se considera importante que esta actividad de las llamadas sea controlada, es decir, preferentemente establecer un centro de llamado en donde se puedan supervisar las llamadas y con esto apoyar las posibles objeciones y sobre todo asegurar que las llamadas sean reales y que tengan el mayor efecto posible.

- La principal aportación de la propuesta metodológica radica en dos factores específicos:
- La primera radica en la incorporación de herramientas tecnológicas y softwares que apoya, facilita y acelera algunos puntos clave de la metodología.
- La segunda es la integración de diversos actores en la investigación, tanto expertos como estudiantes e investigadores que aportan habilidades y conocimientos muy específicos.

## Referencias

- Arroyo, M., & Sádaba, I. (2012). Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones. Madrid, España: Síntesis.
- Domínguez, S. (2001). Guía para elaborar y evaluar protocolos y trabajos de investigación. Guadalajara, México.: Universidad de Guadalajara.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2015). Metodología de la investigación. México D.F: McGraw-Hill 6ta. Ed.
- MindManager. (30 de Octubre de 2015). MindManager Mind Mapping Software. Recuperado de MindManager Mind Mapping Software: [www.mindjet.com/mindmanager](http://www.mindjet.com/mindmanager)
- Namakforoosh, M. (2005). Metodología de la Investigación. México, D.F.: Limusa, 2a. Ed.
- Rodríguez, E. (2005). Metodología de la investigación. Villa Hermosa, Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Rubio, M., & Varas, J. (2004). El análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación. Madrid, España: CCS.



## ENFOQUE SISTÉMICO PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL CONCEPTO CALIDAD DENTRO DE UN POSGRADO DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

### SYSTEMIC VIEW TOWARDS THE CONSOLIDATION OF THE CONCEPT OF QUALITY WITHIN AN EDUCATIONAL LEADERSHIP PROGRAM

Alejandro Emanuelle Menéndez  
Roberto Ramos Mendoza  
Ricardo Tejeida Padilla

#### Resumen

El presente capítulo representa el esfuerzo de una comunidad hacia la concertación de un concepto de calidad que guíe el servicio educativo a ofrecerse y las acciones sugeridas en su planeación. La conducción de la investigación, se realizó a través del uso del Método de los Sistemas Suaves; que se compone de siete pasos que identifican situaciones problemáticas en las ciencias sociales y proveen soluciones arraigadas en un marco referencial, pero aplicables al mundo real. Uno de los principales resultados fue la observación de un concepto de calidad artesanal dentro de la comunidad del programa; concepto basado en creencias disciplinarias y valores individuales. Es por ello que se identifica la necesidad de trabajar hacia una transición conceptual que haga sentido para los miembros del programa, sin que lo repliegue a una desconexión con su entorno. Para ello, se consolida un concepto de calidad dentro del programa que a su vez repercute en 41 propuestas de cambios factibles y deseables que, de seguirse, proyectarían al programa como uno de calidad tanto en el ámbito endógeno como exógeno. Una de las principales conclusiones recae en la importancia de lo que implica el compromiso de quienes se involucran en el programa; por lo que es necesario construir e implementar tal concepto que canalice los esfuerzos colectivos hacia el logro de objetivos del programa y a su vez cumpla con una calidad, no sólo desde la visión de quienes reciben el servicio, sino de las metas establecidas por la institución educativa.

**Palabras clave:** Calidad, Posgrado, Administración Educativa, Metodología de los Sistemas Suaves

#### Abstract

The following chapter represents a program's community effort towards the consolidation of a systemic concept of quality that would guide the provided educational service and the contained actions in their respective strategic plan. The investigation was conducted by the utilization of the Soft System Methodology, which is composed of seven steps that allow the identification of problematic situations within the social sciences discipline and provide solutions that are rooted in conceptual information but are also viable in the real world. One of the main results was the observation of a primitive concept of quality within the program's community, a concept that was based on academic beliefs and individual values. It is therefore recognized the necessity of working towards a conceptual transition that would still make sense to the program members, but it would not be so limited that would disconnect them from their environment. As a result, a concept of quality is consolidated within the program, which in turn provides 41 feasible and desirable proposals that if followed would propel the program as one of quality both in the endogenous and exogenous fields. One of the main conclusions of the study relies on the implied importance on the compromise of the members that are involved in the program; for which is necessary to construct and implement such concept that would support the of channeling collective efforts towards the consolidation of a service of quality not indulging the people who receive the service, but also focused on achieving the institutional goals.

**Key words:** Quality, Postgraduate, Educational Leadership, Soft System Methodology

## Introducción

Hoy en día las Instituciones de Educación Superior (IES) se enfrentan constantemente a retos que guardan relación con la calidad, el financiamiento y la cobertura; temas importantes ante una institución social que se ha convertido en “ente que marca los destinos de las personas y los países” (Muñoz H., 2012, p. 45); ello debido a que la educación se ha transformado en una “arma defensiva dentro de una economía global que gira alrededor del conocimiento y de un mercado laboral de sobre oferta académica” (Rama, 2010, p. 43).

Rama, perpetúa un contexto nacional en donde existe un continuo desencuentro entre la universidad pública, la política económica y la educativa, la cual es “impulsada por los gobiernos e impuesta por organismos financieros internacionales” (Béjar, 2005, p. 12). El panorama general en México sin lugar a dudas, ha dejado a sus instituciones públicas en un dilema; escoger entre supervivencia en el cumplimiento de indicadores descontextualizados o el caducar ante la ausencia de respuesta a las necesidades que presenta la nación.

La realidad es que no es mera casualidad el contar con la política educativa mexicana actual, debido a que son políticas del nuevo Estado evaluador, mismas que instauraron la república de los indicadores y “la nueva gestión pública basada en criterios empresariales” (Muñoz H., 2012, p. 23).

El escenario resultante es una nación mexicana que basa la mayoría de sus acciones en la adopción de las políticas internacionales, mismas que de manera consecuente han exigido mayor eficiencia, eficacia y mayor transparencia en el manejo de fondos para mejores resultados. Es por ello que se confía en que las IES ante un contexto socioeconómico internacional volátil, sirvan como soporte de las sociedades; presentándose como garantes de los cambios sociales, políticos y económicos. El cumplir con dicha responsabilidad, le permitiría al igual el recolectar información con la cual puede redefinir rumbos, objetivos y estrategias con el fin de impulsar el proyecto nacional (Béjar, 2005, p. 11).

Como resultado las IES deberían de encontrarse estableciendo tendencia en la sociedad, evitando así el ser asechadas por el fenómeno llamado torre de marfil (Delors, 1996). Este concepto acuñado por Delors, describe a las instituciones académicas que se encuentran esperando a que el cambio le sea impuesto a través de las políticas públicas; panorama en el cual ellas pierden vigencia social y se distinguen como instituciones poco maduras.

Como el anterior enunciado, no debe ser una opción para un programa como la Maestría en Administración, Gestión y Desarrollo de la Educación (MAGDE), el impulsar la una discusión de manera interna y exógena en torno al tema de la calidad educativa. Para los programas de posgrado, en particular para los evocados a la formación de cuadros directivos en instituciones educativas, es de vital importancia el iniciar y mantener una reflexión permanente en cuanto al tema, para con ello tratar de evitar el enviar a las instituciones educativas líderes con un “concepto artesanal de lo que significa e implica la calidad educativa” (Senlle, 2005, p. 111).

Contextualización de los sistemas que inciden en la calidad del servicio educativo de programas de

posgrado públicos en México.

La calidad para cristalizarse requiere de ser observada a través de elementos cuantitativos y cualitativos, de otra manera se tendría una visión de mundo parcializada. Con ello en mente se inició una búsqueda que ofrece como resultado un contexto internacional, nacional e institucional sobre indicadores que actualmente inciden en la calidad del servicio en programas de posgrado.

Al tomarse en cuenta la dimensión internacional, en otras palabras, lo que se considera es un paradigma que está tomando primera fila en los contextos educativos mundiales, la globalización. Los sistemas educativos influenciados por la globalización demandan calidad en la formación a través de una comunidad educativa que esté preparada para enfrentar un escenario laboral flexible y con una cultura plural.

En consecuencia “la escuela tiene el mandato de contribuir a la inserción armoniosa de los estudiantes en la sociedad, de tal modo en hacerles partícipes de los valores fundamentales, y proporcionarles las herramientas para que ellos estén preparados para participar de forma constructiva en la sociedad” (Legault, 2002, p. 10).

Otra de las responsabilidades impuestas en las IES a causa de la globalización, se centra en la tendencia hacia la focalización entorno a las demandas de los mercados laborales, el cumplimiento con los requerimientos de los vigilantes internacionales y regionales (OCDE, UNESCO, IPE) y las exigencias de las instituciones financieras (BID, BM) que ofrecen fondos complementarios que en ocasiones son vitales para el funcionamiento del aparato educativo nacional.

Este cuadro sumerge a las IES en un ambiente de competitividad mundial hacia el alcance de estándares internacionales sobre los cuales están asentados los objetivos nacionales, institucionales y de los programas. Ello centra a los programas hacia el cumplimiento de estándares establecidos por instancias superiores, no necesariamente por un fiel convencimiento en lo sugerido implica la panacea, sino más bien por lo que implican con su cumplimiento (apoyo económico y técnico); dejando así al programa desanimado y/o desinteresado en reflexionar en torno al concepto y con ello sin una real noción propia de calidad en su servicio educativo. En otras palabras, las políticas internacionales establecidas son impuestas como el bálsamo que solucionará todas las situaciones de manera homogénea, sin tomar ellas en cuenta los distintivos de cada contexto educativo en el que se apliquen.

Así lo reafirma el Centro Interuniversitario de Desarrollo al indicar que no se puede obviar “el establecimiento de procesos de aseguramiento de calidad, pero para que éstos sean efectivamente útiles, deben estar estrechamente vinculados a las características del respectivo sistema” (CINDA, 2012, p. 99).

En el caso mexicano es el otro extremo de la situación, en donde la política nacional se ha evocado a cumplir como lista de cotejo, con las recomendaciones de organismos internacionales; con ello llevando a al sistema educativo superior a convertirse en un ente torre de marfil sin una visión estratégica nacional contextualizada hacia



el avance de una mejora continua. Como resultado según Millán (2007) el “sistema educativo superior mexicano se enfrenta a una falta de competitividad al no lograr tener una visión educativa a largo plazo, carencia que se debe a que los avances que se hacen como nación son muy lentos en materia de educación superior, perdiendo así competitividad y relevancia”. Reside aquí la importancia de un análisis de las políticas educativas nacionales que en la actualidad se han implementado para lograr avances en la calidad de los posgrados mexicanos.

De manera inicial el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en su Artículo III denominado México con Educación de Calidad, reconoce la “falta de un capital humano más desarrollado” (Poder Ejecutivo Federal, 2013, p. 2). En la página 65 de dicho documento, se habla del posgrado en México al referenciar los obstáculos que éste enfrenta para alcanzar la calidad, pero en ningún momento se plasman propuestas que logren solventar los obstáculos y consolidar el capital humano deseado.

Aún con vacíos de información presentes se ausculto el plan establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Dicho plan queda cristalizado en el Primer Informe de la Secretaría de Educación Pública 2012-2013. De manera inicial, el Secretario de Educación en su mensaje inicial demarca que las acciones a tomar por la SEP serán fundamentadas en los cinco objetivos que contempla el PND. El primero de estos objetivos es el “desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad” (Poder Ejecutivo Federal, 2013). El objetivo se observa complicado en su cumplimiento dentro del ámbito de los posgrados debido a que en el documento no se define lo que es calidad para el Estado y en ningún momento hace referencia a este subsistema. Finalmente, en el artículo cuarto dentro de la sección titulada: Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional, la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP delega la responsabilidad de la vigilancia de la calidad en los posgrados al Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACyT).

Aún ante este panorama, queda reafirmado el traspaso de la tarea al mencionarse que es el que CONACyT a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) el responsable de “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país” (SEP, 2013).

En parte, la anterior acción queda apoyada por el Proyecto de Presupuesto de Egresos 2014 de la Federación el cual demarca dentro del eje denominado: Calidad Educativa, Ciencia y Tecnología para “fortalecer el presupuesto de CONACyT, proveer recursos adicionales para las becas de posgrado y para los investigadores” (SHCP, 2013). Con ello se presenta una estrategia de cumplimiento de indicadores a cambio de un bien y no necesariamente por el reflejo de “participación de los interesados en el desarrollo del objetivo, un modelo educativo apropiado a las condiciones del centro, liderazgo en gestión, satisfacción de los usuarios, cumplimiento de fines, una cultura organizacional avanzada y el reflejo de valores humanos” (Álvarez, 2004, p. 4).

El anterior contexto por ende sugiere que sea el centro educativo quien tome iniciativa inicie un trabajo de conceptualización en torno a la calidad de su servicio con los miembros de su comunidad (estudiantes, docentes, personal de apoyo y directivos), con ello determine factores internos y externos que intervienen e

impactan en dicha calidad y en base a la información recolectada determine acciones logren consolidar la calidad consensuada.

### **Estrategia metodológica de la investigación**

La investigación realizada se define como aplicada ya que fue necesario emplear los conocimientos adquiridos previamente y en la práctica; en adición a que propone soluciones a un caso específico de un contexto real. Aunado a lo anterior, se trató de una investigación de campo, misma que tuvo por objeto interpretar y construir un concepto de calidad dentro de la comunidad de MAGDE, situación que beneficia al programa de posgrado, ya que a parte de su inserción dentro del PNPC obliga a éste a edificar su propia identidad en cuanto al término y a encaminar los esfuerzos de los involucrados en construir procesos, procedimientos, perfiles y productividad adecuada a su concepto de calidad.

Por otro lado, fue una investigación no experimental ya que “no se trató de manipular las variables establecidas y simplemente se evocó a la observación de los fenómenos presentados tal y como se dieron en su contexto natural para luego analizarlos” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 65).

Lo anterior recae dentro del campo de las ciencias sociales; por ende, es de corte descriptivo, ya que sólo pretende explicar e interpretar los diversos hechos y procesos sociales significativos para una parte de la sociedad (Rojas Soriano, 2011, p. 54) y de tipo transversal ya que el trabajo de campo y la recolección de datos se llevaron en un solo tiempo lo que permitió mayor facilidad para la interpretación de los datos.

El trabajo se centró en la utilización de cuestionarios con técnica de encuesta los cuales fueron aplicados a los alumnos de las generaciones 2013- 2015/2014-2016, informes de egresados facilitados por la coordinación, profesores, directivos y del personal de apoyo relacionado al programa MAGDE.

La encuesta se construyó a partir de la conceptualización de las variables calidad del servicio educativo y la gestión directiva, ambas de tipo nominal.

El diseño de los instrumentos aplicados consistió de cuatro etapas: conceptualización de variables, construcción de instrumentos y pilotaje, corrección de errores y aplicación de los mismos ante la población seleccionada.

En la construcción se incluyeron preguntas escala tipo Likert, dicotómicas y abiertas de explicación de acuerdo a las respuestas de opción. Finalizando las pruebas de pilotaje, los cuestionarios presentaron varias situaciones, que posteriormente se corrigieron para establecer los cuestionarios finales.

La población estudiada fue la comunidad de la MAGDE en la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás entendiéndose con ello sus estudiantes, profesores, directivos y personal de apoyo, la respuesta de los encuestados se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Muestra Total.

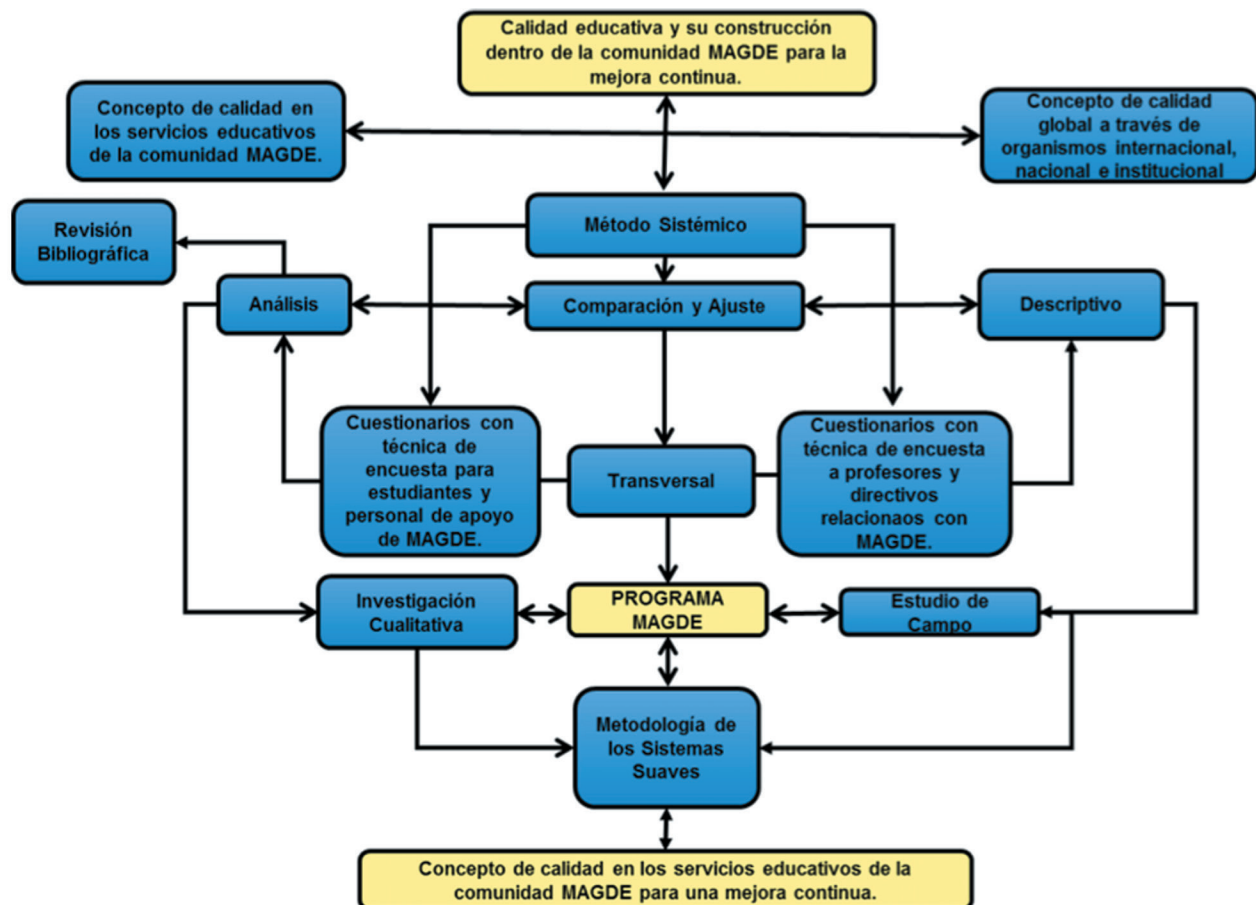
Segmento	Entregados	Devueltos	Muestra Total
Estudiantes	47	35	75%
Profesores	15	9	60%
Personal de Apoyo	15	10	67%
Directivos	4	3	75%

Fuente: Elaboración a partir de los cuestionarios recobrados

El levantamiento de la encuesta se llevó a cabo en la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás, en particular dentro de la Sección de Estudios de Posgrado. Se solicitó una lista de los estudiantes activos de cohortes generacionales (2013 – 2015 y 2014 - 2016) para evitar repetición de encuestados y con ello mantener la confiabilidad del estudio; en el caso del personal de apoyo, profesores y administrativos se les extendieron los mismos dentro de su lugar de trabajo.

Finalmente, para concretar de manera visual las conexiones en la estrategia metodológica llevada a cabo en esta investigación se presenta el diagrama sagital plasmado en la figura 1.

Figura 1. Diagrama sagital de la investigación.

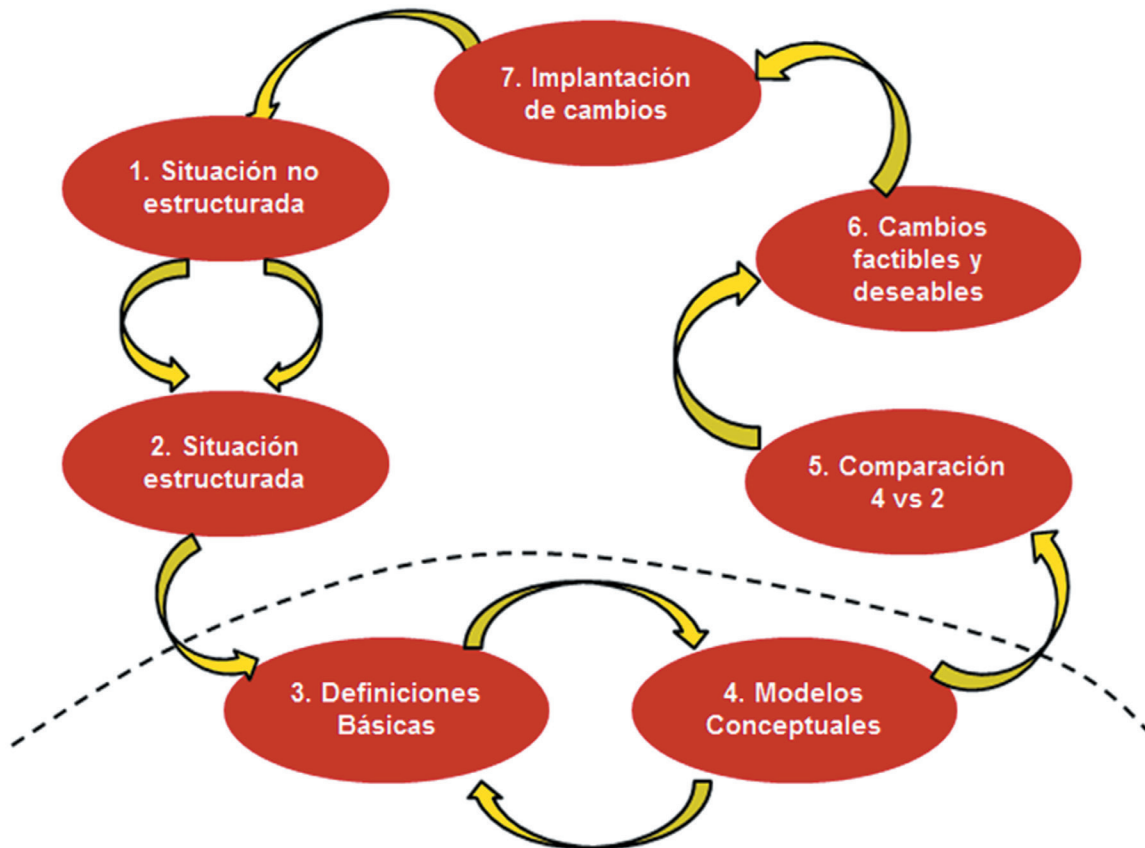


Fuente: Elaboración a partir de Rodríguez (2012)

## Construcción del concepto de calidad educativa en la comunidad MAGDE a través del uso de la Metodología de los Sistemas Suaves.

La investigación fue estructurada conforme a la Metodología de Sistemas Suaves (MSS), haciendo alusión a cada paso según se observan en la figura 2.

Figura 2. Metodología MSS.



Fuente: Ramos (2014) a partir de Checkland (2006)

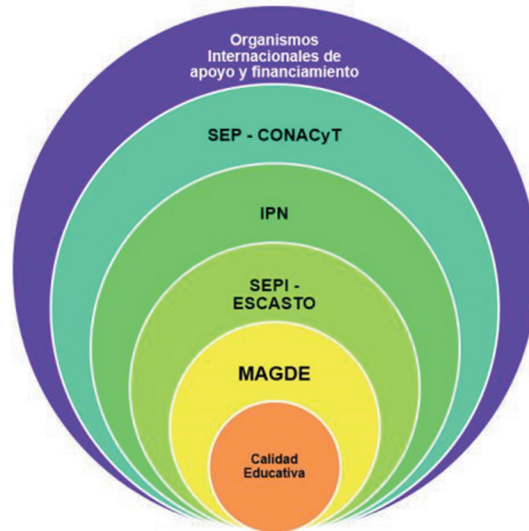
A saber, la aplicación dentro de la problemática a investigar es menester señalar y particularizar cada uno de estos pasos, reseñándose a continuación:

**1. Situación del problema no estructurado** - esta etapa consiste en identificar los procesos, procedimientos, estrategias, y personal involucrado a priori desde la visión del investigador y quienes han tenido un involucramiento directo con el problema que se visualizaba, siendo ella la ausencia de un concepto socializado y aceptado por la comunidad del programa de MAGDE respecto al término de calidad educativa.

Dentro de esta primera etapa se pretende dar una descripción donde se percibe la existencia de un problema el cual carece de estructura e interrelaciones.

Para reseñar la situación no estructurada, se utiliza el sistema de Venn Apilado reseñado en la figura 3.

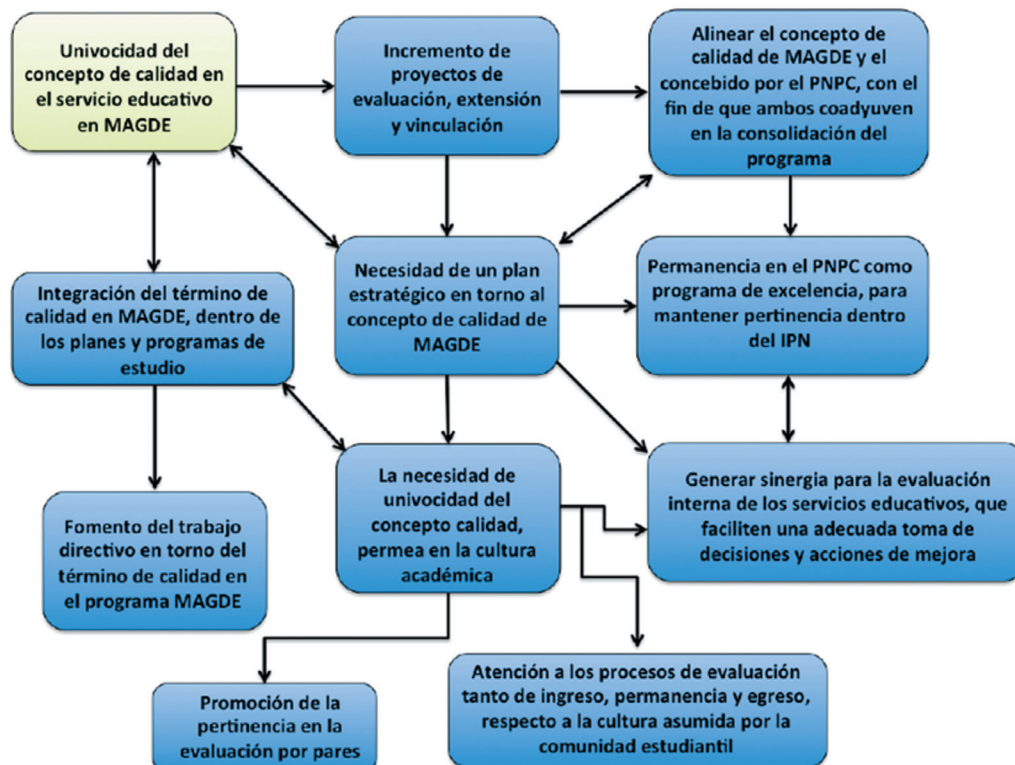
Figura 3. Situación del problema no estructurado



Fuente: Elaboración a partir de la MSS

**2. La situación del problema estructurado** - el segundo paso requiere tomar la situación problema no estructurada y estructurarla a través de la *Weltanschauungen* (visión de mundo) conformada a través de la búsqueda de información. Esto se consolida a través del marco referencial el cual facilita la descripción de la situación problema y con ello da paso a estructurar de tal manera que se puedan identificar de manera tácita interconexiones los elementos que en ella inciden que en este caso quedan reflejados en la figura 5.

