

PROCESOS DE FORMACIÓN Y ASESORÍA EN PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

COORDINADORAS

MARTHA VERGARA FREGOSO
ROCÍO CALDERÓN GARCÍA

Procesos de formación y asesoría en
programas de posgrado en educación
en Latinoamérica

Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica

Martha Vegara Fregoso
Rocío Calderón García
(Coordinadoras)

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
2016

Primera edición, 2016

D.R. © UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

ISBN: 978-607-742-506-9

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este material, por cualquier medio, sin el previo y expreso consentimiento por escrito de los autores.

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

ÍNDICE

PRÓLOGO

FORMAR PARA CONFIGURAR	11
------------------------------	----

José Antonio Méndez Sanz / Universidad de Oviedo (España)

INTRODUCCIÓN	17
--------------------	----

PROCESOS DE FORMACIÓN Y ASESORÍA EN PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA	37
--	----

PROCESOS DE ASESORÍA EN PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA	39
--	----

Lya Sañudo Guerra / Secretaría de Educación Jalisco

APORTES PARA LA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN	47
--	----

Luis Sime Poma / Pontificia Universidad Católica del Perú

RETOS Y PERSPECTIVAS DE LOS POSGRADOS EN JALISCO	63
--	----

Rocío Calderón García / Jorge Alfredo Jiménez Torres

Universidad de Guadalajara

DESARROLLO Y FUNCIONAMIENTO DE LAS DOS MODALIDADES DE TITULACIÓN EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DESARROLLO DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO	79
---	----

María Guadalupe Galván Martínez / Martín Aram Omar Guerrero

Calderón / Luis Jesús Ibarra Manrique

Universidad de Guanajuato

PROBLEMAS Y DESAFÍOS PARA LOS POSGRADOS PROFESIONALIZANTES EN AMÉRICA LATINA	103
<i>Víctor Manuel Ponce Grima / Escuela Normal Superior de Jalisco</i>	
INDAGACIÓN SOBRE EL SENTIDO DE OBTENCIÓN DEL GRADO	129
<i>Enriqueta Ojeda Macías / Ma. de los Angeles Freyre Rizo</i>	
<i>Gabriela Celina García Romera / Catalina Solorzano Guevara</i>	
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111-Guanajuato	
FORMACIÓN POSGRADUAL EN EDUCACIÓN Y OTROS CAMPOS DEL SABER. CARACTERÍSTICAS Y SIMILITUDES	141
<i>Margie Nohemy Jessup Cáceres / Rosalba Pulido de</i>	
<i>Castellanos / Marta Osorio de Sarmiento</i>	
Fundación Universitaria Juan N. Corpas en Colombia	
LOS USOS DEL ESTADO DEL ARTE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO EN TESIS DOCTORALES	157
<i>Yolanda López Contreras / UPN 241</i>	
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TESIS DE ESTUDIANTES DE DOS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN DE UNA ESCUELA NORMAL EN GUANAJUATO, MÉXICO	177
<i>José Luis Martínez Rosas / Mauro Alba Vázquez /</i>	
<i>Ma. Lucina Partida Gómez / Rosa María Hernández Salcedo</i>	
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato	
LA INFLUENCIA DE LA DIRECCIÓN DE TESIS EN LOS USOS DE LA TEORÍA EN UN PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN. AVANCES Y DELIMITACIONES CONCEPTUALES	197
<i>Ana Cecilia Valencia Aguirre / José María Nava Preciado</i>	
Universidad de Guadalajara	

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES UNIVERSITARIOS EN EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS	223
<i>Silvia Y. Llomovatte</i>	
Universidad de Buenos Aires	
PRINCIPALES OBSTÁCULOS PERCIBIDOS PARA LA ELABORACIÓN DE TESIS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN DESDE LA VOZ DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS	243
<i>Antonio Ponce Rojo / Martha Vergara Fregoso</i>	
Universidad de Guadalajara	
PRINCIPALES OBSTÁCULOS PERCIBIDOS PARA LA ELABORACIÓN DE TESIS DE ESTUDIANTES DE MAESTRÍA	267
<i>Rosa Evelia Carpio Domínguez / Armando Gómez Villalpando</i>	
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111-Guanajuato	
ASESORÍA EN POSGRADO	285
LA TUTORÍA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	287
<i>Ma. Guadalupe Valdés Dávila / Luis Felipe Gómez López</i>	
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	
TENDENCIAS DEL PROCESO DE ASESORÍA EN LOS POSGRADOS DE AMÉRICA LATINA	309
<i>María Teresa Camberos Sánchez / Universidad del</i>	
Valle de Atemajac	
LA ACTITUD ÉTICA DEL SUJETO ASESOR EN LOS PROCESOS FORMATIVOS PARA LA INVESTIGACIÓN/PROFESIONALIZACIÓN	321
<i>Marcelina Rodríguez Robles</i>	
<i>Manuel Martínez Delgado</i>	
Universidad Autónoma de Zacatecas «Francisco García Salinas»	

EL PROCESO DE ASESORÍA EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN CHIAPAS. APUNTES PARA UN ESTUDIO REGIONAL.....	347
<i>Nancy Leticia Hernández Reyes / Rigoberto Martínez Sánchez</i>	
Universidad Autónoma de Chiapas	
EL PAPEL DEL MAESTRO ASESOR EN POSGRADO: EL RETO DE UN PAR	363
<i>Magnolia Sanabria Rojas</i>	
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia	
LAS TUTORÍAS DE TESIS EN POSGRADOS EN EDUCACIÓN: RELACIÓN DIALÓGICA QUE POSIBILITA LA CO-CONSTRUCCIÓN DE MUNDO	375
<i>José de la Cruz Torres Frías /Universidad Autónoma de Nayarit</i>	
PROPUESTAS PARA LA MEJORA EN LA ASESORÍA DE TESIS EN PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN	399
LA ASESORÍA DE TESIS EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA PUCP: ESTRATEGIAS, TENSIONES Y SUGERENCIAS	401
<i>Diana Revilla-Figueroa / Pontificia Universidad Católica del Perú</i>	
FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN: UN DIAGNÓSTICO SITUACIONAL	425
<i>Walther Hernán Casimiro Urcos /</i>	
<i>Consuelo Nora Casimiro Urcos</i>	
Universidad Nacional de Educación en Perú	
PROCESO INVESTIGATIVO EN EL DOCTORADO EN BIOÉTICA-UMNG: UNA EXPERIENCIA VITAL	439
<i>Omar Antonio Parra Rozo</i>	
Universidad Militar Nueva Granada en Bogotá	

PRÓLOGO

FORMAR PARA CONFIGURAR

José Antonio Méndez Sanz
Universidad de Oviedo (España)

1. La obra a la que abren estas palabras es, ella misma, una apertura, un inicio, el umbral de una certeza que tiene que ser habitada: estamos inmersos en una reconfiguración creativa de lo real; más aún, en una renovación de lo que hay, que exige repensar y traspasar las formas actuales de su manejo (ciencia, economía, religión, entre otros).

Un haber que se define desde la innovación o desde la futurición, exige, en el caso que nos ocupa (el de la educación tensada desde la investigación educativa) un replanteamiento de los procesos de conocimiento y de los cursos de acción que están dentro de lo real como carne y sangre misma de su realización.

2. Los estudios de posgrado son un territorio privilegiado de la contemporaneidad, un índice de lo más actual de los presentes. En primer lugar, porque marcan el *non plus ultra* de lo académico, el lugar donde culmina la construcción de un cuerpo desde el pasado consensuado que se objetiva en la legislación: el posgrado (y específicamente, el doctorado) es la última habilitación social de lo

académico, la constatación pública de una carne conformada de acuerdo a los requisitos requeridos por sus programadores: su máximo grado. En este sentido, representa un final. Un final que, en segundo, lugar, es, a la vez, un comienzo: el inicio de una subjetividad liberada en cuanto subjetividad por esa objetivación; una subjetividad encaminada por tanto, como destino, a la libertad de la creatividad propia. Heteronomía y autonomía se dan aquí la mano y, a una, pautan lo que es iniciativa y retorno: el posgraduado explora ya desde y par sí mismo, pero, a la vez, explora también para el conjunto de lo social que emerge y en el que respira.

3. Los estudios de posgrado son, por lo tanto, un territorio donde se produce, se efectúa, un acontecimiento capital: un punto de giro entre un antes y un después. En este sentido, son conformadores. Y lo son, además, en otro sentido más hondo que los señalados: porque el espacio al que se abren es un territorio no delimitado ni pautado. Esto es clave y ha de ser bien entendido: los estudios de posgrado no son sólo lo más actual del presente en el sentido de ser lo máximo a lo que podemos aspirar como discentes, tanto desde el punto de vista del reconocimiento social como desde la libertad de acción actual y futura. Son lo más actual porque expresan de forma eminente lo que es el rasgo más realizativo del hoy en una realidad que no está preestructurada, en una realidad que se amplía mediante nuestro conocimiento y nuestra acción: lo que acontece en el posgrado es una ampliación de lo real; mejor, la constatación de que lo real se nos da como posibilidad o exigencia de ampliación. ¿De qué estamos hablando?

4. Cuando hoy usamos el término innovación, si tomamos en serio las palabras, queremos mentar esto: innovar no significa renovar en el sentido de disponer nuevos objetos en un marco viejo, no significa remozar, airear... Innovar apunta, cuando menos, a reconfigurar: a

cambiar, a crear, a renovar lo que podemos llamar la totalidad: lo dispuesto, y fundamentalmente, lo que dispone. Hemos de insistir en una importante salvedad, a la que se refiere el «innovar lo que se dispone»: la innovación actual no apunta a la fijación de una nueva totalidad, de un nuevo orden en el que lo formal y lo material se abrocharían al modo tradicional, sino a una conjunción o complejión fluctuante, interminable, dinámica, de diversas líneas, estructuras, posiciones, multiplicaciones. Dicho de otro modo, no se trata de determinar un marco más amplio en el actual, pero, en el fondo, consistente, para dar cumplida respuesta a las exigencias del presente; un envoltorio, eso sí, más flexible, que englobaría la innovación. No se trata de eso, sino de algo, en sentido estricto, diferente: de una invitación a habitar la innovación como sustancia de lo que hay, en el sentido de que lo real no precede sino que sucede al hacer. Este habitar es un habitar arriesgado: pero es el nuestro, es el que hemos provocado. No puede ser controlado desde un fuera, porque se da ya fuera de esta imagen simple de control; nuestra forma de vivirlo es hacerlo/haciéndolo desde «dentro». No hay, pues, dirigismo: de ahí que todos los elementos que participan en este acontecimiento (población, gobierno, sociedad civil...) deban componerse nuevamente, perder su rigidez y también su posición/determinación ganada.

5. El posgrado forma para trabajar esta configuración. No es una mera recolocación (*morphé*) sino el paso ejemplar de la recolocación a la reconfiguración (*eidos*, *Bildung*, *Paideia*), el acontecimiento de una transición que es hoy epocal: no es una capacitación para innovar desde y sobre lo heredado, sino, sobre todo, una exigencia de transmisión transfigurativa. Es decir, sobre el sujeto que se transforma de receptor en creador está lo que hay que se transforma hoy/ahí de pasado en futuro. El posgrado, siempre fue, de algún

modo, cumplimiento de la obligación en libertad, de la obediencia formativa en libertad creativa; pero lo hoy es más que nunca: es la efectuación de la futurición como configuración del sujeto (individual y social) y de lo real. Si antes era libre porque se alzaba sobre un pedestal de formación configurada, ahora es libre porque se constituye como formación configurante.

6. Esta configuración sin reposo (y, por ello, sin apuntar a figura alguna como patrón o modelo paradigmático: ni mirando al pasado ni considerando el futuro) no es flotante sin más, sino que está compuesta: compuesta con lo social y compuesta con el saber de lo que hay. Estar compuesto significa, a la vez, estar referido y no estar encajado. La percepción de esta singular situación es propia también del posgrado como acontecimiento y territorio, y forma parte muy relevante de la incorporación en la que se resume. Pero, ¿cómo planear si no hay patrón? ¿A qué atenerse? ¿Cómo orientarse?

7. Si no hay «fuera», si no hay tampoco «patrón» pasado o futuro, ¿no se deshace toda acción? Quizá no: quizá la configuración que acontece en el posgrado pueda mostrar una posibilidad de articular, de componer de una forma novedosa la acción, el territorio.

En primer lugar, recomponiendo y reformando a los actores: gobierno, academia, sociedad. En el posgrado, la linealidad piramidal se torna circulación: ante todo, el marco legislativo es vivificado por la academia (aquí, concretamente, por la relación tutor-tutorizado) y devuelto de varios modos al conjunto de la sociedad que, por otra parte, ha de impulsar su reformulación jurídico-administrativa. Pero más aún, la circulación deshace los polos del tránsito: la autoridad se torna paulatinamente autoridad-en, no autoridad-sobre; la academia (y, dentro de ella el binomio tutorante-tutorado) incorpora lo autoritativo y lo social como elementos vivos; lo social participa

plenamente del gobierno y de la educación. No desaparecen todas las diferencias, pero lo que define no es el límite, la limitación constitutiva (objetiva) de las esferas.

En segundo lugar, atendiendo de forma nueva a lo que a partir de esta recomposición (de marco y de disponer) aparece, acontece como hecho mismo del posgrado. Lo que tiene lugar (porque ha lugar) es la colaboración para abrir y habitar un nuevo territorio: un territorio más abarcador: a lo hondo (más realizativo, creador, ampliador de realidad), a lo largo (la humanidad como comunidad de juego: de lo local a lo extra-territorial, de lo mexicano a lo iberoamericano y a lo universal como propuesta) y de lo ancho (en igualdad, en justa indiferencia de proveniencias o adscripciones).

8. ¿No se deshace toda acción? Quizá, al contrario: se plantea la noción de acción como una responsabilidad local y planetaria, específica, de creación de mundos de y en el futuro. ¿No es todo estoy muy lejano? Sí y no. Estamos comenzando, es cierto; pero éste es, sin duda, nuestro horizonte: porque ya es nuestra atmósfera.

9. El libro que ahora empieza nos habla de esto. Y lo hace de múltiples modos, todos ellos confluentes: sus trabajos hacen referencia a las condiciones de instauración de los posgrados, a sus trabajosas efectuaciones, a sus tendencias y limitaciones de hecho, a sus posibles mejoras. Múltiples modos, todos ellos vertidos de forma paradigmática en una experiencia-límite, en un quicio que aglutina y resuelve sin disolver todos los componentes del proceso: la relación de asesoría, el lugar de paso donde el maestro autorizado por la sociedad te hace miembro cualificado de ella, te otorga el don y la responsabilidad de la creatividad. Tremenda exigencia en la actualidad, porque esa creatividad es, como hemos visto, doblemente creativa: crea en lo creante y no sólo recrear lo creado.

INTRODUCCIÓN

La obra presenta algunos avances de la investigación titulada: Procesos de Formación y Asesoría en los Posgrados en Educación, coordinada por investigadores que forman parte del Cuerpo Académico UDG-CA-727 Estudios sociales en educación, ciencia e innovación en Iberoamérica, y la colaboración de los Cuerpos UDG-CA-633 Fenómenos y procesos sociales en un mundo globalizado, así como UDG-CA-216 Historia, testimonio e identidad social.

En México, los estudios de posgrado son aquellos que se realizan después de la licenciatura, son programas académicos que se ofertan con la finalidad de formar recursos humanos de alto nivel, aptos para aplicar, ampliar, profundizar e innovar en el conocimiento en áreas específicas de la ciencia, la técnica, las humanidades y las artes. Esta política ha quedado descrita en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el día 20 de mayo de 2013, en el cual se establecen como compromisos cinco metas nacionales, entre ellas la Meta Nacional III, con el nombre «México con Educación de Calidad». En su definición, se plantea garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos, para contar

con un capital humano preparado para la innovación y que genere mayor bienestar de la población.

Uno de los objetivos asociados a esta meta, es lograr el desarrollo científico, tecnológico y la innovación, los pilares para el progreso económico y social sostenible del país. Para lograr esta acción, se plantean como estrategias: la formación de capital humano de alto nivel, la consolidación de la infraestructura científica y tecnológica del país y, el fortalecimiento del Sistema Nacional de Investigadores.

Por otra parte, en la Ley de Ciencia y Tecnología se establece la necesidad de incrementar la capacidad científica, tecnológica y de formación de investigadores, con el propósito de resolver los problemas nacionales, para así contribuir al desarrollo del país y elevar el bienestar de la población en todos sus aspectos; asimismo, se busca contribuir al desarrollo y la vinculación de la ciencia básica y la innovación tecnológica, para la actualización y el mejoramiento de la calidad de la educación y ampliar las fronteras del conocimiento.

Es importante mencionar que, para el caso de México, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se plantean algunas estrategias dirigidas al desarrollo de los programas de posgrado. Sus referentes generales son el Artículo 30 Constitucional y el contenido de la Ley General de Educación. En específico, para el período 2013-2018, dicho programa recupera la Reforma Constitucional en materia educativa que se promulgó el 26 de febrero de 2013 y las leyes reglamentarias que la concretan: Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación.

Los productos considerados en el presente documento forman parte de los textos que se discutieron en este Seminario Latinoamericano de Formación y Asesoría en los programas de posgrado en educación, en el que participaron destacados académicos e investigadores de

diversas instituciones de educación superior de México, Colombia, Perú y Argentina, quienes expusieron interesantes experiencias en torno al posgrado en educación y su proceso de gestión.

El Seminario forma parte de la investigación interinstitucional e internacional titulada «Asesoría en los Posgrados en Educación en América Latina», y en ella participan académicos de los países de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Perú. El planteamiento central del Seminario fue analizar y comparar las implicaciones académicas e institucionales que entraña el desarrollo de los posgrados en educación en América Latina. Los ejes temáticos se organizaron en dos mesas-panel y cuatro mesas de ponencias.

Tres puntos de partida

El contenido del libro se divide en tres apartados, en el primero se plantean algunas investigaciones en torno al proceso de formación y asesoría en posgrados en educación en Latinoamérica, tomándose en consideración esencialmente los aspectos que requieren ser repensados en la formación en investigación educativa a nivel de maestrías y doctorados en educación. El continúum en este primer apartado prioriza los procesos de formación y asesoría educativa para estudiantes en posgrados, y lleva a repensar concepciones y prácticas de la formación educativa inclinadas a potenciar líneas de investigación entre los estudiantes, así como sus capacidades y concepciones sobre este proceso de formación y la obtención de grado.

Se identifica en gran medida la influencia que ejercen los contextos institucionales y políticas públicas en la tendencia a la nula participación investigativa de los estudiantes, así como el nivel de formación científica en tópicos metodológicos que reciben en su trayectoria formativa. El acceso al material bibliográfico y el desarrollo

de habilidades de escritura y verbalización, son cuestiones que merecen real atención en este sentido.

La investigación necesita objetos innovadores, una nueva perspectiva de abordaje para incentivar a los estudiantes de posgrado no sólo a terminar una tesis, sino a continuar desarrollando las habilidades de investigación, sobre todo en aquellos profesionistas inmersos en la investigación educativa. Se sugiere innovar en el proceso metodológico de las asignaturas, así como en el proceso de asesoría de los docentes y tutores, para lograr procesos de construcción y descubrimiento de los estudiantes en la investigación científica.

Las políticas públicas son un elemento central en la formación del conocimiento, pues con ellas se impulsa la formación de los recursos humanos de alto nivel a través de posgrados de calidad que contribuyan al conocimiento y desarrollo científico. Los analistas sugieren que es necesario crear un sistema integrado de Información sobre Investigación y Posgrado que permee las opciones a los estudiantes de una estructura que brinde los elementos para una calidad que incida en el desarrollo profesional; es decir, se busca una conjunción entre academia, institución y gobierno que eleve la calidad de los sistemas educativos, que, a su vez, motivarán el desarrollo profesional de alto nivel para el desarrollo científico de los estudiantes de posgrado.

En el segundo apartado se retoma lo referente a la asesoría en el posgrado, al respecto se puede observar que los autores coinciden en que el investigador juega un rol muy importante de carácter profesional en su posición de asesor en un proceso de formación con el estudiante. A lo largo del desarrollo de estas investigaciones, se hacen presentes elementos como los programas de asesoría en los posgrados, programas institucionalizados que aspiran a ser una guía en el desarrollo y proceso del alumnado, y que se consideran indispensables en la realización de tesis y producción científica de los estudiantes de posgrado. Aún cuando las herramientas metodológicas sean las más adecuadas, el proceso de

investigación no se concibe sin la presencia del asesor/director de tesis, de tal forma que el éxito de las investigaciones de posgrado y la culminación de tesis para la obtención de grado, depende en gran medida de la relación constante entre el director de tesis/tutor y los alumnos a su cargo.

Se esboza de manera general el panorama de la situación de los procesos de asesoría, de los programas de posgrado en educación en América Latina, y del papel del asesor en este proceso. Es importante considerar la necesidad de establecer un modelo de asesoría, así como también tomar en cuenta la evaluación de los académicos que participen en este proceso mediante un modelo de evaluación apropiado. La participación del docente en un programa de posgrado implica una sólida formación teórica y metodológica para apoyar a los estudiantes en su trayecto formativo. Se entiende, en el desarrollo de este proceso, que la relación entre los sujetos contribuye a enriquecer el proceso de investigación, pues la experiencia propia del asesor contribuye académica y profesionalmente al nuevo investigador, y el producto de dicha relación contribuye al saber científico. Es así como los asesores cumplen con múltiples roles, funciones y actividades que coadyuvan en la formación de futuros investigadores y profesionales de alto nivel.

Las tutorías de tesis se establecen entonces como un proceso clave en la formación de estudiantes de posgrados y en la construcción de conocimiento en investigación. Como observaciones preliminares, se sugiere incentivar el proceso de asesoría para que éste implemente las necesidades y potencialidades formativas de los estudiantes de modo dinámico y continuo a lo largo de la relación tutor-estudiante. En ese sentido, se asume que la tutoría de tesis es un proceso medular en la formación para la investigación y no un aspecto lateral o anexo de ella, y que incide de manera directa en la construcción de conocimiento.

Las asesorías en programas de posgrado de educación deben considerar cierto nivel de atención personalizada de académicos competentes para lograr un diálogo adecuado con los nuevos investigadores, a partir del cual se generen líneas de interés en el desarrollo de la investigación científica. Los programas de asesoría de tesis tienen como objetivo básico mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social. Cuando estos objetivos estén cubiertos, la asesoría de tesis será un elemento funcional en los procesos de titulación e investigación en temas educativos principalmente. En el caso de los programas que buscan la formación de investigadores para un desempeño eficiente, se requiere, por su naturaleza misma, del desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades de los estudiantes con respecto a la producción del conocimiento.

En un tercer apartado, se consideran las propuestas de los investigadores para el mejoramiento de los programas de asesoría de los alumnos de posgrados educativos, con el fin de incentivar el proceso investigativo en esta ciencia para así lograr una mayor contribución en el desarrollo del conocimiento educativo.

Un problema identificado al interior de los problemas es la enseñanza pasiva, el cual potencia la dedicación de mayor tiempo al trabajo individual, así como actividades de análisis y discusión de problemas; es decir, se debe planear desde el mismo diseño curricular la participación de los estudiantes en proyectos de investigación y diseño. Se requiere aprovechar al máximo los recursos humanos y materiales con que cuentan las instituciones educativas. La flexibilidad curricular es fundamental, ya que es indispensable contar con planes de estudio que permitan incorporar con facilidad los más recientes desarrollos en las diferentes disciplinas, atender de mejor manera las solicitudes formativas de personal, con las características específicas y cambiantes que requiere el avance del conocimiento y

sus posibles aplicaciones, así como ofrecer mayores posibilidades a los estudiantes para que complementen y enriquezcan su formación, en función de sus intereses personales o de las necesidades del proyecto de investigación que sirve de base para sus tesis de grado. En este sentido, se afirma que los programas de asesoría deberían potenciar las capacidades de los estudiantes en general para lograr el desempeño adecuado de la investigación.

Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica

Entre los planteamientos expuestos por los autores en este apartado, destacan las aportaciones de Lya Sañudo, quien pone de relieve que el reto está en identificar tres etapas de la formación y asesoría en el posgrado en educación; dichas fases consisten en lo siguiente: el tipo y proceso de la formación para la investigación, aunque está definida de manera particular por la interacción con el estudiante desarrollada más adelante, depende en *primera instancia* del planteamiento curricular y, acto seguido, del tipo de programa de posgrado, ya sea de intervención, disciplinar o de investigación. La segunda etapa está determinada por el sistema de control disciplinar y de orientación metodológica, establecido por el grupo que legitima la investigación que se lleva a cabo, como es el caso de comités o colectivos pertenecientes a una disciplina, los cuales aprueban la realización de los proyectos. En un tercer momento, se considera la organización de los tiempos para la consolidación del proyecto y su realización, y la articulación con la asesoría. La investigadora concluyó su análisis enunciando las dificultades que lo anterior entraña en la práctica:

1. Las discrepancias entre las diferentes asignaturas y el proceso «real» de investigación; es decir, las asignaturas por lo regular siguen una lógica lineal (problematización, marco teórico, metodológico, etc.), cuando la lógica en la consecución del proyecto es sistémica.
2. La falta de articulación entre los docentes de cada asignatura y los tutores, que genera indicaciones y sugerencias contradictorias, a veces mutuamente descalificadoras. El estudiante se encuentra entre ambas opiniones, una de las cuales es definitiva de su aprobación, y no es la del tutor.
3. La asincronía de las etapas de investigación, el calendario de asistencia a las sesiones presenciales y los tiempos de acceso a los sujetos de investigación.

Por su parte, el investigador Luis Sime plantea la importancia de reconocer las trayectorias de investigación de los alumnos de posgrado, incidir en su capacidad para escribir, leer y hablar académicamente, y potenciar líneas de investigación en los programas, a manera de ejes que prioricen campos de estudio. Cada uno de estos aspectos requiere una mayor investigación que ayude a fundamentar las opciones conceptuales y estrategias formativas de los posgrados en educación.

Por lo que respecta a los demás apartados del presente libro, se considera la situación de los programas de posgrado», que exponen los investigadores: Rocío Calderón García y Jorge Alfredo Jiménez Torres, con el trabajo titulado: «Retos y perspectivas de los posgrados en Jalisco». En este el planteamiento principal es analizar las políticas públicas nacionales y del estado de Jalisco, ello para fomentar la calidad de los programas de posgrado (particularmente los de educación), y describir su estatus actual en relación con el diagnóstico de los posgrados en Jalisco 2011, realizado por la Universidad de Guadalajara y el ITESO, de acuerdo al marco de referencia del

Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado. Luego de este análisis, concluyen que es indispensable fomentar los procesos de evaluación y acreditación de los posgrados en Jalisco; además, se subrayó la urgencia de trabajar en la formación de capital humano de alto nivel y en la articulación de un sistema integrado de información sobre investigación y posgrado en Jalisco.

Por otra parte, el trabajo «Desarrollo y funcionamiento de las dos modalidades de titulación en el programa de Maestría en Desarrollo Docente de la Universidad de Guanajuato», expuesta por los profesores María Guadalupe Galván Martínez, Martín Omar Aram Guerrero Calderón y Luis Jesús Ibarra Manrique, de la Universidad de Guanajuato, plantean que para la gestión de un programa de posgrado es necesario considerar cómo se genera conocimiento a través de un análisis de tipo descriptivo del funcionamiento y organización académico-administrativa del posgrado en desarrollo docente, y la relación que guarda con la eficiencia terminal, a partir de lo experimentado.

Otro de los trabajos importantes es el titulado: «Problemas y desafíos para los posgrados profesionalizantes en América Latina», del académico Víctor Ponce Grima, de la Escuela Normal Superior de Jalisco, quien considera que las tensiones de los programas de posgrado con orientación profesionalizante son complejas y múltiples, y que los procesos de profesionalización atienden propósitos diferentes a la producción de conocimiento, y requieren diagnósticos de las problemáticas propias de la profesión, así como el seguimiento de las acciones de mejora o intervención, lo que, en todo caso, convierte a la profesionalización en un proceso inacabado.

Otro de los aspectos relevantes en el proceso de formación en el posgrado está el sentido que le otorgan los estudiantes al obtener el grado, en este caso las autoras: Enriqueta Ojeda Macías y Ma. Ángeles Freyre Rizo, de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad

111 Guanajuato, describen una investigación realizada entre los aspirantes al Doctorado en Educación de la UPN 111, dirigida a identificar el sentido que refieren los estudiantes a la obtención del grado, así como las dificultades, ventajas y la relación entre el imaginario establecido y la eficiencia terminal. A partir del resultado de este trabajo, fue posible determinar el sentido que los aspirantes al doctorado otorgan a la obtención del grado.

Posteriormente se presenta una discusión sobre «El proceso de elaboración de tesis de posgrado», aquí las autoras Marta Osorio de Sarmiento, Margie Nohemy Jessup Cáceres y Rosalba Pulido de Castellanos, de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas de Colombia, discuten el trabajo «Formación posgradual en educación y otros campos del saber: características y similitudes»; en su intervención destacaron que el abordaje de la formación en posgrado supone diversas dimensiones, por lo que es necesario hacer uso de la creatividad para diseñar e instrumentar metodologías que garanticen una formación integral y que tengan eco en nuestra sociedad, de tal manera que en el centro del desarrollo se encuentren los ciudadanos en su diversidad, con igualdad de derechos y oportunidades.

Otra aportación interesante es la que presenta la investigadora Yolanda López, quien describe una experiencia de formación de investigadores a partir de la asesoría de tesis en el marco de un programa posgrado, en este caso se trata del Doctorado en Desarrollo Educativo Con Énfasis En Formación De Profesores Región Noreste¹. La reflexión se realiza a partir de la construcción del estado del arte,

¹ Programa de reciente creación que oferta la UPN, de carácter regional con la participación de 5 Estados: Nuevo León, Tamaulipas, Coahuila, Zacatecas y San Luis Potosí, con sede en la Unidad 241 de la UPN en SLP y extensiones en las Unidades 321 Zacatecas y 19b Guadalupe Nuevo León. Cabe destacar que este programa hospeda al Doctorado Latinoamericano en Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente.

considerado un apartado importante en la construcción del objeto de investigación el cual implica una continua búsqueda de investigaciones publicadas en forma de libros, capítulos de libros, artículos en revistas especializadas (impresas y en formato electrónico), y donde se prioriza la detección de investigaciones que poseen un referente teórico y empírico; todo ello llega a ser uno de los ejes de la investigación.

Otra experiencia importante, es la que describen los investigadores: José Luis Martínez Rosas, Mauro Alba Vázquez, Lucina Partida Gómez y Rosa María Hernández, de la Benemérita Escuela Normal Oficial de Guanajuato, con trabajo denominado «Proyectos de investigación y producción de tesis de estudiantes de dos maestrías en Educación de una Escuela Normal en Guanajuato, México»; aquí se dan a conocer los resultados de un estudio de caso aplicado en una Escuela Normal de formación de profesores, localizada en el Centro de México, para ello se analiza la asesoría que los académicos de posgrado brindan a sus estudiantes en el proceso de elaboración de proyectos o protocolos de investigación, y posteriormente de la tesis; los investigadores informan en sus conclusiones que el 80% de los alumnos de los dos posgrados refieren que durante las diferentes sesiones de redacción de sus tesis se mostraron participativos y atentos con los docentes, buscando obtener de ellos mayor claridad en sus explicaciones.

Una de las estrategias implementadas es el desarrollo de un seminario de titulación, de que se logró que el 70% de los estudiantes lograron avances en la sistematización de la información y en la redacción del documento. Cabe mencionar que el 30% de los tesisistas señaló que las debilidades e insuficiencias se deben a las propias inconsistencias entre los asesores, ya que no utilizan un discurso común. En este caso resulta relevante el rol que tienen los asesores en los programas de posgrado.

Por su parte, José María Nava Preciado y Ana Cecilia Valencia Aguirre, investigadores de la Universidad de Guadalajara, presentaron la ponencia «Los usos de la teoría en tesis doctorales de educación», en la que plantearon que la teoría es un referente fundamental en la conformación del objeto de estudio, desde su acercamiento hasta el tratamiento de datos, pasando por la selección bibliográfica. Ello se debe a que el acceso a las fuentes y el impacto de éstas en la investigación marcan un estilo particular que es necesario mostrar para comprender la importancia de la dirección de tesis en la formación y aprendizaje de la investigación por parte del estudiante de un posgrado.

De igual manera, Silvia Llomovatte, afirma que para dar respuesta a los desafíos de la complejidad de la realidad educativa en los países de América Latina, es importante cuestionar sobre los procesos de formación de los profesionales universitarios en educación. Propone poner en primer plano la discusión acerca de los procesos de formación y producción de conocimiento en los distintos espacios donde se produce la vida social.

Esta afirmación porque considera que está presente la necesidad de producir nuevos conocimientos para abordar los nuevos fenómenos sociales en dichos espacios, lo cual implica a la vez, nuevos modos de producirlos desde el campo de las ciencias sociales y de la Pedagogía.

Posterior a este apartado, se presentan los resultados parciales de una investigación titulada: Principales obstáculos percibidos para la elaboración de las tesis de posgrado en educación desde la voz de los actores involucrados, la cual es realizada por Antonio Ponce Rojo y Martha Vergara Fregoso. Los resultados que se tienen hasta el momento permiten conocer los principales obstáculos que se les presentan a los estudiantes, asesores y directivos de los programas de posgrado, a fin de lograr la culminación de la tesis de grado y por ende la obtención de grado, de igual manera aportan elementos para

conceptualizar a la dirección de tesis no solamente como un proceso de índole académica, sino también como uno de índole personal, en donde este último elemento adquiere importancia trascendental en la conclusión o no, del trabajo hacia la obtención del grado. Cabe mencionar que las coyunturas personales tienen como resultado, un proceso de aprendizaje en el alumno, que es visto como un elemento preparador para la dimensión personal y de interacción en la posterior actividad profesional como investigador.

Rosa Evelia Carpio y Armando Gómez, de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 Guanajuato, expusieron el trabajo «Principales obstáculos percibidos para la elaboración de tesis de estudiantes de maestría», en el que resaltaron que los principales obstáculos percibidos en la elaboración de tesis son los de tipo teórico, metodológico y de redacción. En el caso de la teoría, la mayoría de las tesis muestran una suma desarticulada de fragmentos teóricos provenientes de diversos autores que, en el peor de los casos, no guarda relación con su objeto de estudio; también se observa que las tesis solamente se basan en un autor que ha estudiado el tema.

Por lo que respecta a la metodología, los autores coinciden en que quien investiga deberá apropiarse de los fundamentos teóricos del método de investigación y aplicar sus pasos de manera racional (crítica y reflexivamente), lo que le permitirá encontrar soluciones ante las contingencias y tensiones propias de la investigación; sin embargo, esta situación deseable no se cumple en el trabajo de investigación. Por último, en lo que se refiere a la capacidad para escribir, subrayaron que son conocidas las deficiencias redaccionales con las que los alumnos transitan a otros niveles educativos (orto-grafía, puntuación, pobreza de vocabulario, etc.), y que éstas se agravan cuando no logran construir una explicación del problema elegido debido a que no conocen el significado de los términos (Soria, 2011), hacen uso inadecuado de éstos o los omiten, por lo que en sus escritos

no existe la claridad necesaria, hay vaivenes entre las ideas y éstas no logran consolidarse.

Asesoría en posgrado

Respecto a «La asesoría en posgrado», Guadalupe Valdés Dávila y Luis Felipe Gómez López, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), presentan un trabajo interesante «La tutoría y el desarrollo de competencias para la investigación educativa». El documento contiene algunas reflexiones que son recuperadas a partir del seguimiento que se ha realizado a los estudiantes del programa de Doctorado en Educación, Programa Interinstitucional de la IBERO-ITESO; a partir de ahí, afirman que: 1. La tutoría rebasa la figura del director de tesis, pues esta función también la realizan el facilitador de los cursos y seminarios, los demás directores de tesis, los propios compañeros de grupo y hasta los autores que se revisan durante el trayecto formativo. 2. La percepción de los egresados de la tercera generación del Doctorado Interinstitucional en Educación acerca de la tutoría es principalmente positiva, pues resalta el interés y el cuidado de los tutores por la persona y el aprendizaje de los alumnos, así como su capacidad y experiencia para apoyarlos en el proceso de aprendizaje. 3. Existen ciertas dificultades que, a su juicio, podrían corregirse si se atendieran las sugerencias formuladas por los propios egresados.

Por otra parte, Teresa Camberos Sánchez, de la Universidad del Valle de Atemajac en su texto: «Tendencias del proceso de asesoría en los posgrados de América Latina», expone que los programas de asesoría en los posgrados pretenden guiar y mejorar el desarrollo y el proceso de formación del alumnado, ya sea desde el inicio, con herramientas metodológicas para la realización de tesis, o al término del programa,

para enfocarse en la producción científica y consolidar la investigación. La investigadora hizo hincapié en la posibilidad de poner en marcha un programa de tutorías y un manual de asesoría de tesis en dos posgrados en educación que opera una institución privada de educación superior del municipio de Zapopan, Jalisco; su propuesta buscaría superar las deficiencias de los procesos de asesoría de tesis o de tutoría que tienen algunas instituciones de educación superior y que repercuten en la deserción de los alumnos de posgrado; asimismo, contribuiría a la eficiencia terminal y a la generación de investigación.

En el escrito «La actitud ética del sujeto asesor en los procesos formativos para la investigación/profesionalización», que presenta Marcelina Rodríguez, de la Universidad de Zacatecas, plantea que la elaboración de una tesis constituye una evidencia fundamental para valorar los resultados del proceso formativo de los egresados, pues revela el desarrollo de habilidades para la sistematización de información y la concreción de un documento que muestre los procesos que rigen la investigación, en ciertos casos también la intervención; por ello resulta determinante el tipo de mediación sociocognitiva y afectiva entre el estudiante y el asesor, quien orienta y favorece la construcción del conocimiento durante el intercambio permanente; esta acción toma en cuenta múltiples elementos, como estilos de formación, enseñanza, aprendizaje, y sobre todo, características de tipo personal y ético, entre las que destacan la disciplina, el compromiso y la responsabilidad que asumen los protagonistas, valores que no pasan desapercibidos por los estudiantes de posgrado.

Otro trabajo interesante es el titulado: «El proceso de asesoría en los posgrados en educación en Chiapas. Apuntes para un estudio regional», de los investigadores Nancy Hernández y Rigoberto Martínez, de la Universidad Autónoma de Chiapas, quienes afirman que las universidades, dentro del marco del posgrado, son los sujetos principales de la investigación y la profesionalización, así como de la

transferencia de tecnología, ayudando a diferentes sectores de la sociedad. Los ponentes hicieron notar que, en su experiencia en el posgrado de la universidad, la flexibilidad curricular juega un papel fundamental, pues es indispensable contar con planes de estudio que permitan incorporar los más recientes aportes de las diferentes disciplinas, atender de mejor manera las solicitudes formativas de personal (con las características específicas y cambiantes que requiere el avance del conocimiento y sus posibles aplicaciones), así como ofrecer mayores posibilidades a los estudiantes para que complementen y enriquezcan su formación, en función de sus intereses personales o de las necesidades del proyecto de investigación que sirve de base para sus tesis de grado.

Por su parte, la autora Magnolia Sanabria Roja, afirma que desde la experiencia en la asesoría de tesis para maestría en educación, en ciencias sociales y humanas, ha sido frecuente encontrar que la mayor dificultad a la que se enfrenta un asesor y un investigador, es escribir con claridad, es decir que para muchas maestras y maestros el proceso de transposición teórica a los análisis y construcciones discursivas propias, así como la socialización a la comunidad académica, son muy complejos y es allí donde el asesor cumple un papel vital: ser par académico.

El Par académico es un concepto que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia, ha propuesto con fines de evaluación para procesos de acreditación de programas de educación superior, el cual, trasciende al escenario práctico de acción formativa de investigadores en los programas de maestría y conduce a concebir el asesor como académico experto capaz de ayudar desde su experiencia, su saber e idoneidad a consolidar las investigaciones de los estudiantes de maestría, quienes en su mayoría son novatos.

Ahora, respecto a la «Tutoría de tesis: relación dialógica que posibilita la co-construcción de mundos», el académico José de la Cruz Torres

Frías, de la Universidad Autónoma de Nayarit, plantea que la tutoría de tesis es un proceso medular en la formación para la investigación y no un aspecto lateral o anexo de ella, en virtud de que incide de manera directa en la construcción de conocimiento, es decir, en la comprensión del mundo. Afirma el carácter dialógico de la relación de tutoría de tesis, afirmando que tanto tutor/a como tutorado/a contribuyen, en diverso grado, al proceso de construcción de conocimiento. Esto supone, a decir de él, una serie de presupuestos anteriores: creer, en la línea del *Programa fuerte de sociología de la ciencia*, de Bloor y Barnes (1976), que la ciencia es una práctica social que no *descubre* nada que la anteceda, que no «estaba ahí» esperando a ser descubierta. Y que más bien, es dicha práctica social la que *crea*, «a su imagen y semejanza», aquello de lo que dice que habla.

Propuestas para la mejora en la asesoría

Respecto a las «Propuestas para la mejora en la asesoría de tesis en programas de posgrado en educación» los investigadores Diana Revilla de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Walther Hernán, Casimiro Urcos de Universidad Nacional de Educación en Perú y Omar Antonio Parra Roza de la Universidad Militar Nueva Granada en Bogotá, presentan algunas reflexiones interesantes:

En el caso de la investigadora Diana Revilla, afirma que la elaboración de las tesis es uno de los momentos más importantes en los estudios del posgrado, es en este periodo en donde el alumno debe potenciar sus competencias académicas para culminar con un informe de investigación acorde a las exigencias del grado respectivo y es también un indicador para evaluar la eficiencia de los posgrados.

En la experiencia se describen algunas estrategias que han empleado para la asesoría de tesis de la maestría en Educación de la

Pontificia Universidad Católica del Perú, de igual manera se hace mención de las expectativas, tensiones y sugerencias planteadas por un grupo de graduados del programa entre los años 2011-2013 para la asesoría de tesis. Finalmente se reflexiona sobre las acciones o estrategias que colaboran en la asesoría de tesis que favorecen la culminación de la investigación del maestrista y la obtención del grado en forma óptima y cierra con una reflexión importante: las experiencias de los graduados han girado en torno a las cualidades y competencias académicas del asesor para acompañar el proceso de investigación, así como a las tensiones que se vivieron durante el proceso.

En la participación de Walther Hernán de la Universidad Nacional de Educación «Enrique Guzmán y Valle», de Perú, se puntualiza que la elaboración de la tesis se constituye en otra etapa, es decir, en otro nivel de formación donde los estudiantes aprenden con la expectativa de perfeccionar su enseñanza y afianzar su capacidad investigativa, realizando actividades que facilitan un desarrollo profesional centrado en sus necesidades.

Finalmente se cuenta con la participación del académico Omar Parra Roza, de la Universidad Militar Nueva Granada en Bogotá, quien afirma que el hecho de investigar y reflexionar sobre la investigación que se realiza en los programas de posgrado implica un reto para los estudiantes, los docentes y los directivos que los administran. Se describe la experiencia que se ha tenido en los procesos de formación del Doctorado en Bioética que ofrece la Universidad Militar Nueva Granada, el cual se caracteriza por el método investigativo que se entrecruza con el plan de estudios y el cual está dirigido a formar el espíritu investigativo y el accionar que con un acompañamiento brinda resultados óptimos. Además de que el programa de Doctorado apunta al reconocimiento de una experiencia vital. apunta al reconocimiento de una experiencia vital.