Figura 5. Situación estructurada.



Fuente: Elaboración a partir de (Checkland, 2006)



**3. Definiciones raíz** - en esta etapa se formaliza el supuesto teórico o hipótesis sobre los sistemas de la actividad humana. Se pueden presentar diversas definiciones raíz las cuales contendrán suposiciones y puntos de vista determinados afirmando diversas partes de la visión enriquecida. Para tal efecto se hace necesario involucrar la nemotecnia *CATWOE* (**C** = Clientes, **A** = Actores, **T** = Transformación, **W** = *Weltanschauung*, **O** = Propietarios y **E** = Entorno).

De manera inicial como clientes se toman en cuenta los alumnos, egresados y sector laboral reseñados en las tablas 2, 2 – A y 2-B.

**Tabla 2. Definición raíz de C = Alumnos.**

<b>Cientes = Alumnos</b>	
<p><b>Los alumnos</b> son aquellos individuos que llevan a cabo un riguroso proceso de selección para afiliarse al programa de posgrado. Su fin es cumplir con el objetivo del programa por medio del perfil de egreso, a través del logro de los diversos requisitos: perfil de ingreso, experiencia, promedio, habilidades para la gestión y dirección educativa y una trayectoria académica aceptable en el nivel anterior, acorde a las necesidades del programa de posgrado.</p>	
<b>Visión Positiva</b>	<b>Visión Negativa</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se establecieron los requisitos a través de la normatividad del IPN.</li> <li>2. Se reciben documentos en control escolar.</li> <li>3. Se fundamentaba en la convocatoria vigente.</li> <li>4. Se da acceso anualmente a los aspirantes al programa.</li> <li>5. Se conforman comités de evaluación, para el avance de proyectos de tesis.</li> <li>6. Se asignaba a cada alumno un consejero de estudios.</li> <li>7. Entrevistaban a los alumnos un académico del NAA y NAB.</li> <li>8. Los estudiantes llevan a cabo estancias de investigación.</li> <li>9. Existe un número de alumnos que son de tiempo completo y algunos de tiempo parcial.</li> <li>10. Se ha contado con alumnos extranjeros.</li> <li>11. Los alumnos concluyen sus procesos de obtención de grados dentro de los tiempos establecidos por CONACyT.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No había supervisión por parte de las autoridades del programa.</li> <li>2. Se daba acceso a todo alumno que haya aprobado el curso propedéutico.</li> <li>3. Los comités de evaluación cada periodo son diversos, lo que dificulta el avance de tesis de los alumnos.</li> <li>4. Los consejeros suelen ser los directores de tesis, pocas veces se genera empatía.</li> <li>5. La supervisión de las estancias por parte del programa no es clara.</li> <li>6. Los proyectos de investigación varían en cuanto a ámbito de aplicación de la gestión.</li> <li>7. No hay seguimiento de la trayectoria de los alumnos.</li> <li>8. Reducida relación entre docentes y alumnos.</li> <li>9. Reducida productividad entre docente y alumno.</li> <li>10. Los proyectos de investigación no cumplían en su totalidad con la exigencia metodológica de una investigación.</li> </ol>

Fuente: Elaboración a partir de (Clark, 1991)

Dentro del apartado de alumnos se hace necesario definir con claridad quienes se consideran como tal y que papel desempeñan dentro del programa. Así mismo a través de los instrumentos complementados con el marco referencial, se obtiene la visión enriquecida.



**Tabla 2-A. Definición raíz de C = Egresados.**

<b>Cientes = Egresados</b>	
<p><b>Los egresados</b> son aquel grupo de sujetos que han concluido sus estudios y obtenido el grado académico de Maestro. El significado más preciso de egresar es formarse y se usa como sinónimo de graduarse, por ello el egresado lo es el graduado o formado.</p>	
<b>Visión Positiva</b>	<b>Visión Negativa</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se contó con un alto porcentaje de egresados y obtención de grados.</li> <li>2. Durante las tres primeras generaciones se logró un 94.03% de graduados en un tiempo promedio de 1.8 años.</li> <li>3. Gran porcentaje de los graduados se encuentra laborando actualmente y/o continuaron estudios superiores.</li> <li>4. Todos los egresados se encuentran laborando en el ámbito de gestión; 30% de ellos ocupando puestos administrativos en diversos niveles jerárquicos (estratégicos y tácticos).</li> <li>5. El 1% ha contado con un destacado desarrollo en la vida académica de México.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La estrategia utilizada para concluir en tiempo y forma correspondía a acelerar la elaboración de tesis, descuidando con ello en algunos casos la calidad de las mismas.</li> <li>2. Con base en la reglamentación de posgrados, los estudios deberán cumplirse en un tiempo máximo de 2 años.</li> <li>3. El 70% restante de los egresados continúan desarrollándose como profesores frente a grupo.</li> </ol>

Fuente: Elaboración a partir de (Clark, 1991)

A través de los egresados quienes a partir de su formación han conformado una parte fundamental del programa, se consideran como la materia prima para llevar a cabo un análisis de la realidad que éstos tienen en el sector laboral y de la pertinencia del servicio ofertado.

**Tabla 2-B. Definición raíz de C = Sector laboral.**

<b>Cientes = Sector Laboral</b>	
<p><b>El sector laboral</b> se encuentra dentro de la vida escolar, consiste en actividades administrativo – pedagógicas, tales como la planificación, organización, dirección, supervisión, evaluación, presupuesto, atención de empleados, alumnos, egresados, padres de familia y la comunidad. Es reconocida la necesidad de una dirección en los centros, sistemas, modalidades educativas cuya persona que la ejerza sea responsable del éxito o fracaso de la gestión de la organización; es la primera autoridad y responsable inmediato de los servicios educativos que ahí se prestan, conforma al marco normativo que lo regula.</p>	
<b>Visión Positiva</b>	<b>Visión Negativa</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se conoce la ubicación de aquellos egresados que pertenecen al IPN.</li> <li>2. Se conoce en un 60% la ubicación de los egresados que no pertenecen al IPN.</li> <li>3. Los diversos niveles educativos ahora cuentan con un reconocimiento del programa MAGDE.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se desconoce el número de egresados con cargos directivos en cada sistema educativo.</li> <li>2. No se cuentan con estrategias para trabajar de manera integral el programa con el sector productivo.</li> <li>3. Los problemas internos de las instituciones educativas deberían ser resueltos por los alumnos a través de sus tesis.</li> <li>4. No existen convenios de movilidad con el sector laboral para oficializar las estancias de los alumnos.</li> </ol>

Fuente: Elaboración a partir de (Clark, 1991)

Es necesario llevar a cabo una definición clara de lo que implica el sector laboral, elaborada a partir de la revisión documental en base a la que se obtuvieron diversos resultados en torno a las necesidades de formación en gestión directiva. En lo concerniente a los actores, es importante reconocer que dentro de éstos se encuentran los académicos, el personal de apoyo y la coordinación; ante ello se plantea la definición raíz correspondiente en la tabla 3.

**Tabla 3. Definición raíz de A=Actores.**

Entrada de la Información	Transformación	Resultado de transformación (desde la visión de...)
<p><b>Estructura y personal académico del programa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ El personal académico deberá contar con estudios preferentemente de Doctorado.</li> <li>✓ Se establecerán lineamientos para pertenecer al núcleo académico básico y asociado.</li> <li>✓ Se contará con al menos 3 académicos del SNI.</li> <li>✓ Se contará con académicos con experiencia profesional actualizada.</li> <li>✓ Se participará en eventos académicos en colaboración con los estudiantes.</li> <li>✓ A través del trabajo colaborativo se generarán artículos, capítulos de libro y ponencias que reflejen tanto el trabajo individual como grupal.</li> <li>✓ Se concretarán acciones de vinculación interna y externa que incidan en mayores acciones de movilidad académica y vinculación con el sector productivo.</li> </ul>	<p><b>Directivos:</b> Implementar estrategias que repercutan en un mayor trabajo colaborativo entre estudiantes, académicos, trabajo interinstitucional, interdisciplinar, multidisciplinar que en conjunto provea una visión más realista respecto a la realidad académica global.</p> <p><b>Académicos:</b> La gestión colaborativa entre académicos enriquecerá el trabajo que se genera de éste y conllevará el trabajar de manera conjunta por lograr productos integrales desde la visión interdisciplinar de los pares, abriendo las brechas para un futuro multidisciplinar.</p> <p><b>Alumnos:</b> La integración de los estudiantes en los proyectos de investigación de los académicos, abren el espacio para que los mismos paulatinamente se adentren en la construcción de investigaciones y productos que de estas se derivan.</p> <p><b>Personal de apoyo:</b> Con su integración se rompería con la monotonía expresada por los mismos y se considerarían nuevas formas de hacer las cosas.</p>

Fuente: Elaboración a partir de (CONACyT, 2014).

**Tabla 3-A. Definición raíz de A= Coordinación.**

<b>Actores = Coordinación</b>	
<p><b>La coordinación</b> implica el planear, organizar y evaluar la investigación científica y tecnológica que se desarrolla en el Programa MAGDE así mismo promueve el intercambio académico y estudiantil con el sector social a través de la firma de convenios. Promueve la buena convivencia y la asignación de horarios, comités tutoriales, seguimiento de egresados y actualización de la información que compete al programa.</p>	
<b>Visión Positiva</b>	<b>Visión Negativa</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los responsables de la coordinación han ejecutado acciones encaminadas a la permanencia del programa en el PNPC.</li> <li>2. Las nuevas estrategias diseñadas por la coordinación van diseñadas a proyectarlo en los ámbitos nacional e internacional.</li> <li>3. Se cuenta con un equipo de personal de apoyo con la preparación académica y conocimiento operativo suficiente para la ejecución de sus funciones.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No existe un Manual de Calidad.</li> <li>2. No existe seguimiento a los acuerdos de academia.</li> <li>3. No se realizan estudios de seguimiento.</li> <li>4. Existe poca transparencia de los procesos internos.</li> </ol>

Fuente: Elaboración a partir de (CONACyT, 2014)

Los tres periodos de gestión de tres coordinaciones, llevaron a integrar esfuerzos colectivos con el fin de garantizar la inserción del programa MAGDE dentro del PNPC. Sin embargo, la necesidad de una mayor atención en desarrollar procesos y procedimientos internos que faciliten la sucesión de gestión y garantice se dé continuidad al trabajo.

**Tabla 3-B. Definición raíz de A= Académicos e Investigadores.**

<b>Actores = Académicos e Investigadores</b>	
<p><b>Académico - Investigador:</b> Individuo que cuenta con las habilidades, conocimientos, actitudes y aptitudes necesarias para la enseñanza, investigación, difusión y formación de capital humano capaz de desarrollar proyectos de investigación y apto para incorporarse al campo laboral.</p>	
<b>Visión Positiva</b>	<b>Visión Negativa</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El 80% de los académicos cuentan con el grado de Doctor.</li> <li>2. Capaces de manejar diversas áreas de conocimiento y metodologías a fin con el área disciplinar.</li> <li>3. Poseen amplia experiencia en gestión y administración educativa.</li> <li>4. 70% de sus académicos son de tiempo completo.</li> <li>5. 40% pertenece al SNI.</li> <li>6. Alta tasa de productividad tanto individual como colectiva.</li> <li>7. Evidencia de participación en redes de investigación.</li> <li>8. Los estudiantes llevan a cabo estancias de investigación.</li> <li>9. Cuentan con reconocimiento internacional.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pertenecen a otras academias de posgrado.</li> <li>2. Cuentan con una sobrecarga en dirección de tesis no necesariamente relacionadas al campo educativo, lo que impide una mejor atención y seguimiento a los alumnos.</li> <li>3. El 10% permiten a sus alumnos el trabajar dentro de sus proyectos de investigación.</li> <li>4. El 25% de los académicos según los estudiantes no cuentan con una buena actitud de apoyo, seguimiento y desarrollo de sus tesis.</li> <li>5. Aunque cada académico cuenta con una LGAC su productividad no va dirigida hacia su consolidación y participan de manera indistinta en otra.</li> <li>6. Desvinculación entre los NAB y NAA.</li> </ol>

Fuente: Elaboración a partir de (CONACyT, 2014)

Las acciones encaminadas al interior de la academia del programa, se han gestado a partir de las necesidades de los involucrados.

Lo anterior reconoce la necesidad de unir esfuerzos para lograr que el núcleo académico básico (NAB) y el núcleo académico adjunto (NAA), se conjuguen en un trabajo colaborativo que pueda repercutir en trabajos apegados realidad sistémica (mundo real y conceptual) rompiendo de esta manera la hegemonía de proyectos desarrollados dentro de la ESCA y dando la oportunidad de abarcar otros espacios de investigación donde hace falta intervención por parte del programa.

**Tabla 4. Definición raíz de Transformación.**

<b>Transformación = Procesos, Actitudes y Estructura</b>	
<p><b>Procesos, Actitudes y Estructura:</b> Conjunto de fases a seguir para ofrecer soluciones a un problema de gestión y administrativo; para ello se hace necesario un diagnóstico con la cual se pueda consolidar una planeación estratégica integral. Ello implicaría un análisis de la funcionalidad de la estructura del programa para reconfigúrala de manera en que garantice el éxito de los objetivos trazados, justo con estrategias claras de cómo reforzar las actitudes positivas e incidir en las negativas que en conjunto generen el clima organizacional deseado.</p>	
<b>Visión Positiva</b>	<b>Visión Negativa</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se conocen los procesos en temporalidades de aplicación.</li> <li>2. Se cuenta con claridad en el número mínimo y máximo de aspirantes a ser aceptados.</li> <li>3. La estructura física y recursos humanos del programa proveen la capacidad necesaria para la atención, seguimiento y consolidación de procesos de manera oportuna y pertinente.</li> <li>4. Existe sensibilidad por parte de la Coordinación y el personal de apoyo entorno a la importancia de ofrecer un servicio de calidad y la mejora continua.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No existe claridad en los procesos de selección de los estudiantes del programa.</li> <li>2. Los procesos internos del programa no se encuentran debidamente delimitados.</li> <li>3. Se presenta un individualismo por parte de los académicos del programa, el cual funde como elemento principal de resistencia ante la cultura organizacional requerida.</li> <li>4. El sistema de productividad generado por becas institucionales y nacionales ha generado focalización al aspecto monetario y poca atención al impacto de la misma en el programa y en el desarrollo de sus alumnos.</li> </ol>

Fuente: Elaboración a partir de CONACyT (2014) y Clark (1991)

La trascendencia en un programa de posgrado implica serias transformaciones al interior de éste, desde ámbitos tales como los procesos, actitudes hasta la propia estructura. Sin embargo, alcanzarlo implica la unión de esfuerzos que a su vez sean asimilados y adoptados por la comunidad que en el programa interviene.

**Tabla 5. Definición raíz de Weltanschauung = Visión del mundo.**

<b>(W) Visión de Mundo = SEP- CONACyT -PNPC</b>	
<p><b>Visión de mundo:</b> El PNPC como herramienta para fomentar la mejora continua y aseguramiento de la calidad del programa a nivel nacional, para con ello incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país; que incorporen la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención de sus necesidades, contribuyendo así a consolidar el crecimiento dinámico y un desarrollo más equitativo y sustentable del país.</p>	
<b>Visión Positiva</b>	<b>Visión Negativa</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es un programa que a nivel disciplinar su enfoque recae en la gestión y administración educativa.</li> <li>2. El PNPC provee la oportunidad de becas para estudiantes nacionales y extranjeros.</li> <li>3. El PNPC incrementa la proyección del programa y acredita la calidad del mismo.</li> <li>4. El PNPC sirve como herramienta para impulsar una continua mejora continua.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El PNPC cuenta con criterios homogéneos para todos los programas con orientación profesional, proyecta desconocimiento entorno a programas de cohorte social y la mayoría de sus indicadores se consideran cuantitativos.</li> <li>2. El programa PNPC ha permeado a nivel institucional una cultura que a obligado a los programas a focalizar energías hacia el ingreso al padrón sin una clara visión de cada programa de lo que ello implica y requiere.</li> <li>3. El anterior punto ha inhabilitado una reflexión profunda en los programas entorno a lo que es calidad para los mismos; tomando como sinónimo de calidad lo provisto por CONACyT a través del PNPC y a su vez implicando un relevo de responsabilidad institucional entorno a proyecciones más allá del PNPC.</li> </ol>

Fuente: Elaboración a partir de CONACyT (2014) y UNESCOb (2009)

En la actualidad, diversas instituciones de educación superior se han preocupado por elevar la calidad de sus programas y alcanzar los mejores niveles de competitividad para lograr el ingreso al PNPC. Con ello se logran recursos que permiten becar a estudiantes de posgrado y atraer docentes que cuentan con una formación académica sólida y alta productividad científica y/o tecnológica.

**Tabla 6. Definición raíz de Owners = Propietarios.**

<b>Owners = Propietarios</b>	
<p><b>Propietarios:</b> El IPN a través de la Secretaría de Investigación y Posgrado dirige, implementa, coordina y supervisa la formación de científicos de alto nivel a través de programas pertinentes en modalidades convencionales y no convencionales capaces de proponer soluciones a los problemas que enfrenta la nación.</p>	
<b>Visión Positiva</b>	<b>Visión Negativa</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El programa cuenta con pertinencia ante un panorama nacional que requiere equipo directivo profesionalizado entorno a temas de gestión y administración educativa.</li> <li>2. El IPN la segunda institución con más investigadores en el SNI.</li> <li>3. El Plan de Desarrollo Institucional y de mediano plazo se encuentra alineado al Plan Nacional de Desarrollo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los procesos para consolidar acciones de vinculación son demasiado burocráticos.</li> <li>2. La asignación de claves y el proceso para el rediseño de materias puede tardar más de un año.</li> <li>3. Existe la exigencia de ingresar los programas al PNPC, pero no se garantiza el equipo directivo competente ni alternativas suficientes para consolidar el equipo académico pertinente y eficiente.</li> <li>4. La acción de extensión muchas veces no se llevan a cabo por la excesiva burocracia, modelo de distribución de porcentajes y/o posibilidad de ganancia extra por parte de los profesores al no formalizarlos.</li> <li>5. La contratación de nuevo personal o cátedras de invitados se hace casi imposible por la normatividad institucional existente.</li> </ol>

Fuente: Elaboración a partir de CONACyT (2014) y Clark (1991)

La exigencia establecida por autoridades del área de posgrado a nivel institucional es evidente, conforme lo establece el Plan de Desarrollo Institucional. Sin embargo, llevar a cabo tales acciones, requiere de cambios en estructuras, procesos y actitudes de todos los involucrados.

**Tabla 7. Definición raíz de Enviorment = Entorno.**

<b>Entorno = Sección de Estudios de Posgrado e Investigación ES-CASTO</b>	
<b>Entorno:</b> La Dirección de la Escuela es la responsable de trazar objetivos a corto y mediano plazo; mismos que serán complementados con la visión del Jefe de Sección el cual deberá garantizar el cumplimiento de los mismos a través de la ejecución de su equipo de trabajo (Jefe de Posgrado, Jefe de Investigación y Coordinadores).	
<b>Visión Positiva</b>	<b>Visión Negativa</b>
1. El programa se ha reestructurado en varias ocasiones y cuenta con variada experiencia en procesos dentro del PNPC.	1. No existen planes de trabajo por parte de la Dirección y de la Jefatura de Sección.  2. No existen objetivos en la unidad; focalizando sólo esfuerzos al PNPC.

Fuente: Elaboración a partir de CONACyT (2014) y Clark (1991)

Las gestiones llevadas a cabo por parte de la jefatura de la sección se encaminan a la solución de problemas inmediatos que conducen al mejoramiento de la situación problemática momentánea; implicando la necesidad de construir una planeación estratégica con visión prospectiva.

**4. Elaboración de modelos conceptuales** - un modelo conceptual es una representación de la actividad humana que estrictamente se conforma con la definición raíz. Los modelos conceptuales elaborados en combinación con las definiciones raíz consolidan el paso 5 en la MSS.

**5. Comparación del paso 2 y 4 (Pensamiento real y pensamiento sistémico)** - llevar a cabo dichas comparaciones permite identificar los ¿qué? y los ¿cómo?; es decir en las definiciones raíz se centran en identificar que sucede con cada uno de los elementos que conforman la nemotecnia. En tanto que los modelos conceptuales permiten visualizar los ¿cómo?; es decir, dar soluciones a las situaciones problema tomando como base todos los sistemas que cuentan con una relación en torno a MAGDE.

Con base en las definiciones raíz, los modelos conceptuales y de la aplicación de instrumentos, es menester señalar la situación que desde la visión de los actores guarda el programa y la manera en la que se debieran subsanar las situaciones; en lo que compete a Lo que es – Definición Raíz y lo que debiera ser – Modelo Conceptual.



**Tabla 8. Resultado del comparativo paso 2 y 4 de Clientes = Alumnos.**

	Definición Raíz		Modelo Conceptual
<b>Lo que es:</b>	Existen lagunas en los procesos de selección, seguimiento de trayectoria y titulación; aunado a que en ocasiones existe incongruencia entre las decisiones de la academia, la autoridad y lo que indica la normatividad nacional e institucional lo cual impacta al servicio ofertado al estudiante. Al igual ante la incongruencia de ser un programa con orientación profesional con un enfoque en generación de investigadores; se cuenta con bajos indicadores en productos científicos por parte de los estudiantes.	<b>Como debe ser:</b>	Los criterios de selección de los aspirantes deberán ser claros de manera inicial y hechos cumplir por los académicos y autoridades educativas, esto en el afán de garantizar el perfil de ingreso establecido por el programa. Al igual se requiere de seguimiento a las trayectorias de los estudiantes con lo cual se puedan generar acciones remediales de manera proactiva. Los comités de revisión de avance de tesis deberán ser conformados entre el estudiante y el asesor; permaneciendo a través del desarrollo del estudiante para lograr congruencia en el avance de tesis y el logro de productos relacionados con la misma.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a procesos se hace necesario generar criterios en la selección de aspirantes de manera que éstos reflejen transparencia. Por otro lado, la consolidación de los comités de evaluación de seguimiento de tesis, deberán ser acatados por los académicos y asumidos con responsabilidad como tal.

**Tabla 9. Resultado del comparativo paso 2 y 4 de Clientes = Egresados.**

	Definición Raíz		Modelo Conceptual
<b>Lo que es:</b>	Existe nulo seguimiento de egresados por parte del programa y desvinculación interna con la oficina de egresados de la unidad académica. Ello implica que se desconoce si el egresado fue absorbido por el sector productivo de manera particular para lo que estudió y cero retroalimentaciones entorno a la pertinencia de las competencias desarrolladas en el programa y la percepción del egresado entorno al servicio ofertado.	<b>Como debe ser:</b>	Se requiere trabajar de manera integral con la oficina de egresados de la unidad académica para generar herramientas eficientes que garanticen de manera permanente un seguimiento a egresados, el cual a su vez forme parte de los estudios de pertinencia del programa y estrategias de mejora de la Sección.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 10. Resultado del comparativo paso 2 y 4 de Clientes = Sector Laboral.**

	Definición Raíz		Modelo Conceptual
<b>Lo que es:</b>	La información laboral con la que cuenta el programa parte de investigaciones realizadas por los académicos las cuales ya por la fecha en que fueron realizadas no pueden ser consideradas. No existe vinculación con el sector productivo a través de estancias ni se realizan eventos para incorporarlos.	<b>Como debe ser:</b>	Se requiere retroalimentación del sector laboral para generar estudios de pertinencia. Por ende, se requiere generar vinculación con el mismo a través de acuerdos de colaboración y actividades académicas en la unidad.

Fuente: Elaboración propia

El sector laboral es quien recibe a los egresados de los programas, por lo que se hace necesario llevar a cabo convenios de vinculación que a vez sean semilleros para la formación y recepción de egresados.

**Tabla 11. Resultado del comparativo paso 2 y 4 de Actores = Académicos.**

	Definición Raíz	Modelo Conceptual
<b>Lo que es:</b>	Existe entre los académicos una cultura enfocada al trabajo individual, creada en parte por el sistema de becas nacional e institucionales. Se ha identificado mucho conflicto entre docentes y con estudiantes por las direcciones de tesis, no necesariamente por interés en la temática o potencial del estudiante sino por los puntos que genera la dirección del mismo. Se identifica poca productividad del profesorado, productividad en conjunto con el estudiante y en algunos casos plagio de los productos del estudiante como propios por parte de los docentes.	
<b>Como debe ser:</b>		Se requiere de un trabajo colaborativo entre los docentes del programa y generación de oportunidades para trabajar con expertos a nivel endógeno y exógeno. El trabajo con el estudiante y derivados del mismo debe ser resultado de un esfuerzo sinérgico entre ambos, enfocado en el desarrollo de las capacidades del estudiante y la consolidación de las LGAC del programa.

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se hace necesario consolidar herramientas que permitan la evaluación a académicos de posgrado, dinámica que a su vez garantice el identificar áreas de oportunidad y el mejoramiento de éstas a través de cursos de actualización. Por otro lado, el que también se evalúe el servicio brindado a la comunidad del programa por el personal de apoyo, la coordinación y los directivos. Por último, se nota como imperante la necesidad de una persona responsable de llevar cabo las trayectorias de los estudiantes de manera que facilite la información que el CONACyT requiere para el PNPC.

**Tabla 12. Resultado del comparativo paso 2 y 4 de Actores = Coordinación.**

	Definición Raíz	Modelo Conceptual
<b>Lo que es:</b>	Al no existir un plan estratégico que consolidar, las acciones por parte de la coordinación van dirigidas a cumplir con los indicadores del PNPC y no en cumplir con los estándares de calidad reflexionados y consensuados por la comunidad académica del programa. Esto aunado a una alta tasa de alternancia en la figura del Coordinador, la cual del 2013 al 2015 ha pasado por 4 docentes; los cuales al no existir un Manual Operativo ni requerimiento de entrega de Coordinación bajo cada mandato les toca comenzar de 0.	
<b>Como debe ser:</b>		La coordinación ante la ausencia de un plan estratégico necesita consolidar uno propio el cual contemple y cubra su concepto de calidad en el servicio educativo. Se requiere que dicho plan a corto plazo consolide un Manual de Operación y un perfil de coordinador de programa. A largo plazo reflexión en torno a indicadores de calidad superiores a los del CONACyT para consolidar un programa con pertinencia a nivel internacional, no sólo bajo indicadores de la instancia acreditadora sino bajo indicadores establecidos como producto de la retroalimentación del sector productivo, los egresados y el estado del arte actual.

Fuente: Elaboración propia

Es necesario llevar a cabo el establecimiento de los procesos a seguirse en la estructura que conforma un programa dentro del PNPC, es decir, dependiendo de la temporalidad en el reconocimiento del programa es imprescindible que existan personas responsables de incorporar procesos, procedimientos y actitudes que el contexto exija. Por otro lado, se identifica la necesidad de crear un manual de operaciones el cual facilite a cada coordinador que ingresa dar continuidad al trabajo elaborado por la administración anterior.

**Tabla 13. Resultado comparativo paso 2 y 4 de Transformación = Procesos, actitudes, estructura.**

	Definición Raíz	Modelo Conceptual
Lo que es:	El ambiente organizacional refleja conflicto como consecuencia de procesos permeados por abuso de poder, actitudes de coerción y una estructura que perpetúa el autoritarismo. La transformación de ellos no se ha consolidado por elementos de resistencia mostrados por parte del conjunto académico del programa y un marco normativo institucional obsoleto en algunas dimensiones y poco aplicado en otras.	Se requiere de un cambio de cultura organizacional en dónde se reflexione entorno propósito por el cual existe el programa, la formación de capital intelectual con competencias pertinentes a las necesidades de la nación entorno a temas de gestión y administración de la educación. Para ello se requiere de una mentalidad dirigida a la producción académica centrada en su impacto para con problemas educativos y la consolidación de las LGAC del programa. Al igual es de vital importancia sensibilización a los académicos del programa entorno a temas como inteligencia emocional y protocolos de sana convivencia con perspectiva de género. Finalmente se requiere de un marco normativo actualizado bajo el cual se evalúe de manera clara la labor del docente, estudiante, administrador y personal de apoyo a través de indicadores claramente estipulados, los cuales en conjunto apoyen la transición del programa de uno artesanal a uno de madurez.
		Como debe ser:

Fuente: Elaboración propia

El proceso de cambio abarca todas las actividades dirigidas a ayudar al programa para que adopte exitosamente nuevas actitudes, nuevas tecnologías y nuevas formas de desarrollar los procesos necesarios para reorientar la organización al logro de sus objetivos, maximizar su desempeño y asegurar el mejoramiento continuo en un ambiente educativo siempre cambiante.

En cuanto a trabajar en las actitudes tanto del personal académico, de apoyo, directivo y de alumnos es complejo; sin embargo, es necesario llevar a cabo acciones encaminadas al manejo de las emociones, sentimientos y sobre todo de la motivación.

Lo anteriormente mencionado, con miras en que todos los interesados del programa sean capaces de actuar de manera flexible y adaptativa al pertenecer a sistema abierto al cambio constante y con un alto índice de complejidad.

**Tabla 14. Resultado del comparativo paso 2 y 4 de Weltanschauung = CONACyT – PNPC.**

	Definición Raíz		Modelo Conceptual
<b>Lo que es:</b>	El PNPC es observado a nivel institucional como un fin y a nivel institucional no existe claridad ni consenso en torno al propósito de consignarse como programa dentro del padrón del PNPC.	<b>Como debe ser:</b>	Consolidar el programa dentro del PNPC como parte de un plan de trabajo integral que desee reconocer la calidad interna ya generada; el cual a su vez implique para la nación incrementar su capacidad científica y elevar del Sistema Educativo.

Fuente: Elaboración propia

La tabla 14 refleja las cosmovisiones de los agentes cognitivos involucrados en los procesos de la MAGDE que interpretan su propia naturaleza y definen las nociones comunes que se aplican.

**Tabla 15. Resultado del paso 2 y 4 de Owners = IPN – ESCA S.T.**

	Definición Raíz		Modelo Conceptual
<b>Lo que es:</b>	Existe una excesiva burocracia institucional que sirve como obstáculo en la mayoría de las ocasiones en la consolidación de acciones innovadoras. Aunado a ello se identifica una degeneración de la estructura institucional y los aparatos administrativos; los cuales en vez de posibilitar la gestión sirven como vigilantes del cumplimiento de los indicadores cuantitativos establecidos en el PDI, PIMP y PNPC. A consecuencia los procesos internos son lentos, complejos, poco efectivos y deshumanizantes.	<b>Como debe ser:</b>	Presentación del plan de trabajo estratégico del programa ante el Jefe de Sección y validado tanto por la Dirección y el Jefe de Posgrado de la Secretaría. Al igual una mirada a los procesos internos del programa y de la Sección para identificar áreas de oportunidad, gestionar su mejora o actualización y consolidar en primera instancia un servicio efectivo, flexible y pertinente en la unidad académica.

Fuente: Elaboración propia

A veces la centralización en la toma de decisiones por parte de una unidad académica implica no contar con procesos y procedimientos que se encuentren a su alcance; ante ello se deben crear vínculos que a su vez faciliten y de certeza a las peticiones hechas por parte de del programa. Asimismo, es importante que las autoridades en la unidad académica, asuman la responsabilidad que implica ser un programa de PNPC.

**Tabla 16. Resultado del comparativo paso 2 y 4 de Entorno = Directivos, SEPI y Apoyo.**

	Definición Raíz		Modelo Conceptual
<b>Lo que es:</b>	Existe complicidad a nivel directivo en cumplir indicadores del PNPC a como dé lugar. Ante la ausencia de una visión y plan de trabajo que gire en torno a la calidad del servicio y al cumplimiento cabal de la misión de la sección no es posible llamarse programa de calidad.	<b>Como debe ser:</b>	El nivel directivo tiene una clara visión entorno a la calidad del servicio educativo y la misión de la Sección la cual se ve complementada con el PNPC. El equipo directivo tiene un plan de trabajo claramente definido, las competencias y el perfil necesario para cumplir los objetivos y trabaja al unísono para consolidar un trabajo sinérgico entre docentes, alumnos y personal de apoyo.

Fuente: Elaboración propia

**6. Cambios factibles y deseables** - Hasta este momento se han comparado las definiciones raíz y los modelos conceptuales, tomando como base los instrumentos aplicados a cada uno de los involucrados conforme lo establece la nemotecnia CATWOE.

El sexto paso de la MSS hace uso del análisis de la información y procede a sugerir cambios factibles o de sencilla implementación y cambios deseables; los cuales se establecen como tarea de acción no inmediata, pero si viables a ser ejecutadas a mediano o largo plazo. Es importante señalar que la última etapa de la MSS denominada *Implementación*, no se considera en la investigación ya que la misma no recae en el campo de acción del investigador.

**Tabla 17. Cambios factibles vs cambios deseables dentro del programa MAGDE.**

Categoría	Cambios Factibles	Cambios Deseables
<i>Docencia</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer por acuerdo de academia que cada profesor se le asignará una LGAC la cual tiene el compromiso de consolidar a través de su trabajo y el de sus alumnos.</li> <li>2. Establecer un plan de trabajo para la actualización y rediseño de materias; ambos justificados en estudios de pertinencia.</li> <li>3. Instituir procesos que garanticen la retroalimentación al estudiante en cada materia.</li> <li>4. Integrar estudiantes de tiempo parcial que cuenten con experiencia vigente y/o activos en el campo disciplinar y deseen consolidar estudios de posgrado.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A través de profesores por asignatura, visitantes y de estancia consolidar conocimiento disciplinar de punta.</li> <li>2. Llevar a cabo foros bianuales con directivos y funcionarios relacionados con temas en gestión, desarrollo y administración de la educación.</li> <li>3. Requerir a los profesores el dominio de una lengua extranjera.</li> <li>4. Trabajar de manera conjunta con la Subdirección Académica para diseñar e instrumentar elementos de evaluación y retroalimentación de la labor docente.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 17-A. Cambios factibles vs cambios deseables dentro del programa MAGDE.**

Categoría	Cambios Factibles	Cambios Deseables
<i>Investigación</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construir un repositorio en la página web del programa que contemple la productividad de los docentes y estudiantes bajo cada LGAC del programa.</li> <li>2. Homologar niveles de avance, evaluación de progreso y calidad del producto de titulación y provisión de mención honorífica.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer un Comité Editorial que revise de manera periódica las tesis y genere oportunidades para su publicación.</li> <li>2. Identificar oportunidades de movilidad, becas y congresos relacionados al programa.</li> <li>3. Gestión e identificación de foros para difusión del conocimiento.</li> <li>4. Gestionar unidad académica de manera continua actividades con proyección institucional y nacional que den pauta a la interacción con nuevo conocimiento y difusión del generado por docentes y alumnos del programa.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 17-B. Cambios factibles vs cambios deseables dentro del programa MAGDE.**

<b>Categoría</b>	<b>Cambios Factibles</b>	<b>Cambios Deseables</b>
<i>Vinculación y Extensión</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fomentar el desarrollo de tesis en conjunto con asesores externos nacionales e internacionales.</li> <li>2. Gestión de oportunidades de estancias de investigación reconocidas a nivel institucional, nacional e internacional.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabajar en conjunto con la UPIS de la unidad para identificar y consolidar oportunidades internas y externas de provisión de servicios que repercutan en mayor presencia del programa, experiencia para el alumnado e ingresos autogenerados.</li> <li>2. Inmersión del programa en la era digital a través de diversas bases, diseño y desarrollo de MOOCS y gestión de modalidad a distancia y mixta.</li> </ol>
<i>Administración de Recursos Humanos</i>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La Jefatura de la Sección buscará consolidar las estrategias necesarias de diagnóstico, evaluación, mejora y adecuación que incidan en una mejora continua del servicio ofertado por su equipo directivo, docentes y personal de apoyo.</li> </ol>
<i>Administración de Recursos Financieros</i>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificará convocatorias y oportunidades para la competencia institucional, nacional e internacional por recursos.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 17-C. Cambios factibles vs cambios deseables dentro del programa MAGDE.**

<b>Categoría</b>	<b>Cambios Factibles</b>	<b>Cambios Deseables</b>
<i>Recursos Materiales y Equipamiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La página web del programa presentará de manera actualizada: número de alumnos matriculados por cohorte generacional, reseña curricular de cada docente, relación de tutorados, convenios de vinculación y actas sintéticas de reuniones de academia.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se cuenta con acceso a internet y con software vigente, pertinente y suficiente para la realización de trabajos de investigación por parte de docentes y estudiantes del programa.</li> </ol>
<i>Planeación y Evaluación</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El programa realizará un diagnóstico y con base en él un plan de trabajo estratégico que integre objetivos institucionales y del propio programa.</li> <li>2. Evaluará la consolidación de objetivos de manera trimestral y ofrecerá un reporte anual a la comunidad académica del programa.</li> </ol>	
<i>Becas Financieros</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar el reglamento del CONACyT entorno a la asignación, renovación, cancelación y reanudación de becas.</li> </ol>	



Fuente: Elaboración propia

**Tabla 17-D. Cambios factibles vs cambios deseables dentro del programa MAGDE.**

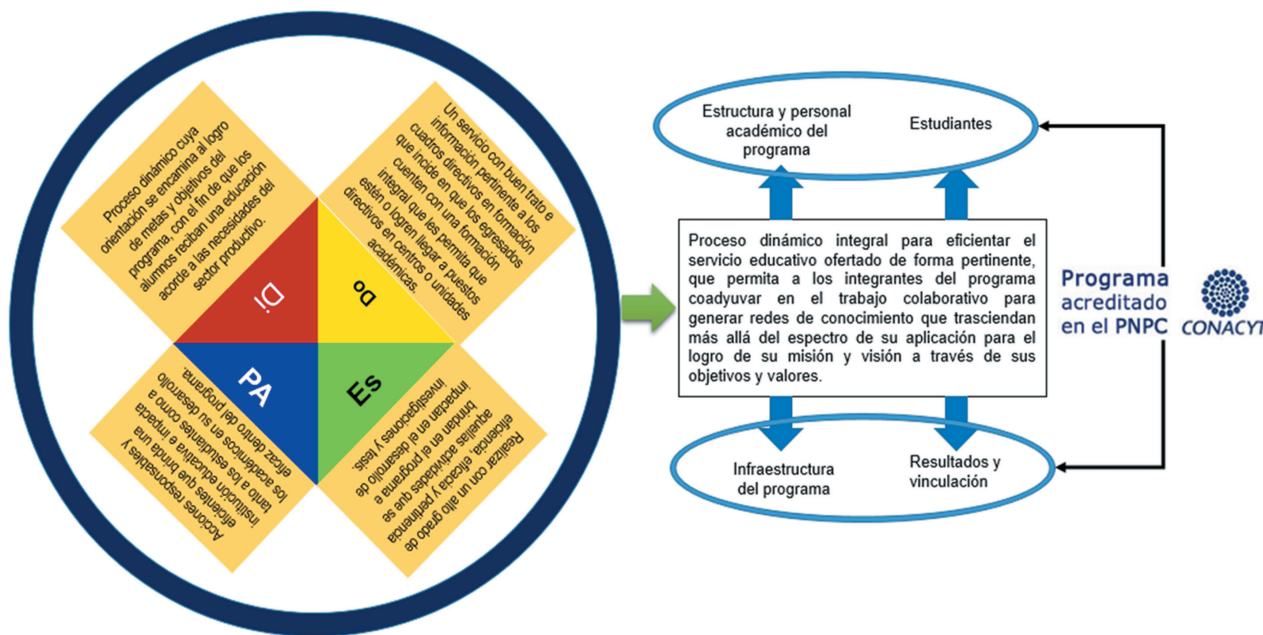
Categoría	Cambios Factibles	Cambios Deseables
<i>Eficiencia de gestión</i>	1. El programa identificará y documentará la modernización y automatización de procesos.	1. Se cuenta con acceso a internet y con software vigente, pertinente y suficiente para la realización de trabajos de investigación por parte de docentes y estudiantes del programa.
<i>Compromiso Institucional</i>	1. Se ofrecerá una sesión de sensibilización a directivos, docentes, estudiantes y personal de apoyo entorno al plan de trabajo, el PNPC y su labor para la consolidación. 2. El programa buscará oportunidades de apertura de plazas, comenzado de manera inicial con cátedras CONACyT.	
<i>Código de Conducta</i>	1. El programa reforzará las áreas de oportunidad reseñadas entorno al cumplimiento del código de conducta bajo proyectos de sensibilización e identificación, documentación y referido oportuno y pertinente de casos reportados entorno a su incumplimiento.	

Fuente: Elaboración propia

**Concepto de calidad educativa en la comunidad MAGDE.**

Con base en la construcción propia de cada actor interviniente en el programa y los conceptos del orden internacional, nacional e institucional es que se propone el concepto de calidad en la figura 6 para el programa MAGDE.

**Figura 6. Propuesta de concepto de calidad de la comunidad MAGDE.**



Fuente: Elaboración propia

## Conclusiones

La acción del querer conceptualizar la calidad dentro de los servicios educativos no parte de un mero capricho, surge a partir de la extensa revisión bibliográfica realizada; misma que presenta un panorama educativo global incierto, lleno de constantes cambios y exigente para con los actores principales del entorno educativo.

Es por ello que uno de los logros de esta investigación es el transformar el concepto artesanal un programa y en su lugar sentar las bases para poder construir y regenerar un concepto comunitario que guíe la calidad de su servicio educativo y lo lleve a convertirse en uno con que marque tendencia. En parte este objetivo se concretará sólo si se trabajan las áreas de oportunidad identificadas.

Es al igual importante remarcar como hilo rector exógeno que incide en lo que se establece como calidad educativa nacional los organismos que con sus informes reflejan un impacto cascada en las naciones y a las instituciones por consecuente. Cómo factor endógeno se identifica una apremiante necesidad en eliminar el tabú que refleja el profesorado entorno iniciar discusión en sus aulas, investigaciones y espacios colegiados en torno al tema de calidad. Esta discusión tan necesaria permearía de manera positiva hacia la mejora continua tanto en el servicio ofrecido en el programa como de la formación de sus estudiantes.

En torno a la gestión directiva, la misma refleja poco interés en generar un concepto propio debido a que la mayoría de los esfuerzos en gestión se dejan llevar por indicadores de calidad externos. Cada uno de los directivos reflejó que se deja llevar por las creencias de su disciplina, mostrando como área de oportunidad la necesidad de expandir su visión.

Finalmente, como todo proceso cíclico el trabajo establece nuevas interrogantes en torno al tema, mismas que darán pasó a una nueva situación problema y reinicio de este proceso. Para ello se espera que el trabajo sea un pilar referencial para investigadores que en el futuro se interesen el aventurarse a avanzar el conocimiento en torno a la calidad educativa en programas de posgrado.

## Referencias

- Álvarez, I. R. (2014). Cultura de evaluación y desafíos para el desarrollo de las instituciones educativas. México: LIMUSA.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa (1era ed.). México: Paidós Educador.
- Béjar, R. I. (2005). Educación Superior y Universidad Pública (Vol. I). México: Plaza y Valdez.
- BID. (17 de julio de 2013). Acerca del BID. Recuperado el 18 de julio de 2014, de <http://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/acerca-del-banco-interamericano-de-desarrollo.5995.html>
- Checkland, P. (2006). Learning for Action. Inglaterra: John Wiley / Sons, Ltd.
- CINDA. (2012). Aseguramiento de la calidad Iberoamericana. Educación Superior. Santiago: RIL.
- Clark, B. (1991). El Sistema de Educación Superior (Vol. 1). (N. Imagen, Ed.) Distrito Federal, México: UAM.
- CONACYT. (2014). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. SEP. Ciudad de México: CONACYT.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO, Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- IIPE. (14 de abril de 2014). Historia IIPE - UNESCO. Recuperado el 15 de abril de 2014, de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/portal/historia>
- IPN. (2013). Programa de Desarrollo Institucional. Ciudad de México: Gaceta Politécnica.
- Legault, G. J. (2002). Peut - on encore parler de mission educative de l'école? En G. J. Legault, Peut - on encore parler de

- mission educative de l'école? Francia: Enseigner et libérer.
- Millán, A. R. (2007). *Calidad y Efectividad en Instituciones Educativas* (Vol. II). México: Trillas.
- Muñoz, H. (2012). *Retos de la Universidad Pública en México*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- OCDE. (2012). *Perspectivas OCDE: México Reformas para el Cambio*. Buenos Aires: OCDE.
- OEI. (14 de abril de 2014). *Objetivos Estratégicos y Programas*. Recuperado el 14 de abril de 2014, de <http://www.oei.es/objetivo1.html>
- Poder Ejecutivo Federal. (2013). *Plan Nacional para el Desarrollo 2013-2018*. Gobierno de la República. Ciudad de México: SEGOB.
- Rama, C. (julio - septiembre de 2010). La irrupción de los nuevos modelos socioeconómicos, paradigmas educativos y lógicas económicas de la educación. *Universidades* (46), 3-16.
- Rodríguez, J. (2012). Evaluación de las competencias docentes y las propuestas por la RIEB mediante la metodología de sistemas suaves, para una calidad educativa. Caso: Primaria Wilfrido Massieu. México: ESCA Santo Tomás.
- Rojas Soriano, R. (2011). *Guía para realizar investigaciones sociales* (Vol. 36). México: PyV.
- Senlle, A. G. (2005). *Calidad en los Servicios Educativos*. S.L., España: Díaz de Santos.
- SEP. (2013). *1er Informe de labores SEP 2012- 2013*. Ciudad de México.
- SHCP. (2013). *Proyecto de presupuesto de egresos de la Federación 2014*. Subsecretaría de Egresos. Ciudad de México: UED.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris.
- World Bank Group. (2013). *International Bank for Reconstruction and Development, International Finance Corporation, and Multilateral Guarantee Agency Country Partnership Strategy for the United Mexican States for the period 2014-2019*. WBG. México.



# VALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN.

## TEACHER ASSESSMENT ON KNOWLEDGE MANAGEMENT IN GRADUATE EDUCATION

Jésica Alhelí Cortés Ruíz  
Edgar Oliver Cardoso Espinosa  
Ricardo Morán Martínez

### Resumen

La investigación tuvo como objetivo principal valorar el nivel de desarrollo de la gestión del conocimiento desde la percepción del profesorado de los posgrados en educación. La literatura previa estuvo constituida por las aportaciones de Nonaka y Takeuchi (1995), Valdés, Vera, y Carlos (2012), Romo, Villalobos y Guadalupe (2012), Fierro y Mercado (2012), Escamilla y Gómez (2012), Amarista (2014) así como Rodríguez, Cohen, Pedraja, Araneda y Rodríguez (2014). El tipo de estudio que se empleó fue una metodología cuantitativa con un diseño transversal de tipo exploratorio. El instrumento que se diseñó para obtener la información de campo fue un cuestionario basado en una escala Likert con cinco opciones de respuesta comprendida de 0 (no desarrollada) hasta 4 (muy desarrollada). La estructura del instrumento fue en dos apartados: Datos generales y Valoración de las competencias referentes a la gestión del conocimiento con cuatro componentes: Creación, socializar, aplicar y difundir el conocimiento. La muestra estuvo constituida por 92 docentes, distribuidos en tres programas de posgrado en educación. La organización de la información se realizó utilizando tanto la estadística descriptiva como inferencial. Las principales conclusiones del estudio fueron que el profesorado para la creación y divulgación del conocimiento poseen un nivel consolidado mientras que, para la socialización y aplicación del conocimiento, un nivel de desarrollo moderado. Además, se halló que las TIC se han constituido como la herramienta principal para la gestión del conocimiento.

**Palabras clave:** Gestión del conocimiento, posgrado, profesorado, sociedad del conocimiento.

### Abstract

The research main objective was to assess the level of development of knowledge management from the perception of teachers of postgraduate education. Previous literature consisted of the contributions of Nonaka and Takeuchi (1995), Valdes, Vera, and Carlos (2012), Romo, Villalobos and Guadalupe (2012), Fierro and Market (2012), Escamilla and Gomez (2012), Amarista (2014) and Rodriguez, Cohen, Pedraja, Araneda and Rodriguez (2014). The type of study used was a quantitative methodology with an exploratory cross-sectional design. The instrument was designed to obtain field information was a (highly developed) based on a Likert scale with five response options ranging questionnaire from 0 (not developed) to 4. The structure of the instrument was in two sections: General information and evaluation responsibilities concerning knowledge management with four components: Creation, socialize, apply and disseminate knowledge. The organization of information was performed using both descriptive statistics and inferential. The sample consisted of 92 teachers, divided into three graduate programs in education. The main conclusions of the study were that teachers for knowledge creation and dissemination of knowledge have a consolidated level while for the socialization and application of knowledge, a moderate level of development. In addition, it was found that ICT have been established as the main tool for knowledge management.

**Keywords:** Knowledge management, graduate, faculty, knowledge society.

## Introducción

El posgrado se ha constituido en un escenario importante de la educación superior en donde se brinda una formación profesional de excelencia en el estudiantado que genera una visión holística basada en un aprendizaje permanente y considerando lo formal, informal y no formal (ANUIES, 2000). Ante este nuevo marco educativo, el posgrado se caracteriza por darle prioridad no sólo al capital humano sino también a la gestión del nuevo conocimiento, de la innovación y del desarrollo de las capacidades humanas como fuentes de crecimiento económico sostenible (CEPAL, 2008 y Portnoi, Rust y Bagley, 2010).

Por consiguiente, el posgrado se ha constituido en el lugar preponderante en donde los profesionales tienen la oportunidad de complementar su formación directiva para ampliar las oportunidades de desarrollo de las organizaciones (Cardoso y Cerecedo, 2011), por lo que este nivel educativo se ha constituido como el responsable de propiciar la generación de nuevos conocimientos mediante la investigación científica, tecnológica, humanística y social (Ruiz, 2010).

Específicamente, los posgrados en educación poseen un papel relevante para el desarrollo económico, político y social del país, algunos de ellos se enfocan al estudio de problemáticas educativas regionales o específicas, lo cual les permite diseñar e implementar estrategias de solución acordes al contexto en el que se desenvuelven, en tanto que otros están encargados de la formación, capacitación y actualización de los profesores en servicio en un campo educativo específico con la finalidad de fortalecer su práctica docente brindándoles fundamentos, estrategias y recursos didácticos (Cardoso y Cerecedo, 2011).

Con base en lo anterior, el conocimiento es un flujo de información que constituye una ventaja competitiva para una organización que lo gestiones en forma eficaz y eficiente (Nonaka y Takeuchi, 1995). Del mismo modo, Nonaka (1991) establece que si el conocimiento de una persona no se comparte con otros miembros de la organización, el conocimiento de ésta será mucho menos efectivo. Por ello, una de las tareas importantes de la gestión del conocimiento es la de facilitar las interacciones entre los miembros de la organización.

Mientras que Romo, Villalobos y Guadalupe (2012) definen a la gestión del conocimiento como las actividades necesarias para producir, difundir y utilizar eficazmente los beneficios que ofrece este bien, en las cuales el conocimiento se concibe como una fuente principal de riqueza, poder y producción.

Con la llegada de la etapa de desarrollo de las TIC, se concreta la visión del conocimiento como activo intangible de la economía del conocimiento, pues éste se explota desde la perspectiva del capitalismo, como un recurso que está por encima de los recursos financieros y materiales de las organizaciones (Guzmán y Adriano, 2013).

Así, se confirma la función primordial de las TIC como herramientas poderosas y necesarias, para la búsqueda, análisis, evaluación y difusión de información y la creación de conocimiento en las organizaciones por lo que se requiere que asuman un papel importante y valioso en el proceso educativo (Sánchez y Ríos, 2011).



Minakata (2000) menciona que, en la economía del conocimiento, estas transformaciones de las escuelas, de los grupos sociales y las personas como organismos que aprenden, tienen como condición la incorporación de las TIC a sus prácticas educativas, así como se acompañe de la adecuada gestión del conocimiento, para que puedan transitar de ser instituciones de la sociedad moderna a instituciones de la sociedad del conocimiento.

Así, Petrides y Nodine (2003) establecen que la gestión del conocimiento en la educación superior proporciona un conjunto de diseños para vincular personas, procesos y tecnología, así como discutir cómo las organizaciones pueden promover prácticas que ayuden a los individuos a compartir y a manejar el conocimiento.

También Vila, Dávila y Ginés (2010) mencionan que la educación superior tiene el papel esencial en la creación de nuevo conocimiento y en el desarrollo de las capacidades para aplicarlo, por lo que influye en forma decisiva en la productividad total del sistema social y económico. Como lo señala Yeh (2005): El conocimiento es crucial en la educación superior, ya que es el principal instrumento que tiene la sociedad para la constante búsqueda del conocimiento.

De esta manera, Nonaka y Takeuchi (1995) ilustran un modelo que titularon “Ciclo de generación de conocimiento”, el cual, explica a través de cuatro etapas la evaluación del conocimiento tácito a explícito y su desarrollo que lo conlleva a transformarse de conocimiento explícito a conocimiento tácito, de nuevo.

En lo referente a los estudios previos sobre la gestión del conocimiento, se encuentra el realizado por Rodríguez, Cohen, Pedraja, Araneda y Rodríguez (2014) en donde determinaron que la gestión del conocimiento tiene una capacidad explicativa del 38.4% sobre la calidad de docencia en el posgrado.

Por su parte, en la investigación realizada por Valdés, Vera, y Carlos (2012) se encontró que los estudiantes de posgrado de las áreas de ciencias naturales e ingenierías, afirmaron que el desarrollo de las competencias relacionadas con la investigación y gestión del conocimiento son favorecidas en la medida en que participan en proyectos, establecen vínculos con los investigadores aunado a que destinan un mayor tiempo para llevar a cabo dicho proceso.

De la misma forma, Amarista (2014) identificó las competencias investigativas a desarrollar en el estudiante de posgrado que le permita generar conocimiento, encontrando un dominio regular en cuanto a definir claramente los objetivos del estudio, establecer el planteamiento del problema, realizar análisis multivariable, así como redactar un informe de investigación.

Asimismo, en el estudio realizado por Romo, Villalobos y Guadalupe (2012) encontraron que la investigación es una actividad estratégica porque el personal docente ha generado productos de investigación, patentes y prototipos tecnológicos que resuelven situaciones del entorno socioeconómico de la región aunado a que ha estrechado el vínculo industria-gobierno-universidad obteniendo como conclusión que las condiciones institucionales son un componente determinante para la gestión del conocimiento y que la universidad se

convierta en una organización inteligente.