Como se puede observar en el presente libro, se desarrollan algunos de los tópicos más relevantes en el proceso de la gestión del posgrado en educación, desde las experiencias de los actores y sus implicaciones. La visión que se presenta considera los ámbitos local, nacional y de América Latina, como se advirtió en la exposición de los representantes de diversas universidades de México, Colombia, Perú y Argentina, con lo cual fue posible apreciar las preocupaciones y retos comunes a todas las instituciones participantes.

Martha Vergara Fregoso

PROCESOS DE FORMACIÓN Y
ASESORÍA EN PROGRAMAS
DE POSGRADO EN EDUCACIÓN
EN LATINOAMÉRICA

PROCESOS DE ASESORÍA EN PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

Lya Sañudo Guerra

La formación para la investigación y la inherente asesoría o tutoría, son procesos centrales en los estudios de posgrado. La relevancia de estos temas ha sido determinante para que se hayan convertido en objeto de indagación en diferentes investigaciones personales (Sañudo, 1990; Sañudo, 1997; Sañudo, 2004; López, Sañudo y Maggi, 2013, Sañudo, 2014). Los resultados acumulados han dejado un conjunto de aprendizajes prácticos que han sido útiles tanto para entender lo que ahí sucede, como para mejorar el potencial formativo de la asesoría en la formación de investigadores. En este breve texto se sintetizan algunos de estos hallazgos esperando sean para beneficio de los que se preocupan por este objeto educativo.

El tipo y proceso de la formación para la investigación, aunque está definida de manera particular por la interacción con el estudiante –desarrollada más adelante–, depende en *primera instancia* del planteamiento curricular que cada programa de posgrado tenga y en seguida, del tipo de programa de posgrado, es decir, de intervención, disciplinar o de investigación. Esto constituye el marco y por tanto la

delimitación del tipo de formación de investigadores que la institución espera.

La *segunda instancia* está determinada por el sistema de control disciplinar y de orientación metodológica que se establece de parte del grupo que legitima la investigación que se lleva a cabo en el programa de posgrado o en la institución. Tal es el caso de comités o colectivos hegemónicos pertenecientes a una disciplina que aprueban la realización de dichos proyectos.

Por lo general, se apoya la investigación tradicional, el tutor investigador presenta resistencia a propuestas metodológicas diversas, objetos innovadores o temas emergentes que presentan los y las estudiantes, aunque sean dentro de la misma línea de investigación. Los temas de investigación, la perspectiva y el abordaje, muchas veces son decididos por el tutor a partir de sus intereses, con la anuencia (a veces resignación) del estudiante. En general pretenden producir un conocimiento circunscrito a la disciplina a la que se adscribe de manera clara y bien delimitada (Sañudo, 2013).

Una *tercera instancia* la constituye la organización de los tiempos para la consolidación del proyecto y su realización, y cómo se articula en ello la asesoría o tutoría. Las principales dificultades encontradas en este sentido son:

1. Las discrepancias entre las diferentes asignaturas y el proceso «real» de investigación, es decir, las asignaturas por lo regular siguen una lógica lineal (problematización, marco teórico, metodológico, etc.) cuando la lógica en la consecución del proyecto es sistémica.
2. La falta de articulación de los docentes de cada asignatura y los tutores, indicaciones y sugerencias contradictorias, a veces mutuamente descalificadoras. El o la estudiante se encuentra entre ambas opiniones, una de las cuales es definitiva de su calificación aprobatoria y, muchas veces, no es la del tutor.

3. La asincronía entre los tiempos de las etapas de investigación, el calendario de asistencia a las sesiones presenciales y los tiempos de acceso a los sujetos de investigación, sobre todo si se encuentran en ambientes escolarizados.

Tanto la recuperación de los procesos, como la experiencia en la asesoría en diversos programas de posgrado, delinea algunas acciones que fortalecen la producción del estudiantado y con ello incrementa las posibilidades de que culminen su investigación y su tesis de grado.

En esta propuesta se parte del supuesto de que la asesoría en el posgrado es una acción dual, por un lado, se acompaña la elaboración y/o ejecución del proyecto de investigación y por el otro y de manera interrelacional, se va propiciando la formación del investigador. De acuerdo a trabajos e investigaciones previas personales, se puede definir tutoría o asesoría como una acción comunicativa estratégica constituida por interacciones simbólicamente mediadas orientadas por normas intersubjetivas (Sañudo, 1997).

Es una «acción» porque se constituye de una serie de actos humanos necesariamente intencionados, que sólo pueden ser reconstruidos a través de la interpretación.

Es una «acción comunicativa» porque estas acciones son procesos de interacción fundamentalmente verbales que se encuentran en un espacio intersubjetivo, que buscan congruencia y significación común.

Es «estratégica» porque se decide y conforma de acuerdo a una intención esencialmente educativa, interviene de manera emergente, dialogal y crítica, de acuerdo a una competencia comunicativa construida o que incluye una serie de saberes y capacidades pragmáticas dirigidas a modificar el proceso de los integrantes de la asesoría.

Se constituye de interacciones simbólicamente mediadas porque las personas «interaccionan» entre sí interpretándose y reaccionando en función de sus actos verbales. Las interpretaciones están orientadas

por normas subjetivas, y no se dan al azar, sino de acuerdo a sistemas de acciones complementarias recíprocas y de consenso, uno con la intención de la construcción conceptual o metodológica, entre otras, y el otro de propiciar esa construcción (Sañudo, 2014).

En este sentido, aunque estos agentes integrantes del proceso de asesoría, comparten su dinámica, uno de ellos se encuentra en un «segundo nivel de vigilancia» del proceso formativo completo, donde propicia y facilita en el estudiante transitar por su formación como investigador al tiempo que lleva a cabo su indagación.

Algunas de las acciones identificadas que determinan las condiciones y naturaleza de las interacciones específicas en la asesoría son:

1. En el modelo que se describe, la asesoría tiene como unidad operativa la intervención estructurante (Sañudo, 1990), que opera por medio de interacciones verbales metacognitivas. Es una mediación lingüística que facilita el proceso de significación de un sujeto propiciando operaciones cognitivas pertinentes a cada proceso.
2. La operación cognoscitiva fundamental es la reflexión ligada a la acción. Deberá ser suficientemente potente para causar un desequilibrio que propicie el proceso de construcción conceptual, metodológica, y demás operaciones investigativas.
3. La intervención estructurante opera usando la reflexión con distintas intenciones dependiendo del propósito, por ejemplo, de internalizar, que implica que el sujeto propicie o construya a partir de eventos externos –observables–; o de externalizar, que se refiere a utilizar conceptos ordenadores contruidos para referirse o recortar una serie de observables (Zemelman, 1987).
4. Durante el proceso, el asesor, toma decisiones interactivas que dependen de las necesidades que presenta la o el estudiante en el momento. Decide cómo intervenir estructuralmente, constituyendo una interacción verbal emergente. Para esto

debe contar con una competencia que implique un esquema dialogal para facilitar el proceso de construcción que lleve al estudiante, por un lado, a realizar su proyecto y a partir de ahí, a desarrollar sus habilidades como investigador.

5. Una evidencia de efectividad en la asesoría es observar progresión en la construcción metacognitiva conceptual y operativa de un modelo (estrategia) para hacer investigación

Como en cualquier interacción, la incertidumbre se encuentra presente, en general puede ser controlada a partir de las intervenciones emergentes. Sin embargo, es posible que sean lo suficientemente discrepantes para convertirse en dificultades. Algunas de ellas, detectadas en los estudios, son:

1. Falta de coincidencias en las expectativas recíprocas.
2. Desfase o ruptura del proceso de formación como investigador y el desarrollo de su proyecto.
3. Inconsistencia en el proceso de asesoría.

Las sugerencias, los cuidados y recomendaciones que se derivan de este modelo pueden ser:

- ◆ Caminar junto al estudiante respetando su avance conceptual, esto quiere decir no invadir ni impedir su proceso de cuestionamiento.
- ◆ Propiciar el proceso de construcción del estudiante tomando en cuenta su pensamiento, y su práctica, su hacer y su saber.
- ◆ Mantener la intersubjetividad.
- ◆ Acceder a la subjetividad del estudiante por medio de la interacción lingüística intersubjetiva que tiene implicaciones prácticas, afectivas y cognitivas que es menester tomar en cuenta.
- ◆ Establecer la acción comunicativa como complementaria, no como contradictoria ni excluyente del proceso de investigación.

- ◆ Mantener la congruencia con el proceso de construcción, la reciprocidad y el marco de referencia común dado por el segundo nivel de vigilancia.
- ◆ Lograr una interpretación metacomunicativa del proceso de asesoría, para detonar los procesos de construcción y descubrimiento del estudiante.

Bibliografía

- López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. (2013) *Investigaciones sobre la investigación educativa. Estado del conocimiento 2002-201*, ISBN 978-607-451-083-6 México: Anuies.
- Morin, E. (1995) «Cultura *n* conocimiento científicas» en El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo de Watzlawick y Krieg, Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1996 6ª) «Sobre la interdisciplinariedad» en *Revista Sociología y Política*. Nueva época, Año IV, No. 8, México: Universidad Iberoamericana.
- Morin, E. (1996b) «El pensamiento complejo contra el pensamiento único» entrevista con Edgar Morin por Vallejo Gómez. *Revista Sociología y Política*. Nueva época, Año IV, No. 8, México: Universidad Iberoamericana.
- Morin, E. (1997) *El método. La vida de la vida*. tomo II, Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1997) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, J. (1981) *Problemas de Epistemología Genética*. México: Ariel.

- Piaget, J. (1990) *La Equilibración de las Estructuras Cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Rescher, N. (1981) *Sistematización cognoscitiva*. México: Siglo XXI.
- Sañudo, L. (1990) *La Intervención estructurante*, Tesis de Maestría, Guadalajara: ITESO.
- _____. (1997) *Construcción de un modelo de asesoría para propiciar la transformación de la práctica docente*, Tesis de doctorado, Guadalajara: U de G.
- _____. (2004) «La significación de la práctica como sistema complejo» en Perales (Coord.) *La significación de la práctica educativa*, México: Paidós.
- _____. (2013) *El agente investigador. Un acercamiento analítico en el libro Investigaciones sobre la investigación educativa. Estado del conocimiento 2002-2011 de López, Sañudo & Maggi pp. 355-393*. México: Anuies.
- _____. (2014) (Coord.) *Usos y distribución del conocimiento en Jalisco*, Guadalajara: RPE/ COECYTJAL, tomo 1 de la Colección Estado del Conocimiento en Jalisco 2002-2011.
- _____. (2014) *Ciencia, cultura y diversidad. Enfoques alternos para la Investigación educativa*, en la revista *Rizoma Freireano* Valencia: Instituto Paulo Freire de España, V. 16. <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/ciencia-cultura-y-diversidad-enfoques-alternos-para-la-investigacion-educativa—lya-sanudo-guerra-doctora-en-educacion-superior>.
- Vinh-Bang (1970) «El Método Clínico y la Investigación en Psicología del Niño» en *Temas Piagetanos*, Varios, Buenos Aires: Proteo.
- Zemelman, H. (1987) *Uso Crítico de la Teoría*. México: Colegio de México.

APORTES PARA LA REFLEXIÓN CRÍTICA
SOBRE LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
DESDE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN

Luis Sime Poma

Resumen

En este texto proponemos tres reflexiones críticas para repensar las concepciones y prácticas de la formación en investigación educativa a nivel de maestrías y doctorados en educación: reconocer las trayectorias de investigación de los alumnos de posgrados; analizar e incidir en el escribir, leer y hablar académicamente; y, potenciar líneas de investigación en los programas como ejes que priorizan campos de estudio. Cada uno de estos aspectos, requieren de mayor investigación que ayuden a fundamentar las opciones conceptuales y estrategias formativas de los posgrados en educación.

Introducción

Uno de los sentidos principales de la universidad es su aporte no sólo en la formación profesional sino también en la investigación en diversos campos y formas. El segmento del posgrado es justamente uno de los

más estratégicos en la formación de capacidades investigadoras desde las universidades. En ese ámbito, podemos reconocer aspectos críticos y por mejorar en aquellos procesos formativos hacia la investigación educativa cuya experiencia más determinante recae en la elaboración de una tesis vinculada al campo de la educación, la cual representa en países como el Perú, aproximadamente el 38% de las tesis de posgrado (INEI, 2010).

En estas páginas desarrollaremos tres reflexiones críticas que emergen desde nuestra experiencia en el posgrado en educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú¹ y enriquecida con las contribuciones de diversas fuentes bibliográficas.

Las trayectorias de investigación de los alumnos de posgrados

Un aspecto que aún necesitamos explorar más es sobre las trayectorias de investigación de los alumnos de posgrados en términos de la evolución de sus capacidades y concepciones sobre la investigación. Desde esta mirada, los posgrados representan un hito en esas trayectorias individuales y es, en diálogo con ellas, que podemos intervenir con más conciencia y cuidado sobre los aspectos problemáticos de sus trayectorias investigativas. Postulamos que las trayectorias de investigación de alumnos de posgrado es parte del campo de estudio sobre trayectorias académicas de alumnos universitarios, cuyo sesgo mayor, según lo reporta la literatura revisada, es hacia alumnos que cursan carreras antes del posgrado y sobre variables no referidas a la investigación

¹ Dicho posgrado incluye dos programas; el primero de Maestría en Educación creado en 1994 y actualmente con dos menciones: Gestión de la Educación y Currículum; el segundo, es el Doctorado en Ciencias de la Educación, iniciado en el 2010, ambos sostenidos principalmente por docentes del Departamento de Educación.

(Solano, Frutos y Cárceles, 2004; Jiménez, Balán, Rodríguez y Vázquez, 2007; Sepúlveda, 2013). Por ello, se trata de un objeto de estudio aún poco trabajado hacia los posgrados y más especialmente vinculados a los de educación.

Esos itinerarios individuales sobre la investigación están influenciadas por contextos institucionales y políticas públicas. En el caso peruano, desde hace más de una década, para la obtención del grado académico de Bachiller no se requiere de una tesis y las alternativas para la titulación, es decir, para obtener el título de Licenciado, puede lograrse, además de la tesis, con aprobar más asignaturas o materias pero sin realizar una investigación propiamente dicha. Una de las consecuencias de esta tendencia es que postulan a los posgrados alumnos con muy poca trayectoria previa en realizar investigaciones, a pesar que hayan aprobado durante sus estudios universitarios diferentes asignaturas o materias sobre investigación.

Otra realidad, según lo informa el Censo Nacional Universitario del Perú (INEI, 2010), es el promedio de años transcurridos entre el egreso de la universidad e ingreso a una maestría que es de aproximadamente nueve años, y entre una segunda especialización y la maestría es de dos años, y entre la maestría y el doctorado alrededor de 17 años. Estos datos son importantes para valorar los tramos de tiempo que transcurren entre un tipo de formación y otra y sus implicancias sobre su formación académica en investigación. A partir de esta realidad podemos esbozar diferentes trayectorias, siendo las más polares las siguientes. Por un lado, están aquellos que dicha formación se realizó mucho tiempo atrás y dado el tipo y condiciones de sus actividades laborales, ha sido poco lo aplicado en términos de investigación y no han recibido más formación sobre investigación. Por otro lado, el itinerario opuesto es la de aquellos que recibieron dicha formación hace poco, han podido aplicar en sus actividades laborales acciones de investigación y, además, han recibido más formación al respecto. En

efecto, es de esperar que los primeros tendrían mayores dificultades para su reinserción en cuestiones relativas a la investigación; y, estos itinerarios como otros, en medio de ambos, necesitan estrategias formativas diversificadas.

Además de dibujar la trayectoria sobre investigación de los alumnos es importante también reconocer qué concepción se ha ido formando sobre qué es investigar y acerca de la investigación científica. Desde nuestra experiencia, hemos encontrado alumnos que han ingresado con una concepción rígida de la metodología de la investigación que luego les ha costado flexibilizarla para comprender los alcances de estudios, por ejemplo, más cualitativos, dado que en su concepción epistemológica de la ciencia dichos estudios no estaban legitimados como científicos o si lo están son de menor jerarquía. Así mismo, hemos percibido el desánimo en que caen algunos alumnos cuando consideraban que su plan de tesis o avances posteriores el texto que presentaban estaba terminado y en los diálogos de asesoría se revela que aún hay aspectos significativos poco claros que exigen una mejora sustancial. Estas situaciones pueden expresar una concepción lineal de proceso de investigación por parte de los alumnos antes que una concepción más dialéctica, donde son legítimas las idas y vueltas en el proceso de construcción del objeto de estudio. Igualmente, hemos identificado una concepción fragmentada de la investigación, en la cual se dificulta en los alumnos asumir una visión más integradora de la tesis, y que se evidencia, por ejemplo, en la inclusión de un marco conceptual desarticulado de las otras partes de la tesis.

Explorar las concepciones, representaciones o creencias sobre la ciencia, el conocimiento y la investigación en alumnos de posgrados en educación puede contribuir a desarrollar estrategias formativas que ayuden a los alumnos a utilizar su potencial metacognitivo para transitar hacia otras concepciones menos ingenuas y más complejas. Las fuentes revisadas nos indican que es un campo más trabajado

desde muestras de estudiantes universitarios que no son del nivel de posgrado (Ríos y Solbes, 2002; Borrachero, Brígido y Costillo, 2011; Domínguez, 2010; Raviolo, Ramírez, López y Aguilar, 2010; Schommer-Aikins, Beuchat-Reichardt y Hernández- Pina, 2012; de Juanas y Beltrán, 2012).

A partir de esta perspectiva se requieren reflexiones más finas para comprender las trayectorias de los alumnos del posgrado y, así, adecuar los Seminarios de Tesis y otras materias afines diferenciando esta reflexión cuando se trate de alumnos del nivel maestría (profesional o de investigación) o de doctorado. Esta perspectiva permitiría aprovechar más la información aportada por las formas tradicionales de evaluar al candidato, por ejemplo, en el caso de nuestro posgrado, centrado en la evaluación de su Curriculum Vitae, propuesta preliminar de plan de tesis y entrevista. La problematización sobre sus experiencias previas en investigación nos ayudará al necesario afinamiento del proceso formativo que iniciaremos con ellos.

Desde la experiencia de nuestra Maestría en Educación, hemos ensayado momentos narrativos para motivar a los nuevos alumnos a partir de la trayectoria de los alumnos que previamente lograron graduarse con éxito. Algunos de esos graduados son invitados a narrar su experiencia sobre cómo fueron elaborando la tesis, los problemas y desafíos que marcaron ese proceso, así como, las maneras como los resolvieron. Luego de sus narraciones, los nuevos alumnos plantean preguntas a los graduados que permiten profundizar en aspectos muy variados sobre el proceso de elaborar y culminar una tesis.

El triángulo de la formación en la investigación: escribir, leer y hablar académicamente

Señalábamos al inicio que la experiencia del posgrado representa un hito en la trayectoria de investigación del alumno de este nivel de la educación superior. La relevancia de este hito dependerá de cómo dichos Programas logran intervenir sobre la manera de escribir, leer y hablar de los estudiantes y no sólo sobre una de esas dimensiones con la finalidad de mejorar sus competencias investigativas. Desde la década de los ochenta la polaridad que distanciaba el dominio de la oralidad de la escritura fue puesta en discusión por los aportes de la investigación etnográfica y sociocultural de la cultura escrita que revelaban «que el lenguaje oral y escrito no son entidades separadas, sino momentos distintos de un mismo y único continuum en el contexto de eventos de habla y escritura» (Hernández, 2009: 19).

La evaluación de la eficiencia de los posgrados ha estado centrada en la culminación de las tesis, y con ello, en una mayor preocupación en la escritura académica, sin embargo, tanto la lectura como el verbalizar académicamente son cruciales y estas tres se retroalimentan a lo largo de los estudios del posgrado. Ciertamente, cada una de estas dimensiones tiene su propia dinámica de desarrollo cognitivo y no siempre el avance en una de ellas se transfiere automáticamente en las otras. Así, podemos tener alumnos que pueden verbalizar mejor lo que piensan en comparación con lo que escriben. En el caso de la lectura dependerá también del idioma del texto que debe ser analizado, así, alumnos que leen muy bien en español, tienen más dificultades cuando abordan textos en inglés. Lo cierto es que la verbalización académica exige espacios de desarrollo mediados por situaciones dialógicas o solo expositivas que transcurren en las sesiones de asesoría, como en los espacios más amplios en los cuales el alumno presenta sus avances de investigación ante otros. En nuestro caso, tanto en la maestría como en

el doctorado se provocan estos espacios en presencia de otros alumnos y de un docente a cargo de los denominados «Seminarios de Tesis» y, en otros momentos, con docentes invitados; además, promovemos a que nuestros alumnos presenten sus avances en congresos.

El momento de la sustentación o defensa de su informe final de investigación es el escenario definitivo donde el alumno demuestra no sólo que ha concluido satisfactoriamente un texto escrito académicamente, sino que también es capaz de verbalizarlo no de forma coloquial sino académica donde importa valorar el uso apropiado del lenguaje académico, la secuenciación lógica de su discurso, el autocontrol de aspectos emocionales, la entonación para destacar alguna idea, el manejo del tiempo, entre otros. De estos aspectos señalados uno de los más problemáticos para los alumnos es el manejo del tiempo, cuestión asociada a su capacidad de síntesis. No son pocos los alumnos que reaccionan con preocupación cuando son conscientes que solo tienen un tiempo limitado para exponer verbalmente su informe final e incluso demandan su ampliación.

Por otra parte, la lectura y redacción son valiosas para el desarrollo del pensamiento académico y construcción del conocimiento (Serrano, 2014) y son dimensiones que han sido abordadas separadas o relacionadas por diversos autores desde el ámbito universitario tanto para diagnosticar prácticas y concepciones (Colmenares, 2013; Molano y Stella, 2007) como para sistematizar resultados de proyectos de intervención en el contexto universitario (Navarro, 2013), y más particularmente en el ámbito de los posgrados en educación donde se destaca el papel de la asesoría (Hernández, 2009; Aitchison y Lee, 2006; Diezmann, 2005, Martín, 2012). Por otro lado, contamos con los alcances de estudios más centrados en analizar los posicionamientos desde los cuales el alumno del posgrado redacta su tesis. Savio (2010) delimita tres lugares desde donde se posiciona el alumno: como escritor, investigador y especialista. En tanto escritor académico, el alumno

está condicionado por una tradición académica que influye sobre sus opciones de escritura y ante la cual el alumno revela modos de acercamiento o distanciamiento. En su posición de investigador, el alumno logra a través de la tesis legitimarse como tal frente a una comunidad académica. A su vez, como especialista, el alumno se revela con un nivel de especialización sobre un campo temático específico. Nosotros consideramos que este último para el caso del doctorado sería equivalente al de experto, y que tendría como evidencia la amplitud y profundidad de la revisión de la literatura realizada (Boote y Beile, 2005).

¿En qué medida las competencias de los estudiantes relacionadas con la lectura y la escritura académica entorpecen o favorecen la terminación de una tesis? Esta es una pregunta provocadora sugerida por Ochoa (2009) que no implica soslayar otros factores concurrentes en la dificultad de los alumnos en la culminación de las tesis, sino más bien profundizar en esos factores aludidos en la interrogante. Podemos añadir a dicha pregunta otras que inciden en el consenso fundamentado del cuerpo docente de posgrado de su propósito formativo: ¿Qué nivel de competencias de lecto-escritura académica debemos formar para maestrías profesionales o de investigación y para doctorados? ¿Cuáles serían esas diferencias entre un modo de leer y escribir de un alumno de grado y de esos programas de posgrados? La respuesta de esta interrogante es clave para darnos cuenta qué es lo que efectivamente proponemos formar y, por consiguiente, evaluar en los desempeños del alumno.

Actualmente venimos realizando un estudio con graduados de la maestría en educación que nos permitirá reconocer y problematizar aquellas dificultades que han abordado los alumnos durante su experiencia de redacción de la tesis. Este estudio cualitativo consiste en revisar junto con el graduado su informe final de tesis y preguntarle

sobre qué partes de ella le significó una mayor exigencia y qué problemas específicos recuerdan haber enfrentado para redactarla.

Las líneas de investigación transversal en los posgrados y los campos de estudios

Los alumnos al ingresar en los posgrados en educación generalmente tienen una idea limitada sobre cómo ubicarse en los campos de estudios de la investigación educativa. En ese sentido, un gran esfuerzo desde los posgrados en educación es contar con los medios que faciliten esa ubicación progresiva del alumno respecto a los campos de estudio o temáticos. Por ello, la explicación sobre las llamadas líneas o ejes de investigación de los programas son cruciales para esa familiaridad del alumno con temáticas amplias en donde podrá insertar su tema específico de tesis. La fuerza académica de los posgrados está en gran medida vertebrada por esas líneas de investigación alrededor de las cuales se articulan las tesis de los alumnos y estudios de los docentes, así como publicaciones y eventos académicos, y que permiten una acumulación de conocimientos a mediano y largo plazo del programa. En función a este tópico, los programas de posgrado pueden ser clasificados en tres tipos: a) Los que no presentan líneas de investigación. b) Los que presentan sólo líneas de investigación. c) Los que presentan líneas de investigación y grupos de investigación vinculados a ellas. En efecto, esta última representa un nivel de mayor institucionalización de la actividad formadora en investigación donde los grupos de investigación se convierten en la entidad dinamizadora de las líneas; estas «comunidades epistémicas», comparten modos de entender y ordenar la realidad, y procedimientos comunes para crear y validar el conocimiento relacionado con su área de competencia (Sime, 2014).

Desde el posgrado en educación de la PUCP, hemos transitado una vida institucional sin referencia a ningún eje o línea de investigación a otra en la cual esa referencia se ha ido institucionalizando paulatinamente aunque sin llegar todavía a una articulación a través de grupos de investigación. Producto de ese tránsito, es justamente una publicación conjunta de la maestría y doctorado en la cual se fundamentan líneas de investigación y se precisan además ejes (ver tabla 1) y sub ejes al interior de cada línea, así como, las tesis sustentadas vinculadas a cada línea y la bibliografía de consulta pertinente en la que hemos tratado de aprovechar lo existente en nuestra biblioteca así como de otras fuentes virtuales. También se añade el nombre de un docente del posgrado responsable para cada una de las seis líneas de investigación (Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación, 2012). Este documento se encuentra visible en la web oficial de nuestros programas y en nuestro blog y su lectura es un requisito desde el momento de la postulación. A su vez, los alumnos al postular al posgrado, al elaborar su plan de tesis y en el informe final de tesis deben explicitar en qué línea de investigación del programa se inscribe su trabajo de investigación.

Tabla 1. Líneas de investigación del posgrado en educación-PUCP

Área Gestión de la Educación	Área de Currículo
<p data-bbox="216 1040 638 1105">Línea: <i>Gestión del conocimiento en el campo educativo</i></p> <p data-bbox="216 1159 617 1300">Ejes: - La gestión del conocimiento y su aplicación en el contexto de la educación.</p>	<p data-bbox="664 1040 1073 1143">Línea: <i>Los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares</i></p> <p data-bbox="664 1159 1067 1261">Ejes: -Impacto del contexto en las perspectivas teóricas del currículo.</p>

Área Gestión de la Educación	Área de Currículo
<ul style="list-style-type: none"> -El capital intelectual como activo intangible de las organizaciones educativas. - El capital humano de las organizaciones educativas. - El capital relacional de las organizaciones educativas. - La gestión escolar como gestión del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> -Perspectivas teóricas que sustentan los modelos curriculares. -Aporte de los modelos curriculares al diseño, desarrollo y evaluación curricular. -Enfoques sobre enseñanza-aprendizaje y currículo
<p>Línea: <i>Formación y desarrollo profesional en el campo educativo</i></p> <p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Liderazgo en organizaciones educativas. -Evaluación, incentivos y satisfacción laboral docente. -Formación continua de docentes. -Salud docente y seguridad laboral. -Trayectoria e identidad docente. 	<p>Línea: <i>Diseño y desarrollo curricular</i></p> <p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tendencias en el currículo y su afectación a los procesos de diseño y desarrollo curricular. -Políticas y reformas educativas que afectan los procesos curriculares en sus diferentes niveles. -La participación del docente en el diseño y desarrollo curricular. -El diseño curricular de la práctica educativa.
<p>Línea: <i>La escuela como organización educativa</i></p> <p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La cultura escolar. -La micropolítica de la escuela. -Las escuelas eficaces. 	<p>Línea: <i>Evaluación curricular</i></p> <p>Ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cambio e innovación curricular. -Enfoques y modelos de evaluación curricular. -Evaluación de la gestión curricular. -La normatividad de la evaluación curricular.

El reconocimiento por parte de los alumnos del posgrado sobre las líneas de investigación que articulan el quehacer investigativo de su programa todavía es un desafío no sólo para nuestro caso sino también a nivel nacional. El II Censo Nacional Universitario en el Perú (INEI, 2010) revela que aún el 28% de alumnos del nivel de posgrado encuestados no conoce las líneas de investigación asociadas a su programa. La importancia de las líneas de investigación implica también empatar con la política de acceso bibliográfico por parte de las bibliotecas de las universidades para que los alumnos puedan disponer de los recursos bibliográficos necesarios para sus tesis. Es de esperar que en las bibliotecas se dispongan de textos sobre las líneas de investigación priorizadas. No obstante, en el Censo Nacional referido, el 41% de alumnos señala no disponer de información en su biblioteca necesaria para sus investigaciones.

En estas reflexiones sobre las trayectorias de investigación de los alumnos de posgrados, la tríada formativa para escribir, leer y hablar académicamente y las líneas de investigación, encontramos tres puntos significativos para repensar más integralmente nuestras concepciones y prácticas de formación en investigación educativa.

Referencias bibliográficas

- Aitchison, C. y Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching In Higher Education*, 11(3), 265-278. Recuperado de http://www.edu.salford.ac.uk/her/ltrn/writers/docs/Source_Academic_Writing_Activity_Aitchison_Lee.pdf
- Boote, D. & Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34 (6), 3–15. Recuperado de http://www.sagepub.com/mertensstudy/articles/Ch_3-1.pdf

- Borrachero, A.B., Brígido, M. y Costillo, E. (2011). Concepciones sobre la ciencia de los alumnos del C.A.P., futuros profesores de Educación Secundaria *Campo abierto: Revista de educación*, 30 (1), 61-80. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898959>
- Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 41(1a), 201-227. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=41-1a>
- Diezmann, C. (2005). Supervision and scholarly writing: writing to learn-learning to write. *Reflective Practice*, 6(4), 443-457. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/2109/1/2109.pdf>
- Domínguez, R. (2010). La construcción de concepciones de ciencia en estudiantes de psicología. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-30. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/concepc.pdf
- de Juanas, A. y Beltrán, J. A. (2012). Creencias epistemológicas de los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. *Revista de psicodidáctica*, 17 (1), 179-198. Recuperado de http://www.uned.es/intervencion_socioeducativa/Juanas/1226-7654-1-PB%281%29%5B1%5D.pdf
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>
- INEI (2010). *II Censo Nacional Universitario 2010*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado de http://censos.inei.gob.pe/cenaun/redatam_inei/

- Jiménez, I., Balán, C., Rodríguez, A. y Vázquez, G. (2007). Los estudios de trayectorias académicas y profesionales, contribuciones al estado del arte. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 4 (3). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/reu/article/view/30282/28129>
- Navarro, F. (2103). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), 709-734. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703003.pdf>
- Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias de la Educación (2012). La investigación en la maestría en educación y doctorado en ciencias de la educación. Lima: Escuela de Posgrado PUCP. Recuperado de <http://posgrado.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/11/lineas-inves-posgrado-edu-pucp4.pdf>
- Martín, G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, 69-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579004>
- Molano, L. y Stella, G. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad de ICESI. *Lenguaje*, 35 (1), 119-146. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA>
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y función*, 22(2), 93-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21916691005>
- Raviolo, A., Ramírez, P., López, E. A. y Aguilar, A. (2010). Concepciones sobre el Conocimiento y los Modelos Científicos: Un

Estudio Preliminar. *Formación Universitaria*, 3 (5),29-36.
Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v3n5/art05.pdf>

- Ríos, E. y Solbes, J. (2002). ¿Qué piensan los estudiantes de los ciclos de formación profesional sobre la ciencia y la tecnología?: Origen de sus concepciones. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 16, 113-133.
- Savio, K.A. (2010). Las huellas del autor en el discurso académico: un estudio sobre tesis de psicoanalistas argentinos. *Lenguaje*, 38 (2), 563-590. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=38-2b>
- Schommer-Aikins, M., Beuchat-Reichardt, M. y Hernández- Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de psicología*, 28 (2), 465-474. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/125341>
- Solano, J. C., Frutos, L. y Cárceles, G. (2004). Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras de ciclo largo de la Universidad de Murcia. *REIS*, 105, 217-235. Recuperado de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_105_091168420418696.pdf
- Sepúlveda, P. G. (2013). Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales. *Revista Apertura*, 5 (2). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/438/344>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógica. *Lenguaje*, 35 (1), 119-146. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=42-1>

Sime, L. (2014). Configuraciones temáticas de los grupos de investigación universitarios en Psicología de la Educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 178-191. Recuperado de http://dehesa.unex.es:8080/xmlui/bitstream/handle/10662/1544/0214-9877_2014_1_1_178.pdf?sequence=4

RETOS Y PERSPECTIVAS DE LOS POSGRADOS EN JALISCO

Rocío Calderón García
Jorge Alfredo Jiménez Torres

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar un análisis de las políticas públicas a nivel nacional y del estado de Jalisco para fomentar la calidad de los programas de posgrado y en particular de los posgrados en educación así como realizar un breve diagnóstico de su situación actual tomando en cuenta las variables de nivel, orientación, modalidad, período lectivo, duración del programa, evaluaciones, número de profesores y datos sobre eficiencia terminal, de acuerdo a la metodología definida por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, en este trabajo se plantea reflexionar sobre la importancia de impulsar la formación de los recursos humanos de alto nivel a través de un posgrado de calidad que permitan una contribución directa para el avance del conocimiento, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico de México.

Palabras clave: posgrados, Jalisco, retos, perspectivas

Introducción

Los estudios de posgrado son la ruta para la formación de los recursos humanos altamente especializados requeridos para atender necesidades de instituciones de educación superior, centros de investigación, organismos de gobierno y empresas. México sigue enfrentando el reto de impulsar el posgrado de alta calidad para su desarrollo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se establece para México «...impulsar el posgrado como un factor para el desarrollo de la investigación científica, la innovación tecnológica y la competitividad que requiere el país para una inserción eficiente en la sociedad de la información.» (Secretaría de Gobernación, *Diario Oficial de la Federación*, 2013).

Así mismo en el Programa Nacional de Innovación en el rubro de capital humano se destaca que «...la formación de recursos humanos de alta calificación ha sido un exitoso resultado del esfuerzo realizado en las últimas décadas. Después de una disminución en los años 80, el gasto nacional en educación, particularmente en educación superior, se ha incrementado como porcentaje del PIB en forma constante. Se observa un crecimiento de la matrícula en todos los niveles educativos, más evidente en el grado profesional y el posgrado, con una creciente participación de instituciones privadas de educación». (Comité Intersectorial para la Innovación, 2014: 46).

En este mismo sentido en el Programa Nacional de Educación 2013-2019, se señala que «...la capacidad de innovar es uno de los factores que marca la diferencia en el camino hacia el desarrollo». (Secretaría de Educación Pública, 2013: 29), en este sentido es importante que los egresados generen competencias para la creatividad y solución de problemas de acuerdo a sus contextos especialmente a nivel posgrado, en donde la generación de nuevo conocimiento y la creatividad tienen mayor importancia.

Por tanto las instituciones con alumnos de posgrado tienen la responsabilidad de formarlos para que hagan una contribución directa al avance del conocimiento, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico, y con ello mejorar los niveles de vida en el país.

El presente artículo nos invita a reflexionar sobre la importancia de impulsar la formación de los recursos humanos de alto nivel a través de un posgrado de calidad que permitan una contribución directa para el avance del conocimiento, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico de México.

Objetivos

- ◆ Analizar las políticas públicas a nivel nacional y del estado de Jalisco para fomentar la calidad de los programas de posgrado y en particular de los posgrados en educación.
- ◆ Describir su situación actual de acuerdo al diagnóstico de los posgrados en Jalisco 2011, realizado por la Universidad de Guadalajara y el ITESO, de acuerdo al marco de referencia del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado.

Metodología

Se trata de un estudio de investigación básica, a través de una metodología cualitativa basada en el análisis de documentos sobre las políticas públicas de los posgrados en México así como del proyecto «Diagnóstico del Posgrado de 8 Estados de la República Mexicana». (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C., 2011) y del «Diagnóstico del posgrado en el Estado de Jalisco», elaborado por la Universidad de Guadalajara y el Instituto Tecnológico y de Estudios

Superiores de Occidente en Coordinación del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A.C (Coordinación de Investigación y Posgrado de la Universidad de Guadalajara y Coordinación de Investigación y Posgrado del ITESO, 2011).

Desarrollo

En un estudio realizado por el Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología referente al «Análisis de la Normatividad Aplicable a la Importación y Exportación de Material Científico y Tecnológico y el Papel del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología se menciona que:

La Ciencia y la Tecnología, son conceptos que en nuestro país, han sido incorporados en su lenguaje cotidiano y en su percepción institucional, en un periodo que no data de muchos años, no obstante, a nivel mundial estos elementos tuvieron una evolución creciente que permite que los países que los han incorporado en sus políticas públicas, desarrollen de una manera más trascendente, que aquellos que no lo han hecho (Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología, 2013: 12).

En este sentido y teniendo como antecedente el año de 1984, donde se publica en el *Diario Oficial de la Federación*, la Ley para Coordinar y Promover el Desarrollo Científico y Tecnológico, misma que estuvo vigente hasta el año de 1999, fecha en la cual se publicó en el *Diario Oficial de la Federación*, la Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica, misma que permaneció vigente hasta el año 2002, fecha en la cual surgen dos nuevos ordenamientos que rigen la vida actual de la ciencia, tecnología, innovación y formación de capital humano en México, refiriéndonos a la Ley de Ciencia y Tecnología y a la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, las cuales

se publican en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de junio de 2002" (Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología, 2013: 12).

En mayo del 2013, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, quedó sintetizado en el Objetivo 3.5: *Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible*. Este objetivo, que está enmarcado en la Meta Nacional de dar una educación de calidad a todos los mexicanos, es el punto de partida del Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018. (Secretaría de Gobernación, *Diario Oficial de la Federación*, 2013), (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014).

En el Programa Especial de Ciencia y Tecnología en el apartado 1.3., se hace referencia capital humano reconociendo tres estrategias fundamentales: «formación de capital humano altamente especializado, absorción de investigadores en el mercado laboral y fortalecimiento de las labores de investigación», (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014, pág. 25) en este sentido es de destacar que la política pública se centra en dos acciones fundamentalmente: el otorgamiento de becas y el fortalecimiento de los programas de posgrado de las Instituciones de Educación Superior (IES) y los Centros Públicos de Investigación (CPI), sobre todo aquellos reconocidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), en el rubro de becas en el periodo 2006-2012 creció en un 74.4% sin embargo los apoyos otorgados siguen una política poco orientada hacia áreas prioritarias o estratégicas que permitan una mayor competitividad y desarrollo de México.

En el tema del fortalecimiento del posgrado de calidad el Programa Especial de Ciencia y Tecnología informa que:

...el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) administra en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Su principal objetivo es asegurar la calidad en la formación de capital humano en las diferentes

áreas del conocimiento. Durante el periodo 2006-2012, el padrón se incrementó más de dos veces, lo que es un avance significativo para el SNCTI (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014: 25).

Sin embargo, se reconoce que únicamente representa 19% de un universo mucho mayor de programas registrados por la SEP a nivel nacional (en 2012 había en México 8,317 programas de posgrado escolarizados).

Otro tema relevante es la descentralización de las actividades de ciencia, tecnología e innovación, la cual ha contado con avances importantes:

De los 12,096 miembros del Sistema en 2006, el 55.6% laboraba en instituciones del interior de la República, mientras que para 2012 el porcentaje subió a 60.3%. Otro ejemplo se evidencia para los posgrados pertenecientes al PNPC: en 2006 de los 680 programas de posgrado, 69.6% se ubicaba en las IES de los estados y para 2012 la cifra aumentó pues de 1,583 programas registrados, 78.8% estaban ubicados en IES estatales (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014: 33).

En este sentido en Jalisco en el Plan Estatal de Desarrollo visión 2033 se destaca la necesidad de «impulsar el desarrollo tecnológico, la investigación científica y la innovación por medio de la articulación entre sectores que contribuyan a la formación de capital humano con altos niveles de especialización» (Gobierno del Estado de Jalisco, 2013). Para lo cual se establecen las siguientes líneas estratégicas: «impulsar un desarrollo regional en la educación superior que permita la cobertura y atender las necesidades vitales propias de sus respectivas regiones y contribuir a la vinculación de la educación superior con el sector productivo y el desarrollo sustentable» (Gobierno del Estado de Jalisco, 2013).

Para lo cual a través del Programa Sectorial de Innovación, Ciencia y Tecnología 2014-2018, de Jalisco, se definen los objetivos, estrategias

y líneas de acción con la intención de crear las condiciones propicias para impulsar, coordinar y coadyuvar al desarrollo regional a través de la Innovación y el desarrollo educativo, científico y tecnológico del estado cuya misión es promover, facilitar e impulsar la creación y la adopción de una cultura innovadora y competitiva (Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología de Jalisco, 2014).

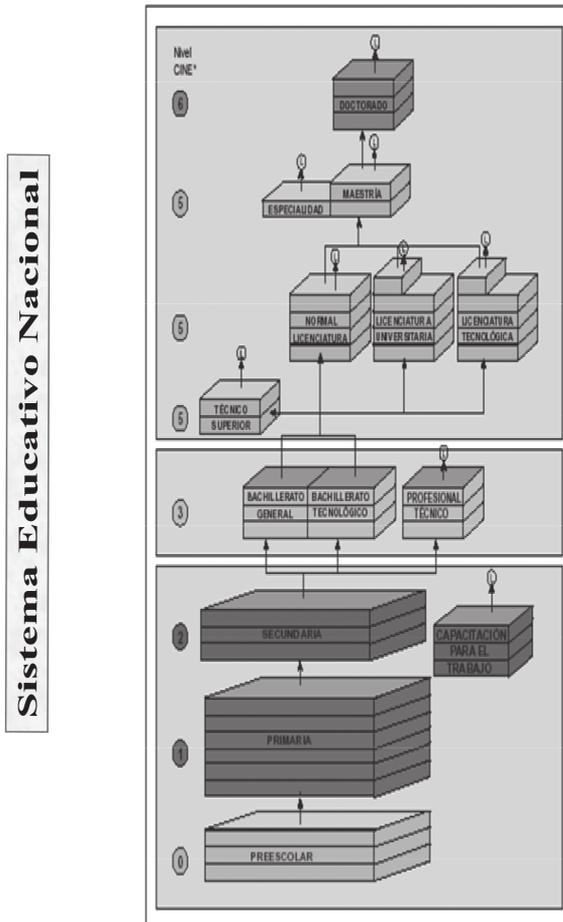
Resultados y discusión

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública de México, la educación en México se encuentra conformada por los siguientes niveles: elemental, que incluye el preescolar y la primaria, el nivel medio que incluye la secundaria, los programas técnicos de capacitación para el trabajo y el bachillerato y el superior que incluye las carreras profesionales técnicas, la licenciatura y el posgrado.

En relación a su régimen se dividen en Instituciones Públicas Gubernamentales, Públicas Autónomas y Particulares.

La importancia de los programas educativos de posgrado radica, fundamentalmente, en que permiten contar con recursos humanos altamente capacitados, con conocimientos profundos sobre una disciplina u objeto de estudio, una masa crítica capaz de recrear y generar conocimiento, lo que resulta indispensable para entender los avances del conocimiento y para desarrollar o adaptar innovaciones tecnológicas. (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C., 2011).