De acuerdo con el estudio de Fierro y Mercado (2012) hallaron una relación entre innovación organizativa y socialización, creación, organización y aplicación del conocimiento en hospitales públicos, a partir de la obtención de información mediante un cuestionario de 55 reactivos en escala de Likert. Del mismo modo, encontraron que los hombres perciben que la socialización del conocimiento (conocimiento compartido) se da en menor medida que las mujeres. También determinaron que después de los 56 años, el conocimiento no se aplica dentro del hospital, mientras que el personal entre 25 y 45 años aplica más el conocimiento. Se considera que tanto la creación, la organización y la aplicación del conocimiento es mayor en la organización cuando se tiene de 16 a 25 años de antigüedad en el hospital, pero a partir de 26 años la percepción en relación a la gestión del conocimiento decrece notablemente.

Por su parte, Escamilla y Gómez (2012) hallaron que el conocimiento generado como resultado de la vinculación entre las IES y las empresas, sólo el 20% llega a la etapa de interiorización del conocimiento; mientras que otro 20% llega a sistematizar, clasificar y divulgar el conocimiento en artículos, publicaciones, libros, conferencias y exposiciones.

En tanto, Rodríguez (2013) en su estudio realizado en Colombia determinó que los factores relevantes que inciden en la gestión del conocimiento en la investigación son los productos de divulgación (ponencias) con el 36.2%, con el 20.7% los artículos en revistas indexadas, así como los productos que menos se generan son las patentes y las creaciones artísticas y culturales. Asimismo, el 83% de los investigadores mencionaron que emplean el Internet como principal herramienta de búsqueda, comunicación y difusión del conocimiento.

Mientras que Cardoso, Cerecedo y Vanegas (2013), encontraron que el 81.4% de los docentes está totalmente de acuerdo con diseñar y desarrollar proyectos de investigación institucionales para el avance científico. Por su parte, el 18.6% coincide en estar de acuerdo con la incursión en estos proyectos, mientras un 5.1% se mantiene indiferente. Asimismo, con relación a las publicaciones en revistas o editoriales nacionales e internacionales de prestigio reconocido a partir de los resultados de las investigaciones realizadas por los docentes de este nivel, se identificó que es el 61% de ellos afirmaron el estar totalmente de acuerdo con ello.

De esta forma, el objetivo general del estudio fue: Valorar el nivel de desarrollo de la gestión del conocimiento desde la percepción del profesorado de los posgrados en educación.

## **Método del estudio**

### **Tipo de estudio**

Se trató de una investigación de tipo exploratoria con un diseño transversal porque se orientó a valorar el nivel de desarrollo de la gestión del conocimiento en el profesorado de los posgrados en educación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Mientras que fue transversal debido a que el periodo de aplicación del instrumento fue en el mes de abril de 2016.

## Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 92 profesores de tres programas de posgrado en educación: a) Doctorado en pedagogía (DP) de la Facultad de Filosofía y Letras, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); b) Maestría en Pedagogía (MP) que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores (FES), ACATLÁN, UNAM y c) Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) por la FES, IZTACALA, UNAM.

## Instrumento de investigación

Para elaborar el instrumento se consideraron las aportaciones de Rodríguez, Cohen, Pedraja, Araneda y Rodríguez (2014), Amarista (2014), Valdés, Vera y Carlos (2012) y Vila, Dávila y Ginés (2010), por lo que se diseñó un cuestionario basado en una escala Likert y estructurado en dos apartados: 1) Datos generales, 2) Valoración de las competencias referentes a la gestión del conocimiento con cuatro componentes: Creación, socializar, aplicar y difundir el conocimiento. Los ítems se midieron a través de una escala con cinco opciones de respuesta comprendida de 0 (no desarrollada) hasta 4 (muy desarrollada).

## Organización de la información

Para la aplicación del instrumento, se solicitó la autorización a las autoridades de las tres escuelas que ofrecen el posgrado en educación, a los cuales se les explicó el objetivo de la investigación. Después se solicitó la cooperación voluntaria de los profesores para que respondieran el cuestionario con la garantía de la confidencialidad de los datos.

Finalizado el trabajo de campo, se procedió a organizar la información recabada usando el programa SPSS como herramienta de apoyo a fin de obtener la estadística descriptiva e inferencial que permitiera efectuar el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

Por su parte, para analizar los datos obtenidos se utilizaron los siguientes criterios de evaluación: De 0.00 a 1.00 se consideró un nivel de competencia no desarrollado; de 1.10 a 2.00 como un nivel de desarrollo insuficiente; de 2.10 a 3.00 como un nivel de desarrollo regular o moderado y de 3.10 a 4.00 como un nivel de desarrollo consolidado.

## Resultados

En lo que respecta al género de la muestra del estudio se distribuyó del siguiente modo: 92 profesores de los tres programas de posgrado en educación participantes, 49 mujeres y 43 hombres, resultando un total de 92 docentes. De los cuales, el 23% correspondió al programa de DP (62% mujeres y 38% hombres); el 36% al programa de MP (58% mujeres y 42% hombres) y el 41% restante al programa de MADEMS (45% mujeres y 55% hombres).

En cuanto a la edad de los docentes de estos programas, se encontró que para el posgrado de DP se tuvo una media de 59.7 años con una desviación estándar (s) de 5.2 años; para el posgrado de MP, se halló que el

promedio fue de 51.5 años con una desviación estándar igual a 4.3; en tanto que para el posgrado de MADEMS fue de 48.2 años con una desviación estándar de 4.9 años.

En lo que respecta a la antigüedad de laborar en estos posgrados por parte del profesorado se obtuvo que para el posgrado de DP la media fue de 25.4 años ( $s = 6.4$ , mín. 6 – máx. 27 años); mientras que para el posgrado de MP su media fue de 17.2 años ( $s = 5.8$ , mín. 5 – máx. 25 años); para el posgrado de MADEMS, la media fue de 18.9 años ( $s = 4.7$ , mín. 6 – máx. 26 años). Dicha información permite identificar la existencia de una experiencia significativa de los docentes en el nivel de posgrado, lo cual implica un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para la impartición de clase a este nivel.

De la misma forma, se identificó que la participación en proyectos de investigación ha sido para el programa de DP en un 85%, para el de MP en un 79% y para el de MADEMS en un 82%. En lo que respecta al tipo de estudio (institucional o individual), se determinó que para el DP fue en un 75% de carácter institucional, para el de MP en un 70% de orden institucional y para el de MADEMS, el 74% fue institucional. Los principales hallazgos se organizaron con base en la media (tabla 1):

**Tabla 1. Nivel de desarrollo del profesorado sobre la gestión del conocimiento.**

PROGRAMA	COMPETENCIAS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO (Media)			
	CREACIÓN	SOCIALIZACIÓN	APLICACIÓN	DIVULGACIÓN
<b>DP</b>	3.62	2.83	3.25	3.42
<b>MP</b>	3.46	2.25	2.94	3.11
<b>MADEMS</b>	3.32	2.11	3.05	2.77

Fuente: Elaboración propia

Con base en la tabla 1, se halló que para las competencias de la gestión del conocimiento, el profesorado de los tres posgrados poseen el siguiente nivel de desarrollo: Para el DP, la media global fue 3.28 lo que significa un dominio consolidado en donde sobresale con el componente de creación; para la MP fue de 2.94 que implica un dominio regular con el componente más alto en creación y para la MADEMS fue de 2.81 que refiere a un dominio regular con el componente de creación con el dominio mayor. Por tanto, existe una coincidencia de dichos posgrados en cuanto a su nivel de desarrollo para la etapa de creación del conocimiento. Con base en la media global, se diagnosticó que el programa de DP es el que tiene el mayor nivel de desarrollo en comparación con los otros dos (MP y MADEMS).

En lo que respecta al nivel de desarrollo para los cuatro componentes sobre la gestión del conocimiento, los hallazgos indican lo siguiente: Para la creación del conocimiento, los tres posgrados poseen un desarrollo consolidado en donde el programa de MADEMS fue el que presentó el menor nivel.

Para la socialización del conocimiento, los tres programas tienen un nivel de desarrollo moderado

hallándose que el posgrado de DP fue el que tuvo el mayor puntaje. Para la aplicación del conocimiento, solamente un programa obtuvo un nivel consolidado y que fue el programa de DP, en tanto que la MP y MADEMS poseen un desarrollo regular. Para la divulgación del conocimiento, tanto el posgrado de DP y MP tienen un nivel consolidado en comparación con el posgrado de MADEMS que tiene un nivel moderado.

Por tanto, el profesorado de los tres programas valoró que la creación del conocimiento es el ámbito con el mayor nivel de desarrollo. Por tanto, para determinar la existencia o no de diferencias estadísticas entre estos posgrados, se realizó la prueba ANOVA encontrándose los siguientes resultados:

No se hallaron diferencias significativas en lo que se refiere al nivel de desarrollo en la creación del conocimiento entre los tres posgrados. De igual modo, para el componente de la socialización del conocimiento. En cambio, se encontraron diferencias para los componentes de aplicación (ANOVA,  $F = 12.15$ ,  $p < 0.05$ ) y divulgación del conocimiento (ANOVA,  $F = 10.55$ ,  $p < 0.05$ ).

Asimismo, se investigó si existen diferencias en la gestión del conocimiento considerando la variable del género en donde se encontraron que las mujeres presentan medias superiores para los ámbitos de la creación y divulgación del conocimiento, así como en términos de diferencias significativas ( $t = 3.15$ ,  $p < 0.05$ ) y ( $t = 3.24$ ,  $p < 0.05$ ), respectivamente.

También se consideró a la edad como una variable del estudio la cual se organizó en cuatro grupos (30 a 39; 40 a 49; 50 a 59 y 60 a 69) considerando un intervalo de diez años, hallándose que existen diferencias del cuarto grupo en comparación con el primero en lo referente a los dos componentes de aplicación y divulgación del conocimiento ( $p < 0.05$ ).

## Conclusiones

La investigación se enfocó en valorar el nivel de desarrollo de la gestión del conocimiento desde la percepción del profesorado de los posgrados en educación, obteniendo información relevante sobre cuatro áreas: creación, socialización, aplicación y divulgación del conocimiento.

En este sentido, se encontró que el profesorado de los posgrados en educación posee para la creación y divulgación del conocimiento del conocimiento un nivel consolidado de sus competencias mientras que para la socialización y aplicación del conocimiento, un nivel de desarrollo moderado.

Por tanto, el estudio proporciona hallazgos importantes sobre el estado que guarda la gestión del conocimiento en el nivel de posgrado por lo que su información es útil con lo establecido por la UNESCO (2005) en lo que se refiere a que para desarrollar a un país en el siglo XXI, se requieren personas competentes que comprendan su entorno socio-cultural y tecnológico, de tal forma que integren en sus puestos de trabajo tanto la creatividad como la innovación para solucionar las problemáticas complejas reales que se presentan, así como identificar, analizar y generar conocimiento útil.

Del mismo modo, esta investigación coincide con la realizada por Rodríguez, Cohen, Pedraja, Araneda y Rodríguez (2014) en donde determinaron que la gestión del conocimiento es un factor que impacta sobre la calidad del posgrado.

Asimismo, el estudio confirma el hallazgo de Rodríguez (2013), Romo, Villalobos y Guadalupe (2012), así como de Escamilla y Gómez (2012) en el sentido de considerar a la investigación como un eje estratégico para el profesorado de posgrado que no solo se enfoque a la impartición de la docencia sino también a la elaboración de productos y su respectiva divulgación que permitan proponer propuestas de solución al sector productivo y de servicios.

De la misma forma, se obtiene un resultado similar al de Rodríguez (2013), en lo referente al uso del Internet como principal herramienta de búsqueda, comunicación y difusión del conocimiento. También se confirma lo establecido por Sánchez y Ríos (2011) en cuanto a la utilización de las TIC como herramientas principales para la búsqueda, análisis y difusión de información que permita la creación de conocimiento en el proceso educativo.

Además, se coincide con el resultado hallado por Cardoso, Cerecedo y Vanegas (2013) en cuanto a la relevancia de diseñar y desarrollar proyectos de investigación institucionales que permitan la generación de estrategias de intervención para solucionar las problemáticas del sector empresarial.

Asimismo, los resultados del estudio son similares a los obtenidos por Valdés, Vera, y Carlos (2012b) así como Amarista (2014) en lo referente a concederle importancia al trabajo en equipo entre el estudiantado e investigadores en los proyectos así como en la elaboración y divulgación de productos académicos aunado al desarrollo de las competencias investigativas.

Por el contrario, esta investigación difiere del hallazgo obtenido por Fierro y Mercado (2011), en lo que se refiere a que las mujeres perciben en menor medida la socialización del conocimiento en los posgrados en educación.

Además, este estudio identificó diferencias significativas en lo que se refiere a los grupos de edad del profesorado con relación a sus competencias de la gestión del conocimiento, en donde se determinó que los participantes con mayor experiencia tienen un nivel de logro mayor en los componentes de socialización y divulgación, lo cual se explica por la experiencia adquirida en el ámbito de la investigación.

Por tanto, la investigación permite establecer que los posgrados en educación se encuentran en la etapa de socialización del conocimiento según el ciclo establecido por Nonaka y Takeuchi (1995).

Finalmente, derivado de la globalización económica, la gestión del conocimiento implementada en los posgrados en educación en México, es una estrategia para la formación de calidad del capital humano, siendo



posible un cambio institucional que redunde en la innovación y mejora continua, haciendo uso de los recursos tangibles e intangibles, tales como el ciclo de generación de conocimiento, la infraestructura e investigación, con la finalidad de enriquecer el conocimiento de manera exitosa, logrando no sólo la creación sino también la socialización, aplicación y divulgación del mismo.

## Referencias

- Amarista, M. (2014). Competencias investigativas en maestrantes en docencia universitaria desde su cosmovisión contextual. ReDIE. Universidad Ezequiel Zamora- Universidad Fermí. Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasdoc.pdf>
- Anderson, D. y Gallini, N. (1998). Competition policy and intellectual property rights in the know-ledge based economy. Calgary: University of Calgary Press.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000). La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Revista de la Educación Superior, 113, 1 – 8.
- Cardoso, E., Cerecedo, M. y Vanegas, E. (2013). Las competencias docentes en los programas de posgrado en administración: Un estudio diagnóstico. Formación Universitaria, 6(2), 43 – 50. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v6n2/art06.pdf>
- Cardoso E. y Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(2), 68 – 82. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- Castells, M. (2006). The Network Society: from Knowledge to Policy. Center for Transatlantic Relations. Washington, EE.UU: Center for Transatlantic Relations.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2008). Espacios Iberoamericanos: La economía del conocimiento. Chile: CEPAL. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/34459/EspacioliberalIII.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, 2014). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Programas vigentes. Recuperado de <http://conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/4165-listado-pnpc-2014/file>
- Escamilla, C. y Gómez, M. (2012). Modelo de vinculación entre las Instituciones de Educación Superior y las empresas: gestión del conocimiento. Acta Universitaria, 22 (2), 32 – 40.
- Fierro, E. y Mercado, P. (2012). Innovación organizativa y gestión del conocimiento en hospitales públicos en el Estado de México. Estudios gerenciales, 28, 109-123.
- Guzmán, R., y Adriano, A. (2013). Conocimiento, economía, desarrollo y sociedad: trazos desde la complejidad. En-claves del pensamiento, 7 (14), 123-143. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-879X2013000200006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2013000200006&lng=es&nrm=iso)
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, España: Morata.
- Hernández, R, Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México. McGraw-Hill
- Minakata, A. (2000). El maestro que aprende: educación para una nueva época. Sinéctica, 17, 14-23.
- Nonaka, I. (1991). The Knowledge-creating company. Harvard Business Review, 69 (6), 96-104.
- Nonaka I. y Takeuchi H. (1995). The Knowledge-Creating Company. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005). Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. París: UNESCO.
- Petrides, L. y Nodine, T. (2003). Knowledge Management for School Leaders: An ecological framework for thinking schools. Teachers College Record, 104 (8), 1702 – 1717.
- Portnoi, L., Rust, V. y Bagley, S. (2010). Higher education, policy and the global competition phenomenon. New York: Palgrave MacMillan.
- Rodríguez, E., Cohen, W., Pedraja, L., Araneda, C. y Rodríguez, J. (2014). La gestión del conocimiento y la calidad de la docencia de postgrado en las universidades: un estudio exploratorio. INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y

- Sociales, 24 (52), 59 – 66.
- Rodríguez, M. (2013). Caracterización y medición del nivel de gestión del conocimiento en los grupos de investigación de las universidades públicas y privadas del departamento de Boyacá, Colombia. Cuadernos Latinoamericanos de Administración, IX (17), 86 – 105. Recuperado de [www.uelbosque.edu.co](http://www.uelbosque.edu.co)
- Romo, A., Villalobos, M., y Guadalupe, L. (2012). Gestión del conocimiento: estrategia para la formación de investigadores. Sinéctica, 38, 1 – 20. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X201200100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X201200100007&lng=es&nrm=iso)
- Ruiz, J. (2010). Importancia de la investigación. Revista científica, XX (2), 125-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/959/95912322001.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018. México: SEP.
- Sánchez, C. y Ríos, H. (2011). La economía del conocimiento como base del crecimiento económico en México. Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 8(2), 43 – 60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/823/82319126004.pdf>
- Tedesco, J., (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Valdés, Á., Vera, J. y Carlos, E. (2012). Competencias científicas en estudiantes de posgrado de ciencias naturales e ingenierías. Sinéctica, 39, 1 – 17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826889012>
- Vila, L., Dávila, D. y Ginés, J. (2010). Competencias para la innovación en las universidades de América Latina: un análisis empírico. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1 (1), 5 – 23. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/30/competencias-innovacion-universidades-america-latina-analisis-empirico>
- Yeh, Y. (2005). The Implementation of Knowledge Management System in Taiwan's Higher Education. Journal of College Teaching & Learning, 2(9), 35 – 42.



# LA HERMENÉUTICA DE GADAMER, LÍNEAS PARA SU INCURSIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

## GADAMER'S HERMENEUTICS, LINES FOR FORAY INTO RESEARCH IN EDUCATION

Adrián Hernández Vélez

### Resumen

Este texto tiene como propósito reflexionar sobre la hermenéutica gadameriana como una forma de investigación colocada en el campo de la educación. Se sostiene que los investigadores educativos deben salir del empantanamiento del discurso metodológico y posicionarse, conforme a Gadamer, en el debate sobre la diferencia de objetivos de conocimiento, sin duda, para lograrlo, se requiere contar con una identidad epistemológica que permita a quien pretende investigar, acceder al conocimiento o en el mejor de los casos, reportar nuevas formas de interpretación respecto al que existe. Son abordadas algunas problemáticas y líneas generales que implica el trabajo hermenéutico en la investigación en educación. La intención es ambiciosa, retadora y sin duda, requiere un trabajo de duración prolongada, no obstante, son presentadas algunas bases que orientan esa reflexión. En principio, es tratada la génesis y evolución de la hermenéutica hasta llegar a posicionar la tesis gadameriana, posteriormente, ante la duda latente que indaga cómo hacer trabajos hermenéuticos en educación, son presentados algunos principios generales previos y principios de facto encontrados en trabajos que Gadamer desarrolló tendiendo como base la hermenéutica. No constituyen pasos acabados, antes bien, consisten en una serie de actitudes que el filósofo ejerció en la búsqueda de la comprensión e interpretación.

**Palabras clave:** Hermenéutica, educación e investigación.

### Abstract

This text has like principal purpose to reflect about the Gadamer's hermeneutics as a way of investigation in the area of education. It is argued that educational researchers should leave the quagmire of methodological discourse to stand as Gadamer's view, in the debate on the difference of knowledge objectives, it is required to have an epistemological identity, that allows the knowledge entry, or in the best case create a new way of interpretation of what already exists. They are addressed some issues and outline the hermeneutical work involving research in education. The intention is ambitious, challenging and certainly requires work on a long term, however, they are presented some bases that guide this reflection. It is treated the genesis and evolution of hermeneutics up to position of the Gadamer thesis, subsequently, the doubt that explores the hermeneutical work in education, also it is showed some general and previous principles, in some Gadamer's works, that he developed based in hermeneutics. This consist in a series of attitudes that the philosopher exercised in the pursuit of understanding and interpretation.

**Key words:** Hermeneutics, education and research.

## Introducción

En este texto se sostiene que la investigación de tipo hermenéutico aún se encuentra en gestación en el campo de la educación, por lo regular, quedando acotada al uso de la hermenéutica como concepto de corte metodológico que la coloca en el plano de lo cualitativo, incluso, como enunciado que limita su existencia al nivel de complemento de la dimensión técnica en la fase de trabajo documental. Por ello, se plantea la necesidad de comprender su génesis y praxis, para lo cual, son abordadas algunas problemáticas y líneas generales que implica el desarrollo de este tipo de trabajos en educación. La intención es retadora y sin duda, requiere un trabajo de duración prolongada, no obstante, se parte de la idea de que la hermenéutica, en tanto filosofía universal, permite la correcta comprensión e interpretación de la realidad, por ende, constituye algo más que un simple concepto acotado a términos metodológicos.

Con esta intención, son presentadas algunas bases que orientan la reflexión respecto a su origen y desarrollo contemporáneo. En principio, es tratada su génesis y evolución hasta llegar a posicionar la tesis gadameriana que la asume como una filosofía universal, posteriormente, son planteados algunos fundamentos que permiten incursionar desde la hermenéutica en la investigación dentro del campo educativo. Se sostiene que los investigadores educativos deben salir del empantanamiento de un discurso metodológico y posicionarse, conforme a Gadamer (2007) en el debate sobre la diferencia de objetivos de conocimiento, sin duda, para lograrlo, se requiere contar con una identidad epistemológica que permita a quien pretende investigar, acceder al conocimiento o en el mejor de los casos, reportar nuevas interpretaciones respecto al que existe.

Finalmente, ante la duda latente que indaga cómo hacer trabajos hermenéuticos en educación, son presentados algunos principios generales, previos y de facto, encontrados en trabajos que el propio filósofo desarrolló teniendo como base a la hermenéutica. No constituyen pasos acabados, en todo caso, consisten en una serie de actitudes implementadas en la búsqueda de la correcta comprensión e interpretación.

## De la hermenéutica como fundamento

Lo humano e incluso aquello que constituye su antítesis, sólo podemos concebirlo en lo que Celan (2009) denominó reja de lenguaje. No podemos escapar a su entramado que se construye en la historia; para Gadamer (2007) somos seres históricos y lingüísticos. De esto trata la hermenéutica, establece las bases para comprender e interpretar lo que nos define en el horizonte de la historia y en la palabra, aquella que conforme a Benedetti (1975) permite tender puentes indestructibles entre las personas.

Su origen es de largo alcance, se remonta a los primeros siglos del cristianismo, sin embargo, en el transcurso del tiempo, se han ido gestando diversas maneras de asumirla, aunque siempre encausadas a la interpretación de aquello que acontece en la vida y cuyo sentido no se revela en forma inmediata, sea a través de los textos o tomando como fundamento la propia existencia. Exclusiva de todos cuando existe alguna manifestación que requiere ser indagada en su forma auténtica. Necesaria para entender el sentido original de una breve mirada que se arriesga antes de arrojarse al diálogo o al amor, tanto como para alcanzar la base del discurso complejo que los doctos construyen en la academia. Está ahí, suspendida como fuente de luz que

permite iluminar el sentido oscuro de aquello que no se revela en primera instancia; siempre presente para esclarecer un texto poco inteligible.

Existen diversas fuentes que permiten aproximarnos a su génesis y evolución, pero se ha decidido partir de dos trabajos. El primero es el estudio que Gadamer (2010a) desarrolló en *Verdad y Método II*, el cual, permite identificar diferentes etapas en las cuales se ha aportado a la configuración de la hermenéutica como campo del conocimiento. El segundo trabajo consiste en la síntesis que Grondin (2008) elaboró a partir de la obra completa de Gadamer y que lleva a un posicionamiento más reciente.

Así, es posible afirmar que las primeras bases de la hermenéutica la remiten a una función auxiliar como arte de la interpretación, cuya intención de corte normativo se soportó en la gramática y en la retórica para establecer reglas generales que permitieran la correcta interpretación de las Sagradas Escrituras, particularmente los textos que resultaban ambiguos y requerían ser esclarecidos, textos que contienen lo decisivo y que es preciso recuperar; se trata de la exégesis (Gadamer, 2010a). Sus preceptos se extendieron no sólo al campo de la teología, sino también al filológico y al jurídico, en el primero ocupada de resolver problemas sobre los textos mediante el vocabulario y la gramática y en el segundo para la interpretación de las leyes.

Grondin (2008) identifica una segunda etapa en la cual se acusa un giro metodológico de la hermenéutica inaugurada por Schleiermacher y profundizada por Dilthey. Schleiermacher (citado por Grondin, 2008) fue quien estableció las bases de esta perspectiva mediante la argumentación de dos formas de interpretación; gramatical y psicológica. La primera está presente en todo contexto y tiempo ya que la base de toda reflexión humana está en el lenguaje; no se puede escapar a éste, no obstante, conforme a la percepción psicológica, las personas ante una situación dada, no perciben lo mismo aunque se encuentren inmersos en una misma lengua, por tanto, la interpretación es posible en lo individual, cuando cada quien se ve arropado por su propia percepción del mundo, en caso contrario, señala en forma magistral el filósofo, sólo estaríamos condenados a la gramática.

Más aún, arroja una primera percepción de la universalización de la hermenéutica desbordando las prácticas particulares de la etapa clásica. Para Gadamer (2010a) se trata del primer autor que señaló la necesidad de la comprensión y no sólo de la interpretación, tesis fundamental, ya que, para interpretar una manifestación de sentido, mediados por la perspectiva individual, es preciso que en primera instancia el texto haya sido revelado en su sentido auténtico. Todavía más, no sólo pensó en el texto de forma literal, a partir de su obra, es posible considerar como tal a toda expresión que pretende decir algo; una palabra, una imagen, una mirada.

En cuanto a Dilthey (citado por Gadamer 2007 y Grondin, 2008) fue quien definió con mayor precisión su carácter metodológico y enmarca a la hermenéutica en una dimensión epistemológica. Así, entra en un análisis en el cual se parte de la idea de que el método inductivo es posible de ser aplicado a las disciplinas comprensivas, sin embargo, esta preocupación se ve limitada por múltiples problemas de identidad, entre los cuales destaca el uso del propio concepto “ciencia” que se recupera de las ciencias naturales y que se justifica en la posibilidad de aplicar sus procedimientos a las ciencias sociales, no obstante, se reconoce que los resultados de la aplicación



de su método, no pueden generalizarse, por ejemplo, los estudios históricos sobre una determinada sociedad y un determinado concepto de hombre sólo corresponderían al contexto en el cual se desarrolla el estudio, no podría hablarse de todos los hombres y todos los contextos sociales como sí acontece, en los postulados newtonianos cuando se hace referencia a sus objetos de estudio.

La tercera concepción fue inaugurada por Heidegger (2013) al establecer una visión existencial de la hermenéutica, atribuyendo su carácter de filosofía y abandonando la interpretación de los textos para colocar en su lugar al sujeto mismo con la carga que su vida implica. Conforme a la tesis de este filósofo, estamos arrojados a la vida, atrapados entre categorías que no permiten al ser, preguntarse por sí mismo ya que siempre está ocupado en responder a las formas de existencia dictadas desde el exterior, por lo que la hermenéutica, en tanto ontología, debe permitir al ser, preguntarse por él mismo de tal forma que evite escapar a la reflexión de sí, trayendo a flote la conciencia sobre su finitud y sobre su estado alienado.

La investigación hermenéutica, por tanto, tiene como razón de ser el existir propio, conforme a Heidegger (2013) se trata de un ser que es hermenéutico y que se pregunta por el propio ser. Aquí es en donde acude al *Dasein*, el ser ahí, arrojado en busca de sí mismo. El ser necesita interpretarse, por lo que, desde la premisa existencial, toma distancia de la visión hermenéutica como arte de la interpretación de los textos, así como de la postura metodológica. Él es quien afirma que se trata de una filosofía y la coloca en el plano ontológico afirmando que no se trata de encontrar el sentido auténtico de los textos, los abandona y se postula por encontrar el sentido auténtico del mismo ser.

Sobre la base de esta tercera perspectiva se encuentra apuntalada la hermenéutica propuesta por Gadamer, para quien la verdad no sólo se construye desde las certezas metodológicas que las ciencias han propuesto a partir del método, aunque esto no implica en ningún momento que se manifieste como detractor de éstas, por el contrario, asume que existen diferentes formas de acceder a la verdad, tesis que ha sostenido en sus diferentes obras, basta con recordar Mito y Razón, texto en el cual se pronuncia por la tradición como fundamento de la verdad, sin que necesariamente una anule a la otra, ante todo, se trata de constructos humanos a través de los cuales las personas buscan comprenderse a sí mismas, entre sí, así como al horizonte, contexto y tiempo en el cual se conciben.

Su obra culmen es *Verdad y Método*, escrito en el cual plantea el modelo de la estética como ruta para acceder al sentido auténtico de lo expresado, es decir, a una forma de verdad a la cual se llega sin recurrir al positivismo como única vía de acceso.

Otro ejemplo de acceso a la verdad lo encontramos en las tradiciones atrapadas en los pueblos, anuladas por la visión cartesiana, no obstante, también constituyen un espacio desde el cual es posible decir algo y aportar formas de verdad que aunque son devastadas por la ciencia, se manifiestan como maneras legítimas de comprender e interpretar la realidad, delineando sus formas de acceso a ésta, así como el impacto de sus consecuencias en la transformación de los sujetos; la verdad no es exclusiva del método científico.

Sobre esta base construye su tesis, afirmando que la hermenéutica es una reflexión filosófica universal que se ocupa de la correcta comprensión e interpretación mediada por la historia y el lenguaje. Se manifiesta con recelo ante el relativismo que suele privilegiar el sentido de la verdad cuya base se encuentra en Nietzsche (2001) para quien, ésta se sitúa anclada a la manifestación de voluntad de poder; en cada palabra dicha las personas suelen buscar imponer su postura como reflejo de poder ante el otro. Pero ante el riesgo de que no hay hechos, sólo interpretaciones, se pronuncia por establecer pautas universales que acoten el relativismo a través de la tradición y el lenguaje.

Recupera de la etapa clásica la noción de texto que había sido anulada por su maestro, entendiendo como tal todo aquello que va más allá de la palabra y el enunciado y para comprenderlos es necesario sentar bases sobre el círculo hermenéutico. También recupera la noción ontológica sin quedar atrapado sólo en ésta, por ejemplo, en su texto *¿Quién soy yo y quién eres tú?*, acude a la reflexión urgente sobre la definición del ser ante y con el otro, no obstante, no pierde el hilo de su reflexión y se dedica a proponer no una ontología de la facticidad como es el caso de Heidegger (2013), sino una hermenéutica que fundamente la correcta comprensión e interpretación de los textos a partir de fundamentos históricos y lingüísticos anulados por la ciencia.

La comprensión planteada por Schleiermacher (citado por Grondin, 2008) cobrará un nuevo sentido que desborda su visión psicologista; en el prólogo del mismo texto, haciendo alusión a los poemas de Celan, Gadamer (2001b) advierte que los textos llegan al lector como a quien le llega una <<botella arrojada al mar>>, sin duda encuentra un destinatario y éste encuentra adentro un mensaje, pero inmediatamente se pregunta ¿qué mensaje?, ¿qué se le dice? Este instante de vacío en el cual un mensaje resulta inaccesible al lector, ese aparente instante de tensión entre lo propio y lo ajeno, constituye el origen de la comprensión como proceso lingüístico.

Afirma que la comprensión inicia cuando algo resulta extraño, provocador, desorientador, incompatible con las expectativas pre-esquemáticas que nos orientan en el mundo; aparece entonces como la eliminación de malentendidos, como la mediación de la distancia entre el yo y el tú, así, desembocará siempre en el entendido restablecido, cuando se entiende un enunciado provocador, cuando se percibe con qué razón dice el otro lo que dice. La dimensión lingüística representa la posibilidad de existir con el otro, esa convivencia a la que hace referencia y la cual existe mediante el proceso de diálogo que lleva a la comprensión. El sentido que atribuye a la interpretación queda explícito en *Texto e Interpretación*, el cual aparece también en *Verdad y Método II*. Su origen se encuentra en la palabra *interpretes* que designa al hablante intermediario y significaba, por eso, la función originaria de intérprete que media entre interlocutores de diferentes idiomas y une con su discurso a los que están separados.

Una vez que cumple esa función, el intérprete desaparece, más no en sentido negativo advierte Gadamer (2007), sino en el marco comunicativo en el cual ha resuelto la tensión entre los horizontes del texto y del lector, dando paso a la fusión de horizontes. Los horizontes que al inicio se encontraban separados sin posibilidades de conciliar puntos de vista se han unido en uno sólo que ya no es el anterior pero que tampoco se torna acabado, sino constituye otro punto de partida para alcanzar nuevas comprensiones. La interpretación recaerá

en el intérprete quien, desde su subjetividad, una vez alcanzado el acuerdo sobre la cosa, toda vez que ha sido superada la tensión del discurso provocador, una vez que es desbordada la incompreensión, en ese momento tenderá a hacer patente su opinión, su percepción respecto al texto, ya no con relación a lo que este último es y expresa en sí mismo, sino ahora estableciendo la mediación sobre su propia subjetividad, su razón crítica.

Así, comprensión e interpretación se construyen en una relación con el otro, instantes en los cuales se encuentran los horizontes y se llega al acuerdo sobre la cosa, ese momento en el cual el mensaje se hace posible y se transforma en percepción propia a través del lenguaje. El lenguaje constituye el medio para la experiencia hermenéutica; todo proceso es lingüístico. Se concibe como el medio en el que se realiza el acuerdo entre los interlocutores mediante el diálogo, en la conversación de la cual, como afirma el filósofo, tampoco somos dueños y menos establecemos su dirección, sino la seguimos.

En este proceso de interacción con el texto, entre las subjetividades y las delimitaciones lingüísticas, cada sujeto se aproxima condicionado por sus herencias culturales, las cuales sólo pueden ser mediadas por el círculo hermenéutico. Advierte Gadamer (2001a) que toda interpretación correcta tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar y una vez que lo logra, habrá de orientar su mirada a la cosa misma. Este planteamiento presenta el problema de mantener la mirada atenta a la cosa, aún a través de todas las desviaciones a que se ve constantemente sometido, el intérprete en virtud de sus ocurrencias.

En el acto cotidiano de encontrarse con el otro, las ocurrencias van acomodando el mensaje no en forma pura, sino en torno a las posibilidades de comprensión que el bagaje cultural, la vida propia y sus circunstancias lo hacen posible. El juego de la distorsión aparece sin que el receptor tome conciencia de la situación, por lo que dominar el mundo de las ocurrencias propias se torna en una tarea necesaria para que el mensaje llegue a ser lo que en esencia es. Implica reconocer y gobernar las ocurrencias y hábitos imperceptibles del pensar, para lograr emplear códigos que otorgan sentido a un referente.

Para Gadamer (2010a) éstas son situaciones que posibilitan la comprensión ya que la interpretación empieza siempre con conceptos previos que serán sustituidos por otros más adecuados. Todo este constante re proyectar constituye el sentido del comprender e interpretar, sin embargo, advierte que la condición de aproximarse al texto a partir de opiniones previas no debe tornarse en una acción arbitraria. La comprensión del texto, sólo será posible reconociendo el hábito lingüístico mediado por el tiempo y el autor. Es preciso tener presentes las diferencias entre el uso lingüístico acostumbrado por el intérprete y el que el texto plantea por sí mismo. No partir del presupuesto de que todos hablan el mismo lenguaje o que los códigos del texto tienen la misma carga de significatividad que el interlocutor posee. Se trata de un doble problema, por un lado, la obviedad de significados y por otro la obviedad equivocada en torno a los contenidos; quien pretende comprender un texto debe dejarse decir algo por éste.

La historia también permite el acceso a la verdad; afirma el filósofo que somos seres situados en el

decurso de la historia por lo que ésta no nos pertenece, sino le pertenecemos. Así, la comprensión es un proceso permanente en el que la experiencia permite que las personas puedan comprenderse a sí mismas como parte de un contexto inagotable y en transición, perteneciente a un contexto mayor que le otorga sentido, que lo inmiscuye en la conformación cultural de la cual él mismo se ve impregnado y que también él mismo va reconfigurando; ya está dado a partir de preconceptos que su contexto le ha dado en la tradición (Gadamer, 2007). Lo señala como la historicidad de la comprensión; no relega la historicidad a un tiempo específico de conocimiento, sino la asume como constitutiva de toda comprensión posible mediante el diálogo. Cuando hablamos lo hacemos no sólo expresando lo que pretendemos ser, sino lo hacemos como reflejo de la herencia cultural en la cual hemos sido formados.

Sin embargo, el problema para comprender un texto radica en la mediación correcta de la historia frente al propio texto, es decir, una obra no puede ser vista de la misma manera en el tiempo inmediato, no obstante, cuando éste ha transcurrido, la obra se verá mediada por la posteridad. Para Grondin (2008) la vía de acceso a la comprensión requiere establecer el equilibrio entre el texto mismo y su posteridad, en principio, reconociendo que para su correcta comprensión es necesario acceder a su sentido auténtico, a la obra y posteriormente a las formas de sentido arrojadas a través del tiempo. Por eso, advierte la impotencia que implica emitir juicios cuando no existe la suficiente distancia en el tiempo y en consecuencia, tampoco los patrones seguros para juzgar, por ello, resulta preciso evitar la tentación de acotar los trabajos hermenéuticos a los postulados de la historia del presente ya que su objeto de estudio se vería sometido al peso de los prejuicios del contexto temporal inmediato, sin que exista una aproximación a su verdadero contenido y significado.

Pero hay que tener cuidado con la carga negativa que suele ser atribuida a los prejuicios, para Gadamer (2007) éstos son necesarios no como anticipaciones arbitrarias anuladas desde el positivismo en aras de la objetividad científica, sino reconocidos como parte de la tradición heredada, como puntos de vista que han sido construidos en el tiempo y que en éste han obtenido estabilidad, en otras palabras, forman parte de una ruta de acceso a la realidad distinta de la cartesiana.

El problema, nuevamente hablando de éstos, consiste en definir qué prejuicios son los que resultan aceptables para la comprensión e interpretación correcta de los textos, ante lo cual asegura, tal como ha sido planteado en líneas previas, sólo mediante la distancia en el tiempo se estará en posibilidad de encontrar respuesta a esa pregunta, aunque con gran razón señala Grondin (2008), se corre el riesgo de que el transcurso del tiempo lejos de favorecer la delimitación de prejuicios favorables los anule en el olvido, aunque también existe solución a esta situación mediante el planteamiento histórico-efectual que para Gadamer (2001b) no se orienta sólo hacia la revisión de las obras transmitidas, sino también hacia los efectos que han tenido en la historia.

Sin intención de caer en un ejercicio de simplificación vacío, es posible afirmar que Gadamer establece las bases de la hermenéutica contemporánea y es visto como el filósofo que la dota de una visión distinta, poniéndola en la agenda de los grandes pensamientos filosóficos del siglo XXI. Se trata de una forma de acceder a la verdad a través de una ruta de pensamiento distinta al enfoque metodológico predominante de las ciencias

naturales. Con justa razón, Grondin (2008) afirmó que la hermenéutica de Gadamer constituye una reflexión filosófica universal que encuentra en la historia, la cultura y el lenguaje, rutas de acceso a la comprensión del mundo.

### **Del posicionamiento de los trabajos hermenéuticos en educación**

Hacer referencia a trabajos hermenéuticos contruidos desde el campo de la educación, por lo regular, implica encontrarse en primera instancia con una predisposición metodológica que se subsume en el debate entre lo cuantitativo y cualitativo, es decir, los discursos suelen quedar saturados de una descripción general de las características y enfoques que suelen dar identidad a cada posicionamiento, no obstante, no logran acceder a sus fundamentos, por ello, el problema central radica en no quedar empantanados en la diferencia de metodologías, tanto como sí en esclarecer la diferencia de objetivos de conocimiento. (Gadamer, 2007)

El hecho de comprender esta sentencia, plantea a quienes incursionan en el campo de la educación, por un lado, la obligación por desbordar una visión metodológica laxa y, en consecuencia, por otra parte, la necesidad de precisar su propia identidad epistemológica que les permita llenar los vacíos que suelen atraparlos entre lo cuantitativo y cualitativo. Así, quienes se colocan en el marco de una visión comprensiva, no deben partir por oponer su posición a la investigación positivista, por el contrario, resulta preciso que logren esclarecer la génesis de su posicionamiento metodológico, apoyándose en el campo del conocimiento del cual emana el enfoque de trabajo en el cual incursionan y si no logran escapar a estas balizas metodológicas, entonces, deberán colocar el debate respecto en la diferencia entre las ciencias del espíritu y las ciencias naturales.

Se trata de acceder a la investigación con una estructura sólida que no sólo se ocupe de la parte instrumental, sino que, en un sentido profundo, permita acceder a las bases sobre las cuales ésta es construida y para el caso concreto de quienes se arriesgan a la construcción de una visión comprensiva, independientemente del campo desde el cual se han formado, tener una idea firme sobre la forma en que se accede al concepto de ciencia. En el concierto de los discursos educativos, al hacer investigación cualitativa, en el entendido de que no podamos escapar a las ataduras impuestas por la visión cartesiana, conforme a Gadamer (2007) debemos reconocer que hacemos una ciencia inexacta, ocupada por comprenderse a sí misma y comprender la realidad de un contexto concreto.

En consecuencia, el término ciencia no se emplea como reflejo de la visión positivista ya que desde este soporte comprensivo no hacemos ciencia en el sentido cartesiano, nunca ha sido la intención, más que eso, se busca acceder a la verdad desde otras rutas anuladas por la moderna forma de plantear el conocimiento, rutas entre las cuales se encuentran los esfuerzos gadamerianos desarrollados en el caso de la estética o del mito frente a la razón.

Es preciso que el investigador que se arroja a la educación, comprenda que las ciencias del espíritu toman su denominación de ciencia, precisamente de las ciencias naturales, como una forma de plantear que es posible implementar el método inductivo en las disciplinas que conforman su estructura, pero no es posible generalizar

sus preceptos como regla universal, esta situación remite de inmediato al concepto de método y metodología; vale la pena señalar que lo comprensivo puede acudir al uso de recursos de las ciencias naturales, lo que no es posible hacer, consiste en pretender los mismos objetivos de conocimiento, es decir, no se busca generalizar hallazgos.

Sin embargo, parece que estamos atrapados en una reja de lenguaje en la cual se habla de metodología y aunque el concepto hace referencia a procedimientos que permiten acceder a la generación de conocimientos o cuando no a la construcción de nuevos sentidos a éste, no necesariamente como ciencia empírica, en educación suele perderse esa frontera en la línea discursiva para quedar atrapados en la herencia positivista, entonces, el problema de fondo no consiste sólo en revisar las formas de acceso al conocimiento, sino en contar con fundamentos que permitan a los investigadores construir su propia identidad epistemológica desde la cual puedan arrojar a la generación de conocimientos bajo preceptos científicos o científicos inexactos.

Se requiere que el educador no quede atrapado sólo en la revisión superflua de las formas de acceder al trabajo de campo desde las perspectivas cualitativas, sino que acceda en profundidad al campo del conocimiento en el cual se encuentra la génesis de su investigación. Este giro implica reconocer la valía de los campos del conocimiento que aportan sus aparatos metodológicos, pero no es suficiente, también devela la necesidad de que los investigadores se formen no sólo en la metodología de la investigación, sino fundamentalmente en el campo del conocimiento desde el cual pretende indagar la realidad, se trata entonces de una pretensión ambiciosa, sin embargo, se lleva a cabo y permite sentar las bases de la definición de la identidad epistemológica del investigador, lo que lo dota de elementos para desbordar las tendencias metodológicas científicas.

Acotando, es posible afirmar que el desarrollo de investigaciones en educación, pueden ser percibidas desde dos planteamientos posibles; investigaciones cualitativas hermenéuticas y trabajos hermenéuticos aplicados a la educación. Los primeros, sin duda, derivarán en la aplicación general de los principios del método cualitativo a los objetos de estudio colocados en el campo de la educación, en todo caso, se recurrirá a una revisión de los principios hermenéuticos pero privilegiando al método y reduciendo a la hermenéutica a la idea de un marco comprensivo entre tantos otros, no obstante, la segunda propuesta que consiste en desarrollar trabajos hermenéuticos en educación, brinda la posibilidad de acceder de forma directa desde el campo del conocimiento auténtico a los distintos referentes de la educación, en todo caso se estarían desarrollando trabajos filosóficos en educación, lo cual demanda evitar el reduccionismo de la hermenéutica como marco comprensivo y en consecuencia, responsabilizarnos por la comprensión de su génesis e instrumentación que derive en la correcta comprensión de la realidad educativa.

Considerando estas dos formas posibles de desarrollar la investigación, resulta conveniente incursionar desde el segundo planteamiento, lo cual demanda a quien investiga, estar habilitado en torno a la disciplina de origen para acceder en forma auténtica a los fundamentos de la hermenéutica y a sus principios, es decir, educadores que profundizan en el campo del conocimiento más allá de la jerga situada entre lo cualitativo y lo cuantitativo. En el fondo, el problema, como ha sido señalado, implica un alcance mayor; no se trata tanto de una



diferencia de métodos como sí de una diferencia de objetivos de conocimiento, por esto, el investigador debe tener definida su identidad y si no pertenece al campo del conocimiento del cual emana su enfoque de trabajo, debe profundizar en éste para comprender los riesgos que corre al abordar sus referentes de investigación.

### **Principios generales para el trabajo hermenéutico en educación**

En las siguientes páginas son recuperados algunos de los principios que Gadamer empleó para desarrollar trabajos hermenéuticos. Han sido obtenidos de diferentes obras, algunos señalados por el autor mientras otros han sido identificados como tales en sus trabajos. Entre las obras consultadas destacan *Verdad y Método*, *Poema y Diálogo* y, *¿Quién soy yo y quién eres tú?*, siendo las dos últimas en las cuales aplica la mayoría de esos principios sobre *Cristal de Aliento*, serie de poemas de Celan (2009), así como en las creaciones de otros poetas, entre los que destaca Rilke; en conjunto, constituyen un punto de partida que permite obtener estos principios inagotables y configurados mediante la teoría, pero que encuentran su riqueza fundamental en la forma en que nos enseña a arrojarnos a la hermenéutica viva. No puede dejar de señalarse el carácter poético de la obra de referencia, no obstante, de lo que se habla es de la actitud del ser humano para arrojarse a la comprensión e interpretación y éstas son universales.

No constituyen un discurso lineal, en el cual, son trazados una serie de pasos que atender para abordar la hermenéutica como soporte de la investigación en educación, no se trata de eso, antes bien, conforman una serie de actitudes que el propio Gadamer portó, teorizó, sugirió e implementó en diferentes momentos, por lo que constituyen un punto de partida que seguramente se verá fortalecido en tanto quienes atendemos la lectura de su obra, podamos aportar nuevas comprensiones que aborden lo que el autor nos ha legado. Conforme a la Tabla 1, han sido establecidos dos bloques; *principios generales previos* y *principios de facto* que orientan la comprensión e interpretación en el momento en que se suscita el encuentro con el otro.

También existen implícitos en ambos principios los análisis de tipo lingüístico e histórico, éstos sólo son señalados en el cuadro, pero por el momento no es desarrollado un análisis puntual en sentido inverso, es decir, desde la idea de que los principios de facto se encuentran inmersos en estos tipos de análisis.

### **Principios previos**

La intención de señalar principios generales previos, no es otra más que presentar algunas tesis que Gadamer ha establecido sobre cómo concebir a la hermenéutica si es que se intenta a través de ésta acceder a la verdad. Conforman un horizonte previo que es necesario tomar en consideración para no quedar atrapados en interpretaciones sesgadas sobre lo que es y pretende la hermenéutica como reflexión filosófica universal.

El principio inaugural se encuentra en el *sentido cotidiano de la hermenéutica*; significa la actitud del ser humano que quiere entender a otro, es decir, acceder al sentido auténtico de una manifestación verbal, entonces, afirma Gadamer (2007) no se trata tanto de un procedimiento, sino de una actitud universal en el encuentro entre personas. Para acceder al sentido auténtico de aquello que es comunicado, se requiere *disponer de apertura hacia el otro*. Así, cobra relevancia la afirmación de que no se trata de un proceso, entendiendo por éste, aquéllos

que corresponden al método científico y que buscan establecer generalidades a partir de resultados soportados en la certeza. Aquí es distinto, lo valioso no radica en la generalización sino en la oportunidad de acceder a lo humano, acceder al texto concreto.

La cuestión del método aludida, bien puede ser entendida como la segunda tesis; para Gadamer (2001b) *no existe un método hermenéutico*, no obstante, aunque ha señalado que todo método desarrollado desde la ciencia, si es aplicado de forma correcta puede arrojar frutos hermenéuticos, no deja de enfatizar, como tesis central, que no se trata de una diferencia de métodos, sino de la *diferencia de objetivos de conocimiento*, lo cual implica considerar que los resultados de la revisión de un texto concreto, no podrían obedecer a la misma secuencia de la ciencia, es decir, no sería posible posicionarlos como casos representativos de situaciones más generales. Aún y con esta distinción de esencia, ambos planteamientos coinciden en una premisa fundamental que deriva en reacciones distintas; ambos sostienen que no existen límites en el conocimiento, por lo que tampoco es posible aceptar que algo ha sido conocido y comprendido en forma total.

La actitud relacionada con la influencia científica, afirma que cuando no es posible comprender algo, se puede acudir a toda ayuda que ésta aporta y así, quien desea comprender, tal vez podrá acercarse al sentido auténtico mediante la revisión del conocimiento sentado en la razón, no obstante, señala el filósofo y con esto traza la segunda reacción, lo que haría alguien que verdaderamente se sitúa en la hermenéutica, no consiste en acudir a los recursos de la ciencia, sino en *saber tanto cuanto necesita y puede soportar*.

**Tabla 1. Principios de la hermenéutica.**

PRINCIPIOS PREVIOS (1)	ANÁLISIS (2ª)	PRINCIPIOS DE FACTO (2b)	LOGROS (3)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La hermenéutica es una actitud.</li> <li>2. La hermenéutica no tiene un método.</li> <li>3. Compete al ser humano en su cotidiano existir sea erudito o no.</li> <li>4. Requiere disposición a la escucha del otro.</li> <li>5. Un texto es toda manifestación de comunicación de sentido construido por el ser humano.</li> <li>6. El verdadero lenguaje es aquel en el que coinciden la palabra y la cosa.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Análisis histórico:</b> temporalidad, contexto social y variaciones derivadas de la posteridad.</li> <li>2. <b>Análisis lingüístico:</b> semiótico, sintáctico y argumentativo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actitud paciente ante la escucha del otro.</li> <li>2. Ausencia de temor al posible fracaso en la comprensión e interpretación.</li> <li>3. Es posible fracasar en forma reiterada en el intento de comprender e interpretar.</li> <li>4. La interpretación parte del punto donde se ha logrado una primera comprensión.</li> <li>5. Es preciso conocer el fondo cultural del texto.</li> <li>6. Si no se comprende un texto es necesario acudir al léxico, buscar palabra por palabra.</li> <li>7. Participamos de un mundo común mediado por el lenguaje.</li> <li>8. La comprensión e interpretación logradas son el punto de partida para otro proyecto rumbo a la comprensión e interpretación.</li> <li>9. Es necesario dejarse ayudar en el sentido del texto, más no accediendo a los motivos personales por los cuales el autor ha escrito el texto.</li> <li>10. Es necesario leer, releer y volver a leer un texto...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprensión e interpretación del texto como nuevo proyecto que puede ser superado.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia con información de Gadamer (2001b y 2004)

Pero, qué quiere decir con soportar lo que es capaz de saber; afirma que es mejor alcanzar una comprensión primera y seguramente incompleta, en lugar de acudir a los frutos podridos de la ciencia, a su bagaje de conocimientos establecidos como verdad y en su caso, soportar toda comprensión e interpretación en la idea cartesiana de la certeza. Se trata de vivir la experiencia del texto, sostiene el filósofo, sólo así se tendrá una mejor comprensión. No se trata de someter el texto a la utilización de un método ya que se corre el riesgo de perder el objetivo real y en su caso quedar estancado en la preocupación ficticia sobre la efectividad del método mismo y no sobre el sentido auténtico del texto.

El carácter del *texto*, como principio, se circunscribe bajo la misma premisa; constituye toda forma de comunicación de sentido, por lo que en su forma literal puede ser remitido a un documento escrito, pero para Gadamer (2007) la apertura del término lleva a considerar también como tal a la palabra misma, una pintura, una fotografía, es decir, toda manifestación de sentido comunicada y que necesita ser indagada en su sentido auténtico cuando éste se sostiene cifrado. Si la condición hermenéutica se encuentra posicionada en lo universal y cotidiano, entonces requiere de las personas involucradas su *disposición para dejarse decir algo*, premisa que desborda el mundo de las arrogancias humanas y en su caso las académicas, así como cualquier eje que lo impida.

Tal como Gadamer (2001b y 2004) recupera de los poemas de Celan, el texto nos llega como una botella arrojada al mar, ahí hay algo, se nos dice algo, pero no se comprende qué es lo que se nos dice, entonces, quien investiga, tomando esta actitud, debe arrojarse a la comprensión con actitud paciente, aceptando que ahí hay algo que escapa a sus certezas y que para lograr descifrarlo debe, incluso, partir palabra por palabra y al final, el texto se mostrará. Eso ocurre no sólo con los textos escritos, sino en todo momento que existe la interacción humana, sea a través del encuentro con el otro mediante su persona o su obra, siempre habrá algo que necesita ser comprendido y una vez que se logra tal comprensión, requerirá ser mediado por la perspectiva personal, accediendo así a la interpretación.

Finalmente, aunque ya han sido mencionados, vale la pena destacar a la historicidad y el lenguaje como la plataforma hermenéutica sobre la cual se construye el pensamiento de Gadamer. La historicidad, conforme a la distancia en el tiempo y a los prejuicios, dota a los sujetos de la posibilidad de recuperar sus fundamentos y comprender cómo se inscriben en el decurso de la historia y cómo los textos se sostienen a través del tiempo o se ven impactados por su trascendencia que suele modificar su sentido auténtico en la medida que son interpretados conforme a los contextos y épocas. El lenguaje, segundo eje del pensamiento gadameriano, se concibe como el medio en el que se realiza el acuerdo entre los interlocutores y en consecuencia el consenso sobre la cosa. La manifestación del lenguaje se cristaliza en el diálogo, en la conversación que se establece entre los seres humanos, fuente de la comprensión.