Figura No. 1



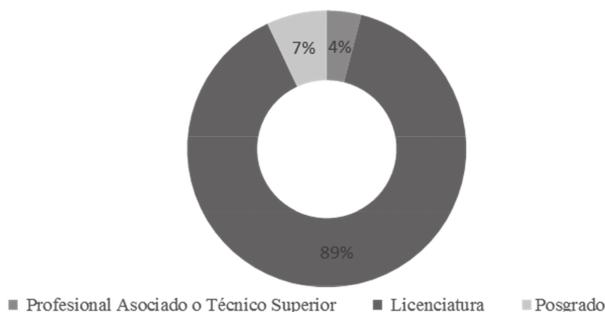
Fuente: Conferencia «Panorama de la Educación Superior en México» Dr. Javier Mendoza Rojas, enero 22 de 2005, CETYS Univ.

Matrícula en el Nivel Superior en México

Durante el ciclo escolar 2012-2013 en México, el número de alumnos en educación superior fue de 3.3. Millones de alumnos, abarcando el 9.4% de la matrícula total, a nivel nacional, lo que equivale al 29.1% de la población de 18 a 22 años. La educación superior se encuentra distribuida de la siguiente forma: Profesional Asociado Técnico Superior que constituye el 4.0%, Licenciatura con el 89% y Posgrado con el 7.0%.

Gráfica No. 1

Porcentaje de la Matrícula Educación Superior
Ciclo Escolar 2012-2013



Fuente: Elaboración propia, con los datos del documento: SEP (2013). Estadísticas vitales.

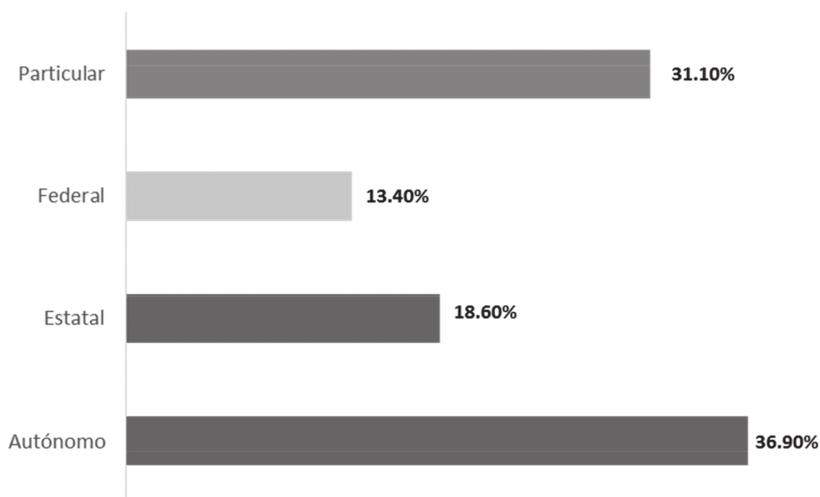
Los estudios de Técnico Superior se imparten principalmente en las Universidades Tecnológicas impulsadas por la federación desde 1991, absorbiendo el 91.1 % de la matrícula operando bajo un sistema compartido federal y estatal.

Es importante mencionar que dentro de la educación superior se ubica la educación normal que cubre el 4.1. % de la matrícula total y se

imparte en sus opciones de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, especial, física y artística, tecnológica, primaria intercultural y bilingüe.

De la matrícula de educación superior el 36.9% corresponde al sostenimiento autónomo, el 18.6% al estatal, el sostenimiento federal cubre el 13.4% y las instituciones particulares cuentan con el 31.1%.

Gráfica No. 2



Fuente: Elaboración propia, con los datos del documento: SEP (2013). Estadísticas vitales.

Para el caso de los posgrados en el estado de Jalisco, se ha tomado como línea base el diagnóstico del posgrado del estado de Jalisco, el cual forma parte del proyecto «*diagnóstico del posgrado en México. Ocho estudios de caso*», impulsado por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMPEPO), donde se incluye información sobre nivel, orientación, modalidad, período lectivo, duración del programa,

evaluaciones, número de profesores y datos sobre eficiencia terminal. (Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C., 2011)

El diagnóstico del posgrado en Jalisco, fue coordinado por la Universidad de Guadalajara y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente a cargo del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, el levantamiento de la información comprendió el periodo de junio a noviembre de 2011, se tomaron en cuenta 21 IES que ofrecen 333 programas de posgrado.

Metodología definida por COMEPO, donde se definieron 43 indicadores: De las Instituciones de Educación Superior participantes el 59% fueron públicas y 41% privadas, en relación a los niveles que se ofrecen predominaron las maestrías con 51% seguida de especialidades 35% sobre todo en el campo de ciencias de la salud y el 14% fueron doctorados, por orientación mayoritariamente fueron profesionalizantes en un 67% y 32% de investigación. En relación a las modalidades en las que se ofrecen se reportaron en su mayoría como presenciales el 86%, el 1% abierto y a distancia y el resto semipresencial.

En relación a los periodos lectivos en que se ofertan se tiene que en su mayoría el 64% fueron semestrales, 28% cuatrimestral y un 4% anual, en cuanto a su número de registro para las instituciones particulares que participaron en el estudio en su mayoría cuentan con el RVOE federal con un 89%, estatal 6% y un 5% reportó tener ambos, en cuanto a su ubicación geográfica el 89% se concentran en la ZMG, por tipo de evaluación mencionaron un 63% que no han sido evaluados externamente y el 37% que se ha evaluado por algún organismo, representando el 53% las IES Públicas, es importante resaltar que el 86% de las IES privadas no han sido evaluadas, de los programas que registraron evaluación el 87% lo han realizado a través del CONACyT y el 5% por los CIEES.

En cuanto al número de créditos se reportó por parte de las especialidades 161 y más, para el caso de las maestrías de 81-100 y los

doctorados de 141 a 160. En cuanto a su núcleo académico básico de los profesores de tiempo completo se reportó 1-5 PTC tienen el 58% de los programas, en relación a sus grados académicos de sus PTC 01-10 con algún tipo de posgrado se registraron el 44%, de 01-05 PTC 34% con posgrado, y el 77% de los programas que participaron en el estudio reportaron tener al menos un miembro del S.N.I. En relación a su tasa de graduación reportaron en su mayoría por especialidad 54%, maestría 44% y doctorado solo el 2%.

De acuerdo a la información proporcionada se desprenden las siguientes áreas de oportunidad:

- ◆ Facilitar la participación conjunta e innovadora de las distintas IES en el diseño de programas de posgrado interinstitucionales.
- ◆ Se sugiere la participación conjunta de las instituciones, tanto privadas como públicas, en las actividades de generación y aplicación del conocimiento, lo cual significaría una utilización más apropiada de los recursos, sobre todo humanos.
- ◆ Dado que el mayor número de programas que se ofrece es profesionalizante se recomienda establecer vínculos de colaboración para prácticas profesionales y vincularlos con la industria, sector gobierno y/o ONGS.
- ◆ Ampliar la oferta de programas semipresenciales y a distancia, junto con la diversificación geográfica de la misma, podría impactar en la equidad en el acceso al posgrado. Impulsar políticas que mejoren la distribución geográfica de los posgrados en el estado, en tanto que ello mejoraría la pertinencia de la oferta de posgrados al responder a la demanda regional; así como la mejora en la equidad de acceso a este nivel de estudios, reduciendo su concentración.

- ◆ La distribución geográfica de la oferta de posgrado debe realizarse sin distinción de instituciones; esto es, que es tarea de todas las instituciones educativas del estado. Se propone como líneas de acción al respecto, la cooperación interinstitucional y a la oferta de programas conjuntos como estrategias factibles.
- ◆ Fortalecer la promoción de la evaluación externa y la homologación en términos de la duración de los programas de posgrado de acuerdo con el nivel que ofrecen, a fin de integrar el mínimo de programas heterogéneos a una media deseada

Conclusiones

Tomando en cuenta las políticas públicas vigentes para el fortalecimiento de los programas de posgrado así como el diagnóstico del posgrado en Jalisco se asumen los siguientes retos para el fortalecimiento de los posgrados en Jalisco.

- I. Fomentar la evaluación y acreditación de los posgrados en Jalisco
 1. Dar a conocer los modelos de evaluación del PNPC y CIEES para el posgrado.
 2. Establecer un proceso de acompañamiento y seguimiento a los programas de posgrado que así lo soliciten para facilitar su incorporación al PNPC y CIEES.

- II. Formación de capital humano de alto nivel
 1. Incrementar las becas de posgrado orientadas a las necesidades de desarrollo de las Regiones de acuerdo con sus vocaciones.
 2. Fomentar nuevas modalidades para el posgrado vinculadas con la industria.

3. Brindar apoyo para la apertura de posgrados en modalidades no convencionales.
4. Fomentar la apertura de posgrados interinstitucionales.
5. Estimular la apertura de posgrados en apoyo al desarrollo regional e impulso a las vocaciones y capacidades locales.
6. Fomentar programas de posgrado en las áreas de ingeniería y tecnología con la participación del sector empresarial.
7. Incrementar la movilidad internacional de investigadores y estudiantes de posgrado.

III. Sistema Integrado de Información sobre investigación y posgrado en Jalisco

1. Promover que las IES y CPI generen repositorios estandarizados de acceso abierto.
2. Coordinar la cooperación e intercambio de información entre las IES de Jalisco.
3. Coordinar con las IES un diagnóstico del estado actual del posgrado en Jalisco.
4. Establecer un banco de indicadores estadístico para la toma de decisiones y políticas públicas en apoyo a la calidad de los posgrados.
5. Coordinar la puesta en marcha de un catálogo de investigación aplicada y servicios.

Referencias bibliográficas

Comité Intersectorial para la Innovación. (29 de agosto de 2014). *Programa Nacional de Innovación 2011*. Obtenido de http://www.economia.gob.mx/files/comunidad_negocios/innovacion/Programa_Nacional_de_Innovacion.pdf

- Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado A.C. (29 de Agosto de 2011). *COMEPO*. Obtenido de COMEPO: <http://www.comepo.org.mx/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2014). *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018*. D.F., México: CONACyT, Secretaría General de Gobierno. Recuperado el 25 de Junio de 2014, de http://www.conacyt.mx/images/conacyt/PECiTI_2014-2018.pdf
- Coordinación de Investigación y Posgrado de la Universidad de Guadalajara y Coordinación de Investigación y Posgrado del ITESO. (2011). *Diagnóstico del Posgrado del Estado de Jalisco, versión 16 de noviembre del 2011*. Guadalajara, Jalisco, México: Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado.
- Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología. (11 de Julio de 2011). *Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología*. Recuperado el 29 de Agosto de 2014, de <http://www.foroconsultivo.org.mx/home/>
- Foro Consultivo de Ciencia y Tecnología. (2013). *Análisis de la Normativa Aplicable a la Importación y Exportación de Material Científico y Tecnológico y el Papel del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. México, México: FCCyT. Recuperado el 2014 de Agosto de 2014, de http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/material_cti_y_papel_del_conacyt.pdf
- Gobierno del Estado de Jalisco. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2013-2033*. Guadalajara: Secretaria de Gobernación, Diario Oficial.
- Secretaria de Educación Pública. (2013). *Estadística Vitales*. México: SEP. Obtenido de http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* (Primera ed.). D.F., México: SEP. Recuperado el 29 de Agosto de 2014, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (Primera ed.). D.F., México: Secretaría de Gobernación. doi:DOF: 20/05/2013
- Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología de Jalisco. (2014). *Programa Sectorial de Innovación, Ciencia y Tecnología*. Guadalajara, México: Subsecretaría de Planeación.

DESARROLLO Y FUNCIONAMIENTO DE LAS DOS
MODALIDADES DE TITULACIÓN EN EL PROGRAMA
DE MAESTRÍA EN DESARROLLO DOCENTE
DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

*María Guadalupe Galván Martínez.
Martín Aram Omar Guerrero Calderón
Luis Jesús Ibarra Manrique*

Resumen

La Maestría en Desarrollo Docente inició operaciones en enero de 2005 en la Universidad de Guanajuato. Durante las sesiones del Seminario de Seguimiento y Evaluación del Programa, se discutieron y evaluaron las primeras modificaciones al plan de estudios, aprobados en su momento por la H. Academia del Instituto de Investigaciones en Educación. Las modificaciones fueron varias pero para análisis del presente documento se destaca el replanteamiento del Eje de Investigación, justamente porque los estudiantes no lograban concluir en el tiempo esperado los documentos recepcionales. En mayo del 2011 se modifica el proyecto para atender las áreas de oportunidad internas, pero con el mismo compromiso con la calidad académica y con la sociedad, como se cita en la Propuesta Curricular de la Maestría en Desarrollo Docente (UGTO, 2011: 4-8). El mismo documento establece como objetivo:

Formar profesionales con grado de Maestría en Desarrollo Docente quienes, con un sólido sustento científico-tecnológico, humanista, y con amplio compromiso social en la promoción de los valores humanos, logren, a través de la reflexión crítica y la integración de la teoría a su labor cotidiana, aplicar los avances y los nuevos enfoques de las ciencias de la educación, a fin de innovar la práctica educativa en función de los retos de la sociedad contemporánea. (Idem: 88).

La reflexión y el análisis de los docentes participantes en la modificación del proyecto dieron como resultado, para efectos de titulación, la inclusión de dos opciones más dentro de la modalidad de Examen General de Conocimientos, quedando la obtención de la siguiente forma:

- ◆ Modalidad 1, Tesis. Reporte de investigación o de mejora de la práctica docente en el área específica de su especialización.
- ◆ Modalidad 2, Examen general de conocimientos. Demostración de los conocimientos adquiridos en la Maestría a través de las siguientes opciones:
 - √ Portafolio de experiencias de mejora en la práctica docente.
 - √ Reflexión teórica sobre la práctica de mejora en su campo de acción laboral.
 - √ Desarrollo escrito de un tema de interés vinculado a un eje de formación (Investigación de la práctica docente, Desarrollo humano y contexto educativo, Innovación educativa), con la posterior presentación y análisis ante un jurado.

Las características específicas de estos trabajos, estarán definidas por el «Comité de Posgrados del Departamento de Educación» (Idem: 115-116).

Como puede observarse, Portafolio de experiencias de mejora de la práctica docente y Desarrollo escrito de un tema de interés vinculado a

un eje de formación son las dos opciones aprobadas recientemente dentro de la modalidad de Examen General de Conocimientos que conforman las dos modalidades de titulación y para efectos prácticos de elección de los estudiantes cuatro opciones para la obtención de su grado de Maestros en Desarrollo Docente.

Palabras clave: Modificación curricular, grado académico, modalidades de titulación, opciones de titulación, rúbricas, perfil de ingreso, perfil de egreso, eficiencia terminal.

Introducción

La referida propuesta curricular de 2011 tiene como principal función demostrar la necesidad social de abrir la Maestría en Desarrollo Docente, un programa de tipo profesionalizante, lo cual significa que se pretende desarrollar las habilidades y conocimientos de los profesores en servicio fin de mejorar su labor educativa, por ende los beneficiados serían directamente sus estudiantes, pues se fortalecerían los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Plan de estudios

Retomando la información del Plan Curricular (Universidad de Guanajuato, 2011) nos encontramos con los siguientes elementos:

Con base en los objetivos curriculares, el perfil de egreso y el enfoque del programa, los contenidos se organizan en 4 ejes de formación:

- ◆ Innovación de la práctica en las comunidades educativas.
- ◆ Desarrollo humano.
- ◆ Contexto educativo.
- ◆ Estrategias de aprendizaje y de enseñanza.

El plan de estudios modificado está integrado por 14 materias en total, 8 de ellas son obligatorias, 3 optativas y 3 selectivas.

Derivado del PLADI 2010-2020 se establece como prioridad inscribir a la Maestría en Desarrollo Docente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT, por lo que los esfuerzos se centrarán en cumplir principalmente con dos objetivos, la eficiencia terminal y con ello la titulación pronta de la mayoría o bien de todos los egresados al finalizar el semestre enero-junio de 2014.

Coincidente con el Proyecto 2009-2013 del actual director Luis Jesús Ibarra Manrique en donde se plantea la necesidad desde el Departamento de Educación de brindar una atención con calidad, generación de conocimiento con pertinencia social, mejora-ampliación de oferta educativa y la referencia en articulación de las funciones sustantivas de docencia, investigación, así como en difusión-extensión. Se suscita entonces que fortalecer la presencia del docente significa hacerlo también con los procesos en el aula.

Se deja en claro en el documento de Propuesta curricular del 2011 de la MDD que se trata de un programa profesionalizante, dirigido a profesores en servicio, por lo que se verá beneficiada su práctica. Este enfoque desde luego pretende verse reforzado por la investigación educativa, es decir, que a la par del proceso educativo, se vayan fortaleciendo las habilidades investigativas del alumnado, lo que coincida con el documento de titulación al finalizar la maestría, esto significará una posible inmediata titulación al momento de egresar.

Mientras que se han planteado como **metas del plan de estudio** las siguientes:

- ◆ Estar registrada en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad.
- ◆ Que el estudiante cuente con los conocimientos y la capacidad de desarrollar su bagaje cultural sobre el quehacer profesional, a

través de la propia reflexión y problematización, es decir, a partir de la concientización del hacer docente.

- ◆ Que el estudiante este participando en las Redes Nacionales e Internacionales.
- ◆ Eficiencia terminal 60 %.

Objetivo general

Generar conocimiento a través de un análisis de tipo descriptivo sobre el funcionamiento y organización académico administrativa del posgrado en desarrollo docente y la relación que guarda con la eficiencia terminal.

Metodología

Perspectiva de investigación: fundada y sustentada en una perspectiva emergente de investigación con énfasis en la investigación cualitativa. Sigue la línea sobre los pensamientos del profesor, dentro de un enfoque crítico a partir del reconocimiento de una realidad compleja.

Paradigma Cualitativo

Para realizar Ciencias Sociales sólo existía el positivismo y mientras que los fenómenos naturales se dan en ausencia del sujeto, los hechos sociales transcurren en torno al sujeto mismo y éste a veces se encuentra inmerso en ellos, en otras sólo es un agente externo. Los hechos sociales no pueden reproducirse dentro de un laboratorio, no establecen leyes, el investigador busca el sentido de las acciones que el sujeto realiza

socialmente, hay que comprender estos hechos. Lo que implica que al recoger datos de tipo descriptivos, es tomar en cuenta la subjetividad de quienes se ven involucrados en el proceso investigativo, sobre todo si son los objetos de la misma.

Para Alfred Schütz (Mardones, 1991) la ciencia es fundamentalmente comprensiva, trata de comprender el significado subjetivo de la acción social. Su objetivo tiene que ser alcanzado mediante el uso de tipos ideales que reconstruyan el significado de una acción desde contextos subjetivos de significado. Las ciencias sociales procuran comprender los fenómenos sociales, frente a la explicación causalista de las ciencias naturales. Mediante el análisis fenomenológico de la formación de los conceptos en las ciencias sociales, llega a la conclusión que la comprensión o *Verstehen* no es en primer lugar una ciencia o un método, sino la forma particular como el pensamiento de sentido común conoce el mundo social y cultural, luego tras la comprensión se da lo que Weber llamaba la interpretación subjetiva, para finalmente entender la *Verstehen* como el método específico de las ciencias sociales.

El objetivo primario de las ciencias sociales es lograr un conocimiento organizado de la realidad social (suma total de objetos y sucesos dentro del mundo cultural). Toda investigación empieza y termina dentro de la matriz social cultural. Cuando se refiere al conocimiento del hombre debemos tener presente que lo hace de un modo acotado, en el sentido que presupone su existencia y, al mismo, tiempo lo entiende de un modo dialéctico. Es decir, no tematiza en torno al origen o a la naturaleza del hombre; más bien, él parte del supuesto de su existencia.

Cuando nace el observador –y el actor– el hombre ya estaba allí, sea personificado en un abuelo, un padre. De manera que, tácitamente, se acepta el principio de que el hombre-actor que puede conocer es similar a mí, es decir, con el otro compartimos características somáticas y, al mismo tiempo –y, por otra parte– él y yo estamos dotados de conciencia. La conciencia del otro –decíamos– es similar a la conciencia

que yo poseo. La «vida cotidiana» o mundo social son compartidos y nunca constituye un mundo particular o privado. No lo es para el otro y no lo es para mí; más bien el mundo cotidiano es compartido. El mundo social es intersubjetivo, sostiene Schütz.

El dato esencial de este mundo intersubjetivo lo encontramos, precisamente, en su realidad; vale decir, no sólo en la posibilidad, sino, también, en las acciones y en los actos que observamos en las diversas interrelaciones que ocurren y que se establecen cuando ese mundo es compartido. Una teoría encaminada a explicar la realidad social debe elaborar recursos particulares ajenos a los de las ciencias naturales, destinados a coincidir con la experiencia del mundo social. Desde estos supuestos se identificaron algunos rasgos de la Propuesta Curricular de la Maestría en Desarrollo Docente (2011).

Datos Cualitativos que fundamentan la creación del programa

Reflexión crítica, integración de la teoría e innovación de la práctica educativa, son las metas a desarrollar en los estudiantes de maestría, lo que confirma lo expresado en líneas anteriores, sin olvidar el enfoque socioconstructivo que se maneja en el programa, lo que daría pie a partir de problemas propios del docente, y así propiciar en el profesor la posibilidad de ser investigador.

Sería entonces necesario puntualizar que se trata de un posgrado de reciente creación, cuya sede se encuentra en la Ciudad de Guanajuato, y cuenta actualmente con 11 estudiantes que concluyen sus estudios en junio de 2015 y 10 que los van iniciando.

Para iniciar con el análisis y sólo como complemento a la postura de Estela Ruiz Larraguivel (1998), en el análisis elaborado por Rosa Lozano (2003), al Programa de la Licenciatura en Enfermería en La UANL

retoma los 5 criterios manejados por Díaz Barriga para la evaluación curricular:

- ◆ Congruencia
- ◆ Continuidad
- ◆ Viabilidad
- ◆ Integración
- ◆ Vigencia del plan de estudios.

Además de los criterios que nos permitirán realizar el mencionado análisis del programa de maestría, consideramos necesario contrastar la relación entre el currículum escrito y el currículum real o vivido a través de entrevistas tanto a los directivos y profesores del programa como a los 11 estudiantes que recién concluyeron sus estudios de Maestría en Desarrollo Docente.

Contenido

Como parte de los objetivos del programa de maestría, se vinculan los 4 ejes de formación mencionados anteriormente, para permitir que se recupere y analice de forma rigurosa la práctica docente propia o ajena.

La propuesta de modificación 2011 de la maestría trasciende a un mero trabajo de escritorio, gracias al proceso de la construcción compartida de su sentido y significado en función de las necesidades sociales de formación y profesionalización de los maestros; sin dejar de reconocer el talento y la valiosa experiencia que lo hacen, es importante resaltar que su formación ofrece la oportunidad de rescatar y re significar dicha experiencia elevando su papel y otorgándole un estatus profesional. La convicción acerca de esta idea, inspiró la búsqueda de una propuesta innovadora que ofrezca oportunidades para la formación y el desarrollo docente, reflejadas y traducidas en el mejoramiento

educativo. Así surgió la maestría en Desarrollo Docente impartida por la Universidad de Guanajuato. Así, ahora se expone el mismo proyecto modificado para atender las áreas de oportunidades internas, pero con el mismo compromiso con la calidad académica y con la sociedad.

Al considerar todo lo anterior en este trabajo, se delimita el problema de la siguiente forma: ¿Cómo impacta en la eficiencia terminal del Programa de Maestría en Desarrollo Docente, la apertura de dos opciones de titulación además de la ya existente por «Ensayo», dentro de la modalidad de Examen General de Conocimiento?

Modalidades y opciones de de titulación contenidas en los Lineamientos de la Comisión de Reconocimiento de Estudios y Obtención de Grados Académicos –CREOGA– (UGTO, 2014)

Defensa de tesis

1.- Tesis: entendido como el reporte de investigación o de mejora de la práctica docente, es además el medio tradicional de titulación en los posgrados, donde se torna necesario de un proyecto de investigación que sirva como brújula durante el camino

Examen general de conocimientos

2.- Portafolio de experiencias de mejora de la práctica docente. Recordando que el eje medular de la maestría es justamente la innovación de la práctica en comunidades educativas, son las actividades realizadas en las asignaturas de dicho eje, vinculadas con las demás, las que dan forma al portafolio de experiencias, mismo que se va integrando con una visión a mediano plazo del quehacer docente del maestrante y bajo la metodología de la investigación-acción.

3.- Reflexión teórica sobre la práctica de mejora en su campo de acción laboral. Se trata de realizar un ensayo, cuyo tema central será la propuesta de intervención e innovación, planeada y ejecutada entre el segundo y tercer semestre de la maestría, desde luego que esto implica realizar una investigación, mostrar resultados y la reflexión de esta parte del proceso. A diferencia de la tesis es un documento de menor extensión y respecto al portafolio es un trabajo inédito pero que nace del mismo proceso.

4.- Desarrollo escrito de un tema de interés vinculado a un eje de formación. El alumno escoge uno de los cuatro ejes de la maestría, lo va desarrollando cuidadosamente durante su formación. A diferencia de las otras modalidades, para llevar a cabo este proceso es necesario solo culminar la formación, ya en la fecha dada para el examen recepcional, se entrega al estudiante una temática particular relacionada con el eje que ha escogido, elabora un ensayo breve, el que se entrega a los lectores, si es aceptado por ellos vendrá la presentación oral y defensa del mismo.

Resultados parciales

Ya revisábamos con anterioridad una serie de datos tanto en el sentido cuantitativo, como cualitativo que sustentan la creación/revisión de la Maestría en Desarrollo Docente, sin embargo será necesario, conocer un poco los motivos de quienes participaron directamente en el proceso a fin de reiterar algunos elementos y de ellos continuar con el análisis. En el documento de la revisión curricular del 2011 se plantean como motores de la creación/reformulación los siguientes:

- a) Replanteamiento del Eje Estancia Disciplinar.
- b) Replanteamiento de los contenidos y del enfoque de las materias del Eje Investigación.
- c) Aprobación de materias optativas.

Al respecto ¿cuál es la visión de los estudiantes en relación con la articulación de las asignaturas?, es importante analizar lo que desde su trinchera perciben, pues finalmente son ellos quienes se ven beneficiados con los alcances de la maestría. P. ej:

Todas las asignaturas se articulan para formar docentes con un grado académico de la MDD una mirada Humanista donde involucran los valores, el compromiso moral con la sociedad, a través de la reflexión y el análisis de las clases desde el diplomado para ingresar a ella.» (Iliria).

Desde esta mirada existe un hilo conductor a lo largo de los 4 semestres, apoyando el proceso de investigación, en las temáticas particulares que cada uno de ellos desarrolla.

Siguiendo con la visión de Sacristán, compartimos la visión de uno de los maestros, donde hay resultados que dejan entrever que podrán alcanzar los estudiantes, sin que esto signifique poder realizar ya en este momento un juicio:

La maestría cumple con los objetivos, no puedo evaluarlo, pero aporta, indudablemente, me atrevo a decir que es algo que ocupa seguimiento de mediano y largo plazo no sabemos hasta donde será el impacto pero es un proceso, no sé que frutos va a dar el arbolito hasta que crezca, pero hay algunos frutos que se ven se pueden saborear, porque hay sensibilización y ustedes son capaces de percibir qué hace falta, la sensibilización invita a seguir sensibilizando.

Al menos se puede constatar que se cumple con la realización de la innovación educativa por los estudiantes, y que existen datos para pensar que es muy posible pueda lograrse la titulación de al menos un 70% de los estudiantes en próximos meses, a propósito de esto revisemos la siguiente tabla que nos da pauta para hablar en este sentido.

Nombre	Edad	Formación	Docencia	Modalidades y opciones de Titulación
Bárbara	29	Lic. en Educación Preescolar	Sí	Portafolio de experiencias
Mariano	30	Lic. en Educación Secundaria	Sí	Portafolio de experiencias
María	27	Lic. en Educación	Sí	Portafolio de experiencias
Iliria	41	Lic. en Educación Preescolar	Sí	Portafolio de experiencias
Ángela	33	Lic. Derecho Lic. Educación	Sí	Tesis
José	29	Lic. Psicología	Sí	Desarrollo Escrito de un tema
Armando	30	Lic. Psicología	Sí	Tesis
Federico	28	Lic. en Ciencias Políticas y Administración Pública	No	Desarrollo Escrito de un tema
Lalo	38	Ing. en Computación	Sí	Portafolio de experiencias
Rosa	42	Contador Público	Sí	Portafolio de experiencias
Lorena	36	Ing. Ambiental	Reciente	Portafolio de experiencias

En condiciones de titularse se encuentran quienes van a presentar desarrollo escrito de un tema y al menos 5 de los que escogieron portafolio de experiencia, que están afinando detalles con sus asesores. Y se reporta que los que han elaborado tesis están cerrando también el proceso de redacción del documento.

Algo que nos ha parecido interesante mostrar es la percepción que hay de la profesión en los estudiantes en un antes y después de la maestría, elemento que nos permitirá ir cerrando claves a fin de concretar ideas desde esta revisión particular:

Visión anterior	Visión actual
<p>Pensaba que mi intervención docente era adecuada la mayor parte del tiempo, que las estrategias utilizadas en la misma propiciaban constantemente el desarrollo de mis alumnos; así mismo tenía en mente que mi actuar docente sólo se podría enriquecer a través del marco teórico, dejando de lado mi esencia como persona social y emocional.</p>	<p>Que el trabajo docente implica una coherencia entre el pensar, decir y hacer; no únicamente en el aspecto profesional sino en el personal pues éste un aspecto indispensable para ubicarnos en nuestra realidad como seres humanos emocionales y sociales, cuya actitud impactará en la formación de los alumnos. También que se requiere de una sistematización y fundamentación continúa como parte del autoconocimiento profesional para llegar a tener claro los propósitos a lograr y el camino a recorrer para esto.</p>
<p>La de tener un compromiso para afrontar los retos que se nos vienen y ser responsable con los contenidos que imparto.</p>	<p>Tener una visión más humana y que no todos los alumnos aprenden igual; es por ello que las clases se deben de dar para un grupo con diferentes estilos de aprendizaje y que la responsable de provocar el aprendizaje soy Yo docente.</p>

Visión anterior	Visión actual
<p>Era vocación, pero muy sacrificada. Era un trabajo que me daba los recursos para satisfacer mis necesidades.</p>	<p>Sigue siendo vocación pero ahora puedo trascender a través de ella. Sigue siendo la que da los recursos pero también una fuente de satisfacción personal en aspectos no solo limitados a lo monetario o material.</p>
<p>Pues darme cuenta que iba a repetir ciertos patrones o creía tener el modelo perfecto de enseñar a los alumnos, sin embargo conforme avanzó el tiempo y ya con la maestría comprobé lo contrario.</p>	<p>Saber primero comprender, entender y establecer mejores estrategias de enseñanza aprendizaje, tratar de trascender en cada uno de mis alumnos brindándoles herramientas adecuadas.</p>
<p>Tenía la inquietud de que dar clase no solo era ofrecer conocimientos y entré a la maestría buscando alternativas y reafirmar esa idea y se logró.</p>	<p>La labor docente es una oportunidad de cambio personal y hacia otros, más que conocimientos acumulados, hacer consciencia de sí mismo y tú alrededor.</p>
<p>Una responsabilidad meramente laboral, algo con lo que se tiene que cumplir más por obligación que por vocación. Además ser docente simplemente era transmitir el contenido a los estudiantes sin importar los problemas propios como docente y los problemas de los estudiantes.</p>	<p>Tarea muy satisfactoria, noble, que se lleva a cabo con mucha responsabilidad y alegría para cada uno de los estudiantes. Definitivamente se requiere vocación para ello.</p>

Existe en general un reconocimiento de la importancia de la labor docente, se encuentra implícito descubrir aspectos que no eran tan afortunados en la práctica y que se pretenden mejorar con el paso del tiempo, se ratifica el compromiso de la profesión y la importancia de la innovación junto a la intencionalidad. Se reconoce la parte humana tanto del profesor como del estudiante, un amplio cambio de lo cotidiano a la innovación. Significa también aceptar que la profesión, y particularmente el quehacer que desarrollan está abierto siempre a posibilidades de mejora.

Con todos estos elementos convendría ubicar las fortalezas, los retos y las áreas de oportunidad, que plantean profesores y directivos:

Entrevistado	Fortalezas	Áreas de oportunidad	Retos
Directivo 1	«Planta académica profesores que se involucran. Confianza que socialmente se tiene a la universidad y al programa. Eso nos da la pauta para competir con tanta oferta»	«Se requiere el reconocimiento interno por parte de algunos profesores al programa... los programas son autofinanciables y esto eleva los costos, necesitamos elevar los costos para mantener lo mínimo de la maestría, y los estudiantes buscan becas o apoyos para estudiar y no incrementen tanto el costo»	«Se busca el modo de que los estudiantes tengan apoyos y podamos tener alumnos de tiempo completo, tener bajo costos, los mejores estudiantes con apoyo, esto nos permitirá hacer una mejor selección, buscar los mejores perfiles, para tener pronta titulación ».

Entrevistado	Fortalezas	Áreas de oportunidad	Retos
Directivo 2	«Nuevas áreas para la titulación, otra el prestigio que tiene la Universidad y la Maestría que tiene años.»	«Se están descuidando las sedes y que no se abarate la titulación, antes sólo se hacían tesis o ensayo y estaban bien cuidados»	«Cuidar las modalidades de titulación, fortalecer los procesos.»
Directivo 3	«Es uno de los pocos programas que toma como uno de los ejes tan importante como el de estrategias o el de investigación o el de análisis de la práctica, el de desarrollo humano, pone al desarrollo humano en el mismo plano de las demás disciplinas, al tener un encuentro el docente consigo mismo, podemos crear y crear, permite	«Tenemos problemas para encontrar el mejor maestro para cada una de las materias, y que pueda abonar para el sentido de la maestría, si no se encuentra al maestro adecuado, puedan presentarse algunas de las asignaturas como dificultad» «El análisis puede ser una debilidad si no se da seguimiento, puedo seguir enriqueciendo mis máscaras»	«Buscar que las diversas asignaturas puedan abonar al eje de recuperación y análisis de la práctica, para no tener materias aisladas»

Entrevistado	Fortalezas	Áreas de oportunidad	Retos
	encontrarnos con el yo docente; el proceso de análisis de la práctica es para gente muy valiente»		
Maestro 1	«Existe una columna vertebral para la maestría»	«Nos falló que no tuvimos una comunicación en el colegiado de profesores, tan directa para realmente poder articular, falta que algunos docentes se integren»	«Es complicado que nos podamos ver, hace falta comunicación por el exceso de trabajo, pero puede solventarse por otros medios» Trabajo colegiado
Maestra 2	«Las transformaciones que se pueden evidenciar de las personas, es la mayor ganancia, el fortalecimiento de sus personas, hay un trabajo profundo en la	«Trabajar más en la vinculación de los ejes, crear esos ensambles, para identificar dónde van los rompecabezas que necesitan armarse, para lograr lo que se plasma en los objetivos»	

Entrevistado	Fortalezas	Áreas de oportunidad	Retos
Maestro 1	persona, de los seres humanos como tales, esto facilita y favorece el proceso educativo, desde una perspectiva transformada, encontrándole más sentido al quehacer de docencia, otra fortaleza es ese compromiso con el que los alumno-maestros se llevan consigo, el compromiso de su quehacer, ser partícipes de la formación de otros.»		

Es importante observar que la principal fortaleza detectada surge de la intención misma del programa, al ser profesionalizante y procurar la mejora de las prácticas educativas, los resultados pueden ser visibles a mediano plazo, todo esto cuidando tanto la planta de profesores y la estructura del mismo. Las preocupaciones que se convierten en áreas de oportunidad y que después son retos, están ligadas con factores referentes a la comunicación entre el cuerpo de docentes, lo que en

definitiva daría como resultado amainar la articulación entre las distintas asignaturas. Respecto a las formas de titulación es un hecho que todas se están cuidando, y que cada una de ellas requiere un esfuerzo distinto, será entonces necesario dar seguimiento a estos procesos a fin de tener conclusiones certeras al respecto.

A la par de estas visiones, se ha pensado en fortalecer varios rubros que impactarán gratamente en los maestrantes, uno de los elementos a tomar en cuenta es la característica de la flexibilidad en el ámbito formativo.

El plan de estudios tiene una estructura flexible en cuanto a:

- ◆ Que se utiliza el sistema de créditos de tal manera que permite a los estudiantes seleccionar su carga académica, con base en sus necesidades y al mismo tiempo él mismo determina el tiempo en el cual termina sus estudios.
- ◆ Propicia la movilidad del estudiante entre diferentes programas, en la misma universidad o en otras del país y del extranjero, reconociendo los créditos obtenidos en ellas para revalidarlos con los de la propia Maestría en Desarrollo Docente (UGTO, 2011).

Ahora la flexibilidad pretende extenderse tanto a materias optativas como a materias selectivas, lo cual significa que el estudiante que cursa la maestría, puede cursar, previa aprobación del consejo del departamento, asignaturas de otros programas de la Universidad de Guanajuato y de IES nacionales.

Conclusiones

La maestría en Desarrollo Docente fue creada como programa alternativo a la maestría en Investigación Educativa, mientras que ésta pretende formar investigadores, la MDD va fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje, mejorando las prácticas educativas de los profesores, es decir, permitiendo el desarrollo del docente. Es una maestría abierta al público en general, particularmente para profesores en servicio, pero se reconoce como una opción para los trabajadores académicos de la propia universidad.

El objetivo de la maestría se encuentra en el plano de «innovar para los retos de las sociedades contemporáneas», podemos a partir de ello identificar que está formada por cuatro ejes, contexto educativo, desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, desarrollo humano y finalmente, innovación de la práctica en comunidades educativas, esta última es la columna vertebral de la maestría, va de la recuperación y análisis de la práctica hasta concretar la innovación de la misma.

Mientras esto se va realizando, los otros ejes entretejen una serie de acciones que se convierten en acciones para poder concretarlos, mientras que van convirtiéndose en puntales que van dando soporte a la columna del posgrado, esto significa que se le brinda al estudiante, la oportunidad de reconocerse como persona mientras se hace de herramientas que le permitan realizar, diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación tanto de estrategias, material e inclusive propuestas curriculares. Debido a esto el enfoque metodológico corresponde al de la investigación-acción, mismo que le brinda al profesor la oportunidad de convertirse en investigador de su propia práctica y de la de otros.

Es visto tanto por directivos, profesores y estudiantes que el objetivo de la maestría se va cumpliendo; al mismo tiempo otro de los motivos que gesta la reestructuración del plan es alcanzar altos niveles de titulación, esto significó durante la puesta en marcha del programa,

definir ciertos rasgos, por un lado la descripción de dos opciones de titulación que sólo estaban aceptadas pero no especificadas, además de un ligero cambio a los contenidos de las asignaturas del eje medular a fin de permitir la realización y obtención del portafolio de experiencias, una de las opciones dentro de la modalidad de Examen General de Conocimientos, recién descritas.

El total de los estudiantes de la primera generación, tiene ya definida una modalidad de titulación para lograrla, uno de ellos es el primero en titularse por la opción de portafolio de experiencias, lo cual permitiría que en un año al menos el 70% de los estudiantes pueda estar concretando el proceso. Los estudiantes perciben una adecuada articulación en lo general de las diversas asignaturas, éstas, desde su perspectiva les brindan herramientas para la mejora de la práctica educativa, para la investigación educativa y para obtener el grado.

Existen áreas de oportunidad, básicamente ligadas a los procesos comunicativos dentro del colegiado de profesores, que de superarse podrán mejorar los resultados que en esta generación se han obtenido.

Referencias bibliográficas

- Brovelli, M. (2001). *Evaluación Curricular*. Recuperado el 2 de febrero de 2014, de Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406>
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- CREOGA. (2012). *Lineamientos de titulación*. Guanajuato: UG.
- De Alba, A. (2007). *Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio. Análisis de un caso*. Recuperado el 2 de marzo de 2014, de ANUIES: <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ve>

- d=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpublicaciones.anuies.mx%2Fpdfs%2Frevista%2FRevista54_S2A3ES.pdf&ei=-jkaU5D1FseuqgHL_IDQAg&usg=AFQjCNE9l7v2lQv7dnx50n2kxJ4LPsnhw
- Díaz, Á. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación*. Recuperado el 27 de enero de 2014, UNAM: http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=12&sqi=2&ved=0CF4QFjAL&url=http%3A%2F%2Fwww.riic.unam.mx%2F01%2F02_Biblio%2Fdoc%2FEvaluacion_CurricularyAcreditacion.doc&ei=vxgaU9rJF4TO2AWbtYHICQ&usg=AFQjCNG6R6Z_W7gFvrPVEM7Y-IkRLAHuxQ
- Ibarra, L. (2009). *Proyecto de Desarrollo 2013-2017*. Recuperado el 03 de abril de 2016, de Departamento de Educación: http://www.educacion.ugto.mx/images/pdf/proyecto%20luis%20j%202013-2017b_opt.pdf
- Lozano, R. (2003). *Análisis de la congruencia interna de un Plan de Estudios en Enfermería*. Monterrey: UANL.
- Mardones & Ursua, N. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. España: Fontamar.
- Rodríguez, G., Flores, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Roldán, O. (2003). *Guía para la elaboración de un programa de estudio a distancia*. Recuperado el 3 de marzo de 2014, de UNAM: http://fcaenlinea1.unam.mx/docs/doc_academicos/guia_para_la_elaboracion_de_un_programa_de_estudio_a_distancia.pdf
- Sacristán, J. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- Tepic, I. T. (2006). *Metodología para la evaluación de planes y programas*. Recuperado el 29 de enero de 2014, de ITT: sgc.ittepic.edu.mx
- Universidad de Guanajuato (2010). *Diplomado en Educación*. Guanajuato: UG.
- _____. (2010). *Plan de Desarrollo (PLADI) 2010-2020*. Guanajuato, México: UG.
- _____. (2010). *Plan de Desarrollo del Campus Guanajuato 2010- 2020*. Guanajuato, México: UG.
- _____. (2011). *Revisión Curricular Maestría en Desarrollo Docente*. Guanajuato: UG.
- _____. (2011) *Propuesta Curricular Maestría en Desarrollo Docente*. Guanajuato, México: UG.
- Vargas, M. (s.f.). *La evaluación curricular y la acreditación de programas educativos*. Recuperado el 28 de enero de 2014, COMIE: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1419-F.pdf

Anexo
Directivos y Profesores

Entrevistado	Función	Tiempo en relación al programa
Directivo 1	Director del Departamento de Educación	2 años y medio.
Directivo 2	Coordinador de la Maestría.	3 meses.
Directivo 3	Coordinador de la Maestría. Profesor Eje innovación de la práctica en comunidades de aprendizaje.	2 años tres meses.
Maestro 1	Profesor Eje contexto educativo y eje estrategias de aprendizaje.	3 semestres.
Maestro 2	Profesor Eje Desarrollo humano.	3 semestres.

PROBLEMAS Y DESAFÍOS PARA LOS POSGRADOS PROFESIONALIZANTES EN AMÉRICA LATINA

Víctor Manuel Ponce Grima

De la revisión de los problemas que viven los posgrados profesionalizantes en México y América Latina se han identificado enormes coincidencias. Por esta razón se decidió analizar la problemática, las tendencias, las perspectivas y los retos que deben enfrentar en el futuro inmediato los posgrados profesionalizantes. La tesis principal es que se han desarrollado tensiones producto de las políticas neoliberales, como de la sociedad informacional, que afectan a estos posgrados. Están atrapados entre las restricciones presupuestales, las reglas que favorecen sobre todo a los posgrados de investigación y otras contradicciones derivadas de la naturaleza específica de estos posgrados.