### **Principios de facto para acceder a la comprensión e interpretación del texto**

Hacer referencia a la hermenéutica, no sólo como disertación teórica, sino como situación de facto, sin duda lleva al investigador a preguntarse cómo es que se debe abordar un texto y qué se debe hacer para alcanzar

su correcta comprensión e interpretación. Las respuestas son múltiples, pero posicionarse desde la tesis que desarrollamos, implica reconocer la ausencia de métodos y, en consecuencia, colocar los esfuerzos, tomando como idea que se trata de una actitud cotidiana de apertura hacia la reflexión filosófica.

Pero, aún y con esa delimitación, nuevamente surge la cuestión sobre lo que implica esa disposición cotidiana en el desarrollo de trabajos académicos. Sin duda, ausentarse de la herencia cartesiana resulta provocador, pero no responde a la pregunta elemental que indaga las formas de trabajar la hermenéutica. Ante tales puntos de incertidumbre —sentencia el filósofo—, en principio debe reconocerse que *no existen pasos exactos* que permitan enfrentar el reto, no obstante, lo que sí hay, consiste en una serie de actitudes que el filósofo ha delineado en sus trabajos, mismas que son presentadas a continuación, partiendo de la premisa de que la comprensión se logrará no de forma absoluta, sino como una aproximación, un proyecto que al mismo tiempo se coloca como otro nuevo reto para quien intente comprender e interpretar con mayores fundamentos lo que ya ha sido logrado.

Entonces, al haber comprendido e interpretado al texto resulta un nuevo comienzo, un punto de partida legítimo que se soporta en la idea de que puede alcanzarse una nueva y mejor comprensión e interpretación a partir de los horizontes propios de quien se atreve a emprender tal empresa. Así, siempre existirán referentes de trabajo y no, como ha sido señalado, límites que acoten el sentido logrado como algo acabado. Pero los riesgos son distintos y conforme a pueden poner a prueba la actitud de quien pretende investigar; el miedo al fracaso es uno recurrente. Gadamer (2001b)

Manifestar una actitud de seguridad sobre la certeza de comprensión puede ser algo permitido desde las herencias positivistas, pero en hermenéutica es distinto, aquí lo recurrente es la posibilidad del fracaso, por lo que otro principio consiste en *no tener miedo a fracasar*. Sin duda, este principio no resulta alentador si se plantea de forma superficial, en cambio, quien ha accedido el sentido real de la hermenéutica, estará consciente de que son altas las posibilidades de que no comprenda en forma inmediata aquello que se le dice y por tanto, tampoco interpretará los textos de forma correcta, tanto en el primer intento como en los posteriores, pero lo poco que se va logrando, si acaso es poco, constituye un suelo firme que le permite avanzar en su cometido, por lo tanto, una recomendación recurrente consiste en reconocer que la comprensión se encuentra oculta y que debe ser buscada no sin errores que serán saldados con paciencia.

Otro principio se coloca, precisamente, en la necesidad de *una actitud paciente* de quien pretende comprender. Refiriéndose a la obra de diferentes poetas, Gadamer (2001b y 2004) afirma que los textos nos llegan como algo cifrado, por lo que su lectura y relectura, arrojará su sentido auténtico poco a poco. No obstante, aún y con la disposición a la lectura paciente y sin temor al fracaso, existirán en el texto ideas que no resultan accesibles, en ese caso, la recomendación planteada se enfoca en desbordar las posiciones eruditas y atreverse a posicionarse en el plano de la semántica. En caso necesario, demanda ir encontrando el sentido a cada palabra de forma independiente a la idea expresada en su relación con las demás palabras, es decir, se necesita ir palabra por palabra para comprender de qué se está hablando y en caso de que no logre discernir su sentido, no se debe

dudar en consultar, incluso, al diccionario.

Pero *dejarse ayudar* puede presentar dos alternativas, una riesgosa y otra legítima, por ejemplo, cuando se lee un texto, es posible encontrar palabras de las cuales no se conoce su significado, en ese caso, la ayuda puede consistir en consultar el diccionario para acceder a la palabra en cuestión y derivar sus posibles orientaciones. No significa que se esté partiendo de conocimientos inamovibles, sino que se busca acceder a las posibles formas que puede cobrar en el texto y que orientará comprensiones distintas, por lo que dejarse ayudar resulta favorable para el investigador.

En el caso riesgoso, la ayuda puede desviar el foco de atención del texto y centrarse en aspectos relacionados con la intimidad del interlocutor. Tómese el caso de una entrevista; al emitir un comentario, el entrevistado, además de hacer el favor de compartir sus palabras, permite mostrar la percepción que tiene respecto a lo que se indaga, por ejemplo, su postura ante la actitud del servicio de sus compañeros de trabajo. El investigador puede encontrarse con datos de la vida personal del entrevistado en los cuales queden de manifiesto motivos que orientan su relación con esas personas. Aquí, utilizar esa información resulta riesgoso, primeramente porque llega a través de fuentes indirectas y también, porque esos motivos corresponden a la vida personal del entrevistado y por tanto, se corre el riesgo de centrarse más en la vida íntima que en el texto mismo. Puede concluirse que una palabra consultada en el diccionario permite identificar distintos significados, pero quien indaga los motivos que el autor tomó para decir algo, puede desviar su atención, sin acceder al texto.

Partiendo de estas afirmaciones, lo fundamental consiste en encontrar el primer sentido de las palabras, su función significativa y denotativa, así como su unidad en el discurso. No se llegará a la certeza total sobre lo que ha sido dicho, pero se habrá establecido un punto de partida rumbo a la comprensión. Es decir, ante la idea de que todos formamos parte de un mundo común que tiene en el lenguaje el referente de todos, lo menos que se puede hacer es acudir al léxico, acceder a la palabra en sí misma y posteriormente al sentido que cobra en el conjunto establecido del texto. Un indicador fundamental de ese logro se encuentra presente cuando existe consciencia de que el verdadero lenguaje es aquel en el que coinciden las palabras y las cosas, entonces, se podrá estar conscientes de que se va por el sendero correcto. (Gadamer, 2001a).

Finalmente, conviene preguntarse qué implica el horizonte histórico en la ruta hacia la comprensión e interpretación; significa acudir al fondo cultural de la tradición de la cual se puede saber poco o mucho, pero ante el caso primero, demandará indagar los fundamentos culturales e históricos en los cuales se ha construido el autor del texto y el texto mismo, tomando en cuenta que la distancia en el tiempo requerirá saber distinguir al texto de su posteridad (Gadamer, 2001b y 2004). Sólo así se podrá interpretar al texto mismo para no quedar atrapado en el relativismo de la interpretación de las interpretaciones que de éste existen.

### **A manera de cierre o de la oportunidad de retornar al tema**

A lo largo de estas páginas han sido abordados los fundamentos históricos de la hermenéutica hasta llegar a plantear líneas generales sobre la tesis de Gadamer, posteriormente fue trazado un esbozo sobre el

posicionamiento de la hermenéutica en la investigación que se realiza en el campo educativo, sin duda, constituyen un punto de partida legítimo para abordar estas inquietudes de pensamiento en el futuro inmediato.

Finalmente fueron recuperados algunos principios generales que son posibles de identificar en la obra de Gadamer y los cuales permiten apropiarse de una idea sobre cómo trabajar la hermenéutica en textos académicos. Pensar en principios generales previos y en principios de facto, tuvo la intención de marcar los fundamentos generales que es preciso conocer antes y durante el arrojamiento hacia la comprensión e interpretación, los primeros como marco general construido desde la teoría hermenéutica y los segundos desde la experiencia gadameriana en el desarrollo de trabajos de esta naturaleza.

Tomando en cuenta estos señalamientos, no queda más que afirmar que la hermenéutica consiste en una actitud hacia la comprensión e interpretación que se ejerce en la vida cotidiana, tanto entre los eruditos como entre quienes cuentan con los principios de vida que la experiencia del diario existir les ha aportado. No se trata de un método vinculado a la postura cartesiana, no obstante, acepta la ayuda de éste cuando existe plena consciencia de que de no se trata de indagar la diferencia de métodos tanto como sí, señala Gadamer (2007), la diferencia de objetivos de conocimientos. Constituye una ruta comprensiva de acceso a la verdad, distinta a la herencia del occidente moderno relacionada con el método científico.

En educación, la incursión en este tipo de trabajos es cada día más frecuente, pero falta mucho por recorrer, tanto que exige a quienes abordan sus principios, formarse una identidad epistemológica propia que permita salir del discurso situado en las diferencias metodológicas entre lo cuantitativo y cualitativo; exige llegar a los principios epistemológicos que deriven en la comprensión de lo que se ha referido como diferencias de objetivos de conocimiento. Por el momento, han sido sentadas las bases para dialogar sobre los principios que Gadamer ha seguido en sus propios trabajos para abordar a la hermenéutica como la ruta que permite la correcta comprensión e interpretación de la realidad.

Estas bases, conforman un pretexto académico firme para investigar temas educativos con plena consciencia de que hacer referencia a la hermenéutica no se acota a colocarla como una propuesta cualitativa más entre las que son reportadas en los manuales de investigación. Para quienes pretenden abordarla con fines de investigación, resulta preciso comprender su génesis y sistema de pensamiento, lo que permitirá desbordar la idea del reduccionismo instrumental.

Finalmente, más que una conclusión, es posible hacer referencia a dos grandes retos que se entretienen en el horizonte inmediato y cuya configuración deriva del proceso de reflexión seguido a lo largo de estas páginas; el primero radica en continuar construyendo sentido a los principios planteados como los ejes a través de los cuales es posible concebir a la hermenéutica más allá de un discurso filosófico, se trata de seguir configurando los principios de facto del trabajo hermenéutico en educación y en consecuencia, también, delinear las fronteras del perfil hermeneuta de quienes se incursionan en este tipo de trabajos.

Para lograr una correcta comprensión e interpretación es necesario conocer aspectos relacionados con



el lenguaje, el contexto histórico, la tradición y por ende las herencias culturales que regulan la vida cotidiana, así como la intención del autor del texto, entre otros tantos que nos permiten percatarnos que se requiere de un amplio manejo de aquello que nos conforma como humanos, motivo por el cual, no es suficiente con teorizar a la hermenéutica, sin duda, la propuesta de principios abordada ayuda a avanzar en la delimitación de una ruta hacia la generación de conocimiento, no obstante, está pendiente, conforme lo podemos ver, la delimitación de procesos que ayuden al desarrollo de los análisis históricos y lingüísticos, por eso resulta crucial desbordar la inercia reduccionista que subsume al investigador en una generalización de lo cualitativo; es necesario construirnos en las raíces que dotan a lo metodológico de su propia identidad.

Por eso, el segundo reto está enfocado a posicionar a la hermenéutica no sólo como una filosofía universal y menos como una metodología, más que eso, se requiere seguir profundizando en su génesis, proyecto y resultados, para asumirla como un basamento epistemológico soportado en la idea de la comprensión de la realidad. Ambos retos se entretajan con la intención de dotar de un mayor aparato comprensivo a quienes nos arriesgamos a la investigación en el fascinante mundo de la educación.

### Referencias

- Benedetti, M. (1975). Poemas de otros. Argentina: Alfa.
- Celan, P. (2009). Paul Celan, obras completas (6ta ed.). España: Trotta.
- Gadamer, H. (2010a). Verdad y Método II (8va ed.). España: Sígueme-Salamanca.
- Gadamer, H. (2007). Verdad y Método. (12a ed.). España: Sígueme-Salamanca.
- Gadamer, H. (2004). Poema y dialogo. España: Gedisa.
- Gadamer, H. (2001a). Antología. España: Sígueme-Salamanca.
- Gadamer, H. (2001b). ¿Quién soy yo y quién eres tú? Comentario a Cristal de aliento de Paul Celan. (2a ed.). España: Herder.
- Grondin, J. (2008) ¿Qué es la hermenéutica? España: Herder.
- Heidegger, M. (2013). Ontología. Hermenéutica de la facticidad. (2a ed.). España: Alianza.
- Nietzsche, F. (2001). La voluntad de poderío. España: EDAF.



## FUNCIONALIDAD INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS NORMALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

### INSTITUTIONAL FUNCTIONALITY OF NORMAL SCHOOLS FROM STUDENTS PERSPECTIVE

Carlos Javier Del Cid García  
Kassandra Lizzette Sanabria Acosta  
María Monserratt Valenzuela Saavedra  
José Ángel Vera Noriega

#### Resumen

El objetivo de esta investigación fue comparar los niveles de funcionalidad institucional de las escuelas normales del sur del estado de Sonora, con base en la perspectiva de los estudiantes con el objeto de conocer la pertinencia, flexibilidad y percepción del alumnado sobre la funcionalidad y su transformación. Participaron 610 estudiantes de quinto, séptimo y un grupo de tercer semestre, de cuatro escuelas normales del sur del estado (CREN, el Quinto, ENEE Y ENSHN). A través de un estudio censal de los estudiantes de quinto y séptimo semestre, respondieron a un instrumento de medida de funcionalidad institucional, además se aplicó el instrumento a un grupo comparativo de tercer semestre. Se cuantificaron y ubicaron cada uno de los reactivos en las diferentes categorías de funcionalidad para ser descritos los estadísticos, de dispersión y llevar a cabo las pruebas de hipótesis. Después de verificar la distribución normal de los datos (Shapiro-Wilk) se llevó a cabo un análisis de varianza de una sola vía de efectos aleatorios y la prueba Post Hoc de Scheffé. Los resultados muestran que los estudiantes de las licenciaturas de la ENSHN presentan los valores de mayor frecuencia, satisfacción y cumplimiento de las funciones de ciencia y tecnología, mientras que las licenciaturas de la ENEE los más bajos. Para la comparación entre escuelas, la ENEE percibe los valores menores de cumplimiento de las funciones y el Quinto los mayores. Los alumnos de tercer semestre perciben mayor cumplimiento de las funciones. Finalmente, se discute en relación con el modelo institucional del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES).

**Palabras clave:** Evaluación Institucional, Educación Superior, Educación normalista.

#### Abstract

The objective of this project was to compare the levels of institutional functionality of normal schools in the south of the State of Sonora through the perception of their students. Six hundred and ten students within the fifth and seventh and one group of third semesters from four normal schools of the south of the State of Sonora (CREN, el Quinto, ENEE and ENSHN). Through census of students of fifth and seventh semesters, they worked out with one comparative group of third semester. The students were quantified and ranked by each of the reagents in the different categories of functionality to be described through Central Statistics, dispersion, and by carrying out tests of hypotheses. After verifying the normal distribution of the data (Shapiro-Wilk), an analysis was conducted of the variance of single random effects and the Scheffé Post Hoc test. The results show that the undergraduate students of ENSHN are presenting values of greater frequency, satisfaction and compliance functions, while the degrees of ENEE are the lowest. Comparison between the schools of ENEE was perceived under compliance of functions with values and the fifth major. The third semester students perceived greater compliance.

**Key words:** Evaluation, Higher Education, Normal schools.

## Introducción

El sistema educativo de educación básica ha sufrido cambios durante las últimas décadas, al darse el crecimiento en esta área se abocó toda la atención a los aspectos cuantitativos, poniendo en riesgo el cumplimiento de la calidad. Por otra parte, la actual reforma educativa percibe deficiencias en el sistema, sin embargo, continúa la educación como la esperanza de una sociedad con necesidades de autonomía, mediante la cual se puede combatir la crisis que produce la intervención del Estado (Guevara, 2013).

Al hablar de reformas no solo se habla de docentes, se habla de un sector político y social que se ve involucrado en las mismas. Las reformas de mayor relevancia para el sector educativo son: “la que le dio un carácter socialista, en 1934; la que le imprimió su orientación nacional, en 1946; la que le otorgó rango constitucional a la autonomía universitaria, en 1980; la que determinó una nueva relación entre el Estado y la Iglesia, en 1992; la que estableció, entre otros aspectos, el derecho de todo individuo a recibir educación y la obligación del Estado de impartirla en los niveles preescolar, primaria y secundaria, en 1993. En fecha más reciente, la reforma de 2012, la cual determina la obligatoriedad de la educación media superior” (Rueda y Nava 2013 p. 43).

De esta forma, se puede observar que las reformas educativas se convierten en asuntos gubernamentales, que corren el riesgo de quedar en el intento a causa del desconocimiento. Sin embargo, al incluirse dentro del plan nacional de desarrollo y plantearse como una estrategia sectorial, se debe adoptar una postura que permita la ejecución de cada una de las acciones planteadas. Es necesario que toda reforma se aprecie como una medida de mejora, pero además que los actores asuman de conformidad y como resultado de un proceso participativo, sí se desea transitar de manera pacífica hacia los nuevos estamentos.

La nueva reforma incluye varias modificaciones, algunas de ellas están relacionadas con el servicio profesional docente, sistema nacional de evaluación, así como la difusión de políticas públicas y reestructuras institucionales. La condición laboral docente es parte de dicha modificación, puesto que el examen de oposición o evaluación para el ingreso al servicio, será obligatorio y principalmente reglamentado por la ley (Guevara, 2013).

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 estableció cinco metas nacionales: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global (SEP, 2012). De las metas anteriores, el Programa Sectorial de Educación requirió para su funcionamiento la toma de medidas jurídicas para definir un nuevo marco de derecho para el sector educativo. Con relación a ello, el 26 de febrero del 2013 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto que reforma y modifica diversos aspectos de la Constitución Política de México. Dentro de las modificaciones más representativas se distingue la del artículo 3ro y el 73, que tiene como resultado análisis, propuestas y cambios al Servicio Profesional Docente (SPD) y al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Estos cambios tendrán impacto en diversos sectores a nivel nacional, de los cuales algunos son la revisión y diseño de las políticas públicas, rediseños institucionales, condiciones laborales de los docentes, la normatividad escolar, las trayectorias formativas y en

las prácticas educativas (Rueda y Nava 2013).

Las reformas jurídicas y sus transformaciones institucionales no vincularon los cambios a las escuelas de formación inicial de docentes, los procesos de ingreso, permanencia y separación de la actividad docente, corresponde a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Sin embargo, las reformas impactan el nicho de mercado que durante décadas había permanecido cautivo y exclusivo para egresados de escuelas normales. A partir del año 2016, alumnos de educación de diferentes instituciones de educación superior podrán presentar el examen de oposición para incorporarse al servicio público (Diario Oficial de la Federación, 2016).

Esta reforma implicará la competencia con los diseños curriculares para profesionales de educación en búsqueda del perfil propuesto por el SPD, lo cual traerá consigo transformaciones a los planes de estudio los cuales deberán ser flexibles, dinámicos, sistémicos y bajo modelos constructivistas. En este escenario, las instituciones de educación superior de carácter privado tendrán mayores posibilidades de ajuste y reestructuración curricular con el fin de modificar el perfil de egreso, que permita al egresado mantener una mayor probabilidad de satisfacer los criterios de idoneidad en la evaluación del perfil docente.

Las reformas educativas que tuvieron lugar durante el sexenio de 2006-2012, exigieron a la DGESPE llevar a cabo la revisión de la malla curricular que corresponde a educación primaria y se realizaron dos adecuaciones; a partir del análisis del plan 1997 que se enfoca en tres áreas generales que abarcaban trabajo escolarizado, práctica docente y practica de condiciones de trabajo. Se plantea un currículo que ofrece una amplitud en su trayectoria de formación y, oferta cinco áreas específicas como trabajo pedagógico, preparación en proceso enseñanza-aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información en la comunicación, práctica profesional y cursos optativos, en el cual se refleja un sistema basado en competencias (DGESPE, 2012).

El diseño y estructura del plan 2012, se basa en tres vertientes; a) enfoque centrado en el aprendizaje; b) enfoque basado en competencias y; c) Flexibilidad curricular, académica y administrativa (IEESA, 2012). Lo anterior supone que el modelo curricular instaurado en 2012 deberá de sufrir ajustes con el objetivo de alinear la formación normalista a los estándares exigidos por el SPD. Es necesario generar acciones compensatorias que habiliten el perfil de egreso de las escuelas normales ante los lineamientos de idoneidad demandados por el SPD. Las áreas que deberán experimentar cambios estructurales, incluyen labores de investigación, difusión, mejoramiento y transferencia de conocimiento con el propósito de fortalecer la formación de los estudiantes normalistas.

### **Marco Teórico**

La calidad de la educación representa dificultad para su conceptualización, dado que no mantiene correspondencia con una serie única y fija de los diversos elementos de un proceso educativo (Rosales, 1995). Los elementos socio históricos y culturales de un contexto específico determinan el significado de la calidad de la educación (Garduño, 1999). Esto es, los elementos definidos como relevantes en un contexto sociocultural y

una temporalidad concreta, pueden carecer de relevancia en condiciones diferentes. Por tanto, en la búsqueda de caracterizar el constructo de calidad educativa es preciso concebir los elementos de proceso educativo como interdependientes e interrelacionados, y no considerar de manera aislada a cada uno de ellos y su función relativa a la suma del producto final.

Harvey y Green (1993) refieren cinco nociones de calidad relacionadas con la educación superior: (a) excepcional, (b) perfección o consistencia, (c) como aptitud para un propósito, (d) relación valor-costos y (e) como transformación.

- a. La calidad como excepcional admite la apreciación y supuesto de la calidad como algo especial. Esta óptica de calidad remite a una clase superior, exclusiva, que equivale a la excelencia y cumplimiento de estándares elevados, que proporcionan prestigio a la institución.
- b. Calidad como perfección o consistencia, supone la realización de cada etapa del proceso sin error o deficiencia. Esta concepción se basa en la premisa de evitar cualquier defecto en el proceso y que éste se mantenga perfecto desde el inicio. El producto es valorado en función de su congruencia con los criterios preestablecidos.
- c. La calidad como aptitud para un propósito, describe que ésta se encuentra supeditada a la pertinencia de los objetivos para los que fue creado el producto y las demandas que tiene que satisfacer. Esto es, el producto o servicio debe cumplir con lo requerido por el consumidor.
- d. Calidad como valor-costos, se relaciona con la noción de justificación de costos y rendición de cuentas, sustenta como base la eficiencia económica y el cumplimiento de indicadores de rendimiento.
- e. La calidad como transformación, mantiene la condición de cambio cualitativo. La calidad transformativa transfiere a los actores incluidos del proceso el poder de influir sobre la propia transformación.

Las variadas manifestaciones y configuraciones de calidad dificultan la precisión del concepto. Por tanto, es necesario buscar construir una definición de calidad que mantenga un grado de abstracción que permita integrar de forma pertinente las diversas perspectivas de calidad vinculadas a situaciones concretas (De la orden, Asensio, Biencito, González y Mafokozi, 2007).

Con base en los fines que persigue la presente investigación, se considera como marco de referencia la noción de calidad de la educación aportada por De la Orden (1988) la cual define como el conjunto de relaciones de coherencia entre los elementos que constituyen el sistema educativo como determinante de la calidad, que en conjunto integran tres dimensiones interrelacionadas de toda educación de calidad: eficacia, eficiencia y funcionalidad. En este sentido, para determinar la calidad de un sistema educativo es ineludible identificar las relaciones de congruencia y coherencia que guarda los componentes del contexto, las entradas al sistema, procesos, productos y propósito de la institución de educación (De la Orden *et al.*, 2007).

Se considera esta definición dado que comprende la diversidad de facetas presentes en el proceso educativo y su relación de interdependencia condicional que probabiliza la calidad del proceso y producto



educativo. El interés de esta investigación se centra en la dimensión de funcionalidad. De la Orden *et al.* (2007) precisan la *funcionalidad* como la pertinencia y cumplimiento de las funciones asignadas socialmente al sistema educativo, en la búsqueda de satisfacer determinadas demandas, necesidades y expectativas. La funcionalidad se especifica como la relación de coherencia entre inputs o entradas, estructuras y procesos, productos y resultados, metas y objetivos, con los valores, expectativas y necesidades sociales.

Sin embargo, es necesario distinguir las funciones de los objetivos del sistema educativo, las primeras hacen referencia a las condiciones fijadas desde fuera de la institución por el entorno, en función en las dimensiones axiológicas que designan lo que es deseable, pertinente y susceptible de satisfacer de acuerdo a las necesidades específicas del contexto particular. A diferencia de los objetivos, que son precisados desde adentro, a partir de la interpretación realizada por la institución sobre lo que está determinado en lo social e institucional.

Según De la Orden *et al.* (2002) son seis las principales funciones de una institución de educación superior: fomento y desarrollo de la ciencia, fomento y desarrollo de la tecnología, fomento y desarrollo de la actividad económica, fomento, desarrollo y trasmisión de la cultura, funciones de profesionalización y funciones de compromiso social.

Al considerar el argumento de la apertura del mercado laboral de las normales como un nicho de oportunidad para revisar la funcionalidad como un preámbulo a la búsqueda de los cambios institucionales, que deberán tener lugar aunado a las modificaciones curriculares necesarias, para ajustarse como escuela formadora de docentes en el nuevo marco legislativo y funcional.

Es necesario documentar el nivel de funcionalidad institucional de las escuelas normales y vislumbrar la valoración que tienen los diferentes actores sobre la funcionalidad. Bajo este tenor, se plantea el objetivo de evaluar y comparar la funcionalidad institucional de las escuelas normales del estado de Sonora, desde la perspectiva de los estudiantes. Este parámetro permitirá dar cuenta de una dimensión básica de la calidad educativa de las escuelas normales.

Al realizar comparación entre las instituciones se podrá determinar son las variables asociadas a los niveles de funcionalidad institucional según la valoración de los estudiantes. Lo anterior con el propósito de generar propuestas de acciones para incidir sobre las áreas y procesos que presenten insuficiencia, y así, coadyuvar con el aumento de la calidad educativa permitiendo ajustar las condiciones institucionales a las necesidades educativas que demanda el entorno social.

## Método

Esta investigación obedece a un enfoque comparativo, de orden cuantitativo, de tipo transversal (McMillan y Schumacher, 2005). Es un estudio censal de los estudiantes que cursan el quinto y séptimo semestre de las escuelas Normales de la zona sur del estado de Sonora, situadas en los municipios de Cajeme, Navojoa y Etchojoa. El criterio de inclusión para los participantes fue ser un estudiante regular (no llevar materias en

semestres previos o posteriores).

Se consideró oportuno<sup>6</sup> seleccionar a los estudiantes que cursan el quinto y séptimo semestre (durante el ciclo escolar 2015-2), para responder al instrumento de medida de funcionalidad institucional. Se parte de la premisa que los estudiantes de los semestres avanzados (intermedios y finales) cuentan con mayores referentes sobre el funcionamiento interno de la institución, por lo que pueden aportar información pertinente acerca de la funcionalidad de la escuela Normal. Con el propósito de objetivar este argumento, se aplicó el instrumento de medida a un grupo de tercer semestre para buscando constatar que los semestres iniciales pueden presentar una perspectiva hedonista de la institución y sus funciones. El total de la población se desagrega (tabla 1) de la siguiente forma:

**Tabla 1. Número de estudiantes por semestre y por Escuela Normal.**

Escuela Normal	Estudiantes en tercer Semestre	Estudiantes en quinto Semestre	Estudiantes en séptimo Semestre	Instrumentos aplicados
Escuela Normal Superior de Hermosillo Subsele Navojoa		88		87
Centro Regional de Educación Normal (CREN)	27	127	155	266
Escuela Normal Estatal de Especialización		62	161	121
Escuela Normal Rural General Plutarco Elías Calles (el Quinto)		66	77	136
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>343</b>	<b>393</b>	<b>610</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de las listas oficiales de los grupos proporcionadas por cada institución.