Se abordan problemas que se refieren a la ausencia de claridad respecto del sentido que comporta la profesionalización (mejora, intervención o innovación) de los educadores que en muchas ocasiones se confunden con la investigación. Por eso es importante aclarar el significado de la profesionalidad y sus implicaciones y diferencias respecto de diversas actividades que han estado ligadas a la investigación, aún en el marco de las reglas del juego impuestas por el mercado y los gobiernos.

Otro problema se refiere al hecho de que a pesar de que al posgrado se le ha considerado como un elemento indispensable para impulsar el desarrollo social, sigue creciendo sin un orden tal que permita cumplir sus propósitos. No se han generado los cuadros en la cantidad, pero sobre todo en la calidad esperada tal que permitan resolver los problemas para la mejora de la calidad de los servicios, con énfasis en las necesidades educativas, que demanda la formación de profesionales de alto nivel.

Las relaciones entre estudios de posgrado, preparación de profesionales de alto nivel e innovación y desarrollo científico-técnico y económico, son una necesidad internacional indiscutible. El incremento de los egresados de posgrado puede actuar, sin lugar a dudas, como una palanca del desarrollo socioeconómico.

Origen del posgrado en el marco de políticas neoliberales

El posgrado surge alrededor de la década de los años veinte y se desarrollaron muy lentamente durante 50 años. De los años setentas a la fecha ha crecido considerablemente, y en más de las ocasiones sin orden ni controles de calidad suficientes, sobre todo los de sostenimiento particular, y además con bastantes confusiones entre los posgrados que pretenden formar nuevos investigadores con respecto a los profesionalizantes.

A principios de la década de los noventa, en México participaban 45 900 estudiantes de posgrado; para el ciclo 2005-2006 se elevó a 153,900, participando en 902 instituciones públicas y privadas que ofertan 1,240 especialidades, 3 468 maestrías y 614 doctorados (Aguilar 2010). De acuerdo con la ANUIES existen más IES privadas ofertando posgrados que públicas, aunque en términos de matrícula, el régimen público fue de 88,390 alumnos, frente a 85,892 del régimen privado.

Más del 60% se concentra en el nivel de maestría, en la especialidad se supera el 20% y apenas superior al 10% se ubica el doctorado.

Es importante considerar que el fenómeno del crecimiento del posgrado está siendo impactado por la globalización macroeconómica. El impacto de la globalización afecta todos los órdenes de la vida social, incluyendo a los posgrados de la región. A los viejos problemas se añaden nuevas dificultades. Si el anterior modelo económico del estado de bienestar, en el que el estado intervenía para equilibrar la distribución de los bienes sociales, en el nuevo modelo neoliberal se han agudizado los abismos entre ricos y pobres y los servicios públicos se han deteriorado sensiblemente (Tenti, 2007). El nuevo modelo ha dejado a la sociedad en manos del mercado especulativo, esto ha afectado a todos los segmentos sociales, no sólo se han deteriorado los servicios públicos, sino todos los ámbitos sociales, la familia, el empleo y por supuesto las ofertas de nivel superior y de posgrado. Por supuesto que en el caso de la educación las brechas son bastantes inequitativas; la distribución de los bienes culturales favorece a los sectores sociales más ricos y ofrece pocas oportunidades a los más pobres (INEE, 2012, 2010, 2009; Moreno y Ruiz, 2010).

Las políticas económicas neoliberales imponen restricciones a los gobiernos para intervenir, le obligan a mantener equilibrios entre sus gastos e ingresos, el control de la inflación y sacar las manos del mercado. Después de años de disciplinamiento gubernamental, tenemos economías que no crecen, que impacta por tanto en el aumento del desempleo, la economía informal, la delincuencia organizada, el aumento de la pobreza, el deterioro de los servicios públicos, entre otros el educativo, y en el caso que se aborda, los posgrados.

La mano del estado intervencionista ahora lo hace no para equilibrar los excesos del capitalismo, sino en favor del mercado financiero y de los grandes capitales. La globalización de las reglas del mercado es internacional, se imponen a través de agencias internacionales, el Fondo

Monetario Internacional y el Banco Mundial. Al mismo tiempo que se imponen a los gobiernos, políticas económicas que determinan a los sistemas educativos nacionales, cuya disciplina les «asegura» ser sujeto de crédito. En el caso de las políticas para el posgrado buscan garantizar la satisfacción de necesidades emanadas del mercado con la formación de profesionales encaminados a ser «útiles al capital», y la realización de investigaciones temáticas «a pedido» (Aguilar, 2010).

Se han impuesto nuevos dispositivos de evaluación, acreditación y mejora en la eficacia y racionalidad en los procesos y productos. Los criterios son de eficacia, eficiencia terminal, pertinencia social y económica, adecuación a los procesos tecnológicos y la venta de servicios. Se presiona para reducir los tiempos de transferencia del conocimiento producido para su aplicación en la industria, el mercado y los servicios. Por eso el mayor interés de los estados es apoyar a los posgrados en *ciencias duras* más que las *blandas*, y en segundo lugar, a los posgrados en investigación, antes que a los profesionalizantes.

La globalización no se limita a los procesos económicos, se introducen nuevos esquemas y reglas para la producción de conocimientos y de valores; agrega incertidumbre, perplejidad y complejidad a las decisiones. Del mismo modo al posgrado se le exige, por diversos mecanismos asumir nuevas realidades y problemáticas, científicas, tecnológicas y sociales en general (Villanueva, 2012).

Los criterios de distribución, y en general de reducción de los presupuestos estatales al posgrado y a la investigación, está aparejada a las instituciones a su capacidad para adaptarse a las demandas del entorno empresarial y del mercado. En términos generales el posgrado participa del círculo vicioso de aislamiento y disminución de los recursos, pues la universidad y el posgrado están siendo desplazados del monopolio formativo y de la investigación (Gibbons, 1997).

La globalización no es solo de carácter económico, sino de los dispositivos para la generación y distribución y aplicación del

conocimiento. Por eso se acuña el término de sociedad informacional. Un criterio de éxito es la capacidad para adaptarse y absorber las dinámicas informacionales. Por eso el posgrado es esencialmente sensible a estas presiones de esta sociedad globalizadora en su carácter informacional, pues una de las cualidades de ésta es la inmensa rapidez con que se construyen nuevos conocimientos y modelos teóricos. Se exige a los posgrados estar a la altura de las exigencias de las nuevas reglas del juego, de proveer conocimientos altamente especializados y de movilizarse al compás del concierto internacional del conocimiento.

El problema es que no todos los posgrados han sido capaces ni tienen las condiciones para seguir el ritmo de los cambios. Como ya se ha señalado atrás, se perciben problemas graves, como el crecimiento desordenado de la demanda, el crecimiento sin las condiciones financieras ni académicas. Todo esto agrava el deterioro de la calidad del posgrado.

A la reducción del financiamiento gubernamental, aparecen síntomas de desconfianza que le obligan tanto a buscar otras fuentes de recursos, a la cultura de «hacer más con menos», lo cual también atenta contra la calidad de los posgrados. Sólo unos pocos han podido adaptarse a las nuevas demandas. No es casual que los posgrados estén concentrados en las grandes capitales del mundo latinoamericano.

Los programas profesionalizantes

Como se sabe, los posgrados pueden ser profesionalizantes o de investigación. Estos últimos pretenden la profundización de conocimientos en un área o disciplina del saber, demandan la iniciación en las metodologías de Investigación y exigen al término de los estudios una tesis de investigación. Mientras que los profesionalizantes están orientados a la profundización de las competencias en un área o campo

profesional en el dominios de cierta área o disciplina, se demanda a sus egresados la acreditación a través de reportes de intervención, trabajos aplicados de mejora o innovación, la generación de un modelo o prototipo, la revisión sistemática y crítica del estado del arte del ejercicio profesional en los campos relevantes del área o campo profesional o la realización de un estudio de orden práctico de acuerdo con las tradiciones y estándares imperantes en las respectivas disciplinas o áreas del saber, entre otras modalidades alternativas (Sánchez, 2008).

Dentro del marco de la reducción del financiamiento del posgrado, sin embargo existen segmentos más desfavorecidos, por un lado los profesionalizantes y los de las ciencias blandas, sociales y humanidades. Al mercado le urgen más científicos y tecnólogos que pensadores sociales, humanistas o educadores. Le interesa más la producción de nuevos conocimientos, aplicables al mercado que la mejora de las profesiones orientadas a la mejora de los servicios públicos, entre estos al educativo.

Los posgrados de investigación han tenido mayores apoyos y recursos. Los criterios de acreditación de los sistemas de estímulos al posgrado apuntan a la producción de conocimientos, más que a la profundización o resolución de problemas de las profesiones. Por eso es común encontrar que los posgrados profesionalizantes tienen un número considerable de docentes que no son de tiempo completo, que trabajan en dos o más IES, o combinan la docencia con el ejercicio de su profesión, tal es el caso de docentes, médicos, abogados y contadores, entre otros. Por el contrario, los posgrados con orientación a la investigación, una buena parte de la planta académica es de tiempo completo. Generalmente en estos posgrados la citada planta es más consolidada y tiene una mayor participación en la generación del conocimiento.

Al colapsar la diferenciación según el grado o nivel a favor de una contraposición de los dos tipos de programas de posgrado, quedan ausentes los distintos niveles de exigencia que implicarían tales grados

(especialización, maestría y doctorado) en cada caso, lo que requeriría de mayor elaboración.

Todo lo anterior contrasta con las soluciones incongruentes que observamos a menudo en el diseño, implementación y evaluación de programas de posgrado en nuestra región, al obviar las diferencias entre los dos tipos de programas de posgrado. Así, por ejemplo, encontramos regulaciones o diseños que imponen como requisito el completar un trabajo de grado consistente en una investigación original para un programa profesionalizante, o implementaciones en un programa de tipo académico, donde predominan profesores con un perfil profesional, que pueden ser muy competentes en su ejercicio aplicado, pero muy divorciados de la investigación científica o la producción intelectual. Suelen emplearse criterios y estándares diferentes y confusos para la acreditación de estos dos tipos de posgrados.

Las tensiones en los posgrados profesionalizantes

Desde el origen de los posgrados profesionalizantes persisten los mismos problemas. Desde los ochenta: no existen marcos ni planes integrales de desarrollo, evaluación y seguimiento que orienten el crecimiento de los procesos sustantivos y adjetivos del posgrado. No poseen una organización moderna, ágil y flexible y son débiles los mecanismos de vinculación con los sectores sociales, público y privado. Con relación a los recursos humanos destaca el insuficiente número de docentes con el grado requerido y el decremento de aspirantes a las áreas cruciales para el desarrollo nacional. Persisten grandes limitaciones en el financiamiento, equipamiento físico y en materiales que obstaculizan seriamente su fortalecimiento (Álvarez, 2002; Reynaga, 2002; Sánchez, 2008; Aguilar, 2010).

El posgrado latinoamericano vive diversas tensiones. Estas son resueltas de diversas maneras, o en ocasiones ni si quiera se tiene consciencia de ellas. Las tensiones se manifiestan en la relación entre posgrado y el gobierno-sociedad, es decir, entre la intervención del estado evaluador que impone criterios de eficiencia contra los procesos de auto evaluación, autorregulación y en ocasiones de simple autocomplacencia generados desde dentro de los posgrados. Otra tensión reside entre los sistemas científicos, tecnológicos y profesionales (interdisciplinaria y transdisciplinar) demandados por la dinámica social contra los sistemas de formación e investigación (disciplinarios) desarrollados con muchas dificultades y con lentitud por los posgrados.

Los desequilibrios de los posgrados se manifiestan también en la alta concentración de posgrados en muy pocas universidades públicas que se localizan en forma predominante en las capitales. Existe calidad heterogénea entre las instituciones y al interior de las mismas. Esta situación se ha agudizado en virtud del crecimiento de los posgrados con financiamiento privado; su origen se localiza en la mercantilización de los posgrados que se desarrollan en función de la demanda, entendidos como fuente de recursos y no como espacios de formación e investigación. Existen bajos índices de eficiencia terminal y titulación y bajos salarios con relación a los estudios realizados. Las tendencias generales señalan que estudiar un posgrado no lleva aparejado tener mejores ingresos.

Las capacidades académicas para la atención de los posgrados profesionalizantes

Por un lado se apoya más a los posgrados con orientación a la investigación y menos hacia los profesionalizantes, por otro lado no se han establecido las condiciones financieras y de infraestructura física ni

menos las capacidades académicas de los profesores. Esto impacta en la calidad de los egresados de estos tipos de posgrados profesionalizantes.

Estos posgrados son necesarios para la mejora de las capacidades académicas y prácticas de los profesionales. Conviene recordar la crítica a la crisis de las profesionales establecida desde hace décadas por Shön (1998). Criticaba las prácticas y la formación de los profesionales de las sociedades postindustriales. Señala la escisión de las relaciones entre la práctica y la teoría.

Señalaba que los profesionales suelen estar perturbados al encontrarse problemas sobre los cuales se sienten incompetentes, derivados de su formación universitaria, asentadas en el modelo técnico instrumental, que parte del supuesto de que si dominan las teorías estandarizadas, entonces podrán resolver cualquier problema práctico. En el ejercicio profesional estos enfrentaban situaciones inéditas, inesperadas, plenas de incertidumbre que resolvían a través de soluciones «prácticas», sin embargo eficaces. Descubre que este conocimiento «práctico» no es susceptible o no es fácil de ser traducido al formato declarativo.

Durante las últimas décadas del siglo XX para la formación de los profesionales se ha tomado conciencia de esta crisis de legitimidad, percibida como incapacidad para resolver los problemas de la sociedad. Ahora, la formación profesión implica un acceso a los problemas de las prácticas cotidianas, y el ensayo de nuevas formas de interacción entre teoría y práctica. La formación profesionalizante debe incluir este saber práctico, así como las condiciones de la actuación en la incertidumbre, la atención a problemas nuevos, las soluciones de carácter único, en contextos de inestabilidad y en medio de conflicto de valores.

Los posgrados profesionalizantes se constituyen para ayudar a los profesionales a identificar esos problemas nuevos, inéditos, a veces únicos en el contexto de su actuación cotidiana. La formación profesional no puede partir de otro lugar, sino del reconocimiento del horizonte del propio sujeto. Como lo señala Paul Ricoeur, vinculado fuertemente con

el propio campo de experiencias profesionales. Inicia con una primera representación del contexto y de la problemática percibida por el propio sujeto; de sus actividades, situaciones y problemáticas relacionadas con lo que se hace cotidianamente. De ese horizonte inicial (aula, escuela, práctica) se identifican algunos problemas susceptibles de ser atendidos. Se trata de llevar a cabo los primeros acercamientos a la realidad personal, con el objeto de identificar y construir problemas de la práctica profesional.

La problematización y el diagnóstico pueden constituirse en dos procesos interrelacionados. Problematización es proceso de identificación y construcción de un problema susceptible de mejora, intervención o innovación. Identificación porque surge de un proceso de búsqueda, exploración, es decir, de señalamiento del sector de la realidad en el que se encuentra inserto, y construcción, porque el problema tiene que definirse y conceptuarse. No se trata sólo de buscar los términos adecuados para expresar el problema, sino además de buscar los conceptos técnicos desarrollados por teorías especializadas en el campo del problema seleccionado.

Se debe insistir en que no se puede identificar y construir el problema o la situación si previamente no se realiza un clavado reflexivo a la propia práctica y al contexto donde este se sitúa, para captar sus manifestaciones, sus efectos, sus condiciones contextuales. Lo que interesa es que al construir el problema o situación, este sea verdaderamente un problema profesional, en cualquiera de sus especialidades, y no de otro campo profesional, y que, el problema detectado sea estructural, es decir, que al intervenir en él, se afecte, se recomponga y se mejore la estructura de la realidad que se desea mejorar o intervenir. Conviene que dicho problema sea factible de solución y delimitado en su magnitud y profundidad.

Diagnosticar para la innovación es un proceso indagatorio mediante el cual se localiza y construye, es decir, se comprende y explica el

problema que se desea atender. Suele concebirsele como investigación diagnóstica, es decir, proceso de construcción de conocimientos o saberes acerca de las manifestaciones, el comportamiento y las posibles causas y consecuencias del o los problemas identificados, a partir de los cuales se construirá(n) y seleccionará(n) el (o los) problema(s) de la profesión. El diagnóstico implica introducir algunos dispositivos de investigación, como el planteamiento y justificación de las preguntas u objetivos de la investigación diagnóstica, diseño de instrumentos, análisis e interpretación de datos y hallazgos.

Sin embargo es necesario advertir que en muchas ocasiones suele confundirse la investigación con los procesos de intervención, mejora o innovación de los posgrados profesionalizantes. A los estudiantes se les cuestiona desde el inicio por las preguntas de investigación, incluso es común que se le pida un protocolo de investigación, cuando de lo que se trata no es de investigar, sino de atender los problemas inéditos que ocurren durante su actuación profesional. El horizonte de estos posgrados no es qué se va a investigar, sino qué problema o situación de la profesión se pretende atender.

Sin embargo un acceso al diagnóstico es necesario. No podemos innovar lo que no conocemos, es decir, que primero debemos tener un acercamiento al problema que se pretende mejorar. Por otro lado, se trata de procesos dialécticos: se conoce para mejorar y se mejora para conocer, es decir, que el proceso de conocimiento no se agota en el diagnóstico, sino que en realidad se desarrolla durante todo el proceso de innovación.

La investigación diagnóstica debe tener cierto límite, pues la indagación de la realidad es inagotable. Se pueden invertir años investigando, retrasando permanentemente el momento de la mejora o intervención. No se trata de tener un conocimiento exhaustivo del problema profesional, sino de un primer acercamiento acerca del mismo,

que nos proporcione el mínimo conocimiento para iniciar la intervención o mejora.

En realidad es durante el diagnóstico cuando se termina de construir el objeto de intervención o mejora. En este momento se termina la definición y el análisis del problema o situación. Consiste en un ejercicio de análisis de las principales determinaciones, condiciones y características, tanto del problema práctico o del campo académico. Implica leer e inteligir el objeto-problema, revisar las teorías sobre el objeto-problema para reconocer las propiedades y relaciones de los principales conceptos implicados. Esta construcción conceptual y teórica es indispensable para enfrentar con éxito el proceso de mejora¹.

En el campo de los posgrados profesionalizantes es común que los problemas de los profesionales que acuden a su formación, no sean sistematizados u organizados en campos temáticos. Parece que todos los problemas son de la misma naturaleza y requieren de los mismos esquemas de atención. Los asesores atienden cualquier problema, son expertos en todo. No aparece en estos posgrados una especialización, necesaria y urgente, precisamente porque no se han revisado los problemas de los profesionales a quienes se atienden.

Estos posgrados tienen diversas denominaciones, como intervención, mejora, innovación, desarrollo. Sin embargo cargan con los mismos supuestos y muchos con los mismos defectos. Pretenden ayudar al profesional a ser mejor en su campo, pero no se ha trabajado en su identidad ni en la sistematización de sus campos o ámbitos de problemas, para atender mejor estas ofertas de posgrado; además de los déficits señalados atrás, producto de las decisiones de política gubernamental.

¹ Aunque el asunto debe concebirse de manera no mecánica, el método de investigación acción admite acercamientos sucesivos al objeto de indagación-mejora a través de los ciclos de investigación à acción à investigación 1 → acción 2 → ...

Es importante definir los campos profesionales que se van abordando en los posgrados, pues en cada uno pueden localizarse condiciones que demanden tratamientos distintos. Vale la pena que los asesores de posgrado identifiquen los campos o asuntos profesionales, con el objeto de animar la colaboración interinstitucional, la retroalimentación de teorías, conceptos, las experiencias exitosas sobre cada uno de esos campos para visualizar soluciones comunes; para implementar dispositivos, actividades, acciones o estrategias, que contribuyan a la solución de problemas; proveer a los estudiantes de conocimientos especializados en los campos temáticos identificados; definir criterios o indicadores de mejora de la situación o problema; explicar o comprender lo que ocurre en la realidad, la práctica o la acción; conducir desde lo que ocurre, hacia ciertos ideales normativos de cómo debería ocurrir; vigilar la congruencia entre las metas, los medios, así como la exhaustividad de que los medios o actividades conduzcan del estado problemático al estado deseado, o para ayudar a los involucrados a conducir mejor sus trayectos de formación profesional.

Conviene advertir que una de las ventajas de la identificación y sistematización de los problemas o situaciones de los programas de posgrado profesionalizantes, consiste en la conformación de comunidades de discusión entre los colegas que trabajan en campos de mejora. La construcción de los campos profesionales favorecería la discusión y colaboración interinstitucional y la profundización de las condiciones, límites y teorías indispensables para cada uno de ellos.

En cada campo profesional se mueven lógicas internas, debido a la naturaleza específica de los objetos, los niveles de construcción a los que se acceden y a las teorías propias de cada campo. Por eso para fortalecer cada campo es necesario apoyar la especialización de los asesores en los diversos campos. Conviene objetivar los logros, las dificultades, las teorías que apoyan, los indicadores que se usan para

evaluar, así como el nivel de conceptualización y teorización en cada uno de los campos de mejora educativa.

Por otro lado es necesario señalar que el cambio está íntimamente vinculado al esencia de los programas profesionalizantes, por ello conviene advertir la naturaleza y las dificultades del cambio, la cual reside en la naturaleza de propia cultura y en las prácticas de los profesionales. El plano de cualquier transformación, así sea solo de las propias concepciones, atraviesa necesariamente el plano de la cultura, de las organizaciones y las instituciones.

Los estudios en torno a las organizaciones y las instituciones coinciden en que las reglas y normas están ahí para crear rutinas y controlar la incertidumbre organizacional. Pero esta estabilidad se debe al conjuntos de conocimientos y prácticas compartidas, es decir, a la cultura, que permite que las intenciones y acciones de los individuos sean interpretadas correctamente por los profesionales que actúan en cualquier contexto organizacional (Vergara, 2010).

Las estructuras institucionales reflejan las creencias acumuladas, definen lo que ocurre en los sistemas de creencias y sus marcos institucionales (March y Olsen, 2010). Los significados, conocimientos, símbolos y experiencias son expresados por los actores a través de sus comportamientos y prácticas.

Por eso es indispensable la construcción de un vigilante evaluativo. Es común que en numerosos proyectos de titulación de posgrados profesionalizantes no se diseñan criterios o indicadores de logro; en muchas tesis de grado, se exponen resultados exitosos sin evidencias ni recolección de datos o sin el tratamiento adecuado de la información. Se percibe en el medio, cierta manipulación de los datos y los resultados, sea porque confundimos nuestros deseos con la realidad o para simular la mejora, y así ganar la acreditación o la aprobación del asesor. En muchas ocasiones aparece confusión respecto del papel del egresado del posgrado profesionalizante. No se sabe si está obligado a lograr sin

reticencias que logró el cambio previsto y haber resuelto totalmente el problema profesional o si se trata de que el egresado demuestre las capacidades o competencias para identificar y dar solución a cualquier problema identificado, y no sólo al que se trata en su tesis.

Es común que no se trate adecuadamente la evaluación, ni se diseñen desde el principio los indicadores de logro, ni se recupere la información del proceso, ni se contraste con los indicadores. Sin estos requisitos, el proceso de intervención o mejora no sufre ajustes ni modificaciones en las metas o las estrategias innovadoras, y sin estos elementos no se garantiza el éxito, ni muchos menos el dominio de las competencias para la conducción de la atención de los problemas profesionales que se encuentre en egresado en su práctica.

La evaluación es un proceso permanente de información y reflexión. Consiste en seleccionar información referida a personas, procesos, fenómenos y cosas, así como a sus interacciones, con el propósito de emitir juicios de valor orientados a la toma de decisiones. La evaluación debe ser concebida como proceso permanente y continuo de indagación y valoración del proceso y de los resultados del proyecto. Puede ser de monitoreo, si proporciona información acerca del nivel en que se van logrado los propósitos, con el objeto de corregir el rumbo del proceso durante cada momento del proceso de intervención o mejora.

El énfasis de los posgrados profesionalizantes es que debe estar atento a las capacidades que se van adquiriendo para la atención de situaciones de la profesión, para recuperar la práctica y la cultura individual o colectiva; para identificar problemas relevantes, prioritarios y estructurales; para analizar e interpretar datos, durante los procesos de diagnóstico, evaluación y seguimiento de la mejora; para conducir, personal o a través de la colaboración colectiva, el cambio; para delimitar, conceptuar y construir objetos de mejora o intervención; para construir y aplicar criterios e indicadores de éxito, y, con base en sus resultados implementar ajustes al proceso; y, para dar cuenta del proceso de

conocimiento y tratamiento de la situación profesional. Lo importante, lo verdaderamente importante, es la mejora del ámbito social de la profesión, de eso no hay duda.

Como se señaló atrás todo trabajo profesional implica necesariamente algún grado de reflexividad o auto conocimiento de las propias concepciones y prácticas, pues de lo que se trata es precisamente que los educadores introduzcan modificaciones en sus esquemas de pensamiento y actuación, sobre determinado problema identificado y construido.

Todo posgrado profesionalizante requiere de la reflexividad del profesional para reconocer sus creencias, valores e intenciones en lo que hace cotidianamente, para conocer y valorar lo que se hace bien, y puede constituirse como contribución a la profesión, así como a la identificar las actuaciones, creencias, intenciones o valores que pueden ser susceptibles de mejora o intervención.

La reflexividad o reflexión de la propia práctica puede quedar atrapada en sí misma. Debe salir del peligro de la circularidad. Por eso es importante la lectura de teorías científicas para proveerse de dispositivos para valorar y discutir los esquemas de pensamiento que se disponen en las prácticas cotidianas. La reflexividad se introduce para tener control y rigor, mínimos durante todo el proceso de formación. Estos dispositivos de control de la reflexividad pueden ser de carácter epistemológico, metodológico, lingüístico o hermenéutico.

Por otro lado, la reflexividad puede referirse a diversos planos del sí mismo, por ejemplo a ciertos componentes cognitivos, sean nociones, creencias o teorías personales; o incluso, a ciertos elementos de la práctica en su conjunto, es decir, a los esquemas de actuación, en donde se plasman los marcos intencionales, valorales o cognitivos, sean personales o de grupo.

La reflexividad de la práctica suele estancarse en bajos niveles, solo en el plano de la descripción de las actividades, en lo que se dice o

se hace. Sin embargo lo verdaderamente importante es indagar en las razones subjetivas de esas actuaciones, es decir, en los motivos, las creencias y los valores implicados en las acciones que los profesionales desarrollan cotidianamente. El cambio sustancial y sostenible ocurre solo cuando se ponen a cuestión las creencias, las razones y motivos, individuales y colectivas, que movilizan las prácticas. Por eso la reflexividad es indispensable para la profesionalización y el cambio.

Relaciones entre investigación y la innovación

La investigación y la profesionalización son dos procesos que deben estar profundamente relacionados, pero no confundidos. Se investiga para conocer, se conoce para mejorar. Pero ambos procesos no deben embrollarse. La investigación desde la perspectiva de la profesionalidad debe estar a disposición de la intervención o mejora, pues no es posible mejorar algo, si verdaderamente no se conoce dicho asunto.

En ocasiones se confunde la investigación con la profesionalización, por ello es necesario delimitar sus diferencias, pero también sus relaciones. Por ejemplo, de manera errónea, en ocasiones se pide a los estudiantes de posgrado, preguntas o proyectos de investigación, confundiéndolo con las preguntas de indagación. La investigación se mueve en la lógica del conocer, la innovación en la lógica de la mejora, es decir, cómo es que una situación pasa de un estado a otro.

Una diferenciación debería enfatizar la pregunta para la investigación (qué debo conocer del objeto para mejorarlo) y una definición del objeto que se desea mejorar para la innovación: cómo me imagino al problema identificado, ya resuelto. Se trata, en primer lugar, de caracterizar al objeto antes de ser intervenido y una caracterización del objeto imaginado, ya resuelto. Ese estado es producto de una imaginación prudente que prefigura el estado del objeto a mejorar.

Existen algunas actividades que son comunes en ambos procesos de indagación y profesionalización. Uno de ellos, tal vez el más importante es el de la construcción del objeto (de investigación o de mejora), otro es el de la construcción de criterios e indicadores de mejora, los cuales ayudan a vigilar tanto el conocimiento como el cambio, del objeto de mejora.

Por lo anterior, desarrollar competencias investigativas es condición necesaria para desarrollar competencias para la profesionalización. La investigación diagnóstica trata de conocer el estado inicial de lo que se desea mejorar, a partir del cual se localiza un problema relevante para su intervención. La investigación evaluativa acompaña al proceso de aplicación y ajuste del proyecto de mejora o innovación. La evaluación consiste en el diseño de los indicadores de logro y en la operación de dispositivos de indagación que ponen en juego dichos indicadores con el objeto de darnos cuenta si se están logrando los propósitos de intervención, pues es sumamente fácil que confundamos nuestros deseos con la realidad. En el diseño de las tesis o en los reportes de los resultados de los proyectos es atractivo, y común, maquillar para mostrar la mejora y facilitar la acreditación de los asesores o la aprobación de las autoridades.

Conviene proponer que un criterio de valoración de una buena tesis, no es que demuestre la mejora, sino las competencias para el control, la evaluación y el ajuste en el tratamiento de la situación profesional, en función de la disposición de criterios e instrumentos de evaluación pertinentes.

Propuestas para el mejoramiento del posgrado y la investigación

Finalmente se abordan propuestas ensayadas en diversas latitudes y las imaginadas a partir del breve repaso anterior. Pretenden suscitar el desarrollo del posgrado profesionalizante. Algunas de sus misiones son apropiarse del saber práctico del profesional, identificar los nuevos problemas y desafíos de las profesiones, mejorar la actuación de los profesionales, y con esto ofrecer mejores servicios públicos, entre ellos el educativo (Aguilar 2010; Villanueva, 2012; Moreno y Ruiz, 2012; Villanueva, 2012).

1. Es urgente el incremento y mejora de la calidad de los posgrados profesionalizantes, con énfasis en modalidad virtuales, con el fin de ampliar la cobertura y atender a los profesionales que se ubican fuera de las grandes capitales nacionales.
2. Se deben cubrir las necesidades y condiciones humanas, físicas y financieras para ofrecer posgrados de calidad. Para ello es necesario revisar la pertinencia de estos posgrados, con respecto de los de orientación a la investigación, para equilibrar los desajustes señalados.
3. Deben incluirse dispositivos de seguimiento y evaluación para hacer ajustes durante el proceso. El estudio de los campos de problemas de las profesiones puede ayudar a mejorar la atención de estas ofertas. Debe promoverse la mayor especialización de los asesores, en función de los temas identificados en el estudio de los campos profesionales.
4. Se pueden conformar consejos nacionales o regionales de investigación y posgrado en los que participen líderes académicos, sociales, gubernamentales y empresariales, para el diseño y pilotaje de políticas integrales del posgrado profesionalizante y el de investigación. El sentido de esta propuesta consiste principalmente en la necesidad de que el posgrado profesionalizantes tenga el pulso de la dinámica de la realidad y viceversa que las organi-

zaciones sociales, públicas y privadas, apoyen las estrategias para fortalecer el posgrado.

5. Lo anterior debe estar acompañado por diversos dispositivos de evaluación interna y externa, autorregulación, pilotaje y rendición de cuentas. Es necesario ensayar nuevas estrategias de evaluación y acreditación interna y externa. Entre otras cosas es pertinente señalar la necesidad de indagar la apropiación práctica en los contextos de aplicación social de las competencias desarrolladas por los egresados en estos programas de posgrados. La mayoría de los procesos de evaluación de los posgrados se han centrado en los datos cuantitativos, como la eficiencia terminal y de titulación, sin embargo debe centrarse además en los procesos cualitativos de formación y aplicación de las competencias profesionales, que deben desarrollar los egresados en su práctica profesional.
6. Las teorías de la gestión demandan penetrar en las culturas cotidianas, particularmente en las culturas de la evaluación y la planeación participativa. Un posgrado ágil requiere aprender la cultura del pilotaje, es decir, el acompañamiento de los planes y programas institucionales, de sistemas de indicadores precisos que ayuden a la evaluación y la toma de decisiones para la realización de los ajustes necesarios a las acciones, y garantizar el logro de los propósitos.
7. La interdisciplinariedad debe estar presente en las nuevas ofertas de posgrado, como ocurre en las demandas sociales. Es claro que cada vez se exige de profesionistas con nuevas y múltiples competencias, con la capacidad para la comprensión y el abordaje de problemas interdisciplinarios y transdisciplinarios. Se deben diseñar estrategias para promover la profundización de la interdisciplinariedad. La integración de diversas disciplinas para mejorar la comprensión y la innovación de los problemas sociales.

8. Es urgente regular los procesos de certificación para facilitar los intercambios y la movilidad de académicos y estudiantes entre nuestros países. Implica mayor interrelación entre posgrados nacionales, establecimiento de posgrados conjuntos con América Latina y el Caribe y mantenimiento de la relación con los posgrados de los países de Europa y los Estados Unidos. Lo anterior debe estar vinculado a la conformación de redes, asociaciones con pares, entidades sociales y gubernamentales, nacionales e internacionales.
9. Conformar cuerpos académicos en el marco de la profesionalización contribuye al fortalecimiento de ambientes culturales, la producción y el uso pertinente, eficaz y eficiente del conocimiento, pero debe estar alerta a los campos problemáticos de los profesionales.
10. Urge ensayar nuevos dispositivos de flexibilización de las estructuras académico-administrativas y surgimiento de posgrados bajo nuevas modalidades híbridas.
11. Para el logro de gran parte de los cambios señalados se requiere, sin duda alguna, de una mayor inversión estatal y privada en los estudios de posgrado. Los apoyos deben estar centrados en el fomento, formación, desarrollo y consolidación de formadores de profesionales de alto nivel, así como en la infraestructura.
12. Deben revisarse los criterios para otorgar los estímulos del personal académico, a los formadores de los profesionales. Su función, prioritaria para el desarrollo social, es distinta a los investigadores, por lo que requiere un tratamiento distinto.
13. Debe limitarse el número y el rigor de selección de los alumnos aceptados por programa. Cuando no se cuidan estos criterios, se impacta negativamente en el proceso de aprendizaje y en la eficiencia terminal. También deben cuidarse el hecho de que en muchos de los programas profesionalizantes sus alumnos trabajan

y estudian, lo cual disminuye sus posibilidades para atender con los deberes académicos (Bernache, 2010).

14. La UNESCO (2006) propone tres grandes desafíos que conviene destacar, que para algunas universidades es parte de sus proyectos de mediano plazo: 1) el aumento en el desarrollo de formación posgraduada no presencial, 2) la necesidad de construir una oferta más ligada a los agentes sociales (en colaboración con las empresas, las instituciones gubernamentales y los agentes sociales en general) y 3) el incremento de la internacionalización de la oferta como de la demanda.

Conclusiones

Las tensiones de los programas de posgrados orientados a la profesionalización son complejas y múltiples. La globalización económica impulsa políticas gubernamentales de restricción presupuestal, mientras que la globalización informacional obliga a los posgrados a estar a la altura de la dinámica internacional del conocimiento.

Los procesos de profesionalización implican dispositivos diferentes a la producción de conocimiento, pero a su vez necesitan de procesos de investigación para diagnosticar los problemas de la profesión, y el seguimiento de los procesos de mejora o intervención.

La profesionalidad como proceso inacabado y permanente, demanda de las profesiones competencias para la actuación autónoma y de autogestión para identificar, documentar y atender diversas situaciones y problemas que surgen en el campo de la práctica profesional y del desarrollo internacional del conocimiento.

Estas tensiones demandan la necesidad de repensar nuevos diseños del posgrado, de mayor calidad, equidad y cobertura. La revisión del sentido e importancia de estos posgrados, de los criterios de evaluación

y financiamiento, la introducción de modalidades en línea y su internacionalización son una oportunidad para avanzar.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Torres Claudia (2010). Retos del postgrado en las universidades públicas de México. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. En Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol. 2, N° 22. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/22/cerat.htm>
- Alvarez Germán (2002). *La calidad y la innovación en los posgrados*. En Revista de la Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), octubre-diciembre.
- Alcántara Armando (2000). Tendencias Mundiales de la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. En CEIICH-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Esquivel Juan Eduardo (2002). La universidad hoy y mañana. El posgrado Latinoamericano. Centro de Estudios sobre la Universidad y Plaza y Valdés Editores. México.
- Carreño, Claudia Inés (2011). Posgrados sobre desarrollo en América Latina: origen y evolución. Educación y Educadores, vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2011, p. 327-345, Universidad de La Sabana, Colombia.
- Bernache Pérez, Gerardo. (2006). «Los retos actuales de la formación de posgrado». Encuentro Los Retos del Posgrado en la Educación. Secretaría de Educación Jalisco. Dirección de Posgrado e Investigación Educativa Disponible en <http://portalsej>.

- jalisco.gob.mx/posgrado/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.posgrado/files/pdf/panel_posgrados_retos_bernache.pdf
- Gibbons, Michael. y otros (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Ediciones Palomares-corredor. Barcelona, España.
- INEE. Robles Héctor (2012). Coord. *Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Primera edición. México DF.
- INEE. Robles, Héctor (2010). Coord. *Panorama Educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. ISBN: 978-607-7675-20-4
- INEE. *El derecho a la educación en México (2009)*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Documento consultado en www.inee.edu.mx
- March, J. y Olsen, J. (2010). «Reglas e institucionalización de la acción». En Vergara Rodolfo. Compilador. *Organización e instituciones*. México: Biblioteca Básica de Administración Pública. Siglo XXI editores.
- Moreno-Bid, Juan Carlos y Ruiz-Nápoles, Pablo (2010). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. En ries.universia.net › Inicio › Vol. 1, Núm. 1.
- Ponce Grima, Víctor Manuel. «Tendencias, perspectivas y retos del posgrado y la investigación en Latinoamérica.» Disponible en: www.clacso-posgrados.net/documentos_aportes/35.pdf
- Ponce Grima, Víctor Manuel (2006). *Niveles de reflexividad en las tesis de los estudiantes de la maestría en educación con intervención en la práctica educativa*. Memoria del Congreso

- Estatad de Investigación Educativa. *Actualidad, Prospectivas y Retos*. 4 y 5 de diciembre. SEJ. Guadalajara.
- Pacheco Teresa (2000) La organización institucional de la investigación social y huanística en la Universidad Nacional Autónoma de México. En CEIICH- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reynaga Sonia (2002) Los posgrados. Una mirada valorativa. En Revista de la Educación Superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), octubre-diciembre.
- Rivera Jorge (1994). Investigación de la Educación en América latina. San José, Costa Rica.
- Sánchez Julio (2008). «Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado». En Ciencia y Sociedad, vol. XXXIII, núm. 3, julio-septiembre. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. República Dominicana.
- Schön, D. (1998), *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Temas de educación Paidós: Barcelona.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007). La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI editores.
- UNESCO (2006). Informe sobre la educación superior en américa latina y el caribe 2000-2005 www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option
- Vergara R. Compilador. (2010) *Organización e instituciones. Biblioteca Básica de Administración Pública*. México: Siglo XXI editores.

- Villa Y Otros (2000). Problemáticas y retos en la formación de los investigadores. En CEIICH- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Villanueva, Ernesto (2012). Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. En www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000300006.
- Vries de Wietse (2000). Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90. En CEIICH- Universidad Nacional Autónoma de México.

INDAGACIÓN SOBRE EL SENTIDO DE OBTENCIÓN DEL GRADO

Enriqueta Ojeda Macías
Ma. de los Angeles Freyre Rizo
Gabriela Celina García Romero
Catalina Solorzano Guevara

Resumen

El propósito del proyecto es indagar a través de los aspirantes al doctorado en Educación de la UPN 111, el sentido que se tiene sobre la obtención del grado, mediante la descripción de caso que permita su caracterización.

- Identificación de condiciones que implican dificultades y ventajas.
- Caracterización de procesos de obtención de grado.
- Relación entre el imaginario establecido, con la eficiencia terminal en los procesos de obtención del grado.
- Descripción del sentido que los aspirantes al doctorado otorgan a la obtención del grado.

Introducción

Hablar de programas de posgrado en el escenario de las instituciones de Educación Superior, nos sitúa de manera inmediata en la reflexión y análisis de las condiciones y contexto en las que surgen cada uno de los programas formativos, en su historia, permanencia y esfuerzos por lograr los objetivos que les permitan ser reconocidos como programas de calidad y excelencia.

De manera general, podemos reconocer que la aparición de los programas de posgrado, independientemente de las características particulares que pueda presentar, responden a una política nacional de desarrollo y crecimiento educativo, a una política de evaluación reflejada en una serie de criterios académicos y administrativos con los que hay que cumplir y de manera muy importante a la posibilidad de contar con recursos académicos y financieros que faciliten la operación de los programas.

Una de las preguntas que nos sirve de detonante en el trabajo de hoy es:

¿Cuál es el sentido de la obtención del grado para los aspirantes al doctorado?

La pregunta, por sí misma es bastante compleja por las implicaciones y perspectiva de análisis que puede tener para cada uno de los actores, si comenzamos a dar respuestas desde el punto de vista de las instituciones, nos encontramos con una constante: para una institución de educación superior, el ofertar un programa de posgrado representa un verdadero desafío en su deseo de ofertar un programa de calidad, de responder a las necesidades de formación de la región, de ofrecer una tutoría pertinente pero sobre todo, de lograr altos índices de eficiencia terminal.

En un breve análisis histórico, encontramos que los estudios doctorales en México, han estado ligados a la docencia de las universidades, por ejemplo, en la etapa de la Colonia, en la Real y Pontificia Universidad de México, se otorgaba el grado de doctor a los profesores con más de cinco años de experiencia que podían cubrir la altísima cuota de la ceremonia con la que se era investido como Doctor (Arredondo, 2006).

En la actualidad los estudios de posgrado en México, han estado supeditados al crecimiento de la educación superior y de las políticas promovidas por las instancias encargadas de la Educación Superior, como la Secretaría de Educación Pública, SEP, ANUIES, COEPES o SESIC (Arredondo Galván, 2006).

El sentido entonces para los estudios de posgrado, parece estar centrado en el cumplimiento de las normas establecidas por estos organismos para los programas como la organización y estructura; la evaluación; el sistema de acreditación; la formación de personal académico; la formación de investigadores; los servicios de apoyo a los estudiantes; equipamiento e instalaciones; a la revisión y actualización de planes y programas de estudio; a su financiamiento, que se constituyen en condiciones garantes de la excelencia del programa que se oferta .

De los factores que se mencionan antes, es importante destacar que la formación del personal académico, aparece ante las IES y ante el propio personal como el factor prioritario de atender, la consolidación de la formación de los profesores da sentido a los programas de posgrado desde dos ángulos, el personal y el institucional, al optar por la formación a través de programas generados desde la política nacional para las IES como el CONACYT que implantó, en 1991 «...un Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia, en el cual debían estar registrados los programas para que pudieran obtener apoyos, tanto en becas para los estudiantes como en recursos para consolidar la

infraestructura de los programas. En relación con su sistema de becas, el CONACYT había operado anteriormente con comités de becas en los distintos campos del conocimiento, los cuales evaluaban las solicitudes de los candidatos a becarios y asignaban las becas disponibles, desde 1991 éstas se asignarían a los estudiantes de los programas registrados en el Padrón de Excelencia (Arredondo 2006).

En el otro ángulo, en lo individual, la obtención del grado, está íntimamente relacionado con el proceso de formación que cada individuo tiene en su tránsito por un programa, en ese sentido, la formación es una actividad sobre sí mismo que no se reduce al aspecto escolarizado, sino que interviene la capacidad de transformar en una experiencia significativa, los acontecimientos cotidianos, experimentados en un proceso individual y colectivo (Honoré, 1980).