Nota: La matrícula de estudiantes de quinto y séptimo semestre suman 736 estudiantes, sin embargo, al momento del levantamiento de datos algunos estudiantes no asistieron a la institución y un porcentaje ya no formaba parte de la matrícula.

### Instrumento

Se recurrió al cuestionario de evaluación de la Funcionalidad Institucional De la Orden *et al.* (2007). Esta propuesta integra cuatro cuestionarios dirigidos a docentes, directivos, estudiantes y empleadores. Para esta investigación se retomará el cuestionario orientado a estudiantes, el cual consiste en 80 reactivos divididos en dos secciones. La primera sección corresponde a datos de identificación del participante, compuesta por 6 reactivos. La segunda, denomina aspectos de la universidad, constituida por 74 reactivos con opciones de respuesta en escala tipo Likert, que va de 1 como valor mínimo (en escasa medida, con escasa frecuencia, muy insatisfactoria y en menor grado) a 7 como valor máximo (en gran medida, con gran frecuencia, muy satisfactoria y en mayor grado), mediante esta se buscan recuperar información acerca de la funcionalidad de la institución.

<sup>6</sup> Esta consideración responde a las condiciones de práctica profesional en las que se encontraban los estudiantes de noveno semestre, ya que permanecían mayor tiempo fuera de la institución y solo acudían de forma irregular a asesorías individualizadas, lo que dificultaba la aplicación grupal del instrumento de medida.

El cuestionario aborda seis dimensiones como funciones básicas de la institución: 1) funciones de fomento y desarrollo de la ciencia, 2) funciones de fomento y desarrollo de la tecnología, 3) funciones de fomento y desarrollo de la actividad económica, 4) funciones de fomento, desarrollo y transmisión de la cultura, 5) funciones de preparación para el mundo profesional, o profesionalización, 6) funciones de compromiso social.

Para fines de esta investigación el cuestionario fue modificado en su estructura sintáctica con el objetivo de mantener correspondencia con la población a la cual está dirigido. La primera sección constituida por datos de identificación, se adaptó en función de a las características de la población, conformándose por 4 reactivos (escuela Normal en la que estudias, título o carrera, sexo, y edad en años cumplidos). La segunda sección se constituye con 71 reactivos, se adecuó en función de las características de la institución, la cual se tituló aspectos de la escuela Normal. Esta sección se disgrega como se muestra en la tabla 2.

**Tabla 2. Dimensiones de funcionalidad y ejemplo de reactivos por dimensión.**

<b>Función</b>	<b>Total de reactivos</b>	<b>Enunciado del reactivo</b>	<b>Ejemplo de sub-reactivo</b>
<b>1) Funciones de fomento y desarrollo de la ciencia</b>	45	Indique en qué medida las políticas y normas de tu Escuela Normal contribuyen al desarrollo de las siguientes facetas de la acción de la Educación Superior.	Investigación Enseñanza Extensión Intercambio
<b>2) Funciones de fomento y desarrollo de la tecnología</b>	10	En qué medida como resultado de la investigación que se efectúa en la Normal se generan:	Avances tecnológicos
<b>3) Funciones de fomento y desarrollo de la actividad económica</b>	05	La relación que mantiene la Normal con los siguientes sectores:	Sociales Productivos Gubernamentales ONG
<b>4) Funciones de fomento, desarrollo y transmisión de la cultura</b>	07	En qué medida los proyectos que se desarrollan en la Normal, dentro del área del saber en la cual te estás formando:	Favorecen el desarrollo de la cultura Cuenta con la participación de estudiantes
<b>5) Funciones de profesionalización</b>	14	En qué medida los niveles de exigencia de las evaluaciones del aprendizaje a la que te enfrentas, son coherentes con:	Perfil que se espera de los estudiantes al lograr la titulación Políticas y normas de la Escuela Normal
<b>6) Funciones de compromiso social</b>	46	En qué medida las actividades prácticas previstas en los estudios que cursas, son coherentes con:	Perfil que se espera de los estudiantes al lograr la titulación Contenido de la asignatura Objetivos del programa de estudios que cursas

Fuente: Cuestionario de funcionalidad institucional (De la Orden *et al.* 2007) dirigido a estudiantes

Adicionalmente se incluyeron 8 indicadores, en los cuales el estudiante lleva a cabo una estimación del grado en el cual la escuela normal permite lograr los siguientes aspectos: Objetivo del programa de estudios, experiencias de intercambio, principios y valores, solución a problemas sociales, convenio con otras instituciones de educación superior (IES), formación social, resultados de investigación y formación recibida. Todas las anteriores en una escala tipo Likert de siete niveles, en donde los extremos fueron en escasa frecuencia y con gran frecuencia.

### Propiedades métricas del instrumento

Los cuestionarios propuestos por De la Orden *et al.* (2007) sobre evaluación de la funcionalidad institucional fueron aplicados en una muestra de 1291 participantes, de los cuales 701 eran estudiantes y 293 profesores de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y 297 empleadores que contratan egresados de dicha Universidad. “La aplicación del cuestionario a estos grupos ha permitido constatar un alto nivel de fiabilidad, tanto para docentes ( $\alpha=.965$ ), como para estudiantes ( $\alpha=.941$ ) y empleadores ( $\alpha=.914$ )” (p.12).

Una investigación realizada por Vera, Estévez, Ayón y Hurtado (2011) recurrió al Cuestionario de Funcionalidad Institucional (De la Orden *et al.* 2007) el cual fue aplicado a una muestra de 300 estudiantes próximos a egresar de tres instituciones de educación superior en el estado Sonora (Universidad de Sonora, Instituto Tecnológico de Hermosillo y Universidad del Valle de México). “Las características psicométricas del instrumento derivadas del análisis factorial por factores principales con rotación varimax, indican que para la dimensión Políticas-programas proyectos, se obtuvo un alfa de Cronbach de .975, lo que indica la consistencia interna de la dimensión. Esta dimensión con 37 reactivos explica el 16.7, de la varianza saturando en el primer factor el 40% de la varianza total” (p. 37). La dimensión Grado de conocimiento y resultados, conformada por 13 reactivos, obtuvo una alfa de .910, mientras que la dimensión Participación, instituida por 8 reactivos, muestra un alfa de .812, para la dimensión Ética-democracia, compuesta por 9 reactivos, se obtuvo un alfa de .872 y la dimensión Planeación, conformada por 7 reactivos, se obtuvo un alfa de .879. Estos referentes permiten constatar una alta confiabilidad en las dimensiones que mide el cuestionario, lo que permitirá recabar información sobre la perspectiva de los estudiantes de las escuelas Normales respecto al grado de funcionalidad institucional.

### Procedimiento

Se acudió a las escuelas Normales ubicadas en la zona sur del estado de Sonora. Se presentó el objetivo del proyecto ante las instancias correspondientes de cada institución. Mismas que asignaron las condiciones para la aplicación grupal del cuestionario de funcionalidad institucional. Ante el grupo, se inició planteando el propósito y razones a las que obedecía el proyecto. Se proporcionó el material –cuadernillo de preguntas y hoja de respuesta, lápiz y borrador– necesario para responder el cuestionario. Ulteriormente, se explicitaron las instrucciones para el llenado de la hoja de respuestas y, se indicó la confidencialidad y el resguardo de la información proporcionada.

Al finalizar con las instrucciones, se les solicitó a los participantes confirmar mediante un consentimiento informado si estaban de acuerdo en participar. Al concluir con la evaluación cada estudiante hacia entrega de los

materiales proporcionados.

## Resultados

Inicialmente se llevó a cabo un análisis descriptivo revisando las medidas de tendencia central (media, mediana y moda), los de Curtosis asimetría y los resultados de la prueba Shapiro-Wilk (Barton, y Peat, 2014), todo con el fin de conocer las características de la distribución para cada una de las funciones que fueron obtenidas a través del instrumento.

Para las seis funciones se observó que las pruebas de normalidad y características de estadígrafos coincidían en que se trataba de distribuciones con asimetrías negativas menores a .25 pero con curtosis muy cercanas a cero, en todos los casos los valores de Shapiro-Wilk tuvieron niveles de significación menores a .000. Con el objeto de contrastar nuestra primera hipótesis sobre la perspectiva que tienen los estudiantes de las diferentes normales de cada una de las funciones, se realizó un análisis de varianza de una sola vía (Valenzuela, 2006) y de efectos aleatorios considerando como variable cada una de las funciones del modelo De la Orden *et al.* (2007).

## Contraste de hipótesis para funciones

En la tabla 3 se observan los valores de muestra para cada una de las cuatro Normales del sur del estado los valores de media y desviación estándar y aquellos resultados de la significancia de la F de Snedecor (Pérez-Tejada, 2008).

Tal como se puede observar existen diferencias estadísticamente significativas entre cada una de las normales para cada una de las funciones. Considerando que la prueba de igualdad de varianza de Levene indicó igualdad, se llevó a cabo una Post hoc Scheffé la cual mostro lo siguiente:

- a. Para la función 1 la ENEE y el CREN presentan un nivel de perspectiva de 4.6 y 4.8 respectivamente para la función de fomento y desarrollo de la ciencia, lo cual es significativamente diferente a 5.2 que presentan el Quinto y ENSHN;
- b. Para el fomento y desarrollo de la tecnología, la ENEE presenta el promedio más bajo (4.29) y ENSHN el más alto (5.24).
- c. En relación al fomento y desarrollo de la actividad económica, aparece por primera y única vez un promedio tan bajo como 3.98 para ENEE comparado con el Quinto con 4.84. Esto se repite de la misma forma, pero con diferentes promedios para al ENEE (4.87) y Quinto (5.70) en relación con el fomento y la transmisión de la cultura.
- d. La función de profesionalización y compromiso social, presentan una lógica semejante al ubicar en un extremo a la ENEE (5.0) y en el otro al Quinto (5.7) para profesionalización y para compromiso social la ENEE asume un promedio de 4.78 y el Quinto de 5.28.

**Tabla 3. Normal como factor y la dimensión como variable.**

Función	ENEE			CREN			Quinto			ENSN			Sig.
	n	x	$\sigma$	n	x	$\sigma$	n	x	$\sigma$	n	x	$\sigma$	
1	122	4.69	.75	266	4.80	.81	142	5.12	.80	87	5.27	.91	.000
2	122	4.29	.94	266	4.57	1.00	142	4.82	1.03	87	5.24	1.05	.000
3	122	3.98	1.18	266	4.56	1.05	142	4.84	1.07	87	4.42	1.24	.000
4	122	4.87	.920	266	5.18	.93	142	5.37	1.02	87	5.70	.95	.000
5	122	5.00	.86	266	5.08	.92	142	5.38	.95	87	5.73	.90	.000
6	122	4.78	.75	266	4.92	.80	142	5.24	.76	87	5.28	.91	.000

Nota. Función 1= De fomento y desarrollo de la ciencia, función 2= De fomento y desarrollo de la tecnología, función 3= De fomento y desarrollo de la actividad económica, función 4= De fomento, desarrollo y transmisión de la cultura, función 5= De profesionalización, función 6= De compromiso social.

En la tabla 4 y 5 se presentan los resultados del análisis de varianza para la licenciatura como factor y las funciones propuestas por De la orden *et al.* (2002; 2007) como variables. Se observa que todas las pruebas resultaron significativas entre las licenciaturas, la prueba Post hoc Scheffé para varianzas iguales mostró para las seis funciones, tres subconjuntos que presentan diferencias significativas.

- Para fomento y desarrollo de la ciencia, las dos licenciaturas de ENEE y educación preescolar conforman el grupo bajo 4.5 a 4.7, mientras que telesecundaria, historia e inglés de 5.0 a 5.6. Educación primaria presentó un promedio de 4.9.
- Para fomento y desarrollo de la tecnología el grupo que percibe esta característica lo constituye la especialidad en lenguaje (4.2), preescolar (4.3) y especialidad en cognición. (4.3). En el segundo grupo solo tenemos educación primaria (4.65) e inglés de la superior presenta el promedio más alto 5.75 integrando en ese grupo a telesecundaria, historia e intercultural.
- Para fomento y desarrollo de la actividad económica existe un primer grupo formado especialidad en lenguaje con un promedio 3.69 y un segundo grupo de la de cognición con 4.21 y un tercer grupo donde se encuentran todas las demás licenciaturas 4.26 a 5.3.

**Tabla 4. Licenciatura como factor y la dimensión como variable.**

Función	Educación Primaria			Educación preescolar			Especialidad en lenguaje			Especialidad en cognición			Sig.
	n	$\bar{x}$	$\sigma$	n	$\bar{x}$	$\sigma$	n	$\bar{x}$	$\sigma$	n	$\bar{x}$	$\sigma$	
1	276	4.95	.80	90	4.61	.82	52	4.59	.63	69	4.75	.83	.000
2	276	4.65	1.03	90	4.32	.89	52	4.23	.78	69	4.34	1.06	.000
3	276	4.65	1.10	90	4.47	1.04	52	3.69	1.16	69	4.21	1.17	.000
4	276	5.27	.98	90	5.03	.95	52	4.68	.90	69	5.00	.93	.000
5	276	5.24	.92	90	4.82	.98	52	4.84	.79	69	5.11	.90	.000
6	276	5.07	.78	90	4.74	.86	52	4.64	.66	69	4.88	.81	.000

Nota. Función 1= De fomento y desarrollo de la ciencia, función 2= De fomento y desarrollo de la tecnología, función 3= De fomento y desarrollo de la actividad económica, función 4= De fomento, desarrollo y transmisión de la cultura, función 5= De profesionalización, función 6= De compromiso social.



Para fomento y desarrollo de transmisión de la cultura tenemos también tres subconjuntos, las licenciaturas de la ENEE con los promedios más bajos, preescolar, primaria y telesecundaria con valores medios de 5.0 a 5.4 e intercultural historia e inglés con promedio de 6.2 a 6.5. Para fomento y desarrollo de profesionalización y compromiso social tienen cuatro subconjuntos, pero se mantiene la misma lógica, en el sentido de que inglés, intercultural e historia son las percepciones de cumplimiento más altas. Las especialidades de ENEE y preescolar son las percepciones de cumplimiento más bajo y primaria y telesecundaria son las intermedias.

**Tabla 5. Licenciatura como factor y la dimensión como variable.**

Función	Superior ingles			Educación intercultural			Telesecundaria			Superior Historia			Sig.
	n	$\bar{x}$	$\sigma$	n	$\bar{x}$	$\sigma$	n	$\bar{x}$	$\sigma$	n	$\bar{x}$	$\sigma$	
1	18	5.67	.66	43	5.33	.67	39	5.05	1.12	30	5.32	.62	.000
2	18	5.75	.77	43	5.41	.78	39	4.99	1.31	30	5.27	.65	.000
3	18	5.04	1.35	43	5.13	.67	39	4.26	1.34	30	4.26	.90	.000
4	18	6.29	.58	43	5.59	.79	39	5.41	1.14	30	5.74	.69	.000
5	18	6.19	.52	43	5.59	.70	39	5.39	1.07	30	5.89	.67	.000
6	18	5.69	.72	43	5.39	.59	39	5.03	1.08	30	5.36	.64	.000

Nota. Función 1= De fomento y desarrollo de la ciencia, función 2= De fomento y desarrollo de la tecnología, función 3= De fomento y desarrollo de la actividad económica, función 4= De fomento, desarrollo y transmisión de la cultura, función 5= De profesionalización, función 6= De compromiso social.

Se llevó a cabo un análisis de varianza (tabla 6), se utilizó el semestre como factor y las funciones como variables, encontrándose que el grado en todos los casos es un factor que genera diferencias significativas para cada una de las funciones. Para todos los casos se obtuvieron dos subconjuntos con diferencias significativas, inicialmente para fomento y desarrollo de la ciencia destaca el tercer semestre con una percepción promedio de 5.19 y una desviación de .71, mientras que para desarrollo y fomento de tecnología destaca séptimo semestre con el promedio más bajo de 4.50 para fomento y desarrollo de la economía, transmisión de la cultura, profesionalización y compromiso social, los alumnos del tercer semestre establecen la diferencia con los valores de media más altos a saber; 4.98, 5.55, 5.58 y 5.34 respectivamente.

**Tabla 6. Semestre como factor y la dimensión como variable.**

Función	Tercer semestre			Quinto Semestre			Séptimo semestre			Sig.
	n	$\bar{x}$	$\sigma$	n	$\bar{x}$	$\sigma$	n	$\bar{x}$	$\sigma$	
1	78	5.19	.71	321	4.95	.83	218	4.78	.86	.001
2	78	4.98	.88	321	4.71	1.07	218	4.50	1.02	.001
3	78	4.99	.92	321	4.43	1.16	218	4.42	1.16	.000
4	78	5.53	.83	321	5.26	.99	218	5.10	1.00	.004
5	78	5.57	.81	321	5.26	.91	218	5.04	.99	.000
6	78	5.33	.69	321	5.03	.80	218	4.88	.86	.000

Nota. Función 1= De fomento y desarrollo de la ciencia, función 2= De fomento y desarrollo de la tecnología, función 3= De fomento y desarrollo de la actividad económica, función 4= De fomento, desarrollo y transmisión de la cultura, función 5= De profesionalización, función 6= De compromiso social.

## Contraste de hipótesis para indicadores

*Comparaciones Chi –cuadrado para los indicadores de funcionalidad y los factores de escuela Normal, licenciatura y Semestre escolar.*

Se llevó a cabo un análisis de coeficiente chi-cuadrado en el cual se utiliza a las escuelas normales como factor y los indicadores de funcionalidad como variables, en éste se muestra que para el indicador intercambio con otras instituciones un coeficiente chi-cuadrado de 166.65; para el indicador de participación del estudiante en programas paralelos de formación un coeficiente de chi-cuadrada de 135.10 y para el indicador participación de estudiantes en proyectos de investigación un coeficiente de chi-cuadrada de 122.39. En todos los casos tuvieron niveles de significancia menores a .000. Estas tres variables presentan los valores más altos de diferencias entre las normales y la puntuación al azar.

Los valores menores corresponden al indicador relación de la Normal con los distintos sectores y el indicador egresados y valores, los valores de la correlación de Spearman fueron de .28, .26, .25 y .24, para los indicadores participación de alumnos en investigaciones, intercambio con otras instituciones, satisfacción con formación y programas de solución de problemas del entorno respectivamente, con niveles de significancia menores a .000.

Por otra parte, al utilizar a las licenciaturas como factor y los indicadores funcionalidad como variables, mostro para el indicador de intercambio con otras instituciones un coeficiente chi-cuadrado de 195.78, para el indicador participación de estudiantes en proyectos de investigación 172.87 y en el indicador participación del estudiante en programas paralelos de formación” 164.15. Todos los casos tuvieron niveles de significancia menores a .000. Estas tres variables presentan los valores más altos de diferencias entre las licenciaturas y la puntuación al azar. Los valores menores corresponden a los indicadores de egresados y valores, recursos y medios disponibles para logro de objetivos y relación de la Normal con los distintos sectores. Los valores de la correlación de Spearman no resultaron con valores importantes aun cuando algunos son significativos.

Al utilizar a los semestres como factor y los indicadores de funcionalidad como variables, se muestra para el indicador de participación de estudiantes en proyectos de investigación un coeficiente chi-cuadrado de 49.87, para el indicador de participación del estudiante en programas paralelos de formación 36.31 y en el indicador de participación de la institución en el entorno por el trabajo de sus miembros un 26.99. Todos los casos tuvieron niveles de significancia menores a .000. Estas tres variables presentan los valores más altos de diferencias entre las licenciaturas y la puntuación al azar, en contraparte, los valores menores corresponden a los indicadores de egresados y valores, relación de la Normal con los distintos sectores y recursos y medios disponibles para logro de objetivos. Los valores de la correlación de Spearman, lo mismo que para la licenciatura como factor, no resultaron con valores importantes aun cuando algunos son significativos.

Al contrastar los datos del análisis de coeficiente chi-cuadrado de los distintos factores y los indicadores funcionalidad como variables, nos percatamos de la similitud entre los valores de Chi-cuadrada para las escuelas

normales y licenciaturas arroja para los indicadores de intercambio con otras instituciones, participación del estudiante en programas paralelos de formación y participación de estudiantes en proyectos de investigación como las variables que presentan los valores más altos de diferencias entre la puntuación al azar. Los valores más bajos corresponden a los indicadores de egresados y valores, recursos y medios disponibles para logro de objetivos, relación de la Normal con los distintos sectores.

Lo anterior debido a que las licenciaturas corresponden a diferentes Normales generando un factor de semejanza, ya que las ocho licenciaturas están distribuidas en distintas instituciones. En contraparte el semestre muestra una distribución más dispersa, dado que su distribución se analiza en tres niveles que combinan las cuatro escuelas Normales y ocho licenciaturas.

## Discusión

La escala de siete puntos del cuestionario de medida presenta una lógica donde el cuatro es el centro, considerado como el cero relativo. Por tanto, se establece que de 4.0 a 4.9 hay una perspectiva de aceptación de funcionalidad baja, de 5.0 a 5.9 aceptación de funcionalidad moderada y de 6.0 a 7.0 aceptación de funcionalidad alta. De 3.9 a 3.0 no aceptación de funcionalidad baja, de 2.9 a 2.0 no aceptación de funcionalidad moderada y de 1.9 a 1.0 no aceptación de funcionalidad alta.

En consideración de estos parámetros se plantea la pregunta sobre porqué en la función de fomento y desarrollo de la ciencia la ENEE y el CREN tienen una perspectiva de aceptación baja, mientras que el quinto y la ENSN tienen percepciones de aceptación moderada. ¿Qué características tienen los estudiantes en estas instituciones que expresan una perspectiva de mayor fomento y desarrollo de la ciencia y tecnología en relación con la perspectiva de los estudiantes de la normal superior y el Quinto?

El CREN forma licenciados en educación primaria y preescolar y la ENEE forma licenciados en educación especial con especialidad en audición, lenguaje y cognición. Para este grupo, la percepción de las diferentes dimensiones mantiene una tendencia a un valor menor, particularmente para la ENEE que en todos los casos los estudiantes reportan un puntaje menor para cada una de las dimensiones del instrumento de medida. Uno de los factores que explica esta tendencia es que los estudiantes de esta institución requieren equipos e instrumentos tecnológicos especializados para enfrentar el diagnóstico, la prescripción, la intervención, el seguimiento y la recuperación del educando. La mayoría de ellos, debe desarrollar habilidades técnicas asociadas a la discapacidad y habilidades didácticas vinculadas con los planes compensatorios, y ajustes curriculares para la inclusión de esos alumnos.

Los estudiantes del CREN mantienen también una aceptación baja para las funciones de ciencia, tecnología y actividad económica, mudando hacia una de tipo moderada para las de transmisión de cultura, profesionalización y compromiso social. Lo cual está relacionado directamente con la orientación misma de las licenciaturas de primaria y preescolar en las que se forman los maestros interculturales que trabajaran con los grupos indígenas y que en general constituyen un grupo de estudiantes que habitan en comunidades de alta

marginalidad, relacionada con los grupos indígenas mayos.

La ENSN es la que coloca sus evaluaciones entre aceptación de funcionalidad moderada y alta, en relación con la forma en la que la institución desarrolla las funciones sustantivas de una universidad. Estos estudiantes, son en su mayoría de clase media y orientan sus objetivos vocacionales hacia el trabajo en diferentes áreas de la educación secundaria.

Al llevar a cabo las comparaciones con la licenciatura como factor, los estudiantes de educación especial, específicamente audición y lenguaje, son los que mantienen una perspectiva de aceptación de funcionalidad baja de la institución al para responder a todas y cada una de las funciones. Especialmente la de fomento y desarrollo de actividad económica que tiene los valores de aceptación más bajos.

Le siguen la perspectiva reportada por los estudiantes de educación especial en cognición, después los estudiantes educación preescolar y finalmente los de primaria, que son aquellos que conservan una perspectiva de aceptación de funcionalidad entre moderada y alta de cada dimensión del cuestionario de medida.

En la tabla 5 se observa que son los estudiantes de la escuela normal superior, particularmente los de la especialidad de inglés, son los que encuentran que su institución cumple con todas las funciones de manera moderada a alta; mientras que en esa misma normal, los de telesecundaria tienen una perspectiva de funcionalidad de la institución entre bajo y moderado de cada una de las dimensiones del instrumento.

En el análisis de semestre como factor, se observa de forma clara como en la medida en que el estudiante cursa un semestre más avanzado de su formación, la perspectiva sobre la funcionalidad de la escuela normal disminuye, y en la medida que avanza en su formación tiene una perspectiva menor sobre el grado de cumplimiento de las funciones sustantivas de una IES.

En los indicadores, se observa que la participación de estudiantes en programas paralelos de información en proyectos de investigación y en intercambio con otras instituciones hay diferencias sustantivas en la perspectiva de los estudiantes en las tres normales. Lo mismo sucede al contrastar las licenciaturas con los indicadores de intercambio, de participación de estudiantes en proyectos de investigación y en programas paralelos de formación, todos con niveles de significancia menores al .000.

La situación se repite al utilizar los semestres como factor. En cada uno de los contrastes de las tablas de contingencia, los valores de chi-cuadrada son significativos y, nuevamente se encuentra diferencias entre ENEE y ENSN. En ese sentido, los estudiantes de la licenciatura en educación primaria del CREN y el Quinto, presentan una perspectiva más moderada sobre la funcionalidad, los de la ENSN particularmente los de inglés, seguido por historia y telesecundaria respectivamente, presentan las puntuaciones más optimistas y altas, mientras que la ENEE las menos optimistas y bajas, particularmente en los indicadores de intercambio con otras instituciones, participación de estudiantes en proyectos de investigación y programas paralelos de formación.

En todos los casos la perspectiva de funcionalidad está asociada con las características que los familiares de los estudiantes han incorporado como rasgos de identidad asociados a la formación de docentes para educación básica. Esto es esencialmente cierto en el caso de los estudiantes de la licenciatura de educación primaria y preescolar. Pero no resulta tan evidente para el caso de los estudiantes de la ENEE en formación como maestros de educación especial y los cuales tienen un sistema vocacional y de identidad totalmente diferente a los que impone la primaria y la secundaria (Larrosa, 2010) que dentro del gremio laboral son mayoría, mientras educación especial es una minoría.

Por lo anterior, el estudiante de la licenciatura primaria y preescolar asume que el profesor que utiliza la conferencia, el seminario y la mesa redonda como elementos didácticos y la planeación vinculada a los textos asociadas a cada una de las asignaturas, con una evaluación de 0 a 100, muy cerca de un símil con lo que sucede en educación básica, es un virtuoso del uso de la ciencia, la tecnología, el fomento y la transmisión de la cultura, el desarrollo de la profesionalización y el compromiso social, porque así se lo han dejado ver, en la formación propia de su vocación al enterar a las escuelas normales.

Lo anterior se basa en el hecho de que existen datos que muestran que 6 de cada 10 aspirantes a las escuelas normales, han tenido un familiar que trabaja como profesor en educación básica. Por ello, es necesario conceptualizar las diferencias vocacionales entre los docentes de educación especial, los de primaria, los de preescolar y los de secundaria (Yáñez, Vera y Mungarro, 2014).