Hay que desatacar que en los procesos formativos de los posgrados, están estrechamente vinculados tanto los procesos de actualización del conocimiento como los de formación para la investigación, por lo que el sentido formativo que cobran, se ve reflejado en las tareas sustantivas realizadas en las IES (docencia, investigación y difusión de la cultura), en esa tesitura, el sentido de formación en un postgrado, está inmerso en la realidad del quehacer cotidiano de los sujetos, en la búsqueda y la profundización en un campo de conocimiento y en la constitución como sujetos dentro de una comunidad de conocimiento.

Antecedentes

Los docentes frente a grupo, en México, tuvieron un acceso temprano al posgrado, esto fue a partir de los años noventa del siglo pasado. Una causa probable fue la presión que ejerció una de las profesiones mayoritarias en el país, para hacer trayectoria académica o profesional.

La condición anterior del magisterio, considerada como sub profesional, promovió la conformación de instituciones para profesionalizar la carrera, por ello la Normal Superior inició la licenciatura en educación secundaria y en las Unidades de la UPN la realización de la licenciatura en educación. Esta situación reforzó la especialización de las instituciones en la profesionalización de los docentes en servicio.

El establecimiento del programa de Carrera Magisterial dio impulso al ingreso de los profesores a los estudios de posgrado, el proceso tenía el incentivo de un mayor nivel y con ello mejores condiciones salariales. Así fue como se presentó un rápido y descuidado crecimiento de los programas de posgrado en educación (Ibarrola Nicolín, Sañudo Guerra, Moreno Bayardo y Barrera Bustillos, 2012: 20), en el estado de Guanajuato proliferaron los posgrados particulares sin tener el mínimo necesario para respaldar una educación de calidad.

Los estudiantes de posgrado tienen preferencia por los programas que se cursan en un solo día de la semana y aseguran la obtención del grado anterior –se titulan– al momento de cursar los dos semestres iniciales, mientras en la UPN no se da esa situación y se exigen mayores esfuerzos académicos.

Los doctorados ofertados en el estado sumaron 18 programas, 14 son de instituciones privadas y 4 de públicas. Muchas de las instituciones de educación superior particulares no cuentan con los elementos mínimos indispensables para promover la calidad en el proceso de formación investigativo o profesionalizante, la libertad de cátedra se diluye ante las severas condiciones de aplicación de recursos, las instituciones cuentan con pocos asesores, la competitividad no existe, estas nuevas universidades privadas no tienen los elementos para conseguir un financiamiento que les permita iniciar el desarrollo de la calidad educativa (Aboytes, 1997: 430).

La equidad de los accesos se confronta con la calidad del proceso de formación, los programas de posgrado se expanden sin garantizar la profesionalización y la formación en investigación de sus estudiantes. Específicamente en el Estado se puede mencionar la competencia desleal de las instituciones que ofertan el posgrado, toda vez que la privatización sistemática ha permitido la formación de posgrados de garaje con el mínimo de requerimientos, mientras que a las instituciones como la UPN se le exige mayores condiciones curriculares y de operación.

Las tendencias principales en la educación superior y en los posgrados suponen la expansión cuantitativa, la privatización creciente, la diversificación institucional y la restricción en el financiamiento público (López Segrera, 2008: 2). Con ello resulta la existencia de posgrados de garaje que no cubren las condiciones mínimas para responder a la calidad que requiere el sistema educativo.

Los programas de doctorado en instituciones públicas en el Estado de Guanajuato han sido cerrados al término de las generaciones para las que fueron creadas; la UPN en las Unidades 111, 112 y 113 tuvieron dos generaciones del Doctorado en Educación, con reconocimiento Federal y en la Unidad 111 se gestiona el reinicio del mismo. Mientras en la Universidad de Guanajuato se operó el Doctorado en Ciencias de la Educación, con reconocimiento estatal, cuyo status actual es cerrado. En este momento ningún programa se encuentra operando, en la UPN aún funciona para gestionar el examen recepcional y la obtención del grado. El doctorado en la UPN 111 de Guanajuato es un programa que estuvo vigente sólo por dos generaciones, en la actualidad algunos de los doctorantes están en el proceso de culminación de sus tesis para la obtención del grado. Sin embargo, existe la demanda de un programa doctoral para que, los profesores en servicio que no están en condiciones de ingresar a las instituciones particulares, o que desean obtener el grado en una institución de mayor calidad, tengan la oportunidad de

cursar un Doctorado en Educación, por lo que las autoridades efectuaron las gestiones necesarias para su próxima apertura.

Los programas de doctorado en instituciones privadas en el estado de Guanajuato son en Educación, en Ciencias de la Educación, en Pedagogía, en Investigación e Innovación y en Educación Secundaria con especialidad se trata de catorce programas que operan en diferentes municipios, en una diversidad de instituciones de las cuales sólo una tiene calidad reconocida: Universidad Iberoamericana de León (Estudio de Factibilidad Doctorado en Desarrollo Educativo Énfasis: Formación de Profesores, 2013).

Relaciones del problema situacional en tiempo y espacio

Con relación a la problemática educativa, se destaca a la educación como derecho universal, que se consolida en nuestra sociedad como parte de los intereses y funciones del gobierno, a partir de la legitimación social de la escolarización como elemento de mejoría de la calidad de vida. Sin embargo, la realidad educativa en nuestro país dista mucho de corresponder al estado ideal. En este contexto, se realiza una serie de consideraciones sobre las necesidades educativas de la entidad.

El estado de Guanajuato se encuentra por debajo de la media nacional de escolarización con 7.9 años, cuando el grado promedio de escolaridad es de 8.7 para el país (Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2010-2011, 2012).

Ocho de cada 100 personas de 15 años y más no saben leer ni escribir (Panorama Educativo, 2013). Las cifras que se presentan proyectan un crecimiento demográfico estable entre secundaria y bachillerato, la primaria se eleva a causa de contener el doble de tiempo de escolaridad, pero aun así presenta más de un tercio proporcional de población, lo cual supone que los profesores de secundaria en los próximos

años tendrán un tercio más de población. Además, si las condiciones actuales en el aula no se modifican, la atención de alumnos en preescolar tendrá un déficit de cobertura.

El estado de Guanajuato se ubica en un nivel porcentualmente por debajo del estándar nacional. La población accede al 2° de secundaria y dicha población normalmente no ingresa al estudio preescolar.

Un 8% de la población en el estado es analfabeta, la cobertura en preescolar, secundaria y educación media superior no atiende la demanda poblacional. Las tasas de aprobación y deserción muestran déficit en el sistema que avanzan a través de los ciclos de estudio.

Existen claras necesidades de conformación de una academia profesional y de investigación que permita que la educación trascienda a la sociedad para resolver sus graves problemas, la realidad muestra en forma contradictoria los problemas enunciados y la inexistencia de doctorados en instituciones oficiales que busquen la solución y satisfacción de necesidades.

Problema objeto de estudio en un contexto situacional

Esta investigación busca contextualizar como problema el sentido que tienen los aspirantes del Doctorado en Educación (UPN 111) sobre la obtención del grado, para poder caracterizar dicho proceso, mediante un enfoque cualitativo (Creswell, 1994), a través de la interpretación de entrevistas a profundidad. Busca a su vez relacionar el imaginario establecido con la eficiencia terminal en los procesos de titulación.

Los estudios de posgrado son considerados como la cúspide de los procesos de formación, se conciben potencialmente como la preparación metodológica para la investigación, el desarrollo de la misma y su vinculación con aquellos sectores de la sociedad que requieren de nuevos

conocimientos, desarrollo tecnológicos y / o innovaciones (Reynaga Obregón, 2002: 40).

Ibarrola Nicodín y coords. (2012) muestran como parte de los resultados del reporte Spencer el hecho de que las investigaciones en los posgrados tienen un predominio de método cuantitativo, lo cual incide en un problema epistemológico no resuelto y que repercute en la calidad de la formación de los investigadores.

Surgen preguntas al avanzar cómo, ¿cuál es el interés prioritario del estudiante para acceder a un doctorado?, ¿cómo se equilibra la equidad del acceso con la calidad de formación del que ingresa?, al egresar ¿los doctorantes se encuentran satisfechos con la formación investigativa y profesionalizante recibida?

La existencia de 88 doctorados con 2,690 estudiantes, en donde 114 programas de posgrado registran menos de 10 alumnos y sólo uno contiene más de 1000. (Ibarrola Nicodín y Coords., 2012: p. 24) es una muestra del desequilibrio en la conformación del posgrado en México. Programas de posgrado patito y programas que pertenecen a instituciones que no tienen dificultades para acceder a un proceso de evaluación coinciden en la oferta educativa.

La situación descrita supone que en las instituciones con grado de doctor convergen personas con competencia y formación en epistemología e investigación diversa que a la vez incide en la formación de los doctorantes. Un análisis de los trabajos de grado muestran investigaciones relacionadas con detección de problemas y la propuesta de solución, que no trascienden a la aplicación de conocimiento (Izarra y Escobar, 2007: 12).

Conclusiones

La descripción de circunstancias e infraestructura docente de los posgrados en México necesariamente nos llevan a considerar que los procesos políticos, las condiciones de ineficiencia y los faltantes en mención provocan consecuencias en el desarrollo de los posgrados y en el imaginario que construye el aspirante al doctorado.

A su vez, las expectativas iniciales del doctorante, los deseos e intenciones con que el aspirante ingresa, su formación previa y sus intenciones en formación como investigador o en su profesionalización no han sido descritas por lo que se abre un nicho de oportunidades para investigar sobre el tema.

Referencias bibliográficas

- Aboytes, H. (1997). Viento del Norte. TÑC y privatización de la Educación Superior en México. México: Ed. UAM. PyV. P.430
- Arredondo Galván, V. M., Pérez Rivera, G. (2006). Morán Oviedo, P. Políticas del Posgrado en México. *Reencuentro*, num. 45, UAM Xochimilco, México.
- Creswell; J. W. (1994) *Research Design Qualitative & Quantitative Approaches*. UnitesStates of America: SAGE Publications, Inc.
- Estudio de Factibilidad Doctorado en Desarrollo Educativo Énfasis: Formación de Profesores (2013). Universidad Pedagógica Nacional. Unidades región Centro-Occidente.
- Honoré, B. (1980) *Para una Teoría de la Formación, Dinámica de la normatividad.*, Madrid: Nancea.
- Ibarrola Nicolín de M., Sañudo Guerra, L., Moreno Bayardo, M, G. y Barrera Bustillos, M. E. (Coord.) (2012). *Los Profesionales de*

- la Educación con formación de posgrado que México requiere. México Coecytjal.
- Izarra, D. y Escobar, F. (2007). Pertinencia de la investigación en los estudios de posgrado de la upel-impm. *Investigación y Posgrado*, vol. 22, No. 2, P. 1-17.
- López Segrera, F. (2008). Tendencias de la Educación Superior en el Mundo. *Scielo*, vol. 13, No. 2. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200003
- Panorama Educativo de México consultado el 16 de mayo de 2013 en <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/70-publicaciones/panorama-educativo-capitulos/1357-panorama-educativo-de-mexico-2012-educacion-basica-y-media-superior>.
- Reynaga Obregón, S. (2002). Los Posgrados una Mirada Valorativa. *Publicaciones ANUIES Revista de Educación Superior*, vol. 31. No. 124. P. 39-54.
- Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2010-2011 (2012). México: SEG.

FORMACIÓN POSGRADUAL EN EDUCACIÓN Y OTROS CAMPOS DEL SABER. CARACTERÍSTICAS Y SIMILITUDES¹

Margie Nohemy Jessup Cáceres
Rosalba Pulido de Castellanos
Marta Osorio de Sarmiento

Resumen

Históricamente, se han desarrollado diversas posturas epistemológicas en torno al *status* de la educación; reflexiones y discusiones sobre su relación con otras disciplinas y campos del saber entre ellas la pedagogía y la didáctica; su importancia, y su rol en la formación del sujeto, posturas divergentes que coexisten actualmente. No obstante, hoy en día parece haber un acuerdo generalizado –también desde diferentes corrientes de pensamiento– sobre la importancia de la educación para aportar al desarrollo, concebido este último también en una amplia variedad de posiciones; a su vez, lo anterior también ha tomado altura en la concepción, planeación, implementación, evaluación y proyección de los procesos educativos en sus diferentes niveles. Esto es fácilmente rastreable en la concepción y criterios de diferentes «rankings» de medición de la calidad a nivel mundial.

En este marco y teniendo en cuenta los informes iberoamericanos sobre formación posgradual en los distintos campos del saber en los

¹ Ponencia derivada de investigación. Fundación Universitaria Juan N. Corpas.

países de esta región, es evidente que en varios de ellos, su calidad presenta problemáticas que se constituyen en retos, si se desea estar a la altura de universidades y países pioneros en la formación de investigadores en los diferentes campos. La educación no escapa a la necesidad de asumir esos retos y por ello, es inmanente la necesidad de explorar diferentes aspectos de dicha formación, en contraste con la que se ofrece en profesiones tradicionalmente consideradas claves en la formación profesional para afrontar el desarrollo de las naciones.

Palabras clave: Formación en investigación educativa, complejidad, educación para el desarrollo humano integral.

A modo de introducción

En las últimas décadas han tenido lugar en el mundo transformaciones sustanciales en los planos económico y social; dentro de ellas, se destacan de manera especial los cambios acelerados en el desarrollo de conocimiento científico y tecnológico, que naturalmente inciden en el campo educativo.

Por otra parte, sin distingo de las diversas corrientes de pensamiento que la orientan, la educación se ha venido asumiendo paulatinamente como eje fundamental del desarrollo económico y social de las naciones. Todo ello lleva a que los posgrados en educación, particularmente en nuestra región, enfatizan en lo relacionado con la investigación en educación y de manera particular con la formación de investigadores en el campo, habida cuenta de la multiplicidad y complejidad de las dimensiones del fenómeno educativo y de las demandas que actualmente se le plantean en cuanto a la formación para la ciudadanía, la innovación y el desarrollo a diferente nivel, en una inmensa mayoría abordada por profesores sin formación docente. Esto reviste importancia, dado que el anhelo de nuestros países es el de construir una sociedad

humana, justa e incluyente, con capacidad de asumir su diversidad en todos los planos, basada en un desarrollo económico y social centrado en las personas, abandonando posturas en las que las actividades de investigación y desarrollo vienen siendo orientadas prácticamente de manera exclusiva hacia la tecnología y la innovación, como pilares para la competitividad y el desarrollo económico; baste recordar la crítica fundamentada de Didrikson (2009-2010) y otros intelectuales de la educación, a propósito de dicha tendencia, algunos de los cuales van más allá, planteando la tesis sobre la necesidad de educar a un nuevo ser humano para este milenio, capaz de reconocer a los demás sujetos (Gardner, 2003).

En el informe 2010 de Educación Superior Iberoamericana (Sanatelices, 2010) se señala, que el proceso de formación de profesionales y de investigadores guarda relación con los correspondientes para investigación científica y tecnológica e innovación, pero tiene sus propias características: «se desarrolla, preferentemente, en el ámbito universitario, aunque con conexiones crecientes con la empresa y el sector productivo. La calidad del recurso humano resultante tiene fuerte dependencia de la calidad de los investigadores que lo forman, de la infraestructura disponible y de la estabilidad de la institución». El comportamiento de estos últimos aspectos se analiza en dicho informe para Iberoamérica; es importante destacar que las tendencias en esta materia, registradas en 2010, se mantienen en el informe correspondiente a 2011 (Bruner José Joaquín, 2011).

En este contexto, vale la pena preguntarse qué ocurre con la formación de docentes e investigadores en educación en nuestros países. En el último informe para esta región, se destaca que la educación se halla en el segundo bloque de demanda en conjunto con ingeniería, construcción, salud y bienestar (27%), después de ciencias sociales, economía, administración y derecho, que ocupan el 41% de la demanda, mientras España y Portugal presentan mayor demanda en ingenierías,

construcción, artes y humanidades. Sin embargo en varios de ellos, incluida Colombia, actualmente se la considera pilar para el desarrollo. Por tanto, se trataría no sólo de la investigación en el dominio específico de cada disciplina, sino de la educación en dicha disciplina, de sus relaciones con la sociedad y sus procesos, de la capacidad para identificar problemáticas, contextos y realidades, que inciden en la formación de investigadores en ese campo, como objeto de formación e investigación. Es aquí donde toman altura reflexiones sobre características y similitudes entre los procesos de formación de investigadores en el campo educativo y en otros, de tal manera que en cada uno de ellos se genere el nuevo conocimiento que transferido socialmente, contribuya al desarrollo humano integral de los ciudadanos y con apoyo en él, al desarrollo económico y social de las naciones. Por tanto vale la pena preguntarse: ¿debería haber diferencias entre un investigador en educación y uno de otros campos?

Retos y realidades

En los informes mencionados previamente, así como en los resultados de medición según los diferentes modelos utilizados para juzgar sobre la calidad de las universidades, es posible encontrar en las listas correspondientes una serie de ellas, de nuestra región. ¿Qué tienen todas ellas en común, en materia de investigación? ¿Cuáles son las características de trabajo en sus grupos de investigación? Abstrayéndose de situaciones de orden organizacional y financiero que naturalmente revisten gran importancia, es posible referirse a rasgos de trabajo constantes, que forman parte de su cultura de investigación y acción, así:

- Cuentan con un buen número de investigadores nacionales y extranjeros, organizados en la institución.

- Tienen posiciones definidas en cuanto a los abordajes teórico-metodológicos que orientan todas sus acciones.
- Dinamizan una serie de procesos de investigación conjunta con grupos pares institucionales, nacionales y extranjeros.
- Llevan a cabo procesos de movilidad académica de docentes-investigadores y estudiantes.
- Participan de eventos científicos especializados en su campo, presentando avances y resultados de sus investigaciones.
- Desarrollan una dinámica permanente de difusión de los mismos en medios impresos y electrónicos de comunicación propios de sus comunidades académicas, categorizados en altos índices.
- Están al tanto y manejan la literatura científica actualizada en su campo.
- Participan activamente en diferentes foros especializados de discusión e intercambio.
- Desarrollan procesos permanentes de consolidación de talento humano con estudiantes de diferentes niveles de formación, quienes participan en todas las actividades propias de un grupo de investigación.
- Participan en espacios nacionales en diferentes campos, relativos a asesorías, consultorías, reflexión y debate para la generación de política pública, investigación tendiente a contribuir a la resolución de problemas relevantes, entre otras, dada su capacidad para: identificar problemas; priorizarlos; asumir desde una postura teórico-metodológica específica la generación de propuestas de solución; decidir la ejecución de las más válidas, pertinentes y viables; evaluar los resultados de su implementación y generar acciones tanto de auto-organización como de nueva transferencia de conocimiento.

En relación con lo anterior, cabe entonces la pregunta: ¿cuál es la diferencia de esta actividad, con la de grupos e incluso instituciones cuya especificidad es la educación e investigación en ese campo? Nos atrevemos a decir que ninguna; por consiguiente ello daría lugar a una nueva pregunta en esa misma orientación comparativa: ¿existen dimensiones específicas dignas de ser asumidas como parte del proceso de formación de investigadores en educación, que lo diferencien con respecto a otros campos? La respuesta no es simple y su elaboración amerita tener en cuenta por lo menos algunas reflexiones de autores contemporáneos en el ámbito educativo.

Algunas reflexiones sobre la formación de investigadores

Si se asume la formación de investigadores como un sistema, entendido éste como un complejo conjunto de relaciones dentro de una inseparable red de ellas (Capra, 1999), se evita caer en un reduccionismo propio de posturas acríticas y descontextualizadas, en las que se considera el proceso educativo y específicamente el de formación de investigadores entre ellos en educación como algo aislado, pues contrario a lo anterior, es posible asumir los resultados de este proceso como la emergencia de ese sistema.

Siguiendo a Morin, quien plantea que «se puede llamar emergencias a las cualidades o propiedades de un sistema que presentan un carácter de novedad con relación a las cualidades o propiedades de los componentes considerados aisladamente o dispuestos de forma diferente en otro tipo de sistema» (Morín, 2001:131), la emergencia en el sistema de formación de investigadores puede ser considerada como el conjunto de cualidades, propiedades, novedades, productos y disposiciones que se generan como resultado de las interacciones en el sistema.

Teniendo en cuenta lo anterior, se está reconociendo la vinculación del sistema de formación de investigadores con una red aún mayor de relaciones, organizado coherentemente y con sentido, pero dotado además de ciertas características, como trascender lo casuístico y momentáneo para constituirse como interrelaciones estables (que no estáticas). Dicha estabilidad es la base para generar una organización que presenta regularidades, persistencia en el tiempo y reciprocidades, confiriendo un carácter de unidad global a la estructura y organización del sistema. (Jessup C., Pulido de C, & León A., 2011).

En desarrollo de lo expuesto, es posible asumir que la organización, la interrelación y la unidad global son los pilares del sistema, en concordancia con lo expresado por Morin (1983: 126), quien plantea que la organización «es la disposición de relaciones entre componentes o individuos que producen una unidad compleja o sistema dotado de cualidades desconocidas en el nivel de los componentes o individuos»; este autor también señala al respecto que: «toda interrelación dotada de cierta estabilidad o regularidad toma carácter organizacional y produce un sistema... de manera que hay una reciprocidad circular entre estos tres términos: interrelación, organización, sistema» (Morin E. , 2001: 127). De esta manera, la organización como resultado de la emergencia por las relaciones de un sistema, «da forma en el espacio y en el tiempo a una realidad nueva: la unidad compleja o sistema» (Rozo G., 2003: 69).

Lo anterior lleva a pensar, que un programa de formación de investigadores está relacionado con otros de similares características, así como con las políticas institucionales tanto en el plano académico como organizativo y con la puesta en ejecución de dichas políticas; la institución a su vez forma parte de un sistema educativo, elemento de organización intrínseca del país, con sus políticas nacionales en diferentes materias incluida la educativa, con la ejecución de las mismas que necesariamente impactan la educación; la nación a su vez, guarda estrecha relación con otras en las regiones geopolíticamente organizadas

y consecuentemente, con otros sistemas educativos de más amplio nivel, y así sucesivamente. Todo ello, está llevando a comprender que entre la unidad y la diversidad propias de un sistema, se causan una serie de relaciones caracterizadas por contradicciones, confluencias, complementariedades y en ocasiones antagonismos, propias de los sistemas complejos.

También es preciso considerar que entre la unidad y la diversidad propias de un sistema, existe una relación que se mueve en dimensiones de antagonismo, complementariedad y confluencia. La organización le da al sistema la unidad y la estructura su variabilidad; hay una mayor diversidad en un sistema más complejo, que da lugar a la dispersión e implican una mayor flexibilidad para mantener su estructura, al compararlo con uno menos complejo. Así, el desarrollo de una mayor complejidad requiere que se permita una mayor diferencia y diversidad, al igual que una mayor riqueza en la unidad, aspecto que se logra mediante una mayor interrelación sin que se diluya la identidad de las unidades en su individualidad y como partícipes del todo.

Otro aspecto de importancia en estas reflexiones, es el de la visión compleja del fenómeno educativo. Dicho fenómeno implica los desarrollos de otras ciencias y campos del saber, el requerimiento de abordarlo desde un pensamiento relacional y contextual, la exigencia de comprender las características de dicho proceso de manera más comprensiva, en construcción y reconstrucción permanente, evitando caer en reduccionismos de considerar el conocimiento que se produce como algo global y definitivo, transitando de un pensamiento disciplinar a uno de carácter transdisciplinar, que contribuye a construir realidades más complejas pero más verdaderas y efectivas, que hacen honor a las incertidumbres propias de las sociedades humanas.

Vale también la pena retomar las recomendaciones específicamente de la Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 1998), en la cual además se exhorta al logro de la organización, financiación,

consolidación y desarrollo de la educación superior, de tal manera que sea incluyente y contribuya al desarrollo de las potencialidades de todos los seres humanos para la organización de su vida y una relación armónica y efectiva con su sociedad. Del mismo modo, en términos específicos sitúa la necesidad de contribuir al progreso del conocimiento mediante el fomento y refuerzo de la investigación como fuente de innovación, la inter- y trans-disciplinariedad, el reconocimiento de las necesidades sociales, comprendido el respeto a la diversidad y el ambiente y el desarrollo de pensamiento crítico y creatividad como métodos innovadores de formación. De allí la crítica fundamentada de autores que señalan los riesgos de educar enmarcados acríticamente en determinados enfoques, orientados exclusivamente a la producción y el desempeño laboral, en detrimento del desarrollo humano integral de las personas (Beneitone P., 2007).

En todo caso es preciso anotar que las declaraciones de los organismos multilaterales encierran retos para la comunidad académica en la medida en que más allá del deber ser o los sentidos en que impulsan la acción, la reflexión crítica y la toma de posición frente a los modos como se asumen las recomendaciones, marcan pautas para contribuir a un pensamiento crítico y proactivo en el contexto de la región latinoamericana. Así, la reflexión y toma de postura sobre conceptos como innovación, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad es necesaria toda vez que a partir de la polisemia que cada uno de ellos tiene, se puede generar una amplia variedad de sentidos e intencionalidades de acción que no necesariamente contribuirían al logro de los fines previstos

En el sentido de lo expuesto, se asume que la interdisciplinariedad no existe sin disciplinas, «en sentido estricto, designa las interacciones eficaces tejidas entre dos o más disciplinas y sus conceptos, sus procedimientos metodológicos, técnicas, etc. Por lo tanto, no es compatible con ninguna perspectiva acumulativa, porque impone interacciones

reales» (Lenior, 2013: 61). Aun cuando este investigador reconoce, la existencia de por lo menos tres enfoques de la interdisciplinariedad: la acción instrumentalista, como funcionalidad, focalizada en el hacer social; la búsqueda de sentido, focalizada en el saber, que se traduce en reflexiones sobre la estructura jerárquica de las disciplinas o la generación de una meta ciencia y una tercera postura focalizada en el sujeto y no entre las disciplinas, asume una alternativa complementaria aplicable al ámbito escolar que articula los tres enfoques enunciados abarcando de esa manera las dimensiones operacional, epistemológica y afectiva, correspondientes a lo funcional, lo cognitivo y lo fenomenológico (Lenior, 2013).

En cuanto a la transdisciplinariedad, se puede considerar como una opción epistemológica emergente en la medida en que propicia un pensamiento integrador que permite el acercamiento y el diálogo de diferentes disciplinas desde el principio de complementariedad del conocimiento (Balza, 2012). En este sentido, se trata de una tendencia hacia un conocimiento relacional, complejo, que no tiene pretensión de ser acabado. Así, es preciso anotar que en contraposición a la investigación disciplinaria, la transdisciplinariedad aborda la dinámica implicada en la acción simultánea de varios niveles de realidad; ello implica que la transdisciplinariedad se nutre de lo disciplinario (Pérez Matos & Setién Quesada, 2008). Por lo anterior no se trata de antagonismo sino de complementariedad, que en todo caso, tiene sentido para la producción de un conocimiento más comprehensivo de la realidad en la medida en que aborda diversas facetas del objeto o fenómeno de estudio.

A partir de los elementos expuestos, es posible retomar la pregunta relacionada con las características y similitudes propias de los requerimientos de investigación en diferentes campos, en contraste con el educativo. En este punto, es posible afirmar que todas esas características, entendidas como propiedades, dejan de serlo pues pasan a ser compartidas en todos los campos, incluido el educativo. En ese sentido

se podría afirmar que la inmensa mayoría son similitudes, quedando sólo una característica para todos ellos: el saber o la disciplina específica que da vida a dichos procesos. Por tanto, es preciso tener en cuenta todos estos aspectos en la formación posgradual de investigadores, independientemente del ámbito para el cual se forma.

Una perspectiva posible

Teniendo en cuenta lo expuesto, queda un gran interrogante: ¿Estamos formando realmente los investigadores en educación que se requieren para el siglo XXI? ¿Qué tanto contribuimos a formar investigadores en educación que reconozcan a todos los sujetos en sus características y contribuyan al desarrollo armónico e integral de sus potencialidades? ¿Hasta dónde los investigadores que estamos formando, contribuyen a la generación de política pública que garantice igualdad de oportunidades educativas a los sujetos en nuestras sociedades, de acuerdo con sus características? ¿Tienen la postura ética que han señalado diversos autores, entre ellos Moreno, G. & Romero, G. (2011), en sociedades como las nuestras?

Como una posible aproximación a la generación de un modelo de formación de investigadores en educación, pero también de otros campos, las autoras de esta ponencia, al realizar trabajos e investigaciones previas adelantados bien sea por parte de integrantes del grupo PROBLEDOCENCIAS o del colectivo, han desarrollado conceptualizaciones en torno a la educación integral para un desarrollo humano integral, de posible utilidad para formar investigadores de las características expuestas (Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Biología, 1999; Jessup C. M. N., 2009 y Jessup, Pulido de C, & León, 2011). De una manera muy esquemática ello se ilustra en la figura 1.

En su concepción, se parte de la base que el desarrollo humano integral no emerge espontáneamente, sino que por el contrario, es preciso concebir, diseñar, ejecutar, evaluar lo ejecutado y autorregular un proceso educativo deliberado para lograrlo. Como parte de dicha concepción, se propone superar la enseñanza y la investigación asignaturista y descontextualizada, propia del hacer cotidiano de muchos docentes e inscrita en lo que en el diagrama se denomina «educación intelectual», así como centrar todo el proceso educativo exclusivamente en el desarrollo de conocimiento propio de esa dimensión. Se propone complementar el proceso educativo, incluso desde cada saber o disciplina, con otras dimensiones que caracterizan al ser humano, para contribuir a su desarrollo según sus características.



Figura 1. Dimensiones de la educación para el desarrollo humano integral.
Adaptado de (Jessup, Pulido de C, & León, 2011).

Así mismo es importante señalar, que dicho pensamiento se halla en los orígenes de los diseños educativos propios de ese grupo de investigación, con resultados que se han venido reportando en diferentes momentos y han sido utilizado tanto en el proceso de formación de investigadores en educación, como por parte de ellos en sus tesis de formación posgradual.

Como un aspecto particular de las dimensiones de la educación enunciadas en el diagrama de la Figura 1, es posible asumir que una educación en y para la integración, y para la investigación y la proyección, como componente de la formación de investigadores, tiene que ver la responsabilidad Social Universitaria, específicamente en lo relacionado con «el impacto que devienen de la formación que imparte hacia los estudiantes; los impactos que devienen de los conocimientos que construye desde sus centros de investigación y sus presupuestos epistemológicos, subyacentes a sus decisiones académicas, y finalmente, los impactos que brotan de sus relaciones con el entorno social, sus redes, contrataciones, relaciones de extensión y de vecindario, participaciones sociales, económicas y políticas, anclaje territorial» (Vallaey, 2014). En esta perspectiva, al situar la responsabilidad social universitaria en sus múltiples ámbitos de compromiso, a la vez que se trasciende la idea de la extensión universitaria como una actividad académica reducida la mayor parte de las veces, a la implementación de iniciativas solidarias con los grupos sociales vulnerables, se puede afrontar el reto actual que implica la mercantilización digital de la educación superior, que toma altura con las ofertas de cursos y programas de formación en la modalidad de *Massive Open Online Courses (MOOC)* ofrecidos por instituciones extranjeras, ante el desarraigo que implica el abordaje de conocimientos estandarizados para los estudiantes sin distinciones de nacionalidades, regiones, contextos y culturas. La cuestión que emerge es si la comunicación masiva y el intercambio de conocimientos *per se* son suficiente para procurar una formación que permita

la consolidación de comunidades de aprendizaje colaborativo, relaciones interpersonales con pertinencia social y en el contexto de las problemáticas y realidades locales.

Se espera que abordos de formación que contemplen las dimensiones educables allí expuestas y otras que se puedan considerar, que naturalmente exigen un desarrollo creativo de metodologías para lograr su adecuada implementación y el avance en los resultados esperados –en términos de formación integral–, tengan eco en nuestra sociedad, de tal manera que en el centro del desarrollo se encuentren los ciudadanos en su diversidad, con igualdad de derechos y oportunidades.

Referencias bibliográficas

- Balza, A. (2012). *Revista arbitrada Honoris Causa Universidad Yacambú*. Retrieved mayo 2014, from http://www.uny.edu.ve/publicaciones/honoris_causa/De%20la%20Disciplinariiedad%20a%20la%20transdisciplinariiedad%20del%20cono.pdf.
- Beneitone P., E. C. (2007). *Tuning América Latina. Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bruner José Joaquín, F. H. (2011). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago: RIL Editores.
- Capra, F. (1999). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Didrikson, A. (2009-2010). Sobre las (IN) Competencias en Educación *Dialéctica*. *Nueva época*, 77-90.
- Garciandía, J. A. (2011). *Pensar sistémico. Una Introducción al Pensamiento Sistémico*. (2da. ed.). (E. P. Javeriana, Ed.) Bogotá, Colombia.

- Gardner, H. (2003). *La Inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona Buenos Aires México: Paidós.
- Jessup C., M., Pulido de C, R., & León A., J. (2011). ¿Cómo vemos el mundo? In M. Jessup C., R. y. Pulido de C, Y. C. Vallejo, Y. Obregoso, A. Parra, & U. P. COLCIENCIAS. (Ed.), *Representaciones sociales de los maestros rurales sobre el ambiente* (p. 9-78). Bogotá: CB Editores.
- Lenior, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina* , 1 (1), 51-86.
- Morin, E. (2001). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. (6^a ed.). Madrid, España: Cátedra.
- _____. (1983). *El método II. La vida de la vida*. (Cátedra., Ed.) Madrid.
- Moreno G., M. G., & Romero G., M. A. (2011). Ética, Investigación Educativa y Formación de Investigadores: entre la Norma y el Proyecto de Vida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. , 79-96.
- Pérez Matos, N., & Setién Quesada, E. (2008). *La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias. Una mirada a la teoría bibliológico-informativa*. Retrieved 07 4, 2014, from ACIMED 18 (4): http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm
- Pulido de Castellanos Rosalba, Jessup. C. M.; Fernández, M. (2014). *Proyecto DED346-13. Hacia la organización de modelos y asesoría de tesis para formación de investigadores en educación en la UPN*. Bogotá, D. C. CIUP Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Rosas, L. (2000). La formación de maestros un problema planteado. *Sinética* , 17, 3-13.

- Rozo G., J. (2003). *Sistémica y pensamiento complejo. I.Paradigmas, Sistemas y Complejidad.* (T. LTDA., Ed.) Medellín: Biogénesis Fondo Editorial.
- Sanatelices, B. (2010). *El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico. Educación superior en Iberoamérica. Informe 2010.* Santiago : RIL editores.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.* París: UNESCO.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior- RIES* , V (12), 105-117.

LOS USOS DEL ESTADO DEL ARTE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO EN TESIS DOCTORALES

Yolanda López Contreras

La intención de estas reflexiones iniciales pretenden compartir una experiencia en la formación de investigadores desde la asesoría de tesis y la docencia en ámbitos metodológicos; el trabajo se origina a partir de la discusión generada en el programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de Profesores. Región Noreste¹ en torno a la pertinencia metodológica de la revisión de la literatura y su denominación como «el estado del arte»; discusión que cobra relevancia al tener la responsabilidad de una de las asignaturas metodológicas en dicho programa.

«El planteamiento de la inexistencia de este concepto y su origen posmoderno donde la apropiación de los términos que surgen de un área se utilizan en otra sin una explicación coherente», (Vázquez P.

¹ Programa de reciente creación que oferta la UPN, de carácter regional con la participación de 5 Estados: Nuevo León, Tamaulipas, Coahuila, Zacatecas y San Luis Potosí, con sede en la Unidad 241 de la UPN en SLP y extensiones en las Unidades 321 Zacatecas y 19b Guadalupe Nuevo León. Cabe destacar que este programa hospeda al Doctorado Latinoamericano en Educación Políticas Públicas y Profesión Docente.

2014) fue motivo de dicha discusión; a ello se sumaron afirmaciones como:

El estado del arte una mala traducción del término en inglés « State of the art» acuñado a comienzos del siglo XX en un manual sobre turbinas de gas; traducción literal palabra por palabra que hace referencia al nivel más alto de desarrollo conseguido a la fecha sobre un proceso, equipo o método en cualquier área de las ciencia, la ingeniería y las humanidades. Algunos autores usan «punta» o lo «más avanzado», como en estos ejemplos «tecnología de punta» o «tecnología de vanguardia», pero si se revisa el origen del término lo que el autor quiso poner en aquel manual de turbinas es con el conocimiento actual, esto es todo lo que se puede hacer, o con el actual grado de desarrollo, esto es todo lo que se puede hacer» (Revista: Formación Universitaria)

Por ello, abordar como tema metodológico la pregunta básica ¿qué es el estado del arte? y ¿cuál es la intención de éste en una tesis doctoral? era sin duda el punto de partida de una asignatura cuya meta se planteaba a partir del avance de la tesis desde un texto denominado «estado del arte». Las respuestas a estas interrogantes giraban entre: ¿es una síntesis del conocimiento acumulado?, ¿se hace para identificar la producción del tema?

La revisión de la literatura solicitada a los estudiantes se entendía como una búsqueda de los estudios principales que se habían realizado en el ámbito de interés con el fin de «reunirlos», incluso los estados del conocimiento generados en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) eran la fuente sugerida; no obstante éstos se han definido como «estados del conocimiento»; de igual forma se reunían los resultados de problemas abordados tanto resueltos como por resolver respecto del objeto de investigación; lo que refería más a «estado de la cuestión» y lo planteado en menor medida tenía que ver con la definición

del «estado del arte» aquí recuperada, lo que implicaba identificar la situación actual del problema de estudio, la construcción y reconstrucción de la realidad problematizada desde la precisión de enfoques teórico-metodológicos desde los cuales se construye el problema.

Estado del conocimiento, estado de la cuestión y/o estado del arte; cómo plantear sus diferencias, cómo abordar sus implicaciones, dónde están los puntos de encuentro y desencuentro entre estas tres formas de acercarse a la comprensión de lo existente y, que además sirvan de apoyo para una nueva comprensión; ¿cómo revisar la literatura?, ¿cómo estudiar el conocimiento acumulado? y ¿para qué estudiarlo?

Con éstas y otras interrogantes inicia la experiencia en dos seminarios de metodología de la investigación con 37 estudiantes de doctorado del programa antes señalado, donde se analizaron relatos emitidos en los espacios virtuales y en las sesiones presenciales, así como también se realizaron observaciones del proceso de formación en este tema, se aplicaron entrevistas y se analizaron los trabajos producto de la elaboración del «estado del arte».

El supuesto de este estudio se basa en que existe una práctica investigativa donde el acercamiento a la producción del conocimiento acumulado es más en términos profesionalizantes, es decir conocer para aprender, que para la generación de un nuevo conocimiento. De ahí que rehuir de esta fase de acercamiento conceptual genera la creencia del «descubrimiento de la rueda» como no se sabe que se ha dicho «ya», entonces lo más fácil es asumir que lo que la mirada inicial diga eso es visto por primera vez y por tanto descubierto; lo que hace necesario generar condiciones desde la didáctica de la investigación que posibiliten esta transición.

Al respecto Lorin W. Anderson, distinguido profesor emérito de la Universidad de Carolina del Sur (EE.UU.), plantea una pregunta clave en la elaboración de una tesis doctoral, ¿Cómo determinamos la calidad

en la investigación educativa?, la respuesta implica ocho preguntas básicas:

1. ¿Está situada la investigación dentro de la literatura de investigación pertinente?
2. ¿Hay un marco de referencia conceptual/teórico claramente expresado?
3. ¿Cómo calificaría la originalidad de la investigación?
4. ¿Cómo calificaría la calidad del diseño de investigación en general?
5. ¿Son los datos reunidos y analizados de una manera apropiada y sistemática?
6. ¿Están interpretados los resultados de manera apropiada y las generalizaciones hechas cuidadosamente?
7. ¿Qué tan significativa es la contribución que esta investigación hace a la teoría, la práctica, y/o la política?
8. ¿Cómo calificaría la calidad de la redacción, considerando la organización, la claridad, la lógica de la argumentación, y el estilo?

Estas preguntas que pretenden orientar a la identificación de la «calidad», parten de la necesidad de «situar» la nueva investigación, el nuevo conocimiento en el ya existente; ahora bien, ¿qué significa «situarse»? y ¿cuál es la relación entre lograrlo y tener marcos de referencia conceptuales precisos?. Las respuestas a estas interrogantes implican necesariamente la articulación entre lograr la originalidad de la investigación, tener cierto nivel de calidad del diseño y hacer una contribución significativa. Desde estos vínculos, como puede observarse, la revisión de la literatura es sin duda clave para lograr la calidad de una investigación. ¿Cómo se entienda ésta y para qué se use? es una tarea de la didáctica de la investigación en la formación de los investigadores.

Al respecto de la didáctica y como dispositivo de los relatos de los estudiantes que aquí se analizan, se recuperaron planteamientos teórico-metodológicos desde: Enrique De la Garza, John W, Creswell, Thompson, Gadamer y Mariela Sonia Jiménez-(Díaz Barriga, Á. y Luna Miranda, 2014) donde «el estado del arte se propone como método de trabajo en la construcción del objeto de estudio adentrándose en la didáctica de la problematización». Aunado a ello, se expusieron algunas experiencias exitosas de egresados de diversos doctorados que recientemente habían obtenido el grado con tesis valoradas como de alta calidad, para ello se usaron video entrevistas; estos dispositivos de construcción fueron revisados a partir del nivel de avance de la revisión de la literatura de cada estudiante.

Las orientaciones que guiaron el uso de los referentes mencionados consistieron en dos fases de alcances:

- La fase heurística de esta construcción que consiste en la fase de búsqueda y selección de la información; el trabajo se basó en:
 - Una exhaustiva búsqueda y selección de producciones investigativas.
 - La selección de un corpus de las investigaciones pertinentes y confiables relacionadas al tema del interés de cada estudiante.
 - La sistematización de este corpus a partir del proceso definido por los estudiantes que permita identificar convergencias y divergencias teóricas, conceptuales y metodológicas, así como conocer la relevancia que cada uno de los trabajos tiene como aporte a la investigación que los estudiantes están realizando (Jiménez y Torre 2006).
 - Los insumos de esta sistematización, que de acuerdo al procedimiento elegido por cada estudiante, consisten en la creación de su propio sistema de almacenamiento de

archivos, así como matrices y tablas (como elementos de análisis) donde se clasifique la información que se analiza. Un acercamiento cuantitativo al estado del arte que sirve como apoyo a la estructuración de éste.

- Un breve documento narrativo descriptivo- analítico donde se documente el proceso seguido en esta fase que sirva como introductorio al documento de la fase siguiente de interpretación.

- La fase de la interpretación y de integración de las relaciones: se basó en:
 - el resultado del análisis de la revisión de la literatura pertinente.
 - el punto en que se encuentra el conocimiento científico en el tema revisado.
 - el área problemática.
 - la laguna del conocimiento que se pretende resolver desde cada una de las tesis.
 - las discusiones, la experiencia, el desarrollo, los núcleos de tensión y las perspectivas que se abren sobre el tema de estudio. Así como el vínculo de estas perspectivas con la construcción de su objeto de estudio.

Las experiencias de los estudiantes desde estos referentes plantearon la posibilidad de discutir sobre los usos del Estado del Arte en la construcción del objeto de estudio; se identifica un parteaguas entre el antes y después de la investigación del conocimiento acumulado. No obstante, los niveles de apropiación del significado del estado del arte y el avance logrado también fueron motivo de obstaculización en el avance de la tesis.

Estos relatos constituyeron el corpus que me brindó la posibilidad de pensar la didáctica de la investigación a partir del escenario que la genera. De acuerdo con Torres R. (2004) la ruta metodológica consistió en ver a los testimonios de los estudiantes como fuentes para comprender sus experiencias y dado que, la trama del relato actúa a partir de una precomprensión (Arfuch. 2002), se puede referir que de esta forma en las narraciones se recuperaron sentimientos, emociones, experiencias y prácticas que conforman la construcción de una tesis doctoral.

Las narrativas de los estudiantes focalizan su atención en los siguientes aspectos:

La cantidad de información

- «He encontrado que la literatura existente trata, ampliamente y desde diferentes entradas, la estrecha relación que existe entre la calidad del desempeño docente y las posibilidades de concretar proyectos para el mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina» (E1.UPN.2014).

Patrones recurrentes

- «En este campo, en la literatura consultada hasta el momento, hay una alta coincidencia en calificar el papel de los docentes como fundamental e irremplazable en cualquier proceso de mejoramiento de la calidad educativa en nuestra región, ya sea que el proyecto de mejora parta del aula o llegue a ella. Se señala también que la calidad de la formación profesional docente marca la diferencia entre el éxito o el fracaso de un emprendimiento de cualquier dimensión, local, nacional e internacional» (E2.UPN, 2014).

Perderse en la literatura: necesidad de delimitación

- «Por la amplitud y diversidad de las fuentes bibliográficas en este tema, quien se arriesgue en sus aguas sin un interés concreto, corre el riesgo de perderse en la literatura producida. En mi caso, el norte que he escogido para procurar su delimitación, ha sido la calidad de la formación inicial docente. Desde esta perspectiva me he acercado a algunos análisis de experiencias innovadoras que pretenden dar respuesta, desde diferentes contextos, al reto de la transformación cualitativa de la formación docente para que vaya a la par de otros cambios que se realizan en la educación de la región y del mundo. Estos análisis, a la vez que resaltan las características de las propuestas y su factibilidad, son ejemplos interesantes de procesos metodológicos, como los estudios de caso» (E3.UPN. 2014).
- «Hay una amplia variedad de fuentes que hacen referencia al docente como parte de una institución educativa. Se analizan muchos aspectos del rol docente, de su participación en la cultura escolar, de su aporte al clima institucional, de su comprensión y manejo de la estructura curricular, entre otros aspectos» (E3.UPN.2014).

Las rutas para llegar a buen puerto

- «Como lo señaló la Dra. Cruz en el video, que el EA significa «llegar a buen puerto por rutas diferentes», que es un proceso de búsqueda, de sistematización y de revisión de la literatura relativa a nuestro OE y que constituye «la descripción analítica», como lo plantea Berta Orozco» (E10.UPN. 2014).
- «Me parece que su propuesta de identificar los textos, leerlos, agruparlos por corrientes, enfoques, temporalidad disciplinas, metodologías, espacios geográficos y, a partir de ello, definir nuestro OE con claridad y rigor metodológico, posibilita reconocer

que la construcción del OE implica el arte de las mediaciones entre distintos elementos (o el rompecabezas, como plantea uno de los colegas del foro)» (E18.UPN.2014).

- «Creo que debo avanzar en la clasificación o reorganización de los materiales y en la revisión y análisis de los materiales con los que ya cuento, organizar una estrategia que me permita tener una síntesis de sus principales contribuciones y de sus relaciones teórico-metodológicas con mi problema de investigación. Es decir, me falta un trabajo de descripción analítica e integral (hermenéutico y holístico) para lograr vincular el estado del arte con la construcción de mi objeto de estudio para llegar, como señala la Dra. Cruz, «a buen puerto desde rutas diferentes» y reconocer el EA como un método de trabajo en la construcción del objeto de estudio» (E22.UPN.2014).
- «Me parece que los pasos pueden variar (Talavera, 2011; Rojas, 2007; Jiménez, 2006) pero los puntos centrales son los que recupera Magdalena del blog formando investigadores (2011):
 - Saber sobre qué tema específico se elaborará el estado del arte.
 - Identificar descriptores de búsqueda, que generalmente son los conceptos clave de la investigación, aunque pueden evolucionar conforme se avanza en el proceso de clarificación temática y del enfoque.
 - Buscar investigaciones; básicamente, los resultados de los estudios se encuentran en diferentes fuentes de información»(E11.UPN.2014).
- «Recupero lo señalado por Blanca y Alejandro de reconocer que el estado del arte es una investigación documental que descansa sobre la problematización de un tema de investigación y que el conocimiento organizado y sistemático que brinda el estado del

arte, nos permite añadir claridad a nuestro problema de investigación» (E10.UPN. 2014).

- «Las aportaciones de Adriana enfatizaron varios aspectos que comparto, entre ellas, que el EA sea una estrategia de formación en la investigación como lo señala Jiménez-Vázquez 2014; que sea: «una aventura crítica en la que se agilizan nuevas ideas, se determinan la nueva postura a tomar ante el tema estudiado y se reconstruyen nuevas ideas» y que el EA parece ser una investigación de la investigación (Jiménez, 2006)». (E11.UPN.2014).
- «El rol principal del EA, es rescatar y difundir deliberadamente todo aquel conocimiento actualizado que permita tener una perspectiva multidimensional, de un objeto de estudio; con el firme propósito de cuestionar lo ya conocido y posibilita visualizar tres dimensiones del objeto de estudio (Henriquez y Barriga, 2003): a) una dimensión «conceptual» a partir del planteamiento de los objetivos e hipótesis; b) una dimensión «empírica» que conduce al diseño de un planteamiento metodológico; y c) una dimensión «hermenéutica» que orienta la interpretación de los resultados.

La fase heurística que requiere de la búsqueda y selección de información desde cuatro dimensiones: empírica, metodológica, teórica y epistemológica. Fase hermenéutica. A través de la interpretación de diversos autores y posturas, se construye el marco referencial, dejando margen para asumir una postura crítica hacia lo ya conocido. En la fase holística se establecen relaciones recíprocas entre lo teórico y lo metodológico que definen un objeto de estudio y un modelo de investigación, con las siguientes características: mostrar el grado de desarrollo temático, identificar la producción teórica y /o metodológica y realizar un proceso de interpretación (hermenéutica)» (E14.UPN. 2014).

- «Bajo el rubro de Para Proyecto de Investigación Doctorado», abrí una carpeta en la cual he incorporado distintos archivos que, aunque he leído, me falta clasificar o reclasificar y ordenar. También abrí una carpeta a la que nombré «Docentes en Ecuador» con varios textos extraídos principalmente vía internet. Paralelamente, reorganicé un librero para tener en un espacio especial, varios libros y textos que hacen referencia a mi problema de investigación y ubiqué otros materiales que de manera tangencial pueden apoyarme en la revisión de los cambios en el ingreso al servicio docente y en el análisis de las políticas respectivas para educación básica e Indígena en México, Ecuador y otros países. Asimismo, en un archivero manual he incorporado notas periodísticas y algunos materiales e incluso sobre mi problema de investigación» (E16.UPN. 2014).

La rueda no se descubre en cada investigación

- «Y también resulta sustantivo recuperar a la Dra. Norma Ramos (2014) quien precisa que el EA nos permite ubicar dónde está la discusión, cómo han trabajado otros, no repetir lo que ya se ha hecho, identificar a los pioneros o los clásicos o los autores centrales ligados al OE y cómo se ha dado la evolución del conocimiento para permitir el diálogo de los textos con nuestro OE» (E8. UPN.2014).
- «Las aportaciones del foro resultaron por demás, interesantes en la manera de expresarlas, discutir, sugerir, proponer y criticar. Considero que Adriana sintetiza con precisión las características propuestas por Jiménez-Vázquez (2009, citado por Díaz Barriga y Colina, 2013), sobre el EA como el proceso de analizar, sintetizar las investigaciones recuperadas del tema en cuestión, elaboración de tablas, mapas conceptuales y rutas teóricas y tener la oportunidad, a partir de lo encontrado, de hacer nuestra propia

propuesta de investigación, pues el EA, nos ayuda a apropiarnos del conocimiento desde el momento en que se hace la búsqueda de nuestro OE (E17.UPN. 2014).

- «En relación a las cuestiones que nos solicita la Dra. Yola y recuperando el texto de Jiménez -Vázquez (2012), mis criterios de búsqueda se orientaron a partir de palabras clave como inserción profesional, incorporación al servicio, formación inicial de docentes, formación docente (para la educación básica e indígena), requisitos para incorporarse al servicio docente, formación docente, perfil de los docentes noveles, los saberes, habilidades y destrezas esperados en los futuros docentes, entre otros. También consideré las nuevas condiciones de trabajo docente y las reformas educativas en México y otros países de América Latina, los cambios en la docencia como profesión, las nuevas políticas referidas al trabajo docente y las nuevas legislaciones, a partir de materiales bibliohemerográficos, materiales legislativos y colegiados académicos que vienen trabajando sobre estos temas en el contexto latinoamericano desde hace varios años: IPE/UNESCO, PREAL, ISSUE, OEI-Educación, DIE-CINVESTAV, COMIE. Mis criterios de búsqueda se centraron en los cambios en los procesos de ingreso al servicio docente derivados de las últimas reformas educativas» (E8. UPN.2014).

El descubrimiento del cruce entre lo que se encuentra y lo que se busca: ¿rompecabezas, mapa y el hilván de puntadas para tejer discursos?

- «Por otra parte, y dado que es de mi interés «situar» la investigación en la intersección formada por la formación docente inicial y el desempeño de los egresados en su vida profesional y establecer su relación, he buscado estudios que procedan de

manera similar y he encontrado que, en comparación con los dos temas arriba indicados, existe muy poca literatura al respecto» (E4.UPN.2014).

- «Me pareció muy pertinente y cercana la idea de Magdalena de reconocer que el EA «es un mapa» que nos permite continuar caminando y es también una posibilidad de «hilvanar discursos» que al principio se presentan como discontinuos o contradictorios» (E17.UPN.2014).
- «Resultó una posibilidad muy clara de reconocer en la elaboración del EA un método de trabajo en la construcción del Objeto de Estudio (OE). Una idea que me pareció central, fue el reconocer que el proceso de construcción del OE, a partir del EA es también una opción didáctica metodológica que de manera simultánea, permite desarrollar conocimientos, habilidades y capacidades en los investigadores pues posibilita la apropiación del OE a partir de la delimitación de sus referentes teóricos, contextuales y metodológicos (Jiménez-Vázquez, 2009),... de desarrollar una mentalidad crítica, creadora y transformadora, así como un conjunto de habilidades y conocimientos (Sánchez Puentes, 2000), y, particularmente, la identificación de nuevas propuestas de investigación para cubrir algunos vacíos que se observan en la literatura sobre el tema» (E12. UPN. 2014).
- «Recupero lo planteado por Rosa Hurtado de que el EA no es un listado bibliográfico, ni son los resúmenes de las lecturas, tablas o bases de datos, pues estos son medios y recursos. El EA es un trabajo de interpretación y comprensión, lo que algunos autores como J. B. Thompson (2002) en *Ideología y Cultura Moderna*, denominan hermenéutica y que se refiere a comprender cómo el campo-objeto de estudio ya ha sido interpretado antes, por lo tanto ya existen construcciones simbólicas previas» (E13. UPN.2014)

El valor del tiempo en el que se produce lo encontrado

- «Me parece importante señalar que he reflexionado sobre la fecha de cada una de las publicaciones consultadas; inicialmente estuve tentada a eliminar las publicaciones anteriores a 10 años, no obstante, he conservado a autores clásicos en el campo pedagógico, didáctico, metodológico y filosófico. También he conservado autores que han reflexionado en temas similares a los de mi interés en fechas anteriores para tomarlos como referencia de la discusión y reflexión en momentos diferentes» (E5.UPN.2014).
 - «El EA es «ir tras las huellas»; es una de las primeras etapas de la investigación misma que permite integrar y organizar la literatura existente acerca de investigaciones en sobre la temática particular que nos interesa, reconocer como ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de ser abordado por nosotros, y cuáles son las tendencias». (E10.UPN.2014).

El lugar de tensión identificado en la revisión de la literatura

- «La gran tensión que, creo, tiene el tema de mi investigación, es la distancia que existe entre los resultados de las investigaciones y la práctica real de los docentes» (E6. UPN. 2014).
- «El tema que me concierne se refiere la «Enseñanza inicial de la lengua escrita». Este tema ha sido ampliamente analizado, pero la situación sigue siendo la misma. En el Ecuador, según los resultados de las pruebas SER aplicadas por el Ministerio de Educación en el año 2008, el 67,56% de estudiantes obtuvo un resultado insuficiente en las pruebas de comprensión lectora. Es decir, solo el 30,51% de estudiantes comprende medianamente lo que lee y solo el 1,93% lo hace muy bien (E6.UPN. 2014).

- «Creo muy importante relacionar las investigaciones que se realicen en este campo con la práctica misma de la enseñanza de la lengua escrita. Encontrar qué dispositivos de aula pueden ser claves para innovar y lograr que, los docentes de las escuelas públicas, logren que sus estudiantes utilicen la lectura y escritura para satisfacer intereses y necesidades» (E6.UPN. 2014).
- «En ese sentido, el EA nos puede ayudar a reflexionar y actuar en un proceso de apropiación de los resultados de la investigación, convirtiendo a esta, en un proceso de retroalimentación potencial. Creo que es importante reconocer, como señala Rosa Hurtado, que el EA debe mostrar una visión panorámica del campo problemático, es decir, que describa cómo está compuesto en cuanto a temáticas tratadas, temas pendientes; que analice y comprenda cuáles son las determinaciones teóricas más importantes, los nudos críticos sobresalientes. También debe indicar cómo se lo ha investigado y en qué se ha avanzado y los temas pendientes o los cambios de orientación teórico metodológico que hacen falta y que dan la posibilidad cómo lo señala Jiménez-Vázquez (2014) y Ramos (2014) a nuevos trabajos que avancen o profundización en la temática, que permitan investigar lo que no ha investigado. Como lo señala Perla, reconocer ¿qué se conoce y qué no? y ¿cómo se ha conocido? las respuestas permitirán al investigador clarificar sus ideas respecto a su tema de interés, y así podrá definirlo mejor, afinarlo, delimitarlo, y enfocarlo desde la perspectiva de interés» (E15.UPN.2014).

Se comprende la producción analizada para construir una nueva comprensión

- «También recupero lo planteado por Rosa Hurtado de que el EA no es un listado bibliográfico, ni son los resúmenes de las lecturas, tablas o bases de datos, pues estos son medios y recursos. El EA

es un trabajo de interpretación y comprensión, lo que algunos autores como J. B. Thompson (2002) en *Ideología y Cultura Moderna*, denominan hermenéutica y que se refiere a comprender cómo el campo-objeto de estudio ya ha sido interpretado antes, por lo tanto ya existen construcciones simbólicas previas (E13. UPN. 2014).

- «Las posiciones teóricas tanto de Judith Kalman, como de Emilia Ferreiro se resisten a proponer la enseñanza intencionada del código alfabético. En sus primeros escritos Ferreiro critica ferozmente la enseñanza del código alfabético. En muchas de sus publicaciones expresa que la enseñanza del código ha sido nociva en los procesos de alfabetización escolar. Kalman, califica de «actividades rudimentarias» a los procesos de enseñanza intencionada del código alfabético. Por otro lado, el Ecuador tiene una experiencia de enseñanza del código alfabético, desde el desarrollo de la conciencia fonológica, que me interesa investigar, puesto que en el contexto de los docentes, las escuelas y los estudiantes ecuatorianos, parece que funciona como un dispositivo que innova positivamente la enseñanza de la lectura y escritura» (E6.UPN. 2014).

Dispositivos didácticos

- «Considero que las estrategias que se plantearon en el foro para construir el EA y apoyar la construcción de nuestro OE son todas valiosas y dependen de los problema de investigación y las experiencias e intereses profesionales de cada uno» (E11. UPN.2014).

Como se puede observar los dilemas a los que los estudiantes se enfrentan son también las posibilidades de acompañamiento de quien funge el papel de asesor de tesis, ya sea individual o en una clase grupal expofeso para ello. Saber llegar hacia la producción, saber filtrarla adecuadamente, ubicar el sentido del tiempo donde ésta se generó a partir del objeto que la requiere, hilvanar cada hallazgo definido por distintos momentos en la enorme diversidad de fuentes y, finalmente llegar a ubicar ese punto de encuentro donde el objeto existe y así iniciar su vida desde un cimiento sólido, estable que le pueda brindar la posibilidad de la flexibilidad y de la creatividad conforme este nuevo conocimiento vaya creciendo.

Sin duda lo expresado por los estudiantes manifiesta cómo los procesos de formación evolucionan paulatinamente en relación a la revisión de la literatura; pues para encontrar el sentido de realizarla se enfrentan a múltiples desafíos intelectuales, uno de ellos es la comprensión holística del conocimiento encontrado; este nivel de discernimiento en el que el estudiante encuentra significados nuevos y referenciales que le permiten ir estructurando su propia narrativa, congruente con una búsqueda y revisión que le permite describir su realidad y la que investiga. En palabras de Gadamer sería «La construcción se construye a partir de lo construido previamente». Una función de búsqueda de relaciones posibles, una lectura problematizadora, una definición de puntos de articulación desde relaciones de inclusividad; es o no el sentido del estado del arte, para ello habría que revisar lo que hacen y dicen los estudiantes en términos de construcción de objeto. Este es solo un primer acercamiento al intento de comprender el uso del estado del arte en la construcción del objeto de estudio a partir de la necesidad didáctica en la formación de investigadores desde la elaboración de su tesis.

Referencias bibliográficas

- Arfuch, Leonor (2002). El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de Cultura Económica.
- Cruz Martínez Ana Guadalupe. (2014) video entrevista. UPN.
- Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En la práctica investigativa en las ciencias sociales. Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Jiménez-Vázquez, M. (2014). «El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación» en Díaz-Barriga, Á. y Luna Miranda, A. (coords.). Metodología de la Investigación Educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias. México: Ediciones Díaz de Santos. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Larrosa, Jorge (2011). Experiencia y alteridad en educación. En Carlos Skliar y Jorge Larrosa (compiladores). Experiencia y alteridad en educación (13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- McEwan, Hunter (1995/2005). Las narrativas en el estudio de la docencia. En Hunter McEwan y Kieran Egan (compiladores).

La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (236-259). Buenos Aires: Amorrortu.

Passeggi, Maria da Conceição (2011, Sept-Dic.). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 23(61), 25-40.

Ramos Escobar Norma (2014), video entrevista. UPN.

Rojas, S. (2007). El estado del arte como estrategia de formación en la investigación. Recuperado de: http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/1_64_el-estado-del-arte.pdf

Thompson. J.B (2002). Ideología y cultura moderna. Teoría crítica en la era de la comunicación de masas. Universidad Autónoma Metropolitana. México

<http://formandoinvestigadores-gft.blogspot.mx/2011/01/estado-del-arte.html>

portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/1_64_el-estado-del-arte.pdf

<http://formandoinvestigadores-gft.blogspot.mx/2011/01/estado-del-arte.html>

<http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/sv/article/view/1666>

Torres Hernández Rosa María (2004). El ámbito de la educación: narrativa, relatos e historias de vida en México.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TESIS
DE ESTUDIANTES DE DOS MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN DE
UNA ESCUELA NORMAL EN GUANAJUATO, MÉXICO

José Luis Martínez Rosas
Mauro Alba Vázquez
Ma. Lucina Partida Gómez
Rosa María Hernández Salcedo

Resumen

El presente trabajo es un estudio de caso en una escuela normal del centro de México, en el que se analiza la asesoría que los académicos de posgrado dan a sus estudiantes para la elaboración de los proyectos o protocolos de investigación, así como de la tesis. En dichos documentos se aprecian dos construcciones: una teórica y otra metodológica; la primera entendida como aquellos referentes conceptuales, articulados y sistematizados que permiten interpretar los datos de primero y segundo orden, cualitativos o cuantitativos, que forman parte del objeto de estudio o de innovación; mientras que la segunda se define como el proceso de articulación de los elementos empíricos y teóricos que permiten dar cuenta del objeto de estudio, pudiendo tener distintos fundamentos epistemológicos y enfoques, lo cual incluye un diseño específico, de una o más técnicas e instrumentos; tanto del proceso de construcción de datos como del análisis de los mismos.

Palabras clave: Asesoría, tesis, construcción teórica, construcción metodológica.

Introducción

La Sociedad del Conocimiento obliga a repositionar la producción y gestión del conocimiento en todos los campos, incluida la educación. Consecuentemente la investigación en los posgrados en educación es un tema muy relevante que implica analizar las prácticas de producción de conocimiento de investigadores y de estudiantes, así como el acompañamiento de los expertos, lo que también coadyuva a superar problemáticas como los bajos índices de producción de tesis y de titulación.

En México diversas instituciones de educación superior ofrecen estudios pedagógicos y forman profesores de distinto nivel: las universidades públicas y privadas, algunos institutos, escuelas normales y otra variedad de instituciones. Siendo necesario resaltar que las escuelas normales tienen una amplia tradición en la formación y profesionalización de docentes.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (BCENOG) tiene un carácter emblemático y de liderazgo en el estado de Guanajuato y una reconocida posición a nivel nacional con relación a la formación de docentes. «ha formado profesores de educación básica desde 1871[...] acorde a las reformas sucesivas en la educación normal, primero se impartió la carrera de profesor de primeras letras, posteriormente la de profesor de educación primaria, más tarde el bachillerato pedagógico y actualmente las licenciaturas en educación: preescolar, primaria y especial, todas con duración de cuatro años, [además de] diplomados». (BCENOG, 2014)

La BCENOG también imparte dos programas de posgrado en educación: la Maestría en Educación Práctica Educativa (MEPE) desde el año 2005 y la Maestría en Investigación y Desarrollo de Innovaciones Educativas (MIDIE) desde el año 2011, los cuales tienen duración de dos años, se ofrecen a estudiantes con licenciatura y se orientan hacia

la profesionalización de docentes de los tipos de educación básica y media superior.

En este marco los autores desarrollan una investigación centrada en los procesos de producción de conocimiento de los sujetos participantes en dichos posgrados y la asesoría de tesis, durante 2014 y 2015, a partir de un estudio de casos.

Objetivos

Se busca producir conocimiento sobre los procesos de construcción teórica y metodológica que realizan los maestrantes de dos posgrados desde que inician sus estudios hasta que se gradúan, y sobre la asesoría que les proporcionan los académicos en el contexto institucional, a fin de que se fundamenten posibles mejoras en dichos procesos.

Enfoque metodológico y teórico de la investigación

El enfoque metodológico empleado en el presente trabajo es el estudio de caso e incluye la técnica del análisis de contenido. El estudio de casos es una metodología cualitativa (Stake, 1998) cuyo propósito consiste en documentar los rasgos o características del objeto de estudio de la manera más completa posible, atendiendo su complejidad e incorporando aquellas particularidades que le otorgan un carácter distintivo y su notoria singularidad en las circunstancias que le son propias.

El presente trabajo se define como un estudio de caso «instrumental» y no alude a las características idiosincráticas o intrínsecas de los casos en sí, sino a transversalidad de las unidades de discurso y de sus categorías analíticas y de esta manera se facilita el conocimiento y

comprensión de un problema más amplio que el de cada uno de los casos en singular. En esta opción metodológica se enmarca la técnica del análisis de contenido.

Los casos seleccionados fueron 11, se trata de una muestra criterial de la producción de tesis y de la asesoría. Los criterios de selección fueron:

1. En la MEPE, de 21 graduados, la muestra incluye 7 casos que representan el 33% de las tesis que se han producido y defendido satisfactoriamente en exámenes recepcionales, lo que corresponde a las tesis producidas desde el 2009 hasta agosto de 2014;
2. En la MIDIE se toman 4 casos que representan el 50% de las tesis del total de egresadas de la primera generación, que han sido aprobadas por el Director de tesis y se encuentran en proceso de lectura y dictaminación previa a su defensa ante el jurado.
3. Los procesos de asesoría analizados son 11 en total, pero incluyen solo a seis directores de tesis, ya que algunos han dirigido a varios tesisistas.

Partiendo de la distinción básica entre dos categorías filosófico-epistemológicas: contenido y forma, el análisis de contenido no es un análisis formal que se oriente hacia los términos empleados en un proceso de comunicación o en un texto, por el contrario, su objeto es la idea o el significado contenido en unidades de discurso (Bardin, 1986) que al ser sometidas al análisis, se constituyen en las unidades de análisis, pudiendo ser: enunciados, párrafos, apartados, capítulos o documentos completos.

Bernard Berelson (1952), Ole Holsti (1969) y Krippendorff (1980) coinciden que el análisis de contenido es una técnica de investigación; que según el primero sirve para « la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación», para el

segundo su utilidad consiste en «hacer inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de características específicas dentro de un texto», mientras que para el tercero es un investigación útil «para hacer inferencias reproducibles y válidas a partir de un texto».

En este orden de ideas, las unidades de discurso seleccionadas para someterlas a análisis son los textos inscriptos en: a) los proyectos o protocolos de investigación y b) las tesis.

El análisis de contenido requiere el desarrollo de una estructura conceptual que permite la realización de inferencias, se basa en datos textuales inscriptos en los proyectos y protocolos de investigación además de las tesis, convirtiéndose estos en documentos primarios; esta técnica requiere establecer posteriormente las categorías en las que se agrupan, clasifican y ordenan esos datos para hacerlos inteligibles en la estructura conceptual, en este caso: a) proceso de construcción metodológica que realiza el tesista, b) el proceso de construcción teórica que realiza el tesista y c) la asesoría de tesis en el proceso de construcción teórico-metodológica.

Con relación a los «pasos» sugeridos por Piñuel Raigada (2002): a) selección de la comunicación que será estudiada, b) selección de las categorías que se utilizarán, c) selección de las unidades de análisis, y d) selección del sistema de recuento o de medida, omitimos el último de ellos, en virtud de que no buscamos la mensurabilidad de las unidades de discurso o de las categorías, que, a nuestro juicio, remiten a un análisis formal, más que del contenido.

La fundamentación teórica también incorpora las dos grandes perspectivas de la producción escrita: el internalismo y el externalismo (Benítez, 2006) y el habitus de los académicos (Bourdieu, 2012) entendido como aquellas disposiciones y esquemas, tanto de acción, como de pensamiento y lenguaje que objetivan de alguna manera el capital simbólico y académico incorporado y se ponen en juego de acuerdo a las posiciones que se ocupan en el campo educativo.

El eje rector de la investigación se conforma por las regularidades en el proceso de producción y en la asesoría de proyectos y de tesis.

A continuación se presentan los avances y resultados de la primera de tres etapas, del estudio de los casos seleccionados.

Resultados y discusiones relativas al proceso de construcción metodológica que realiza el tesista

Como es de esperarse, existen diferencias obvias entre los protocolos y los proyectos frente a las tesis. Unos establecen lo que se pretende hacer en un futuro, otras dan cuenta de lo realizado.

1. Los protocolos y proyectos contienen un esbozo de las metodologías que se creen pertinentes, una mención de las técnicas e instrumentos a emplear y ocasionalmente una descripción de sus rasgos y tipos. Se encontraron dos maneras particulares en que se bosquejan los componentes metodológicos de la investigación, que se pueden designar como: *colección de citas* e *insuficiente articulación*.

El caso 1 (MIDIE) no indica cuál es su metodología, sin embargo incluye citas textuales que hablan de la investigación-acción (I-A) sin vincularlas a sus reflexiones o a los escasos datos cualitativos que incluye en el protocolo. El caso 2 (MEPE) señala que «tiene una perspectiva metodológica etnográfica» y al mismo tiempo que «mi trabajo es constructivista», pero no logra mostrar la manera en que articula los aspectos metodológicos de uno y otro enfoque.

2. En cuanto al proceso de construcción metodológica que media entre los proyectos o protocolos y las tesis, se encuentran coincidencias que indican una cierta *homogeneidad discursiva*.

El 100% de las tesis analizadas refiere usar el método de I-A para innovar o intervenir ya sea su propia práctica docente o las problemáticas de su centro educativo. El 64% de la muestra criterial que corresponde al 100% de las tesis de la MEPE, señalan que emplean la etnografía para describir, analizar y caracterizar su propia práctica docente. Así mismo,

El caso 3 es un ejemplo de la incorporación del discurso institucional en el proceso de construcción metodológica, ya que refiere que el enfoque utilizado para la investigación de su práctica docente es cualitativo (Hidalgo, 1994; Taylor y Bogdan, 1987), con perspectiva metodológica etnográfica (Goetz, 1988) y que utiliza la metodología de la I-A (Elliot, 1990).

Dicha homogeneidad discursiva puede ser atribuible a las sobredeterminaciones institucionales, específicamente a los enfoques metodológicos propuestos en las líneas de formación e incluso a las técnicas e instrumentos trabajados en los espacios curriculares, así como a la preparación de los asesores.

3. La mayoría de las tesis desarrollan con amplitud las características de la metodología empleada y las técnicas e instrumentos de construcción de datos, así como un análisis de éstos. El equipo investigador encontró que un 64% de la muestra criterial profundiza en los componentes metodológicos en su tesis.

El caso 4 (MIDIE) es un ejemplo de la manera en que se desarrolla la I-A con sus distintos rasgos, entre ellos los planes de innovación, las hipótesis y las líneas de acción (Elliott, 1990), con las que se articulan las técnicas de entrevista y observación participante y los instrumentos metodológicos como los autorregistros que son empleados en los diagnósticos y evaluaciones.

Lo anterior indica que, además de aquellas coincidencias que dan cuenta de ciertas homogeneidades en los procesos de formación y en

los posicionamientos de los asesores, existen regularidades atribuibles a las opciones y decisiones del alumno/tesista por cuenta propia o a la interacción con sus asesores y a la orientación que el director de tesis le imprime al proceso metodológico del alumno/tesista.

4. En el 36% restante son evidentes las *ausencias en el proceso de construcción metodológica*, es decir, las operaciones metodológicas necesarias o deseables que no llegan a llevarse a cabo o que apenas se mencionan en la tesis, pero sin evidencia de haberse realizado (casos: 2, 4, 6 y 7), dichas ausencias se constituyen en otra regularidad que no se encuentra en el ámbito de las positivities y empiricidades, sino en el de la negatividad.

El caso 2 señala que la intervención de su práctica docente la realiza bajo el enfoque de la I-A y adiciona los ciclos de I-A según el modelo de Mckernan, pero no «aplica» el concepto ni los componentes del ciclo de I-A para describir y analizar su proceso metodológico. También en otro caso (no. 4) se identificó que las preguntas de investigación no se establecen de manera clara. En ese mismo tenor, el caso 7 (MEPE) muestra que en el análisis de lo ocurrido, se incluyen extractos del diario de campo para sustentar lo interpretado, pero no se concluye a partir de un proceso de categorización de elementos y tampoco aparece un apartado para la discusión y análisis de resultados.

5. Los *problemas de desarticulación e incongruencia entre algunos de los elementos de la metodología* se constituyen en otra regularidad en la construcción metodológica.

Por ejemplo, una de las tesis de la MEPE (caso 6) refiere un proceso metodológico sustentado en la I-A, pero se limita a un listado de ideas en torno a su definición, sin aportar en relación a cómo vivió su propio proceso, sin referir la propia experiencia. Dentro de las definiciones incluidas no se reconoce argumentación personal, sólo ideas de autores,

párrafo tras párrafo, algunas de las cuales no incluyen la cita de referencia correspondiente.

6. Existen *vaguedades e imprecisiones conceptuales* en una minoría de las tesis, por ejemplo:

El caso 2 (MEPE) sirve de ejemplo porque en la tesis mantiene la misma problemática identificada en el proyecto de investigación, ya que no logra articular los aspectos metodológicos de las perspectivas etnográficas planteadas por P. Woods y las constructivistas que establece Hidalgo Guzmán. En otro caso (no. 1, MIDIE), además de que resultó muy complicado diagnosticar e identificar el problema de innovación, ya en la tesis las preguntas y el objetivo de la innovación tampoco están articulados.

Es posible que las causas de esta irregularidad se encuentren en las debilidades del propio tesista, como en las diferencias entre los múltiples asesores que acompañaron en el proceso al alumno/tesista.

Resultados y discusiones relativas al proceso de construcción teórica para producir el proyecto o el protocolo y la tesis

Respecto a este tópico se cuentan con los siguientes hallazgos relativos a la construcción de teoría o bien a su ausencia de este proceso o a problemáticas específicas que lo dificultan.

1. *La teoría aparece sólo como un apartado «suelto» de la tesis* (caso 7, MEPE) o como *referencias difusas* (caso 5, MEPE), puesto que no establece de manera clara y precisa una perspectiva teórica.
2. *Un discurso teórico compuesto por una serie de citas*: existe solo una colección de párrafos con citas textuales, pero sin un discurso

- propio que las articule (caso 6, MEPE) o refiere cita tras cita, muchas de ellas sin la referencia de la fuente (caso 7, MEPE).
3. *Glosario propio*: se desarrollan apartados breves para definir diferentes elementos conceptuales, a manera de glosario (caso 7, MEPE) extraído de sus propias ideas y sin inclusión de teorías.
 4. *Desarrollo solo de una parte de la teoría*: la serie de conceptos corresponde sólo a una de las unidades de análisis (caso 6, MEPE).
 5. *Teorías no pertinentes*: las teorías aludidas o incluidas en el texto no discurren sobre los conceptos claves mencionados. Menciona los ambientes de aprendizaje como concepto guía durante la intervención de su práctica docente, sin embargo solo refiere como fundamento teórico de esto último a tres teóricos constructivistas: Vygotsky, Ausubel y Brunner. (caso 2, MEPE)
 6. *Estado del conocimiento*: en algunas tesis se incluye un estado del conocimiento que muestra, al menos, suficiencia, sistematización y análisis, así como conclusiones que le permiten al autor retomar elementos para usarlos en distintos apartados de su tesis. Un caso (no. 4, MIDIE) incluye autores clásicos y recientes que aportan a la construcción de su objeto de innovación: la comprensión profunda de textos. Otro caso (no 11, MIDIE), en la tesis hace referencia al estado del conocimiento respecto a los estudios que se han realizado sobre «comunidades de aprendizaje infantil» y relaciona su plan de innovación con elementos derivados del estado del arte que construyó.
 7. *Uso de la teoría*: incluye una descripción amplia de las unidades de análisis derivadas de la pregunta de investigación, siempre con el discurso personal como eje de la discusión (caso 8 MIDIE). Las aportaciones de los autores se refieren constantemente a lo largo del trabajo, apoyando el análisis de resultados (caso 8 MIDIE). En el protocolo la relación teoría-práctica se analiza con fundamentos teóricos muy generales (caso 1, MIDIE). Desglosa

su innovación por etapas de manera que se unan la teoría y la práctica, analizando y contrastando lo que dice cada autor con lo que descubre y aplica en la práctica (caso 9, MIDIE). En otro caso (no.10, MEPE) se recurre a los conceptos de competencias docentes, perfil de egreso y habilidades intelectuales específicas y los relaciona con eventos de la realidad observada al analizarlos (durante la elaboración y defensa del documento durante el examen recepcional). El concepto de secuencias de reflexión (Fierro y Carbajal) le permiten diseñar los ciclos de innovación (caso 1, MIDIE).

8. *Impacto de la teoría en la modificación del habitus*: en las conclusiones refiere como situaciones significativas la distinción conceptual y práctica entre las prácticas docente y educativa, lo que le permitió iniciar la problematización de la misma; en este mismo caso (no. 2, MEPE), durante la intervención señala que la incorporación en su esquema de pensamiento de las teorías de psicólogos constructivistas le fue útil para diseñar sus dos planes de intervención.

No uso de la teoría: no existe evidencia de que la teoría sea un discurso que ayuda a comprender el objeto de estudio y su transformación. La teoría referida en el capítulo sobre el marco teórico no se retoma al momento del análisis de datos, ni se recupera en la revisión de hallazgos en las conclusiones (caso 6, MEPE), no se recupera el discurso teórico al momento de hacer la revisión de los hallazgos (caso 7 MEPE), o en las conclusiones no aparecen referencias teóricas, ni se alude a su proceso de revisión (caso 8, MIDIE).

9. *Las teorías y autores con dos o más referencias en las tesis*: Bazdresch (2000) recibe la mayor cantidad de menciones en las tesis de MEPE (64% de la muestra analizada), para caracterizar la práctica docente a partir de constitutivos planteados por el

autor. Para fundamentar la metodología y describir la práctica docente se recurre a García Herrera (1996) en casi el 30% de los casos (todos de la MEPE), junto a diversos autores de métodos cualitativos o etnografía. En otro posgrado (MIDIE) en más del 75% se mencionan a Elliott y Mckernan como referentes en I-A.

A teóricos agrupados en la perspectiva constructivista (Piaget, Ausubel, Brunner, Vygotsky) son retomados casi en el 40% de los casos en los dos posgrados. En casi 20% de las tesis (MIDIE) se retoman teorías sobre la reflexión y reflexividad desde autores como: Dewey, Chan, Marzano y Ponce.

Resultados y discusiones relativas a las características de la asesoría de tesis durante la construcción teórico-metodológica

1. De manera general se identifica lo siguiente en los dos posgrados:

El 80 % de los alumnos de los dos posgrados refieren que durante las diferentes sesiones de elaboración de su tesis se mostraron participativos y atentos con los docentes, realizaban preguntas para tener mayor claridad acerca de lo que se les explicaba. Por lo que hace al seminario de titulación en un 70 %, los estudiantes lograron avances en la sistematización de la información y en la redacción del documento. En un 30 % los tesistas señalaron que las debilidades e insuficiencias se deben a las propias inconsistencias entre los asesores, ya que no manifiestan un discurso acorde entre ellos.

En un 20 % de las tesis se manifiesta que no está resuelta la relación entre la práctica educativa como totalidad analítica y el foco de la intervención como constitutivo de ésta. Por ejemplo, en una de ellas no se define, ni fundamenta el clima de aprendizaje como concepto clave

para el diseño y ejecución del plan de intervención que lleve hacia un cambio al conjunto de la práctica educativa.

2. De manera específica, por lo que hace a la MEPE:

La asesoría sobre aspectos de metodología se orienta para que los alumnos puedan recuperar y analizar su práctica docente por medio de la observación y el registro de sesiones de clase, entre otros instrumentos, hasta el trabajo con los datos a través de matrices de análisis, con esta asesoría se consigue caracterizar y problematizar la propia práctica del estudiante y visualizar algunas líneas para su innovación.

En lo particular, se encuentran problemáticas en la asesoría, por ejemplo, en una tesis (caso 2) no se lograron identificar varios vacíos, sino hasta que se realizó la lectura-dictaminación: a) al pasar del análisis y la caracterización de la práctica mediante los seis constitutivos planteados por Bazdresch (2000) hacia la identificación de la situación problemática a intervenir; b) posteriormente se identificó otro vacío al documentar como se incidió en la resolución de esa problemática, ya que no se informa cómo esto reconfiguraba la práctica, específicamente la relación entre los constitutivos de la misma; c) en tercer término al argumentar la relación entre la metodología etnográfica y la I-A.

3. Específicamente por lo que hace a la MIDIE:

Existe una débil atención de la asesoría en cuanto al estado del conocimiento relativo al objeto de estudio o innovación, lo que se refleja en un desinterés del alumno o tesista en el análisis somero de los antecedentes, los trabajos previos, la teoría relevante y las investigaciones relacionadas con el objeto de innovación; así como el proceso de reflexión que acompaña la revisión del estado del conocimiento.

Si bien el estado del conocimiento resultante no es exhaustivo, la asesoría resulta muy detallada e insistente para que el tesista logre

integrar los argumentos emanados de una lectura crítica y nítida de la teoría con la información recuperada de la observación.

En la construcción del «marco» teórico sobre el objeto de innovación, la asesoría a los alumnos muestra poco énfasis en la construcción de los fundamentos o supuestos epistemológicos inmersos o relacionados con el proceso de investigación y desarrollo de la innovación y con la teoría implicada.

En el caso de la tesis número 1 de la muestra, no están identificados claramente los elementos de la I-A, sino que sólo se refiere la metodología en términos generales.

Existe una debilidad de la asesoría para preparar la presentación y defensa pública de la tesis por parte del autor. En un 40 % los alumnos de la MIDIE cuando cursan las cuatro asignaturas de articulación y producción del conocimiento, deben de contar con los elementos metodológicos, pero al momento de defender su tesis solo recuerdan algunos elementos teóricos sobre investigación cualitativa e I-A, requiriendo de elementos que les permitan manifestar la diferencia entre enfoque, método, técnica e instrumento de investigación.

Discusión general de los resultados frente a la teoría

La fundamentación teórica incorpora las perspectivas del internalismo y el externalismo (Benítez, 2006) en la composición de textos en los que se inscribe la producción escrita; asimismo se incorpora la categoría de habitus de los académicos, a partir de las aportaciones de Bourdieu (2012). Al respecto, se encontraron manifestaciones explícitas en un caso, que permiten afirmar la existencia de transformaciones en los componentes del habitus, es decir, de las disposiciones y esquemas, tanto de acción, como de pensamiento y lenguaje al concluir la tesis.

Lo anterior nos indica la necesidad de realizar un trabajo de comparación constante entre las producciones iniciales (proyectos de investigación y protocolos de investigación y desarrollo) y las producciones finales (tesis) durante una segunda etapa de la investigación, a efecto de constatar los cambios en el habitus generados, puesto que consideramos que éstos no están documentados en calidad de evidencias claramente contrastables, o desechar este supuesto.

Si bien el eje rector de la investigación se conforma por las regularidades en el proceso de producción y en la asesoría de proyectos y de tesis, el trabajo teórico debe mostrar no sólo el cambio de habitus que pudiera señalar la interiorización de discursos y prácticas y su posterior exteriorización, sino cómo es que tales regularidades reconfiguran el habitus original para generar un habitus académico, a partir del movimiento entre interiorización y exteriorización durante la composición escrita de los productos académicos.

Conclusiones

Concluimos que la asesoría de tesis en la MEPE se trabaja considerando la línea temática de recuperación, análisis e innovación de la práctica, bajo la modalidad de taller, en el cual se reconocen dispositivos metodológicos para la recuperación y análisis de la práctica a través de diversos ejercicios que van desde la observación y el registro de sesiones de clase, hasta el trabajo con los datos a través de matrices de análisis; con ello se consigue caracterizar y problematizar la propia práctica proyectando líneas para su innovación.

Por otro parte, la línea de investigación cualitativa promueve la revisión de los principales fundamentos y concepciones relacionados con este paradigma de investigación, a la vez que se asesora al estudiante en el desarrollo de su proyecto de investigación. Ambas líneas se

configuran complementarias, pero las trabajan diferentes asesores que rara vez comunican entre sí los avances y dificultades con los asesorados y mucho menos desarrollan estrategias comunes de trabajo.

Quienes trabajan en la MEPE la línea de recuperación y análisis de la práctica dedican la mayor parte del tiempo destinado en la currícula a habilitar a los estudiantes en la observación y registro de la práctica, refiriendo muchas dificultades para que los estudiantes sean capaces sólo de describir, suspendiendo de momento los juicios de valor; conseguir la cantidad mínima de registros necesarios para comenzar la caracterización y problematización de la práctica puede llevar más que el primer semestre que se tiene destinado para ello. De tal manera que el trabajo se retrasa y en el tercer semestre que se desarrolla el Taller de innovación de la práctica docente, apenas se está terminando de problematizar la situación que será objeto de innovación.

Para los asesores de la línea de investigación cualitativa representa que tengan que esperar hasta el tercer semestre para partir de un proceso de problematización fundamentado para generar la pregunta de investigación; de tal manera que en el cuarto semestre en que los estudiantes ya no cursan la línea de análisis de la práctica, sólo tienen el apoyo del asesor de investigación cualitativa, quien comienza a solicitar apenas la definición de preguntas y objetivos, así como el inicio de la revisión de la literatura correspondiente al objeto de investigación.

En este escenario, la mayoría de los estudiantes concluyen el programa sin haber desarrollado aún su intervención en la práctica, lo que implica que pasen incluso años antes de concretarla, por lo que el contexto problematizado ya no suele ser el mismo donde se pretende innovar. Aunado a ello, el director de tesis puede ser otra persona diferente al asesor con el que se desarrolló la primera parte de la investigación. Todo esto dificulta el proceso de elaboración de tesis y la posterior titulación.