Los profesores de secundaria, en su mayoría son profesionales que ya tienen un conocimiento importante sobre una materia, pero requieren el entrenamiento y la formación como docentes. En la licenciatura de especialidad de inglés se requiere que las personas manejen el inglés y lo perfeccionen durante su formación en la licenciatura de matemáticas e historia de igual forma también. La mayoría de ellos se inscribe a la licenciatura para lograr a través de las asignaturas el conocimiento del manejo técnico de los libros de texto, de los sistemas didácticos asociados, de las planeaciones y la evaluación. Para ellos el fomento de la actividad científica y tecnológica, está relacionada con los basamentos del modelo constructivista y de los sistemas de evaluación y planeación que maneja el plan de estudios de las normales.

No existe en su imaginario la posibilidad de contar con aulas experimentales, con laboratorios para estudiar desarrollo del niño y procesos de aprendizaje. No se tiene en mente la necesidad de la medición cuantitativa o cualitativa en los escenarios escolares o áulicos sino más bien la aplicación de las técnicas.

La homogeneidad del capital escolar familiar, intelectual y social en las escuelas normales, trae consigo esta percepción de suficiencia y de funcionalidad de las instituciones, llegando al nivel de la ENSN que supone que la funcionalidad es totalmente adecuada y excelsa, que poco se requiere para avanzar a un nivel mayor cercano al 6. Recordemos que en la medida que un colectivo asume que la condición universitaria se encuentra en los mejores niveles, tendrá también menos probabilidades de transitar a través de un cambio institucional hacia la mejora continua.

La participación de estudiantes en proyectos de investigación, en programas paralelos y en intercambio con otras instituciones, indica algunas necesidades muy particulares de los estudiantes con relación a sus necesidades de formación, por ello es necesario que aquellas escuelas como la ENSN y la ENEE mejoren estas características y traten de incorporar al estudiante a estos programas que les permitan mejorar su perspectiva de estos indicadores.

### Conclusión

Con el objetivo de realizar una comparación sobre la perspectiva de funcionalidad que tienen los estudiantes de distintas instituciones educativas en el estado de Sonora con relación a la perspectiva reportada por los estudiantes de las escuelas normales, se analiza los resultados obtenidos en el estudio realizado por Vera et al. (2011) sobre funcionalidad institucional llevado a cabo en tres IES de la entidad. De las cuales una es una universidad de carácter privado —Universidad del Valle de México (UVM)—, una universidad pública —Universidad de Sonora (UNISON)— y un Instituto tecnológico —Instituto Tecnológico de Hermosillo (ITH)—.

Ulteriormente, bajo una metodología similar se instrumentó una segunda investigación por Leyva (2011) sobre funcionalidad institucional la cual se realizó en tres IES, una universidad privada —Universidad Kino (UNIKINO)— y dos Instituto Tecnológicos —Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) e Instituto Tecnológico de Hermosillo (ITH)—.

Los valores más altos sobre la perspectiva de funcionalidad de los estudiantes del ITH y UNIKINO se situaron sobre la dimensión políticas, programas y proyectos relacionados con la profesionalización, mismo fenómeno que acontece en las escuelas normales. A diferencia de lo que ocurre para UNISON y la UVM donde los estudiantes colocan sus valores más altos de funcionalidad en la dimensión de compromiso social o planeación.

Por otro lado, es coincidente que para la dimensión de la participación en programas de diferentes actividades institucionales no parecen incluir a los estudiantes aun cuando se trata de programas que incluyen beneficios académicos o económicos. El valor más bajo se encuentra en el ITH con 3.67, seguido por UNISON con 3.86 y UNIKINO (4.02) comportándose de forma similar la perspectiva de los estudiantes de la ENEE con 3.98. Los valores bajos de la dimensión de participación representan un nicho de oportunidad para estas instituciones. En contraste la UVM resulta con un valor alto en esta dimensión, puesto que es una universidad privada en donde la percepción de los estudiantes sobre su participación en programas institucionales es alta.

Es interesante observar la comparación entre los resultados del grado de conocimiento asociado al fomento de la ciencia y de la tecnología, dado que la UNISON y la UVM presentaron los valores de funcionalidad percibida por parte de los estudiantes, más baja con 3.85 y 3.83 respectivamente. Le sigue el ITH con 3.96, la UNIKINO con 4.27 y finalmente el ITSON con 4.78. En este rubro las normales se encuentran entre el 4.69 para la ENEE y 5.27 para ENSN. Es importante considerar que los estudiantes de UVM pertenecían a las carreras de administración de empresas y contabilidad en el área económico administrativo. Los estudiantes ITSON el 60% pertenece a ingeniería y 40% a ciencias sociales. En ITH el 76% ingeniería y 24% ciencias sociales. La UNIKINO



el 44% ingeniería y 56% división de ciencias sociales.

En este sentido, se advierte desde el enfoque de funcionalidad del modelo de De la Orden *et al.* (2007) que los estudiantes de escuelas Normales tienen una perspectiva diferenciada con relación a las otras IES de la región. La formación de los estudiantes y los espacios laborales focalizado en el subsistema de educación básica, son un factor explicativo de la perspectiva altamente positiva que reportan los estudiantes con relación a nivel de funcionalidad de la institución. Esta postura indica poca posibilidad de cambio que tienen estos contextos para transitar hacia la investigación, producción y divulgación científica (Larrosa, 2010). Esta posición se relaciona con un proceso de identidad profesional vinculado a los métodos de enseñanza y solución de problemas en contextos áulicos, que genera un enfoque donde indagar e investigar se concibe como sinónimo y no es requerido la generación y difusión del conocimiento (Sánchez, 2003).

### Referencias

- Barton, B. & Peat, J. (2014). *Medical Statistics. A guide to spss, data analysis and critical appraisal*. Willey Blackwell. UK. Recuperado de: <file:///C:/Users/monse/Downloads/Medical.Statistics.A.Guide.to.SPSS.Data.Analysis.and.Critical.Appraisal.2nd.edDr.Soc.pdf>
- De la Orden, A. (1988). La calidad de la educación. *Bordón*, 40 (2), 149-161  
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54244>
- De la Orden, A., León, G., Asensio, I., Mafokozi, J., González, C. y Muñoz, A. (2002). Funciones de la universidad. *Revista de Educación*, (328) 267-281. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre228/re3281510861.pdf?documentId=0901e72b8125940f>
- De la Orden, A., Muñoz, I., Biencinto, C., González, C y Mafokozi, J (2007). Niveles y perfiles de funcionalidad como dimensión de calidad universitaria. Un estudio empírico en la universidad complutense. *Archivo Analíticos de Políticas Educativas*, 15(12), 1-60. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275020546012.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2016). Instituto nacional para la evaluación de la educación. Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente, técnico docente y de quienes ejerzan funciones de dirección y supervisión en educación básica y media superior en el ciclo escolar 2016- 2017. LINEE-09-2016. México. Recuperado de: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/normatividad/LINEE-09-2016.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (s.f.). Plan de estudios 2012. Recuperado de: [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)
- Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de educación*, (21). Recuperado de: <http://rieoei.org/rie21a06.htm>
- Guevara, G. (2013). La agenda de la reforma de la educación básica. En R.
- Ramírez (coord.). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México. Recuperado de: [http://odisea.org.mx/centro\\_informacion/educacion/libro/Reforma\\_Const\\_Ed.pdf](http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf)
- Harvey, L. y Green, D. (1993). *Defining Quality. Assesment and Evaluation in Higher Education*. Universty of Bath, Bath. 18(1), 73-83.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América [IEESA] (2012). ¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. Recuperado de: <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica*

- interuniversitaria de formación del profesorado, 13(4), 43-52. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>
- Leyva, M. (2011). Relación de perfiles de valores con la percepción estudiantil de funcionalidad institucional y competencias genéricas en las Instituciones de Educación Superior en Sonora (Tesis de Maestría). Maestría en Innovación Educativa, Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México. Recuperado de: <http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/Tesis%20asesoradas/Tesis%20Maestria/35.pdf>
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. 5ta edición. Pearson educación, S. A., Madrid.
- Pérez-Tejada, H. (2008). Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud. Cengage Learning Inc. México.
- Rueda, M. y Nava, M. (2013). El nuevo escenario para el desarrollo profesional de los docentes y el sistema nacional de evaluación educativa. En R. Ramírez (coord.). La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. México. Recuperado de: [http://odisea.org.mx/centro\\_informacion/educacion/libro/Reforma\\_Const\\_Ed.pdf](http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf)
- Rosales, G. (1995). Una aproximación metodológica al concepto de calidad en la educación universitaria. *CIENCIA ergo-sum*, 2(1), 21-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5128798>
- Sánchez, L. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1*, (6), 203-222. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012). Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Programa sectorial de educación 2013– 2018. Recuperado de: <http://spep.sep.gob.mx/index.php/component/content/article/221>
- Valenzuela, O. (2006). Bioestadística aplicada. Editorial UniSon. Hermosillo, Sonora.
- Vera, J., Estévez, E., Ayón, L. y Hurtado, M. (2011). Pertinencia Social de las Instituciones de Educación Superior con base en la percepción de los Estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas*, 5(1), 33-44. Recuperado de: <http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/PUBLICACIONES/Produccion%20Academica/Articulos/2011/181.pdf>
- Yáñez, A., Vera, J. y Mungarro, J. (2014). El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 111-130. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/802/80231541007.pdf>



# Sobre los autores





## SOBRE LOS AUTORES

### Luis Alan Acuña Gamboa

Licenciado en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Formación de Formadores por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Maestro en Docencia por el Instituto de Estudios de Posgrado y Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Es Director General de la Revista Electrónica Sinergias Educativas, funge como Vocal en el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente y de la Red de Investigaciones sobre Educación en Latinoamérica, además es miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos y de la Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (Argentina-Brasil). Temas de investigación: políticas públicas educativas, formación docente y de investigadores, estudios regionales sobre educación, calidad e inclusión educativa.

### Arturo Barraza Macías

Doctor en Ciencias de la Educación; Profesor Investigador adscrito a la Universidad Pedagógica de Durango. Miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos. Coordinador del proyecto “Cognición y Aprendizaje en los agentes educativos” y responsable de la línea de investigación “Cognición y estrés” de la Universidad Pedagógica de Durango. Entre sus últimos libros publicados se encuentran: a) El estrés laboral en docentes de educación preescolar (Editorial Académica Española), b) Estresores organizacionales, estrategias de afrontamiento y apoyo social en docentes de educación primaria (Editorial IUNAES), c) Investigaciones sobre la salud mental (Editorial ReDIE), d) Estrategias para la gestión del estrés académico (Editorial CECIP), y e) Perfil cognoscitivo del adolescente escolarizado de la ciudad de Durango (Editorial UPD).

### Adla Jaik Dipp

Ingeniera en Tecnología de los Alimentos por la Universidad Juárez del Estado de Durango. Maestra en Educación por el Centro de Estudios Superiores de Baja California. Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Trabajó como Investigadora por 30 años en el Instituto Politécnico Nacional adscrita al Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional, Unidad Durango. Es Directora Académica del Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español y Presidenta de la Red Durango de Investigadores Educativos. Autora de seis libros, treinta artículos de investigación, quince capítulos de libro y coordinadora de once libros.

### Esperanza Lozoya Meza

Doctora en Ciencias, en Administración de Instituciones Educativas por el IPN, cuenta con dos Maestrías: una en Pedagogía (UNAM) y otra en Metodología de la Ciencia (IPN). Además es Psicoterapeuta Gestalt con Enfoque Humanista por el Colegio de Especialidades Psicoterapéuticas. Ha cursado 12 Diplomados y una Especialidad en “Psicología del Adolescente”. Ha publicado 6 libros y coautora en 6 capítulos más. Es socia activa de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y socia activa y exSecretaria General del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2014-2015. Actualmente es docente investigadora educativa del Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales (CIECAS) del IPN.



### Saida Luisa Guerra

**D**octora en Ciencias Agrícolas (UCV) Magister Scientiarum en Evaluación de Empresas Públicas Magister Scientiarum en Producción Animal Ingeniero Agrónomo, Docente Titular a dedicación exclusiva en IPREM-UPEL, Maracaibo. Diplomado en Planificación de la Extensión Agropecuaria. Diplomado en Educación Holística. 6. Experiencia en el área de cultural como profesora en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la UPEL participando en actividades de salvaguarda de los saberes ancestrales de los indígenas wayuu desde las cátedras y en las comunidades originarias del Estado Zulia. Fundadora de la Red de Investigadores Indígenas Wayuu.

### Milagros Elena Rodríguez

**P**ostdoctora en Ciencias de la Educación Ph.D, Doctora en Innovaciones Educativas, Magister Scientiarum en Matemáticas, Licenciada en Matemática, Doctoranda en Patrimonio Cultural de la ULAC, Venezuela. Docente Investigadora Titular de la UDO, Docente de los Postgrados en la UDO. Es tutora de estudiantes de Pregrado y Postgrado. Tiene más de 60 investigaciones publicadas en revistas internacionales e indexadas de: Venezuela, México, Colombia, Chile, España y Costa Rica. Es árbitro de las Revistas nacionales e internacionales. Facilitadora, organizadora, ponente y conferencista en más de 80 eventos nacionales e internacionales. Es ganadora del PEII 2015 y SAIUDO.

### Edith Cisneros Cohernour

**D**octora en Ciencias (Ph.D.) en las especialidades de Administración, Educación Superior y Evaluación por la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Su investigación se centra en el área de mejoramiento de la calidad de la educación en las organizaciones educativas, especialmente en cuanto a evaluación y formación del personal académico, desarrollo organizacional y la evaluación educativa. Es miembro de la American Evaluation Association, American Educational Research Association y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI-II). La Dra. Cisneros ha presentado y publicado los resultados de sus investigaciones en revistas prestigiadas en América Latina, USA y Europa.

### Gabriel Domínguez Castillo

**D**octor en Investigación Educativa por la Universidad de Granada, España. Es Maestro en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Yucatán y Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje por Virtual Educa Cono Sur (Argentina). Además tiene la certificación por el Consejo Británico como tutor en línea. Es perfil PRODEP. Sus intereses de investigación se centran en las áreas de: tecnología educativa, educación a distancia y evaluación docente. Sus artículos más recientes se han publicado en Journal Instructional Pedagogies; Journal of International Business Disciplines; International Journal of Technology Policy and Management.

### Pedro Canto Herrera

Profesor investigador titular de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), tiene doctorado en Educación Superior en Higher Education por UADY-Ohio University y Posdoctorado en Formación de Profesores por la Universidad de Barcelona. Actualmente, se desempeña como Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación de la UADY. Es Presidente del cuerpo académico consolidado Currículo e Instrucción y miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Ha participado en múltiples investigaciones con financiamiento externo tanto como responsable como colaborador. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas indexadas acerca de formación de profesores, ética profesional, currículo y TIC.

### Diana Lizbeth Ruiz Rincón

Licenciada en Filosofía por la Universidad de Guadalajara. Maestra en Educación, Especialista en Procesos Culturales Lecto-Escritores y Doctora en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Docente y Coordinadora Académica de la Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Humanidades, Campus VI, de la Universidad Autónoma de Chiapas. Fundadora y Directora General del Instituto de Capacitación y Formación Estratégica Integral, S.C. (ICAFESI). Es también fundadora de la Asociación Filosófica del Sureste de México, A.C.; cuyas principales actividades se vinculan con la difusión de la filosofía en medios no académicos. Actualmente dirige tesis a nivel licenciatura y maestría, sobre temáticas filosóficas y educativas. Sus líneas de investigación son: lógica, epistemología, educación y filosofía de las ciencias.

### Margarita María Arroyave Palacios

Licenciada en Educación Especial, Magister y Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia, institución en cuya Facultad de Educación se desempeña como profesora. Pertenece al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colciencias (SNCTeI). El trabajo académico e investigativo de la Doctora Arroyave se centra en la formación de maestros en los procesos de práctica pedagógica e investigativa y en los procesos de apropiación de tecnologías de la información y la comunicación en contextos inclusivos. Ha publicado libros y artículos en revistas del país y del exterior.

### Mónica Londoño Martínez

Trabajadora Social de la Universidad de Antioquia-Colombia, Magister en Género, Sociedad y Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO- Argentina, y de la misma institución con un Diplomado Superior en Ciencias Sociales, con especialización en Género y Políticas Públicas. Docente de la Universidad de Antioquia y la Corporación Universitaria Minuto de Dios en áreas relacionadas con las Ciencias Sociales, con énfasis en la metodología de investigación cualitativa y el uso de softwares especializados para el análisis de información. Trayectoria investigativa en temas como perspectiva de género y feminista, conflicto armado, y políticas públicas. Investigadora del Grupo Género, Subjetividad y Sociedad del Instituto de Estudios Regionales de la UdeA, donde coordina la línea de Investigación Guerra y Construcción de Paz.

### **Catalina López Ordoñez**

**D**octora en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Doctorante en Formación de Sujetos y Conciencia Histórica en América Latina por el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). Docente en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Colaboradora del proyecto de innovación, procesos, de intervención para la mejora de la calidad educativa de la educación básica a partir del fortalecimiento de los consejos técnicos escolares (CTE), en el estado de Chiapas. Línea de investigación procesos de formación y políticas educativas.

### **Judith Naidorf**

**D**octora de la Universidad de Buenos Aires, Argentina (UBA), Área Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) Investigadora Adjunta de Conicet con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Docente regular de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Es coordinadora del Grupo de Trabajo de CLACSO “Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad” (2013-2016 y 2016-2019). Participa en redes internacionales y ha contribuido a la firma de convenios con universidades extranjeras.

### **Francisco Nájera Ruíz**

**L**icenciado en Psicología Educativa, Licenciado en Educación Cívica y Social, Especialización en Investigación Educativa, Maestro en Innovaciones Educativas, Doctor en Educación. Perfil ProDEP. Labora en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, en el Estado de México. Se ha desempeñado por más de 20 años como investigador educativo. En los últimos tres años ha participado como coautor de 10 publicaciones, en revistas y libros electrónicos con ISBN. Coautor del libro: Competencia y liderazgo escolar. Líder del Cuerpo Académico ENRA-CA-1.

### **Roberto Murillo Pantoja**

**L**icenciado en Ciencias de la Educación. Licenciado en Pedagogía en la UNAM. Especialista en el área de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), aplicadas a la educación. Se ha desempeñado como docente durante 20 años, en el Subsistema de Educación Normal del Estado de México. En los últimos tres años ha participado como coautor en 10 publicaciones con ISBN, en revista y libros electrónicos. Coautor del libro: Competencia y liderazgo escolar. Integrante del Cuerpo Académico ENRA-CA-1.

### Germán García Alavez

Licenciado en Educación Primaria, Normal de los Reyes Acaquilpan. Maestro en investigación. Estudios de Doctorado en Investigación en el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. Coautor de tres capítulos, en diferentes libros electrónicos, con ISBN: a) “El uso del portafolio como herramienta de evaluación; significados construidos y experiencias de los formadores de docentes”; 2) motivación de logro en docentes desde sus atribuciones de competitividad y rendimiento”; 3) “La atención de alumnos con discapacidad; experiencias, retos y expectativas de los docentes del nivel básico”. Participación como ponente en diferentes congresos de investigación.

### María Elena Martínez Tapia

Médico Cirujano y Homeópata, especialista en Epidemiología Aplicada, Maestría en Estadística Aplicada, Maestría en Educación, Master en Ética Aplicada para la Construcción Social y Doctor en Educación. Médico Epidemiólogo adscrito a la Jurisdicción Sanitaria Chih., Secretaria de Salud. Coordinador de Investigación de la Escuela de Medicina de la Universidad de Durango Campus Chihuahua. Profesor de Cátedra en la Escuela de Medicina del ITESM. Profesor de posgrado de las Maestrías en Gestión Directiva en Salud de la Universidad del Valle de México Campus Chih., de la Maestría en Psicología Criminal del Claustro Universitario y de las maestrías en Nutrición Clínica y de Epidemiología de la UD. Presidente del Comité de Ética e Investigación en la Unidad de Investigación en Salud de Chihuahua.

### Leslie Adriana Quiroz Schulz

Licenciada en Relaciones Internacionales por la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) y Magíster en Educación por la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/Brasil. Actualmente actúa como profesora titular del Seminario en Innovación Educativa con enfoque en internacionalización de la educación en la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana (UP), campus Guadalajara. Participó del grupo de investigación registrado en el CNPq/Brasil: Pesquisa em Educação: ofício, artesanato e “illusio”. Produce y publica sobre temas de políticas públicas para la internacionalización del Posgrado en América Latina, la relación de éstas con la política exterior de cada uno de los países y los efectos de dicha internacionalización en los estudiantes.

### Mónica de la Fare

Magíster y Doctora en Servicio Social por la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/Brasil. Posdoctorado en Educación (PUCRS). Actualmente actúa como profesora/investigadora del Programa de Posgrado en Educación y como docente de la Carrera de Pedagogía, Escuela de Humanidades de la PUCRS, donde también es miembro de la Comisión Científica. Es líder de dos grupos de investigación registrados en el CNPq/Brasil: Pesquisa em Educação: ofício, artesanato e “illusio” – Adultos, jovens e Educação no contemporâneo. Produce y publica sobre temas de producción de conocimiento y formación de investigadores en Educación; Educación Superior, con énfasis en posgrado; Educación de Jóvenes y Adultos.

### Carol Rivero Panaqué

Profesora Asociada del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Master en Ingeniería de Medios para la Educación realizado por la Unión Europea. Con estudios de maestría en investigación psicológica y con estudios de Licenciatura en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Licenciada en Psicología. Experiencia en el diseño, desarrollo y seguimiento de programas formativos en la modalidad de educación a distancia. Consultora externa e investigadora.

### Luis Miguel González García

Doctor en Administración por la Universidad de Celaya, México. Perfil PRODEP. Líneas de investigación cultivadas se centran en las áreas de: Métodos prospectivos cuantitativos, desarrollo sustentable, metodología de investigación. Profesor Investigador Catedrático CONACYT, perteneciente a las redes de investigación sobre enseñanza-aprendizaje de la indagación científica (GIEAIC) y la Red multidisciplinaria de investigación e innovación y desarrollo urbano sustentable REDMIIDUS, ha publicado en revista indexadas y de prestigio en México y Colombia.

### Alejandro Emanuelle Menéndez

Maestro en Administración Educativa por el IPN y Licenciado en Educación Secundaria en Historia por la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Goza de 10 años de experiencia como docente y directivo en varios niveles de instituciones educativas en Estados Unidos y México. Además cuenta con más de 25 ponencias en Congresos Nacionales e Internacionales, 11 publicaciones y funge como arbitro de dos revistas internacionales. Recientemente concluye su gestión como Encargado de Acuerdos de la ESCA, Unidad Santo Tomás (IPN) para evocarse de tiempo completo como estudiante del Programa de Doctorado en Ingeniería de Sistemas, adscrito a la ESIME, Unidad Zacatenco.

### Roberto Ramos Mendoza

Académico e investigador del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Ha sido coordinador del Programa de Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación, reconocido por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad y Coordinador de la Especialidad en Gestión de Instituciones Educativas. Actualmente se desempeña como Coordinador del Programa de Maestría en Ciencias en Administración de Negocios de la ESCA, ST. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores desde el año 2013. Al presente dirige el Proyecto denominado “Estudio comparativo entre rendimiento escolar e inteligencia emocional en estudiantes de educación superior y posgrado”.

### **Ricardo Tejeida Padilla**

Ingeniero Industrial, Maestro en Ciencias en Ingeniería de Sistemas y Doctor en Ciencias con especialidad en Ciencias Administrativas. Ha publicado más de 20 artículos en journals indexados y 7 capítulos en libros publicados en editoriales de prestigio internacional. Es Nivel I en el SNI y su adscripción actual es en la EST (IPN). Su línea de investigación es la Sistémica. En 2009 ganó el premio a la mejor dirección de tesis de posgrado. Es miembro activo en Asociaciones de prestigio Internacional como lo son la International Society for the Systems Sciences (ISSS), la Asociación Latinoamericana de Sistémica (ALAS), y la Academia Mexicana de Ciencia de Sistemas (AMCS).

### **Jésica Alhelí Cortés Ruíz**

### **Edgar Oliver Cardoso Espinosa**

### **Ricardo Morán Martínez**



### **Adrián Hernández Vélez**

**D**octor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Se ha desempeñado como docente en diferentes instituciones, públicas y privadas, impartiendo cursos y seminarios a nivel básico, bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado. Ha organizado coloquios y congresos académicos, nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación: Políticas y evaluación de la educación y hermenéutica y educación. Algunas de sus más recientes publicaciones: La Evaluación de la Educación Superior en México. Génesis, evolución y estructura; Identidad de jóvenes en la Universidad del Altiplano: una aproximación; ambos por la BUAP. Actualmente es profesor en la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP) y en la Universidad del Altiplano (UDA).

### **Carlos Javier Del Cid García**

**L**icenciado en psicología por la Universidad de Sonora, estudiante de la Maestría en Innovación Educativa. Interesado en temáticas relacionadas con evaluación de la calidad educativa del nivel superior y procesos de cambio y formación inicial docente de educación básica.

### **Kassandra Lizzette Sanabria Acosta**

**L**icenciada en Psicología por la Universidad de Sonora. Interesada en temáticas relacionadas con la formación de investigadores en el nivel superior y procesos de cambio y formación inicial docente de educación básica.

### **María Monserrat Valenzuela Saavedra**

**E**studió Administración de Empresas como profesión. Dedicada a la investigación educativa particularmente en temas asociados a la formación de formadores para educación básica.

### José Ángel Vera Noriega

**D**octor en psicología social, profesor titular de la Universidad de Sonora, núcleo académico del Doctorado en innovación educativa. Sistema nacional de investigadores y miembro de la academia mexicana de la ciencia. Interesado en temas de desarrollo institucional, mejora continua y procesos de cambio en la formación de maestros de educación básica.

### Pedro Flores Crespo

**P**rofesor-investigador de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro, México y fue coordinador de la Maestría en Ciencias Sociales de esa casa de estudios (2014-2016). Se formó como administrador en la UNAM y posteriormente en York, Inglaterra, en donde cursó la maestría y el doctorado en ciencia política y problemas del desarrollo. Sus principales áreas de investigación son el análisis de las políticas públicas en educación, la relación entre educación y desarrollo y el estudio del enfoque de desarrollo humano, según Amartya Sen. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II) y mantiene semanalmente la columna “Universidad Crítica” en el suplemento Campus del periódico Milenio.



*El libro **Formación de investigadores educativos en Latinoamérica: hacia la construcción de un estado del arte** se concibe como la respuesta necesaria para la creación de escenarios que permitan compartir el ‘qué, cómo, por qué y para qué’ de la formación de investigadores educativos en la región, a su vez, hace posible analizar las experiencias sobre el estado de la cuestión dentro de este campo de estudio tan poco explorado; en otras palabras, abre el espacio propicio para debatir lo que se está realizando desde los diferentes contextos nacionales e internacionales en materia de investigación en educación.*

*Por estas razones este libro, más que facilitar respuestas, hace pública la invitación al debate, reflexión y crítica de la realidad que aqueja a la educación latinoamericana; creando desde los diferentes trabajos expuestos, el caldo de cultivo para el inicio y/o seguimiento de investigaciones en este campo del conocimiento científico. Con base en esto, se presente a usted la obra **Formación de investigadores educativos en Latinoamérica: hacia la construcción de un estado del arte**, el cual se concretó gracias a la colaboración de todos los autores y especialistas que en ésta participaron; por ello, mi más sincero reconocimiento a su labor investigativa.*

**Luis Alan Acuña Gamboa**