Por lo que hace a la MIDIE, se concluye que con relación a la asesoría en los aspectos metodológicos, existen dos seminarios que se incluyen dentro de la línea de formación de Metodología de investigación e innovación educativa: Estudio de caso e innovaciones educativas y el de I-A y prácticas reflexivas, que se cursan en el primer y segundo semestre, respectivamente y que abordan la cuestión metodológica, pero que los estudiantes refieren sólo se revisa desde lo conceptual, sin llegar al desarrollo de ejercicios prácticos que los habilite en algunas técnicas de investigación cualitativa. Así que cuando se les requiere el saber metodológico necesario en los cuatro seminarios de Articulación y producción del conocimiento, los estudiantes sólo son capaces de recordar algunas premisas teóricas sobre investigación cualitativa e I-A, pero sin reconocer siquiera la diferencia entre enfoque, método, técnica e instrumento de investigación.

Por lo que hace a las dos maestrías en lo relacionado con la asesoría en los aspectos teóricos, los asesores han solicitado a los estudiantes una revisión del Estado del conocimiento sobre el objeto de innovación (Hernández y Martínez, 2014), encontrando como principales problemas el reconocimiento de fuentes académicamente confiables para realizar la búsqueda documental y la incapacidad para filtrar y seleccionar las publicaciones que finalmente serán referidas como antecedente directo de su proceso de investigación. Los asesores refieren que en varios de los casos, lo que han logrado integrar los estudiantes no da cuenta de una búsqueda exhaustiva, sólo se trata de una serie de referentes de literatura reciente que les pueden ser útiles para identificar algo de lo que se ha hecho sobre su objeto de innovación.

Finalmente en el desarrollo de las tesis de los posgrados consideramos que los estudiantes deben:

- ◆ Presentar a profundidad los hallazgos más importantes sobre el tema de su tesis.

- ◆ Justificar la relevancia del problema así como la contribución que se busca hacer a la comunidad científica.
- ◆ Evidenciar un análisis crítico de la literatura especializada, añadiendo a su revisión la consulta de artículos de investigación actuales relacionados con el tema y publicados en revistas especializadas con alto valor académico.
- ◆ Demostrar su dominio de los conocimientos y definir de manera conceptual y operacional los constructos que son objeto de estudio a partir de los autores, lecturas y modelos teóricos revisados.
- ◆ Presentar citas, paráfrasis y referencias debidamente empleadas como refuerzos en el desarrollo de sus propias posturas y argumentos ante el objeto epistémico desarrollado.

Dentro de un cierto marco común de discursos y prácticas que le da identidad a cada programa de posgrado y a la institución y que dota de un marco de referencia al alumno/tesista, se manifiesta la versatilidad y complejidad de la construcción metodológica que cada sujeto realiza durante su proceso de investigación y que se evidencia en las particularidades de su tesis de grado. En otras palabras, la dialéctica entre los procesos de formación y los de investigación, cuyos locus son la institución con sus asesores y los alumnos/tesistas como sujetos, produce un entramado teórico-metodológico particular.

Referencias bibliográficas

Aigeneren Miguel. Análisis de contenido: una introducción. Centro de Estudios de Opinión, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquía. <http://ceo.udea.edu.co> Consulta de 01/08/2014.

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- Bazdresch Parada, Miguel (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Textos Educar. Secretaría de Educación Jalisco.
- BCENOG (2014). *Plan de Desarrollo Institucional*. Guanajuato, BCENOG. Documento interno inédito.
- Benítez Figari, Ricardo (2006). *Teorías de la producción escrita*. Santiago de Chile, Ed. Frasis.
- Berelson, Bernard (1952). *Content Analysis in Communications Research*. New York. The Free Press.
- Bourdieu, Pierre (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Hernández, Rosa Ma. y José Luis Martínez (2014). *Criterios de revisión del producto final del Seminario de Articulación IV, MIDIE*, Documento interno. Guanajuato, BCENOG.
- Holsti, Ole (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA. Addison Wesley.
- Krippendorff, Klaus (1980). *Content Analysis, an introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA. Sage Publications.
- López Noguero, Fernando (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. XXI Revista de Educación, 4 167-179. Universidad de Huelva.
- Piñuel Raigada, José Luis (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. En: *Estudios de Sociolingüística* 3(1), pp. 1-42. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. pinuel@ccinf.ucm.es
- Stake, Robert (1998). *Investigación como estudio de casos*. Madrid, Morata.

LA INFLUENCIA DE LA DIRECCIÓN DE TESIS EN LOS USOS
DE LA TEORÍA EN UN PROGRAMA DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN. AVANCES Y DELIMITACIONES CONCEPTUALES

Ana Cecilia Valencia Aguirre
José María Nava Preciado

Resumen

El trabajo es un avance de una investigación en ciernes que consiste en delimitar conceptos y construir categorías para analizar y describir la influencia de la dirección de tesis en la construcción de ésta, partiendo de los usos que se hacen de la teoría en este proceso. Se toma como estudio de caso un programa doctoral y se parte de un marco teórico fundamentado en una epistemología socioconstructivista. En este sentido, se señala que todo proceso de investigación genera conocimiento al hacer un uso creativo de la teoría en la lectura con los datos empíricos. En esta construcción influyen las comunidades de investigación y, concretamente, el director de tesis, quien tiene un papel fundamental en este proceso. Por otro lado, asumimos una posición kuhniiana al señalar que las comunidades de investigación se dan desde formas instituidas de enseñanza de la ciencia, lo que genera un particular estilo de uso de la teoría. Desde este marco nos planteamos, como tarea inicial, abordar los conceptos clave con la finalidad de delimitarlos,

posibilitando de esa manera la construcción de categorías analíticas, tomando como caso el Doctorado en Educación de la UPN unidad 141. Palabras clave: Tesis doctoral, dirección de tesis, usos de la teoría, función de la teoría.

Introducción

En todo programa de doctorado, sea en educación u otra disciplina científica, se pretende que la elección de quienes conforman la función de dirección de tesis se determine con criterios académicos¹ y que, a la vez, sean miembros de una determinada comunidad de conocimiento, lo que se traduce en pertenecer a un determinado cuerpo académico, a una línea de investigación ya institucionalizada, a un padrón de investigadores con reconocimiento institucional o, por lo menos que hayan tenido producción científica² suficiente para garantizar una *expertis* en un campo especializado del saber. Si bien el ser miembro de una comunidad de conocimiento, el estar especializado en la producción científica de cierto campo de la disciplina en cuestión, el haber dirigido tesis e impartir docencia a nivel posgrado y otras condiciones dependiendo de los programas y sus requerimientos institucionales, no siempre garantizan el que se logre el éxito de la conclusión de una tesis, sí forma parte de los dispositivos de la formación de los doctorandos en programas de posgrado en México. Con ello, se pretende que los directores de tesis en un programa doctoral garanticen la formación de

¹ Estos criterios se definen a partir de la normatividad del propio programa o son definidos desde lógicas externorreguladoras como pertenecer o no al padrón de excelencia u otro dispositivo de evaluación intra o extra institucional.

² Por producción científica de acuerdo al Consejo de Ciencia y Tecnología se entiende como la generación de productos como capítulos de libros que cuenten con ISBN, libros registrados, artículos indexados; y memorias en congresos internacionales y nacionales registradas con indexación.

recursos humanos y la eficiencia terminal, esto es, que sus egresados se titulen en un determinado tiempo (un año se da como plazo) y que por ende sean capaces de desplegar toda una serie de mecanismos, formas de comunicación e interacción y estrategias académicas e institucionales que permitan asegurar tal propósito.

De ahí que esta investigación se centrará en estudiar cómo median los procesos de dirección de tesis en el uso de la teoría. Tomando como caso estudiantes ya graduados, esto es, que han concluido exitosamente un programa de formación doctoral en el campo de la educación y han obtenido su grado con la aprobación y defensa de una tesis doctoral.

Metodología

El propósito de esta investigación en proceso es conocer cómo influyen los procesos de dirección de tesis en el uso que el estudiante hace de la teoría de tesis doctorales en educación. Los objetivos particulares son: 1. Describir los estilos de dirección de tesis y el desarrollo de determinadas habilidades con respecto al uso de la teoría en los estudiantes. 2. Caracterizar un estilo de dirección de tesis que permita un buen uso de la teoría con respecto a cuatro ámbitos: argumentación, problematización, planteamiento de hipótesis y construcción de categorías.

El proceso metodológico implica dos momentos clave:

- a) El primero será comprender las acciones, estrategias y mecanismos de los que se vale el director de tesis para garantizar el propósito de titular a sus tesis. Estas acciones se hallan ligadas a las estrategias institucionales que, desde la coordinación de los programas se desarrollan, sin embargo, partimos de que también es la propia creatividad y desarrollo de los directores de tesis lo que permite un buen desenlace, más allá de la lógica

instituida. Por ello, la valoración de estos procesos merece ser visibilizada y analizada en el fenómeno de construcción de tesis doctorales.

- b) El segundo momento se centra en el estudio de las propias tesis, con la finalidad de analizar cómo los estudiantes con la mediación de sus directores de tesis han utilizado la teoría para construir conocimiento sobre algún fenómeno en particular, considerado su objeto de estudio.

Para lograrlo se hacen necesarias varias acciones. En primer lugar, entrevistar al propio estudiante³ para conocer cómo se dieron las interacciones entre él y su director de tesis y qué tanto éstas influyeron en los usos de la teoría en sus tesis. En segundo lugar, revisar las acciones institucionales que permitieron regular los procesos de dirección de tesis y valorar si éstas se relacionan con la producción de conocimiento o la generación de cierta producción científica. Tercero, analizar las tesis de los doctores en educación de los casos seleccionados, a partir de criterios analíticos en la problematización, planteamiento de sus hipótesis, usos de la teoría, análisis bibliométrico y estilos de argumentación.

Antecedentes sobre el estudio

Sobre las relaciones entre tesista y director de tesis destacan algunos estudios (Pérez Arena, 2007; Primero Rivas, 2008; Moreno, 2006,

³ Para esta investigación, centrada en casos, nos remitiremos a estudiantes ya graduados de un programa educativo específico que es el Doctorado en Educación generación 2011-2014, quienes por estar graduados pueden reconocer a través de procesos metacognitivos, cómo se dieron sus experiencias de formación con el director de tesis y qué tanto éstas favorecieron la producción del conocimiento en sus tesis.

Jiménez, 2008). Sin embargo, el énfasis de la mayoría de producción en torno a la formación para la investigación se ha orientado a destacar los procesos de formación en los programas doctorales, las trayectorias estudiantiles, los estilos de tutoría, la curricula de los programas y las experiencias institucionales exitosas (Moreno Bayardo, 2003: 67-97). Existen pocas investigaciones que pongan énfasis en el uso de la teoría en tesis desde la relación entre directores de tesis y tesistas y cómo esta relación está mediada por determinados estilos de interacción que favorecen en el tesista el desarrollo de esta competencia. El uso de la teoría es fundamental pues ello influye en la producción de conocimiento y en el acercamiento a los objetos de estudio desde lógicas que rompen el sentido común, estos usos están mediados por los antecedentes de formación del estudiante, sus tradiciones disciplinarias derivadas del estilo de aprendizaje de su ámbito de conocimiento en programas de formación previos al ingreso al doctorado, pero fundamentalmente de los procesos de aprendizaje que se desarrollan a partir de la interacción con su director de tesis.

Estas interacciones pueden ser de distinta índole, para caracterizar los estilos de interacción mencionaremos *grosso modo* tres: 1. Desde formas de acercamiento al campo disciplinar de manera dialógica donde están en juego procesos comunicativos, de intercambio y compromisos explícitos de ambas partes. 2. Donde median posiciones de autoridad de parte del director y el alumno cumple sólo una función de seguimiento en tareas asignadas por el director de tesis o bien se sujeta a continuar con la investigación que lidera el director de tesis. 3. Desde estilos de independencia, donde el alumno tiene que buscar estrategias e investigar por él mismo y la cercanía con el director es sólo ocasional y en momentos donde se demanda su aprobación o visto bueno institucional. En estos tres estilos que hemos caracterizado con base en la experiencia en distintos contextos institucionales, consideramos que el que logra promover un desarrollo favorable de habilidades en el uso

de la teoría y la consecuente producción de conocimiento es el primer estilo, el dialógico. Sin embargo, los otros estilos permiten desarrollar otras habilidades que es necesario recalcar desde esta posición hipotética. Por lo tanto, la hipótesis de trabajo es: El uso de la teoría en una tesis está mediado por procesos de aprendizaje que se desarrollan o se consolidan a partir de la interacción con el director de tesis; por tanto, el estilo de dirección de tesis influye en los usos de la teoría en una tesis doctoral.

Conceptos centrales de la investigación

Los conceptos que hemos considerado relevantes para el desarrollo de esta investigación son los siguientes:

1. La función de la teoría en el posgrado

La teoría es una condición hipotética ideal en la cual ciertas normas y reglas se cumplen pero que en la realidad son imperfectas o bien parcialmente se siguen (Abbagnano, 1987), pero tiene el cometido de hacernos pensar la realidad de cierta manera o bien nos da elementos para confrontarla con base en la experiencia de quien investiga. La teoría condiciona los hechos que se observan así como los instrumentos que se utilizan para dar cuenta de ellos. Desde esta perspectiva la teoría en una tesis nos ayuda a explicar por qué la realidad educativa se comporta de tal manera o bien nos ayuda a descubrir hechos nuevos que antes desconocíamos; i.e., por un lado, nos ayuda a confirmar, explicar y comprender por qué existen los problemas cotidianos a los que se enfrentan la escuela y sus actores, y por otro lado da cuenta que dichos problemas no son comprendidos cabalmente porque los factores explicativos no son satisfactorios. Como vemos, la teoría en las tesis juega un doble papel, siguiendo la argumentación de Parsons (1968)

se puede decir que existen zonas de la realidad aclaradas por la teoría, pero paradójicamente la realidad tiene zonas oscuras de las cuales la teoría no da cuenta; en este sentido, desde cualquiera de estas dos perspectivas, la teoría constituye un eje iluminador de una investigación inicial, es un núcleo imprescindible encargado de clarificar las certezas que se tienen de la realidad educativa, pero también nos indica las ausencias y dificultades todavía no resueltas. Estas dos perspectivas deben estar presentes en el estudiante al momento de hacer su investigación.

La teoría también juega un papel preventivo. ¿En qué sentido? Brevemente diremos que la teoría alerta a no dejarnos llevar por los prejuicios que pudiéramos tener sobre el problema de la realidad que investigamos, previene que el hecho observado finalmente no determine nuestros juicios explicativos y comprensivos acerca del problema, esto implica que lo tomemos con cautela y encontremos el mejor aparato conceptual para tener una mejor comprensión de él. No cualquier esquema teórico es apropiado para un tema de tesis, son los objetivos dentro de la investigación los que orientan la pertinencia de una teoría, entre otras cosas en las tesis se ve como un medio de clarificación del problema que interesa estudiar; un aparato condicionante para la elección de los instrumentos de trabajo para la recolección de la información; una herramienta para la interpretación conceptual de los datos obtenidos en el trabajo de campo; un andamiaje para llevar a cabo nuestras inferencias y generalizaciones; así como un soporte dar unidad a cada uno de los apartados que estructuran la tesis de forma completa. Se ha mencionado el papel que juega la teoría en la investigación educativa y su importancia, pero también es conveniente señalar que tiene ciertos límites los cuales conviene indicar de manera breve.

2. *Elementos epistemológicos de una tesis: ¿Qué se espera de una tesis doctoral?*

Una tesis de doctorado es trabajo eminentemente público que se caracteriza por hacer aportes al campo particular en el que se ha realizado. Si partimos de esta premisa entonces podemos decir que adquiere ese estatus epistemológico cuando el estudiante concluye su trabajo. ¿Qué criterios epistemológicos debemos considerar en un trabajo de doctorado para que cumpla con las condiciones de una investigación? Los señalamos a continuación:

Rigurosa: Para que la tesis pueda ser considerada seria, se requiere demostrar la utilización de un diseño metodológico apropiado a los objetivos del estudio y que los instrumentos para el trabajo de campo sean los pertinentes. De igual forma se constata que la elección de la muestra se encuentra ampliamente justificada y se debe a criterios probabilísticos o bien significativos; de tal forma que en otras circunstancias el diseño de la investigación pueda ser útil para explicar realidades educativas similares. Asimismo se evidencia que la teoría utilizada para soportar el diseño metodológico y la interpretación de los resultados es pertinente.

Original: La originalidad de una tesis radica en que abona a la discusión que la comunidad científica educativa viene desarrollando sobre el tema. Así, una tesis de doctorado aporta datos nuevos sobre la realidad educativa que se analiza, presenta formas innovadoras de atender los problemas, la realidad se enfoca desde otra perspectiva teórica y desde otros criterios metodológicos lo cual ayuda a esclarecer dudas y proponer nuevas alternativas de solución a problemas prácticos de la escuela.

Relevante: El asunto que se propone en la tesis debe ser altamente significativo para la comunidad educativa, ya sea de interés para los investigadores o bien para atender problemas prácticos. En cierta

medida los actores que conforman la comunidad educativa le deben encontrar una utilidad, ya sea porque abona a la discusión desde miradas novedosas o bien se demuestra un beneficio educativamente hablando, las cuales el estudiante deberá de justificar ampliamente.

Validez interna y externa: Para poder demostrar la validez de una investigación nuestro diseño se debe adecuar a los objetivos de ella (Cea, 2001), de tal manera que los resultados alcanzados permitan comprobar el cumplimiento de dichos objetivos. La validez interna se muestra cuando las relaciones entre las variables, dentro del estudio, han dejado de lado otras variables que pudieran explicar la certeza de los resultados, i.e., se demuestra que las variables de nuestro estudio tienen más fuerza que otras variables llamadas alternativas. La validez externa se demuestra cuando los resultados de la investigación, la muestra estudiada, pueden generalizarse al resto de la población porque la elección de la muestra obedeció a criterios de significatividad.

3. Posibilidades de usos de la teoría en tesis doctorales

Otro aspecto que habrá que delimitar es el uso de la teoría en la investigación educativa, el cual se puede definir como la aplicación que se hace de categorías o conceptos teóricos a ciertos aspectos o situaciones de carácter empírico o corpus de datos tomados de la realidad. Rosa Nidia Buenfil (2006: 27) señala que los usos de la teoría pueden caer en reduccionismos al ser aplicados a la investigación educativa, de ahí derivan ocho tipos de usos reduccionistas: *uso ingenuo, uso ritual o normativo, uso teorícista, uso fatuo u ostentoso, uso defensivo, uso descalificador práctico, uso descalificador metodológico, uso descalificador político*. Todos estos usos de la teoría en la investigación educativa coinciden en aplicaciones producidas por la simplicidad, el reduccionismo, la rigidez ideológica, metodológica y la visión burocrático-normativa sobre el manejo de las teorías en la investigación.

Frente a ello, Buenfil (2006) señala que los usos productivos e imaginativos de la teoría, en los que la conceptualidad sirve para problematizar lo inmediato, apoyar interpretaciones o establecer posibilidades de vigilancia epistemológica permiten que la conceptualidad esté en ligazón estrecha con la particularidad del asunto en cuestión. En esos usos, la misma teoría es puesta a prueba, dialogada y recreada, «así como complementada mediante la elaboración de categorías intermedias» (Buenfil, 2006: 42). Dichas categorías intermedias, son construcciones creativas ante la existencia de datos o corpus que rebasan ser comprendidos o explicados mediante las teorizaciones convencionales. Lo que implica que ante la tensión entre las categorías existentes y los datos se replantea la teoría lográndose una construcción intermedia, así es posible hablar, por ejemplo, de figuras categoriales creadas por el investigador como resultado de esta tensión⁴. El uso de la teoría en sentido creativo y productivo propia de la construcción de categorías intermedias permite recrear la teoría y es en ese sentido como se puede hablar de una construcción nueva de conocimiento. Eso es precisamente lo que se espera de una tesis doctoral en el campo educativo.

4. Procesos de construcción del conocimiento en tesis doctorales

De lo anterior se desprenden maneras interesantes de comprender los procesos de construcción de conocimiento en las tesis de doctorado:

- a) Como un conocimiento del sujeto investigador, definido por sus intereses y situaciones particulares con respecto a un asunto y que expresa un conocimiento legitimado por una comunidad de investigación.

⁴ Así, Buenfil señala que algunas categorías intermedias, producto de su familiaridad con investigaciones educativas que ella ha dirigido: «serían: archipiélago educativo (Ruiz Muñoz, 2003); lo híbrido agonal (Carbajal, 2003); hegemonías regionales (Fuentes Amaya, 2005); que son resultado de un uso creativo y de un corpus que se resistía a ser capturado por las nociones existentes en la literatura convencional» Citado por Buenfil (2006: 42).

- b) Como un *saber cómo* o saber hacer, que liga un *saber qué* en la manera de abordar, comprender, explicar, establecer generalizaciones, inferencias y/o discriminaciones en el abordaje de problemas y en la búsqueda de explicaciones, y que se expresa en las operaciones prácticas logradas por el sujeto.
- c) Como una construcción de categorías intermedias en la aplicación creativa y productiva de la teoría a asuntos, datos y/o situaciones particulares de la realidad que se pretende indagar.

De lo anterior desprendemos las siguientes categorías para el análisis de las tesis doctorales, mismas que nos permitirán comprender los procesos de construcción del conocimiento expresadas en estas producciones.

- a) Las preguntas que plantea el tesista: ¿De qué naturaleza son? Reflejan supuestos teóricos, posiciones frente a la teoría, una relación entre la teoría y los datos o el objeto por conocer, o son producto de una intuición subjetiva o ignorancia personal?
- b) La manera de problematizar el asunto en cuestión: ¿Qué elementos conocidos a través de la teoría o de los estados del conocimiento en la disciplina están puestos en relación? ¿Cómo se establece la relación entre los elementos conocidos y los objetos u objeto por conocer? ¿Cómo se contextualizan ambos –lo conocido y lo por conocer ?
- c) La construcción de los supuestos: ¿De qué manera se establece en un enunciado la relación lógica entre los elementos de un dominio conocido y los elementos de un dominio por conocer?
- d) Usos particulares de la teoría en la investigación: ¿Cómo se usa la teoría? ¿Para predecir, para generalizar, para mantener una vigilancia epistemológica, para juzgar, para fundamentar, etc.? ¿Hay un uso creativo de la teoría mostrada en la construcción de categorías intermedias? ¿Qué otros usos tiene la teoría: *uso*

*ingenuo, uso ritual o normativo, uso teoricista, uso fatuo u ostentoso, uso defensivo, uso descalificador práctico, uso descalificador metodológico, uso descalificador político*⁵?

- e) Relación entre el *saber qué* y *saber cómo* ¿Hay una congruencia o se expresa un tipo de relación entre el saber enunciativo y lo que se demuestra en la construcción propia de la tesis? ¿Una relación entre el decir y el hacer?

Apuesta teórica de la investigación

Los conceptos que hemos considerado relevantes para el desarrollo de esta investigación son los siguientes:

1. Construcción de conocimiento en las tesis doctorales

El conocimiento es un proceso que si bien tiene lugar en la mente humana es también resultado de un producto colectivo, social e intersubjetivo (Villoro, 1984). Lo que significa que el conocimiento se construye desde comunidades de interacción entre quienes dominan un conocimiento y quienes lo aprenden. La preocupación por establecer en qué condiciones se da éste son muy antiguas, ya en Platón podemos ver la especificidad del conocimiento frente a la creencia verdadera:

En efecto, las opiniones verdaderas mientras subsisten firmes, son una buena cosa, y producen toda clase de beneficios. Pero son de suyo poco subsistentes y se escapan del alma del hombre; de suerte que no son de gran precio, a menos que no se la fije por el conocimiento razonado en la relación de causa a afecto. (Platón, Menón, 1987: 226)

⁵ Estas perspectivas son retomadas de Buenfil (2006:38-41).

En esta cita, es interesante hacer notar que la diferencia específica entre conocimiento y creencia u opinión verdadera es lo que Platón llamó relación de causa a efecto. El establecer esta relación, de causa efecto, desde ciertos modelos de contrastación y verificabilidad es lo que da origen a la explicación propia de la ciencia. Podemos afirmar, siguiendo el razonamiento platónico, que el conocimiento es un tipo de relación o atadura (δεσμός) en la lógica de causa efecto da lugar a explicaciones válidas sobre fenómenos ya sea del mundo natural o social.

Producir conocimiento es, por tanto, una forma de establecer determinado tipo de relaciones entre fenómenos que pueden validarse desde determinados modelos de comprobación verificables. Sin embargo, las maneras de establecer relaciones pueden ser de diversa índole, podemos señalar que ningún saber parte *ab initio* y que todo conocimiento se construye o edifica sobre los cimientos de otro conocimiento o de elementos ya conocidos. Como argumenta Piaget (1981), el conocimiento no es un estado sino un proceso que implica el tránsito de una validez menor a una validez mayor, siendo su objeto de estudio la epistemología: *«La epistemología es la teoría del conocimiento válido, e incluso si el conocimiento no es nunca un estado y constituye siempre un proceso, dicho proceso es esencialmente el tránsito de una validez menor a una validez superior»* (Piaget, 1981: 33)

Entonces, el tránsito de un conocimiento menor a otro mayor marcaría el proceso de construcción del conocimiento, dar cuenta de ese proceso es mostrar los tipos de relación en el tránsito que se da entre conocimientos y objetos por conocer. Así, siendo *S* el sujeto que conoce, *R* el conjunto de los objetos conocidos y *T* el conjunto de cosas cognoscibles u objeto a conocer, podemos establecer que *S* establece diversos tipos de relación entre *R* que le permiten lograr *T*, las cuales se podrían ilustrar de la siguiente manera:

S conoce cuando establece relaciones de los elementos de R , que le permiten llegar al dominio de T . Ahora bien, para pasar de R a T , S realiza diversas operaciones de construcción:

1. S problematiza R .
2. S partiendo del problema de R , supone la existencia de T^6 .
3. S al suponer la existencia de T , establece nuevas relaciones entre los elementos de R .
4. S descubre que T puede ser conocido, cuando relaciona de manera nueva los elementos de R .
5. Conclusión: Una nueva manera de relacionar los elementos de R implica que S conoce T .

Desde la anterior argumentación el proceso de la construcción del conocimiento estaría definido por la relación entre lo conocido y lo que es posible conocer, desde los siguientes procesos:

- a) La manera de problematizar lo conocido.
- b) El planteamiento de un supuesto susceptible de verificabilidad a partir la problematización de los elementos ya conocidos.
- c) La demostración del supuesto estableciendo nuevas relaciones entre los elementos ya conocidos.
- d) El descubrimiento de que nuevas formas de relacionar el conocimiento, lo ya conocido, lleva a posibilidades de nuevo conocimiento.

Ahora bien, las nuevas maneras de establecer relaciones entre lo conocido y lo no conocido implican no sólo la problematización de los hechos y fenómenos sino el conflicto o tensión en las maneras de

⁶ « T » incorpora un elemento nuevo, lo cual obliga a comprobar la verdad de « T » desde procesos de verificabilidad en la experiencia y no desde la analiticidad de los juicios contenidos en « R ». Siguiendo a Kant, este tipo de juicios es lo que hace avanzar a la ciencia, porque obligan a ir más allá de la circularidad de los enunciados y permiten el progreso del conocimiento.

establecer nuevas formas de relacionarlos. «Conflicto» en el sentido de que es la manera habitual determinada, en la mayoría de los casos, por el sentido común de establecer dichas relaciones entre los conocimientos o los fenómenos. Dicha forma ya no es suficiente para explicar nuevos problemas que se construyen desde novedosas formas de mirar los asuntos en cuestión. El conflicto se expresa en la crisis del modelo de solución de problemas (Kuhn, 1970), los modelos de solución de problemas se entenderían como formas habituales de resolver o asignar respuestas a las interrogantes enfrentadas.

Podemos ver, por tanto, que la manera de construir conocimientos se muestra como un proceso que está presente desde que los sujetos problematizan, el sujeto comienza a construir conocimientos cuando mira los asuntos de forma problemática, estableciendo una relación entre los elementos conocidos y los nuevos elementos por conocer planteados en una pregunta, asunto o situación problemática. También podríamos afirmar que la problematización se funda en un supuesto, el cual lleva implícito una construcción de conocimiento en el sentido de reflejar relaciones nuevas entre lo conocido y el engarce de lo que está por ser conocido.

2. Construcción de las preguntas

Existen muchos tipos de preguntas que lanzan la mirada hacia una búsqueda de nuevas respuestas. Ciertas preguntas son el punto de partida de una investigación; otras, no generan necesariamente una investigación. Las preguntas de investigación implican un reconocimiento de los límites entre lo que sé, lo que ignoro y lo que es posible conocer de acuerdo a una teoría dada o en construcción. En las preguntas de investigación hay un cierto nivel de conocimiento y a la vez un nivel de desconocimiento. Por su parte, las preguntas surgidas de la inquietud de los sujetos tienen como basamento una curiosidad hacia algo que se ignora y que puede satisfacerse indagando, pregun-

tando a un experto o yendo a la literatura específica sobre el asunto. Las primeras preguntas permiten ampliar el conocimiento y producen nuevas formas de saber; las segundas sólo satisfacen la necesidad individual de un sujeto que ignora un asunto específico. Asimismo, las primeras son de interés personal y colectivo, constituyen un interés social o para alguna comunidad; las segundas se quedan en una dimensión privada o personal y sólo satisfacen una necesidad subjetiva. Sin embargo, toda pregunta es una construcción que se da desde dos escenarios que dialogan e interactúan: un sujeto epistémico-cognoscente que construye activamente y un objeto que puede ser conocido desde la interacción del sujeto.

Por su parte, el sujeto epistémico-cognoscente posee un nivel de conocimientos asimilados, así como una serie de doxas o creencias producto de su historicidad. El afán de investigación lo sitúa en el reconocimiento y discriminación de estas creencias, doxas y prenociones ya que en muchos sentidos ellas constituyen más bien obstáculos epistemológicos que vías para la construcción de la ciencia. El investigador se mueve entre la luz de las certidumbres que constituyen su inmediatez y el reconocimiento de las sombras que intenta iluminar a través de la luz de la razón.⁷

Desde el argumento anterior es posible derivar que toda pregunta es individual y a la vez social: individual, porque surge de un sujeto que se interroga desde necesidades propias de su situación particular. Social, porque esas preguntas tienen como sustrato una comunidad de saberes intersubjetivamente compartidos, legitimados y validados por

⁷ Aquí estoy haciendo una referencia a la alegoría de la caverna de Platón: En la obscuridad están los hombres alejados de la verdad que se mueven en la dimensión de las apariencias generadas por la doxa, quien se asoma al sol para ver la luz es el ser humano guiado por la razón y la verdad. El primero es el hombre del sentido común, el segundo es el hombre que busca la verdad desde la ciencia. (cfr. La República de Platón)

la comunidad de sentido (estructura que orienta) desde donde se interroga el propio sujeto.⁸

En el caso de la investigación educativa, ésta se asume desde la plataforma dada por ciertas comunidades científicas, que en el sentido de Kuhn (1970) no sólo ofrecen una estructura cognitiva mediada por un lenguaje específico, un programa, una serie de sentidos y valores compartidos por la comunidad, sino que además ofrecen a sus miembros una plataforma de reconocimiento desde donde se hacen visibles ante esa misma comunidad. Ya que toda investigación es una actividad social, interesa a ciertos grupos, es sostenida y financiada por éstos y obedece a una estructura. La comunidad es una plataforma que otorga un lenguaje para descifrar e interpretar los fenómenos sociales; el investigador no investiga sólo lo que surge de un mero afán individual, sino aquello que si bien es de un interés particular es, a la vez, considerado válido para una determinada comunidad. Al respecto, no sólo las tradiciones sino las propias innovaciones que han transformado la manera de hacer y construir la ciencia, se dan desde y al interior de las comunidades se producción de conocimiento.⁹ Por ello, la investigación es una forma de legitimar y extender los estilos y modelos de explicación a otras situaciones u otros fenómenos; construir conocimiento es plantear

⁸ Sin embargo, nótese que no sólo estoy planteando la comunidad del saber científico, sino que incluyo a la comunidad del saber común, cotidiano o doxa. Las preguntas planteadas por un sujeto son un recurso que permiten no sólo develar la comunidad de sentido desde donde se configura la cuestión sino, a la vez, conocer la manera en que el sujeto estructura una serie de fenómenos o elementos desde una determinada estructura. No en vano Piaget, desde las preguntas que se formula el sujeto individual, podía reconocer la estructura cognitiva desde donde ese sujeto estaba ubicado epistemológicamente, esto es, desde dónde el sujeto epistémico estructura sus interrogantes y por tanto revela una estructura cognitiva.

⁹ Esto no significa que no haya habido innovación cuando los investigadores presentan hallazgos desde una comunidad contrahegemónica o en solitario. Sin embargo, los ejemplos históricos muestran que hay una recepción tardía, o a veces ignorada de sus hallazgos. En ello influye la institución que legitima, su prestigio, el estilo, la

una estructura explicativa que permite comprender un asunto determinado, encontrar un sentido, plantear la relación causa-efecto, predecir, generalizar la explicación a otras situaciones pero desde una comunidad de producción de conocimiento.

3. El problema y la problematización como tareas iniciales

No es lo mismo problematizar que plantear un problema. El problema es el punto inicial en el proceso de investigar, sin embargo, éste se sustenta en una problematización que le otorga un sentido complejo y relacional. De ahí surge propiamente un problema de investigación entendido como: «El inicio o detonador de toda indagación; es lo que desencadena el quehacer científico. Es al mismo tiempo su norte y su guía. No hay investigación científica sin problema de investigación. El problema es una dificultad, es lo que se quiere averiguar, explicar o resolver» (Sánchez Puentes, 2000: 131).

Sin embargo, como hemos sostenido, el problema no es por sí mismo una problematización, sino hasta el momento en que se analizan sus relaciones operativas, causales y lógicas; se trasladan las teorías para sopesar desde ellas la magnitud de los problemas implicados; se abordan sus antecedentes, las formas de investigación sobre el mismo, sus implicaciones e impactos sociales. La problematización es: «lo que desencadena propiamente el proceso de generación del conocimiento científico» (Sánchez Puentes, 1993: 66). «Antes de la problematización, los problemas están separados y aislados; aparecen solos y desarticulados. Imponen, es cierto, por su presencia; impactan por su magnitud;

manera de plantear un asunto que, por arriesgado o innovador, cuando se da al margen de los lenguajes legitimados tiende a ser invisible para las comunidades en boga. Tendrá que haber un proceso que implique la relectura desde la estructura legitimada y/o legitimadora. Al respecto pienso en Ch S. Peirce, Schopenhauer o Nietzsche, que tuvieron una recepción tardía; o en el cálculo infinitesimal: ¿De quién es el descubrimiento: de Newton o Leibniz? A quién reconocer ¿a ambos?

impresionan por su urgencia. Todavía no se descubre su pertenencia a un «campo problemático» (*Ibíd*: 66).

Lo anterior implica que el problema de investigación está ubicado en un campo problemático sólo cuando el investigador es capaz de darle una estructura relacional, que le otorga su dirección y sentido, y que lo ubica en un contexto de interacción con relaciones de «antecedente-consecuente, de anterioridad-posterioridad, esencia-accidental, latente-fenomenico, acción-reacción, causa-efecto, etcétera» (*Ibíd*: 67)

Los problemas hasta cierto punto son silentes en tanto no los cuestionemos con el tamiz del recurso teórico, que permita un diálogo entre el problema y la estructura que le da su sentido y lo configura en una matriz de complejidad conceptual y a la vez en una particularidad contextual. Esto sólo es posible a través de la indagación que permita ubicar las interrogantes derivadas del problema en un contexto específico para darles una estructura de significado.

De ahí que la tarea del recorte del problema implica un ejercicio de indagación que permite la comprensión desde la problematización, misma que brindará una base orientadora y teórico-conceptual. Delimitar o recortar el problema no es sino un ejercicio propio de la problematización que estructura el problema en una base de significados definidos por conceptos, teorías y campos de sentido, desde relaciones causales, lógico conceptuales y espaciotemporales. Por ello es posible afirmar que delimitar implica acciones como: complejizar, ubicar, teorizar, conceptuar, historizar, contextualizar y relacionar, desde una plataforma o estructura de sentidos funcionales todas estas variables operativas en un campo específico de sentido. La fascinante tarea de la delimitación exige todas estas operaciones por parte del sujeto investigador, delimitar no es acortar el problema en una dimensión geográfica o espaciotemporal, sino comprenderlo en un contexto de sentidos que le dan su ubicación y su referente específico desde su propia complejidad. Es posible afirmar desde lo anterior que, el recorte

del problema implica su problematización, pues en este ejercicio es posible establecer las relaciones de significado que se dan cuando los problemas se comprenden desde estructuras relacionales.

4. *La relación entre conocimiento y saber*

Hasta este momento hemos planteado que el conocer exige condiciones de un sujeto epistémico. Sin embargo, cuando el sujeto reconoce en el conocimiento una justificación objetiva, más allá de la validez personal, se mueve en el terreno del *saber*. «El saber es un conocimiento ligado a la validez de otros que conforman la comunidad epistémica; todo saber, por ser objetivo puede ser impersonal. La «atadura» del saber a la realidad es societaria». (Villoro, 1984: 222)

Para Villoro (1984), la ciencia consiste en un conjunto de saberes compartibles por una comunidad epistémica determinada: teorías, enunciados que las ponen en relación con un dominio de objetos, enunciados de observación comprobables intersubjetivamente, lo cual constituye un cuerpo de proposiciones fundadas en razones objetivamente suficientes. (*Ídem*)

Toda ciencia implica un saber personal o de investigación. La objetividad supone el acuerdo posible de una comunidad epistémica, pues no se podría suponer que en la construcción del conocimiento está ausente el nivel de la experiencia que el sujeto investigador ya posee. Toda ciencia supone un conocimiento individual, capacidades intransferibles de imaginación, creatividad, compromiso, *ethos* y cualidades propias de las condiciones subjetivas e individuales, por ello afirmamos que todo conocimiento se conforma desde una experiencia subjetiva, pero las construcciones de dicho sujeto solo podrán ser asertivas si son válidas para cualquier sujeto epistémico pertinente.

En tal sentido, si *A* dice conocer *Y* y sobre dicha base enuncia *X* acerca de *Y*, *X* será parte de una ciencia si otros sujetos, fundándose en determinadas razones, admiten que *A* conoce *Y*.

Al respecto, podemos plantear que la construcción del conocimiento pone en juego o relación una serie de saberes determinados, donde se conjuga la capacidad de conocer por parte del sujeto epistémico. Ahora bien, a lo largo de esta presentación hemos referido el término sujeto epistémico¹⁰ cuando referimos *conocimientos del sujeto*, en este sentido, no nos estamos refiriendo a sujetos individuales, sino a sujetos pertenecientes a una comunidad de conocimiento definida con acuerdo a la disciplina que investigan. Por tanto, al referir los conocimientos del sujeto de la investigación, nos referimos a conocimientos consensuados en una comunidad de conocimiento y al referir el conocimiento adquirido, estamos haciendo alusión a una comunidad de conocimiento o comunidad epistémica¹¹.

5. *La relación entre saber qué y saber cómo*

La conformación del conocimiento en una investigación, en este caso educativa, no sólo se relaciona con el *saber qué*, sino con el *saber cómo*. Se establece entonces una relación entre la capacidad de aplicación práctica del saber teórico, entre el *saber qué* y el *saber cómo*, propio de la experiencia de los sujetos en formación. Desde tal perspectiva el conocimiento establece una relación entre el «*saber que*» (*Knowing that*) y el «*saber cómo*» (*Knowing how*). El primero es entendido de acuerdo a Ryle Gilbert (1949) como un saber que se emplea seguido de una oración que menciona un hecho: «*las vivencias significativas de los*

¹⁰ Villoro, señala que quien enfrentó el problema de distinguir al sujeto empírico del sujeto epistémico fue Kant, él refirió a éste como un sujeto posible de conocimiento: «pero los sujetos epistémicos son sujetos empíricos, porque sólo existen sujetos empíricos. Sujeto epistémico no es un «sujeto trascendental» fuera de la historia, sino la persona real considerada en un respecto: en cuanto tiene acceso a un número de razones y de creencias» (Villoro, 1984:147).

¹¹ Partimos del acuerdo de que: «Todo sujeto S forma parte de una comunidad epistémica determinada al conjunto de sujetos epistémicos posibles que tengan acceso a las mismas razones» (Villoro, 1984:147).

estudiantes normalistas se encuentran en su consciencia.» (Tesis doctoral, 1) proposición que, de acuerdo a Ryle, puede ser verdadera o falsa. Es entonces un saber proposicional. El segundo, referido al «*saber cómo*» (*Knowing how*) se usa seguido de un verbo, generalmente infinitivo, que menciona una actividad. Se traduce también como un *saber cómo* o *saber hacer*¹². *Saber aplicar una teoría en la comprensión de un fenómeno educativo*, por ejemplo, expresa un saber hacer, mismo que de acuerdo a Ryle (1949), no puede ser juzgada como falsa o verdadera, al no ser una proposición falsa o verdadera sino simplemente existe o no.

Consideramos que estos elementos permitirán un análisis muy específico de las tesis doctorales y, trianguladas con aspectos de la entrevista sobre los estilos de interacción en la dirección de tesis mediados por las lógicas institucionales del programa, permitirán el propósito enunciado.

Análisis bibliométrico: la importancia del uso de fuentes en la teoría

La Bibliometría, en el caso del análisis de las tesis, nos permite conocer a través de la descripción y el análisis la manera como el uso de la teoría está vinculado necesariamente a la utilización de fuentes bibliográficas. Nos interesa saber cuántas de las fuentes referidas en la bibliografía de las tesis de estudio están directamente vinculadas con la producción de conocimiento que le hayan permitido al alumno la construcción de un saber evidenciado a través de planteamiento de juicios, supuestos, argumentos y categorías de naturaleza científica.

En este contexto poco importa la relación sustancial entre cantidad de libros y cantidad de conocimiento, más bien referiremos cómo las

¹² En adelante mencionaremos esta dimensión como saber hacer.

fuentes teóricas son utilizadas para la producción del conocimiento en tesis, esa es la finalidad concreta de nuestro análisis. Interesa valorar también el factor de impacto de las citas y conocer si el director de tesis fue citado en la investigación y con qué impacto, así como las fuentes más referidas y la naturaleza de las mismas, para valorar el tipo de mediaciones que hizo en el uso de la teoría. De ahí que nuestros tópicos de análisis son:

- a) Uso de teorías generales: aquí valoramos qué tanto el estudiante recurrió a fuentes de clásicos o de padres fundacionales de las teorías. Este uso nos conduce a suponer que cuando un estudiante utiliza este tipo de teoría sus procesos mediacionales son mayores, ya que el esfuerzo por establecer un diálogo entre teorías fundacionales y datos empíricos de la realidad implica formas de mediación creativa y a la vez productiva.
- b) Uso de teorías intermedias: definimos las teorías intermedias como aquellas que incluyen abstracciones pero situadas en datos observados, contextos específicos o situaciones concretas para incorporarlas en proposiciones que permitan una corroboración empírica. El uso de la teoría intermedia implica una lectura crítica y su adaptación a nuevas situaciones por parte del estudiante.
- c) Uso de teoría aplicada: éste presupone ir a autores que presentan investigación y no teoría, esto es que no son autores de teoría sino que han aplicado y utilizado la teoría en fenómenos concretos y que pueden ser identificados porque realizaron una investigación o estudio en el área o campo de investigación en la que el estudiante inscribe su objeto de estudio. La teoría aplicada también puede permitir la creatividad por parte del estudiante en el sentido que incorpora a ésta nuevos elementos desde el diálogo con otros datos tomados de acuerdo a su investigación.

Reflexiones finales

En este recorrido de revisión y delimitación conceptual hemos puesto de relieve los diversos usos que una tesis hace de la teoría y qué tanto esos usos permiten dos hechos: en primer lugar, construir conocimiento y, en segundo lugar, superar el sentido común propio de las percepciones prístinas o prejuiciadas del estudiante que se inicia en un campo de investigación; así como los diversos momentos en que el estudiante de posgrado hace un uso creativo de la teoría. Es importante señalar que la teoría es un referente fundamental en la conformación del objeto de estudio, desde su acercamiento hasta el tratamiento de datos, pasando por la selección bibliográfica, ya que el acceso a las fuentes y el impacto de éstas en la investigación marcan un estilo propio y particular que es necesario mostrar para comprender la importancia de la dirección de tesis en la formación y aprendizaje de la investigación en el estudiante de un posgrado, quizá esa sea la aportación fundamental de esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Abagnano, N (1987) *Historia del pensamiento filosófico*. México. FCE.
- Buenfil, R. N, (2006) Los usos de la teoría en la investigación educativa. En Jiménez Marco (Coord) *Los usos de la teoría en la investigación*. México, Ed. Plaza y Valdés.
- Cea, Á. (2001). *Metodología Cualitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Ed. Síntesis.
- Chavoya, M. y Valencia, A. (2013) *Producción de conocimiento a través de tesis doctorales. Estudio de algunas tesis de la*

- generación 2004-2008 del doctorado en educación de la U de G.* México. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Jiménez, S. A. (2009), *Las culturas de formación de investigadores de educación en dos comunidades académicas de México.* Guadalajara México. Tesis doctoral, U de G.
- Maxwell, J. A. (2006). «Literature Reviews of, and for, Educational Research: A Commentary on Boote and Beile's «Scholars Before Researchers». *Educational Research* No. 9, Vol. 35, pp. 28-31 Sage Editions, <http://edr.sagepub.com/cgi/reprint/35/9/28>
- Moreno, M.G. (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación.* México: Secretaría de Educación Jalisco.
- _____. (coord.) 2003. «Formación para la investigación». En: Ducoing Waty, Patricia (coord.). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación.* México, Comie.
- _____. (2007). «En experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* No. 33.
- Parsons, T. (1968). *Knowledge and Society - American Sociology.* New York: Basic Books.
- Platon (1987). Menón en *Diálogos II.* España: Biblioteca Clásica Gredos, 61.
- Pérez, D (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en educación: un campo sobredeterminado.* México: Plaza y Valdés.
- Primero, Rivas, L. E. (2008). «Reflexionar sobre el concepto de marco teórico desde la pedagogía analítica de lo cotidiano». Ponencia presentada en el ciclo de conferencia *La práctica de la investigación educativa; la construcción del marco teórico.* México: UPN.

Torres, J. (2006). Los procesos de formación de investigadores educativos en México. Un acercamiento para su comprensión. *Educatio* No. 2.

Piaget, J. (1981) *Psicología y epistemología*, España, Ariel.

Ryle, G. (1949). *Knowing how and Knowing that*, en Proceedings of the Aristotelian Society, vol. 46.

Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Perfiles Educativos # 61 CISE-UNAM, México. julio-septiembre.

Villoro, L. (1984). *Crear, saber y conocer*. México, siglo XXI.

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES UNIVERSITARIOS EN EDUCACIÓN EN EL MARCO DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS

Silvia Y. Llomovatte

El presente artículo tiene como propósito plantear algunas discusiones y debates de rigurosa actualidad, acerca de la construcción de conocimiento, en la universidad y de las relaciones entre el mismo y la formación de profesionales en educación en el marco siempre dinámico del vínculo universidad-sociedad, en un intento por ponerlas a consideración en este ámbito.

La metodología seguida en la presente investigación, se puede decir, que a partir de investigaciones empíricas y de análisis documental llevadas a cabo por diferentes miembros de nuestro equipo de investigación en el campo de la Sociología de la Educación durante los últimos 10 años, encontramos que el tratamiento del vínculo universidad-sociedad dio lugar a la aparición de nuevos discursos que han ido cobrando relevancia en diferentes ámbitos universitarios, dando cuenta de tendencias y perspectivas sobre las formas de entender dicho vínculo, sus múltiples sentidos, desplazamientos y hasta ambigüedades de algunos conceptos que en ellos aparecen. Aunque no es una modalidad habitual, el ensayo que aquí presentamos se nos apareció como una buena opción para avanzar en los diferentes significados otorgados a

algunas de esas categorías así como en su articulación como forma de encontrar no solo indicios de lo que constituye a la universidad como institución social hoy, instituyéndola, sino que también organiza, reproduciendo pero también produciendo, las prácticas de los actores que la construyen cotidianamente.

Introducción

La Universidad de Buenos Aires comienza a abordar la formación de profesionales en educación tan tempranamente como 1927, con la creación del Instituto de Didáctica, entre cuyas funciones se contaba la organización y dictado de materias en el área, aunque recién en 1957, a partir de la reforma universitaria llevada a cabo por el rector Risieri Frondizi, tienen lugar cambios que la modernizan (Sirvent, M.T. y S. Llomovatte, 2007): «se diferencian administrativamente los ámbitos de docencia e investigación y el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) –tal la nueva denominación que se le dio–, pasa a asumir funciones específicas de investigación». Simultáneamente, se instalan institucionalmente las Ciencias Sociales –lo que conlleva la instalación del *revisitado* debate marxismo/funcionalismo en los claustros docente y estudiantil– en la Facultad de Filosofía y Letras, donde se crean las carreras de Ciencias de la Educación, Sociología, Psicología y Antropología con sus respectivas áreas e institutos de investigación.

En 1966 se produce en Argentina un golpe militar y otro en 1976, aún más sangriento que el anterior, la actividad intelectual sufre un importante retroceso desde 1966 hasta 1984, con un breve intervalo entre 1973 y 1975, que no alcanzó para recomponer de dicha actividad. Las instituciones universitarias comprometidas con la docencia y la investigación educativa fueron vaciadas de sus docentes, de sus estudiantes, de sus contenidos, durante este período.

El inicio de la carrera de Ciencias de la Educación, hace más de medio siglo ya, marcaba algunos hitos claves en el debate sobre la naturaleza epistemológica del campo educativo que van a marcar a fuego los desarrollos posteriores: el debate acerca de la naturaleza filosófica *versus* la naturaleza científica de la educación; la creación de la carrera de Ciencias de la Educación, como su nombre lo indica, asume la posibilidad de un estudio científico del campo en sus diferentes aspectos. Otra marca de nacimiento difícil de soslayar, de naturaleza política, es el signo desarrollista de la época, impreso sobre su plan de estudios, así como sobre el de otras de las carreras de Ciencias Sociales mencionadas; el *optimismo pedagógico* de los 60, el desarrollismo basado en la acción de la Cepal y la influencia de la teoría del Capital Humano, tempranamente ejercida en el país a través de la Comunidad Europea y su brazo técnico, la OCDE, confluyen hacia un economicismo que vimos resurgir treinta años después en el campo social y educativo en el país y en otros de América Latina.

Esta rémora economicista, compartida hoy con los países hermanos de América Latina, que incluye la internacionalización de la universidad como proceso iniciado en los años 80 a partir de un modelo académico común en todo el mundo, un mercado académico global creciente, la venta de servicios universitarios al mejor postor, el diseño de investigaciones que conlleva la privatización del conocimiento universitario, la utilización del idioma inglés como lenguaje aceptado para la comunicación de la investigación, la armonización de las estructuras de los títulos, cursos, créditos y demás mecanismos de evaluación y medición del progreso académico, y que parece determinar el presente y hasta el futuro de las universidades de nuestro continente, ha sido denunciada lúcidamente por intelectuales de diversos países, es aún el contexto hegemónico en que nos encontramos para pensar y actuar en el campo de la formación de profesionales en educación, en el grado y en el posgrado en nuestras universidades.

Sin embargo, a pesar de esa fuerte persistencia y a partir de la urgencia cotidiana de innovar en términos de enfoques e instrumentos teóricos y metodológicos aptos para investigar las nuevas realidades que se nos imponen en este controvertido escenario *post neoliberal*, los derroteros académicos de quienes trabajamos en el marco de las pedagogías críticas en las universidades de América Latina comenzaron a mostrar una suerte de sinergia confluyente en la necesidad de pensar, reconstruir, elaborar y reelaborar las epistemologías locales para encontrar sustento conceptual para nuestras investigaciones y para colaborar en la comprensión de las nuevas diversidades que encontramos en nuestros estudiantes y sus comunidades de origen.

Desarrollo de contenidos sobre la temática seleccionada. Resultados y discusión

I. Universidad, conocimiento y formación de posgrado: hacia una racionalidad territorial

Las misiones clásicas (formación, investigación y extensión) de la universidad están siendo complementadas para contribuir a la creación de riqueza y bienestar a nivel territorial por mecanismos de transferencia de conocimiento y de tecnología. Así, la formación de profesionales es nuevamente objeto de estudio, a fin de renovar la mirada sobre lo tradicional.

Concomitantemente, aparecen nuevos debates en torno a las posibilidades productivas del conocimiento en relación a ciertas características fundacionales de la universidad (autonomía universitaria, forma de gobierno, entre otros) y a los saberes profesionales enmarcados en una racionalidad territorial (Sturniolo, 2006). En otras palabras, se espera que las universidades adopten mayor protagonismo en la formación de los profesionales necesarios para llevar a cabo las

políticas educativas de corto y mediano plazo así como el diagnóstico y desarrollo de los problemas locales, sin descuidar su vocación milenaria por el conocimiento universal; esta doble exigencia requerirá, sin duda, el desarrollo de nuevas estrategias y mayores esfuerzos.

Estas demandas han surgido a causa de los nuevos procesos de globalización y localización del desarrollo económico, en los que el entorno local se convierte en relevante para determinar la capacidad de las universidades para responder a las mismas. De esta forma, «la universidad se convierte en parte del medio y esto la hace conciente de las consecuencias de sus acciones. Surge así una responsabilidad real, palpable, al margen de las abstracciones de lo global: la responsabilidad por el entorno» (Guillaumín Tostado, 2004). Al adoptar un enfoque pragmático respecto al análisis de políticas y la toma de decisiones, las universidades según esta línea de pensamiento, «deberían poner a prueba sus ‘sugerencias de acción’ con la promoción de libertad académica; el crecimiento individual, institucional, territorial y social; la variedad en los planes de estudio, en la enseñanza y en la investigación...» (Badley, 2002: 198).

El concepto de territorialidad, (entendido no solo como dimensión geográfica sino fundamentalmente como una dimensión político-social), adquiere una nueva relevancia y se transforma en extremadamente complejo y problemático. Por un lado, las universidades, existen como instituciones autónomas que a menudo se caracterizan por niveles bajos de arraigo territorial; «la mayoría de las instituciones de educación superior, sobre todo las universidades más antiguas y con más titulaciones, no tienen muy claro como deberían responder a las necesidades territoriales» (Goddard, 2002: 113).

Por el otro, muchas de las instituciones de educación superior de reciente creación en los países de norte y en América Latina, suponen alguna noción de territorialidad en su definición y sus planes institucionales tanto en lo referido en su política de investigación, extensión y

transferencia como esencialmente en cuanto su oferta académica de misión y sus planes institucionales, pero con escasa definición institucional y reglamentaria acerca de la implementación de dicho mandato territorial. Por lo que el mismo termina teniendo mayor influencia en el reclutamiento local de matrícula de grado y de posgrado que en la generación de conocimiento territorialmente significativo, esto no es, de todos modos, un logro despreciable si pensamos en posibilidades de incorporación de jóvenes de localidades alejadas, pero no parece ser el motivo original del discurso sobre la nueva territorialidad.

Durante las últimas décadas se produjo el pasaje del conocimiento universitario tradicionalmente concebido como creación autónoma de equipos universitarios al conocimiento gestionado en el marco de las nuevas lógicas académicas que incluyen la racionalidad territorial, así como los ya mencionados mecanismos de transferencia de conocimiento y de tecnología (temática que trataremos en el apartado siguiente). En relación a estos cambios en los modos de producción de conocimiento queremos destacar que, en líneas generales, y salvo esfuerzos puntuales, las universidades de la región aún están en deuda con el desarrollo de formas más democráticas de creación de conocimiento que involucren una participación de los diferentes sectores sociales a los que se alude repetidamente en la bibliografía referida a las necesidades de transformación de las universidades.

Para ilustrar adecuadamente esta afirmación, rescatamos la diferenciación que realiza De Sousa Santos entre conocimiento universitario y pluriuniversitario:

El conocimiento universitario es (...) un conocimiento homogéneo y organizativamente jerárquico en la medida en que los agentes que participan en su producción comparten los mismos objetivos de producción de conocimiento, tienen la misma formación, la misma cultura científica y lo hacen según jerarquías organizacionales bien definidas. Es un conocimiento presente en la distinción entre investigación científica y desarrollo

tecnológico y la autonomía del investigador se traduce en una cierta irresponsabilidad social frente a los resultados de la aplicación del conocimiento (...) Al contrario del conocimiento universitario descrito en el párrafo anterior, el conocimiento pluriuniversitario es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretende resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. (...) Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia (...) (De Sousa Santos, 2005: 44).

Analizando cuidadosamente la larga cita transcripta, podemos deducir que el conocimiento pluriuniversitario no es un punto de llegada fácilmente accesible en un futuro cercano sino, más bien, una aspiración hacia la cual tensionar nuestros esfuerzos conjuntos entre los participantes en la vida académica, mediante una toma de conciencia acerca de los condicionantes estructurales que nos constriñen a la hora de poner en juego las variadas motivaciones de creación de programas de formación de grado y posgrado, de producción de conocimientos, de selección de temas de investigación, en la decisión de desarrollar acciones de transferencia, ejercicio de acciones de gestión y, fundamentalmente, las acciones tendientes a abrir las puertas de la universidad a los diferentes sectores de la sociedad.

Es, en apretada y provisoria síntesis, otro modo de construir conocimiento, más horizontal, más compartido, más autónomo, más

debatido, que de lugar a lo existente, en lugar de producir ausencia por desconocimiento de los fenómenos que la academia no aborda.

II. La categoría transferencia social como modelo emergente de vinculación universidad-sociedad

A partir de los cambios ya caracterizados de los años 80 y los 90, que se apoyaban en algunas características originadas en los 60 y los 70 como consecuencias de ciertas medidas desarrollistas, la tradicional clasificación de las funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión resultó insuficiente para caracterizar al modelo dominante y se agregó una cuarta función de «transferencia tecnológica», categoría que enmascaraba acciones de generación de recursos financieros adicionales, venta de servicios, convenios de I&D con empresas y consultorías con el sector privado. Emergieron entonces fuertes contradicciones entre los principios universitarios de generación de conocimientos para el bien público y las normas empresariales de confidencialidad y optimización de las posibilidades de lucro, situación que, entre otras muchas, fue denunciada por intelectuales de diversos países de la región ((Ibarra Colado, E., 2014; Zemelman, H., 2014; Juarros, 2009; Naidorf, 2002; Mollis, 2004; Perrotta, 2012; Llomovatte, S.; Juarros, F.; Naidorf, J. y Guelman, A., 2006).

En Argentina, durante la crisis de 2001, por todos conocida, con efectos económicos, políticos y sociales muy profundos en el país, encontramos que era necesario expandir las «fronteras» de la Universidad, de nuestra Facultad de Filosofía y Letras, en particular, y profundizar su vinculación con amplios sectores de la sociedad, tendiendo al enriquecimiento de la vida académica por un lado y a la inserción activa en aquella acuciante coyuntura socio-económica, por el otro. No se trataba ya de volcar hacia la sociedad toda la tecnología prestada (concepto tradicional), de segunda mano, impuesta, que nos llegaba del primer mundo sino que se trataba de hacer un estudio

profundo de los problemas y de encontrar soluciones *con* las mismas poblaciones con las que uno iba a trabajar.

El nuevo modelo, aunque aparentemente recogía elementos de lo que tradicionalmente se llamó extensión universitaria, consistió en la construcción de conocimiento con la comunidad y no solamente al servicio de los problemas de la misma; su impronta específica tiene que ver con el desarrollo territorial: un modelo de universidad en relación al área geográfica circundante. Entonces, en medio la crisis sin precedentes que estábamos viviendo algunos actores académicos en algunas universidades advirtieron la posibilidad de jugar un nuevo papel que apuntaba a la sustentabilidad de las acciones desarrolladas con las poblaciones y con los organismos del Estado que acudían con sus demandas variadas.

Por *transferencia social universitaria* entendimos, entonces, el trabajo de generación y construcción de espacios colectivos donde fuera posible la recuperación, creación y democratización de saberes y conocimientos de universitarios y otros actores a quienes la crisis reciente ha afectado, enfrentándolos a la realidad o al riesgo de la exclusión. Es en el terreno de las prácticas expresadas en campos como salud, organización social, formación y capacitación, ecología, educación, entre otros, donde emergen y se posibilitan transformaciones y alternativas superadoras para todos los sujetos comprometidos, tanto universitarios o de otros niveles educativos como integrantes de movimientos y organizaciones sociales, micro emprendedores y desocupados, comunidades rurales, aborígenes, etc.

No se nos escapan las dificultades en la construcción de esta categoría desde la universidad pública, tampoco desconocemos los múltiples significados que los actores universitarios y el resto de la sociedad le atribuyen. No se pretende, por lo tanto, emitir juicios acabados acerca de la transferencia social universitaria como actividad y como concepto. Como categoría repensada, la transferencia social

recoge elementos subyacentes a los que conocemos como extensión universitaria desde la reforma universitaria de 1918. Hace referencia a la construcción de conocimiento con la comunidad y no solamente al servicio de los problemas de la misma. Consiste en una propuesta en relación al área espacial libremente definida, no siempre circundante en términos geográficos, sino territorial en el sentido de los varios espacios sociales que la universidad habita y comparte con las instituciones y organizaciones de la sociedad.

Se basa en los principios políticos, sociales y científicos organizadores de la vida universitaria en relación estrecha con prácticas sociales emergentes que cobran sentido a través de la construcción de nuevos espacios colectivos y solidarios entre la universidad y la sociedad.

Uno de sus parámetros centrales es la búsqueda de articulaciones entre las acciones de transferencia, las político-universitarias y las académicas, mediante cooperación de cátedras de grado y de posgrado, proyectos de investigación, especialistas, sectores estudiantiles, todo ámbito donde se produzca conocimiento. El concepto transferencia universitaria implica un imaginario de trabajo de generación y construcción de espacios colectivos donde sea posible la recuperación, creación y democratización de saberes y conocimientos de universitarios y otros actores a quienes la sociedad actual enfrenta frecuentemente a la realidad o al riesgo de la exclusión.

La complejidad de esta categoría incluye la consideración de los marcos institucionales apropiados para su desarrollo; si bien contemplan las acciones de cooperación con organismos del estado y con algunas organizaciones de la sociedad civil, no existen instrumentos normativos específicos para formalizar acuerdos con organizaciones emergentes. Los modelos de convenio y acuerdo utilizados por las universidades sólo prevén las relaciones tradicionales de intercambio «simétrico» —estrechamente definido— con instituciones análogas y no con organizaciones sociales, escuelas u otros organismos del campo social.

Otra complejidad de este concepto reside en su consideración de la cultura académica instalada por el modelo universitario de los últimos veinte años y que enfatiza tanto el papel de la universidad como productora de conocimiento descontextualizado como, últimamente, conocimiento privatizado de diversas maneras y que se constituye en otro desafío a superar. Una de las críticas más interesantes a este tipo de conocimiento es la realizada por Wallerstein, I. (1998) cuando sostiene que si la tensión hacia la democratización de las formas y condiciones de producción de conocimiento seguirá siendo central en los modelos de universidad, también lo serán los mecanismos de circulación, distribución, apropiación y utilización del conocimiento producido.

Es en el terreno de las prácticas expresadas en campos como salud, organización social, formación y capacitación, ecología, educación, entre otros, donde emergen y se posibilitan transformaciones y alternativas superadoras para todos los sujetos comprometidos –tanto universitarios o de otros niveles educativos como integrantes de movimientos y organizaciones sociales, microemprendedores y desocupados, comunidades rurales, aborígenes, etc.– que integran lo que dimos en llamar la Universidad Cotidiana (Llomovatte, S.; K. Pereyra y J. Naidorf, 2009).

III. Es posible una epistemología pedagógica del Sur en la formación de profesionales en educación?

Desde el campo de la Pedagogía, es preocupante el desconocimiento y la desigual importancia que en los procesos de formación se otorga a los pensadores europeos respecto de aquellos de la región. Muchas veces las principales referencias a nuestros desarrollos pedagógicos quedan ausentes de los planes de estudio, en especial en los posgrados. Sin embargo a lo largo de nuestra historia, diferentes movimientos sociales latinoamericanos han dado a luz pensadores que desplegaron propuestas pedagógicas con fundamentos y posicionamientos alternativos a las hegemónicas.

La génesis de ese pensamiento crítico, desde Simón Rodríguez hasta Pablo Freire y desde Freire hasta las propuestas de las nuevas organizaciones y movimientos sociales que vienen desarrollando propuestas más o menos autónomas respecto del Estado, de los partidos políticos y de los sindicatos, expresaba y expresa una *praxis* axiomáticamente participativa e incluyente, que se actualiza tanto en su dimensión conceptual como empírica, dando cuenta de rupturas con experiencias sociales anteriores, revisando las categorías de poder, de horizontalidad, de trabajo, de subjetividad en sus dimensiones prácticas y cotidianas, revalorizando la cultura e identidad de pertenencia, y dando lugar a un repertorio de propuestas educativas de carácter político-pedagógicas novedosas, polémicas, emergentes y alternativas a los marcos educativos hegemónicos del siglo XX.

Sería posible retomar nuestra procedencia, nuestras marcas negadas, articular la comprensión de este ocultamiento (ya no desconocimiento) de nuestra relegada herencia e historia pedagógica? Recuperamos la preocupación de Argumedo (1996) de revisar nuestras matrices de pensamiento, recobrando la idea de pensar *desde* América Latina nuestros procesos históricos en contraposición a la mirada resultante de las matrices eurocéntricas. La perspectiva decolonial resulta clave porque abre nuevos interrogantes en torno a la formación y a la producción de conocimiento. Vincular los pensamientos de los pedagogos del sur, habilita a pensar las políticas en las cuales se sitúa el conocimiento, la ciencia y la educación en el presente y el futuro de los países de la región, abre nuevos interrogantes en torno a la formación y a la producción de conocimiento.

Adriana Puiggrós (2005) plantea esta necesidad de recuperar a estas pedagogías en el punto de encuentro, de cruce entre la sincronía y la diacronía, en la conformación (aún posible) de Latinoamérica como sujeto pedagógico. Para promover nuevos sujetos en la arrasada tierra de la educación latinoamericana, no es suficiente convocar a nuevas

generaciones sino nombrar las del pasado, reubicarlas y reubicarnos frente a ellas o con ellas. Sólo así lograremos que un espectro de un pasado irresuelto se torne sedimento productivo para la continuidad de nuestra historia.

Categorías, conceptos, perspectivas disciplinares (separación) definirán el deber ser de todos los pueblos. Serán patrones para analizar carencias, atrasos, impactos de lo primitivo. Se trata de una construcción eurocéntrica que organiza el tiempo y el espacio a partir de la experiencia propia europea como patrón de referencia superior y universal, y por lo tanto de un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula a todos los pueblos a la lógica colonial e imperial de organización del mundo. Esta será la forma de ser «normal» de la sociedad, del hombre en contraposición a las formas «carentes, arcaicas, primitivas, inferiores, imposibilitadas, premodernas» de los pueblos diferentes. La salida del atraso constituye la civilización, la modernización, la aniquilación.

Este patrón civilizatorio permitió ocultar, negar, subordinar o extirpar cualquier experiencia cultural diferente, negándoseles la posibilidad de lógica propia y negando la posibilidad de la existencia de otro distinto. Las ciencias sociales serán responsables de la naturalización de estas concepciones. Cabe preguntarse por el papel de las universidades en este proceso de naturalización y legitimación, de institucionalización, de la dominación eurocéntrica. Y, asimismo, por su papel en las rupturas posibles de esta dominación.

Se impone acá introducir el papel de la universidad, no sólo por el modo en que piensa y se forma en las ciencias sociales, sino por el papel central que juega en la legitimación del conocimiento y de sus modos de producción (Zemelman, 2000). Esta legitimación se lleva a cabo no solo en los ámbitos de investigación sino también en los claustros donde se enseña y se aprende en el grado y en el posgrado, en todo ámbito

donde sea posible democratizar el conocimiento y re jerarquizar los saberes negados de nuestro continente y ello no sea realizado.

B. de Sousa Santos (2004) en su obra *La universidad en el siglo XXI*, discute la relación universidad-sociedad planteando la necesidad de que la universidad recupere su legitimidad junto a la sociedad. Para ello propone construir desde la universidad una «Ecología de saberes» que consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, indígenas, bajo el supuesto de que en este diálogo, no sólo se enriquecen los saberes sino además se crean bases para la creación de comunidades epistémicas más amplias.

IV. La Pedagogía crítica en el posgrado¹

La ciencia de la educación se había constituido siguiendo la cosmovisión de la organización de los conocimientos característica de los siglos XIX y XX. Ya transitado el siglo XXI, el debate epistemológico atraviesa un momento diferente, que refleja nuevos contextos sociopolíticos y abre numerosas preguntas resultantes de la globalización de los conocimientos, la información, la economía, los procesos de profundización y afianzamiento de múltiples ciudadanías y la crisis de los paradigmas. La incidencia de los estudios interdisciplinarios, el retorno del sujeto en la relación sujeto-objeto, la necesidad de recuperar la idea de totalidad, constituyen algunos de los tópicos de discusión en las ciencias sociales.

En esta dirección, en educación una nueva epistemología problematiza la relación entre pedagogía y colonialidad del poder y del saber y se propone recuperar y desarrollar alternativas de sello decolonial, ahondando en enfoques latinoamericanistas.

¹ Tal como aparece en los considerandos de la creación de la Maestría en Educación. «Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas». Una mirada interdisciplinaria sobre la educación como objeto total e histórico, para el estudio de temáticas educativas relevantes e ineludibles en el siglo XXI, en una América Latina en proceso de cambios (Resolución C.S. Universidad de Buenos Aires N° 2291/07).

La Pedagogía como ciencia práctica amalgama el conocimiento científico con el saber artesanal y el saber ético, para realizar elecciones que faciliten la toma de decisiones guiadas tanto por la razón como por los valores y los juicios de factibilidad, en contextos histórico sociales concretos.

La Pedagogía crítica constituye, entonces, en este enfoque epistemológico, un proyecto político pedagógico de convergencia entre la posibilidad de intervención y de planeamiento anticipador o prospectivo, en situaciones en que es necesario tener en cuenta la contingencia, las subjetividades y la diferencia, situaciones características de las problemáticas socioeducativas.

La formación pedagógica en el nivel de posgrado en este enfoque apunta, entonces a la construcción de una profesionalidad que se vincula con los nuevos fenómenos sociales, con realidades sociales concretas, que se corre del mero «discurso crítico» característico de la formación de los profesionales de las Ciencias de la Educación para ubicarse en una criticidad no sólo discursiva sino activa, que se apoya en un modelo de construcción de saberes complejo, no positivista, que, en síntesis, experimenta o vive en lugar de declamar, un modelo de ejercicio profesional alternativo, en el que el compromiso implica acto y no sólo texto.

Entre los muchos desafíos que subsisten en el seno de la comunidad educativa de los posgrados, se encuentra aún dar el gran debate acerca de las políticas globales de investigación educativa tanto en lo temático como en lo metodológico y, especialmente, en lo relativo a la posibilidad y modalidades de convergencia entre esta actividad y la del diseño e implementación de acciones tendientes a la transformación educativa.

En ese marco caben grandes temas como el del uso de los resultados de la investigación por diversos sujetos, desde los estados nacional, provinciales y municipales hasta las instituciones educativas de todos

los niveles, pasando por todo el espectro posible que sea dable imaginar. Otro de los temas importantes sería el como conciliar los intereses de los estudiantes con los temas relevantes de cada jurisdicción con las temáticas investigadas por los docentes en cada posgrado específico, profundizando la sinergia posible para economizar esfuerzos y aumentar las influencias que cada investigación pueda ejercer. Finalmente, y no menos importante, como imbuir en la heterogeneidad que cada cohorte estudiantil implica la importancia de la heterogeneidad social en que ella a su vez está inmersa y lo estará a su egreso; o como exacerbar la sensibilidad a la diferencia aún dentro de la diferencia en vez de ceder a la aparentemente «sencilla» tarea de homogeneizar los productos de cada posgrado.

Conclusiones

Para quienes trabajamos en el nivel de postgrado, doctorados, maestrías y demás, el siglo XXI nos lleva a desandar el camino de las reformas neoliberales, ya sea que acordemos o no con el discurso post neoliberal, si queremos construir caminos de posibilidad y marcar una diferencia o, mas bien, que nuestros graduados y graduadas marquen una diferencia.

La universidad pensada en clave regional, en este caso, América Latina, remite a la realidad históricamente condicionada de las universidades como lugar centralizado y monopólico de los saberes «cultos», de cenáculo, de los saberes para la exclusión y la dominación. Remite también, al desafío actual y prospectivo de construir un lugar de convergencia y potenciación de los saberes de todos los sectores de la sociedad, al desafío de convocar para pensar modos y procesos de construcción y circulación de los conocimientos universales integrados

a los conocimientos y saberes locales, en el complejo e inédito proceso de la constitución de una *ciencia pública latinoamericana*.

Se podría sintetizar el desafío de la hora: cómo reconstruirse como «intelectual público» en el terreno del compromiso social sin limitar la definición a las prácticas sociales ejercidas fuera de la universidad. Para ello, es preciso integrar las dimensiones política y moral al trabajo cotidiano, redefiniendo nuestro rol pedagógico e identidad social en cada instancia de interacción y producción, sin alienar el conocimiento de los valores y explicitando los fines éticos y políticos de nuestras prácticas.

Bibliografía

- Argumedo, A. (1996). Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Badley, G. (2002). Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento: un enfoque pragmático. En Vilalta, J. y Calleja, E. (eds) (2002). *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*. Vol. I, Diputació Barcelona y Universitat Politècnica de Catalunya.
- Dagnino, R. (2007). «La universidad y el desarrollo de América Latina». Departamento de Ciencia y Tecnología. *Unicamp. Atas de pesquisa em educacao – PPGE/ME FULD*. Vol. 2; N° 3, Brasil.
- _____. (1996). «Innovación y desarrollo social. Un desafío latinoamericano». *Unicamp*. Artículo disponible en la web.
- De Sousa Santos (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* (con Naomar de Almeida Filho). Miño y Dávila Editores.

- _____. (2005). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Coordinación de Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Goddard, J. y Chatterton, P. (2002). «La respuesta de las instituciones de educación superior a las necesidades territoriales». En Vilalta, J. y Calleja, E. (eds) (2002). *Universidades y desarrollo territorial en la sociedad del conocimiento*. Vol. I, Diputació Barcelona y Universitat Politècnica de Catalunya.
- Guillaumin Tostado, A. (2004). Una mirada compleja para entender transformar la universidad pública mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6, N° 1.
- Ibarra Colado, E. (2014). «Reconfiguración institucional de la ‘Nueva Universidad’: algunas cuestiones críticas para enfrentar su futuro», en Llomovatte, S, F. Juarros y G. Kantarovich. (dir., comp.) Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública. Libros de cátedra. OPFyL, UBA.
- Juarros (2009). «Las capacidades científicas de las universidades públicas en jaque. El caso de la universidad argentina en el escenario latinoamericano». Publicado en Red de Investigadores de Educación Superior. Acervo documental. Disponible: <http://www.riseu.unam.mx/v1/index.php?scn=SC06&sb=SB01>.
- Llomovatte, S. (directora); Llomovatte, S.; Juarros, F.; Naidorf, J. y Guelman, A. (2006) «La vinculación Universidad-Empresa: miradas críticas desde la Universidad Pública». Editorial Laboratorio de Políticas Públicas / Miño Dávila.
- Llomovatte, S.; Pereyra, K. y Naidorf, J. (Comp.) (2009). *La Universidad Cotidiana. Modelos y experiencias de transferencia social*. Buenos Aires: EUDEBA

- Mollis M. (2004). *Las universidades en América Latina ¿reformadas o alteradas? La Cosmética del Poder Financiero*. Bs. As: CLACSO.
- Naidorf, J. (2002). «Agenda Crítica actual en torno a la vinculación científico-tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos latinoamericanos y del resto del mundo». Red de Investigadores Sobre la Educación Superior (RISEU).». En www.suc.unam.mx/riseu.
- Novaes, Henrique T. (2004). *Desenvolvimentismo reloaded x Desenvolvimento integral do ser humano: qual o papel da Universidade?* – Unicamp. Pesquisador FAPESP. Recuperado de la web de UNICAMP. www.tau.org.ar/html/upload
- Perrotta, D. (2012). «¿Realidades presentes-conceptos ausentes? La relación entre los niveles nacional y regional en la construcción de políticas de educación superior en el MERCOSUR», *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR*, Nro. 1
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Edición del Convenio Andrés Bello. Unidad Editorial Bogotá.
- Sirvent, M.T. y S. Llomovatte (2007). A cincuenta años de la creación de la carrera de Ciencias de la Educación, en *Revista Espacios* N° 36. Dossier Cincuenta años de Ciencias de la Educación: balance y perspectivas. Editada por la Facultad de Filosofía y Letras ISSN 0326-7946. 2007
- Sturniolo; S. (2008). *La Territorialidad de las Universidades: un abordaje desde la diferencia y la multiplicidad*. «V_ Encuentro Nacional y _II_ Latinoamericano La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria». Tandil,

- Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
Araujo, Sonia (compiladora). Tandil.
- Wallerstein, Immanuel (1998). *Impensar las ciencias sociales*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Zemelman H. (2000). «Conocimiento social y conflicto en América Latina». *Revista del Observatorio Social de América Latina*, N° 1, CLACSO.
- _____.2014) El lugar del pensamiento y la tendencia a la burocratización del intelecto en la Universidad, en Llomovatte, S.; F. Juarros y G. Kantarovich. (dir., comp.) *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Libros de cátedra. OPFyL, UBA.

PRINCIPALES OBSTÁCULOS PERCIBIDOS PARA LA
ELABORACIÓN DE LAS TESIS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN
DESDE LA VOZ DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS

Antonio Ponce Rojo
Martha Vergara Fregoso

1. Introducción

La elaboración, presentación y defensa de un trabajo de tesis ante un jurado de profesores, ha sido el requisito final para la obtención de un grado académico más usado en las universidades de todo el mundo. El proceso completo implica la articulación de un gran número de elementos, de manera tal, que para el alumno representa una gran cantidad de obstáculos a vencer, desde una posición que es generalmente desventajosa. Lo anterior ha llegado a convertir al trabajo de tesis en el «cuello de botella» (Bloom, 1981) en el que finalmente reside el éxito o fracaso de un programa educativo, ya que de éste depende en gran medida, uno de sus indicadores más importantes: la tasa de titulación.

Este problema comenzó a ser motivo de atención desde las dos últimas décadas siglo pasado, cuando se comenzó a hablar en la literatura especializada de una *crisis del posgrado* o de una *crisis de los doctorados* (Geiger, 1997), aún a pesar de que no se presentó en las mismas proporciones en todo el mundo. En algunos países como los Estados Unidos se hablaba de tasas de titulación cercanas al 50%

(Hassad, 2010), mientras que en otros como la Argentina el índice alcanzaba solamente valores del 10% (Carlino, 2002). En los Estados Unidos, esta crisis llevó a identificar al proceso de trabajo de tesis como uno de los factores principales que propiciaba la baja titulación: los estudiantes empleaban mucho tiempo en la elaboración de la tesis, muchos de ellos desertaban y en los casos en los que la tesis era terminada y defendida, la baja calidad era una característica que cada vez era más frecuente (Hassad, 2010). La reacción, en este país, se centró en la revisión de los factores incidentes y en la mejora de los apoyos disponibles para los estudiantes, de manera tal que en el proceso, el estudiante recibiera un acompañamiento más cercano por parte de su director y contara con los recursos y apoyos necesarios para terminar el proceso en tiempo y forma.

México no vivió una situación distinta (Jaik, Guzmán y Ortega, 2010), pero si reaccionó de manera diferente: mientras que en Estados Unidos la crisis disparó alertas que llevaron a replanteamientos curriculares profundos y reformas en los programas de posgrado, en México se atacó directamente a los indicadores con medidas tendientes a su incremento, sin que necesariamente se haya elevado el nivel de la calidad de estos programas. Es por esta razón principalmente, por la que la tesis como requisito comienza a desvanecerse entre múltiples modalidades de titulación en el pregrado y ante los buenos resultados que ha propiciado su desaparición, comienza también a considerarse en el posgrado, inicialmente en los programas de maestría y sobre todo, en aquellos que son del tipo profesionalizante.

En el caso de los posgrados como programas educativos para la investigación, la tesis resultaba el requisito lógico para demostrar que se contaba con la competencia de investigación. Bajo el esquema lógico tradicional se consideraba que los programas de estudio cuya finalidad era la de formar investigadores eran los de nivel de maestría, quedando para el nivel de doctorado, la responsabilidad de formar investigadores

de muy alto nivel. Asimismo, bajo este esquema, correspondía a los programas académicos de especialidad la responsabilidad de llevar al profesionista a una profundización en cierto dominio del conocimiento.

Hoy en día, nuevos esquemas llevan a considerar dos tipos diferentes de programas de posgrado de acuerdo con la finalidad que se persigue: los especializantes y los de investigación, en donde se reconoce que los primeros tienen, tanto en el nivel de maestría como en el nivel de doctorado, una finalidad que se acerca en muchos momentos a la que anteriormente sólo se reconocía para los programas de especialidad; es decir, la de formar personal altamente especializado; mientras que por otra parte, los posgrados de investigación, igualmente tanto a nivel de maestría como de doctorado, son los responsables de formar a los cuadros académicos para el ejercicio de la investigación científica en instituciones, dependencias, institutos, laboratorios y empresas.

Al igual que en los programas de licenciatura, en los programas de posgrado se está observando una diversificación de las modalidades de titulación, quedando para solamente para los alumnos de algunos programas, la obligación de elaborar tesis de grado como la única opción de titulación. Incluso, en algunas instituciones de educación superior privadas, como es el caso de una a la que se le reconoce uno de los niveles de calidad educativa más altos del país, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (coloquialmente conocido como «el Tec de Monterrey»), la tendencia es a establecer a la elaboración de una tesis y su defensa como requisito de egreso únicamente a nivel de doctorado.

Esta revisión sobre los mecanismos de titulación disparó un debate acerca de la pertinencia de la elaboración de los trabajos de tesis de grado, de donde se pueden mencionar, en su defensa, los siguientes aspectos positivos:

- 1) Elaborar una tesis de grado como requisito último de titulación es un medio para familiarizar al egresado del programa educativo

con la investigación científica y además es una manera de propiciar la comprensión de esta actividad mediante la experiencia directa de la misma (Saiari,1994).

- 2) Dado que en la tesis de grado las exigencias son mucho más estrictas que en cualquier otro trabajo que haya podido ser encomendado en el tránsito en el programa, la tesis es un medio para desarrollar la competencia en investigación ya que se pide al alumno que realice una de manera seria y rigurosa (Mizany y otros, 2012).
- 3) Si se asume, en los posgrados de investigación, que a lo largo del proceso de formación se propicia el desarrollo de habilidades para la investigación científica, entonces la tesis es también un medio para demostrar el desarrollo cabal de la competencia (Mizany y otros, 2012).
- 4) Como un trabajo escolar más, sólo que en este caso se trata del último de ellos, con una mayor amplitud o requisitos superiores al resto (Fadaei, 1995).
- 5) Como un medio para que el nuevo científico comience a aportar al conocimiento (Fadaei, 1995).
- 6) Como un medio para que el egresado de los programas educativos aprenda a recibir críticas a sus trabajos y escritos (Caffarella y Barnett (2000).

Sin embargo, a pesar de todas estas bondades reconocidas para esta modalidad de titulación, la tendencia es cada vez más cercana a su anulación en el pregrado y su ejercicio obligatorio, solamente al llegar al doctorado, argumentando sobre todo, el hecho de que la elaboración de una tesis y su defensa final es un proceso largo y tortuoso que se contraponen a las necesidades de un rápido egreso y titulación que han dejado en evidencia, las políticas universitarias como reflejo del interés gubernamental por la mejora de indicadores y su relación estrecha con

los presupuestos y facilidades otorgadas a las IES con mayores niveles de calidad.

A estas nuevas tendencias se han sumado programas de posgrado en el país que tienen más estrecha relación con la ciencia aplicada y específicamente en las ciencias duras; quedando el bastión de resistencia en los programas de posgrado cercanos a las ciencias sociales, humanas y del comportamiento.

2. Revisión de la literatura

Los problemas para realizar la tesis en los programas de posgrado han sido revisados desde hace por lo menos 25 años, tiempo durante el cual, se han identificado las principales fuentes de obstáculos para su concreción y la consecuente obtención del grado:

- a) Las deficiencias académicas de los alumnos de los programas de posgrado, que se van arrastrando desde los niveles previos. Los alumnos son admitidos no obstante estas deficiencias, debido a estándares de admisión laxos (Kendall, 2002) que ocasionaban que no siempre los mejores alumnos ingresen a los programas.
- b) El conjunto de deficiencias de los tesisas en lo que se refiere a habilidades de escritura y que en muchos de los casos, son deficiencias que se han ido arrastrando desde los niveles básicos de formación de los estudiantes (Hernández Zamora, 2009).
- c) La ansiedad que ocasiona la propia escritura de la tesis, debido a que se trata de una experiencia extraña para los estudiantes, quienes tienen pocos antecedentes de exposición frente a jurados (Bloom, 1981).
- d) La falta de programas institucionales de ayuda al tesisas, incidiendo sobre cualquier problemática detectada en los casos particulares (Grotty, 1996).

- e) La poca dedicación al trabajo de tesis, sobre todo en los programas de dedicación parcial (Evans, 2002).
- f) Los problemas derivados de una mala dirección de tesis (Kiley, 1998).

Estos problemas han ocasionado que las tasas de titulación sean bajas en los programas de posgrado y que en los casos en los que la tesis es terminada, ésta tenga en muchos de los casos, una calidad muy inferior a la esperada (Dinham y Scott, 1999).

En América Latina, los estudios acerca la elaboración de la tesis de grado, han girado entorno a las temáticas siguientes: Carlino (2003, 2004, 2005) quien ha estudiado principalmente los problemas para elaborar una tesis, Di Stefano (2003) que se ha centrado en la producción de conocimiento en el posgrado, Pereira (2003) que ha destacado la posición del sujeto en los escritos de posgrado, García (2009, 2012, 2014) y Moreno Bayardo *et al* (2000, 2003, 2005, 2011) quienes han establecido el conjunto de habilidades que un investigador habrá de desarrollar en su proceso de formación a partir de su inscripción en un posgrado.

Estas investigaciones han destacado en los casos de éxito, la importancia que tiene el contar o no con facilitadores sociales como el apoyo familiar; la preponderancia de los facilitadores contextuales como los económicos o los de soporte académico; los antecedentes académicos y de investigación de los estudiantes; el tiempo de dedicación a los programas así como las habilidades personales.

En este contexto, el estudio del que se da cuenta en el presente trabajo, buscó conocer un poco más acerca del proceso de elaboración de una tesis de grado, por el que tienen que pasar aún, los alumnos de programas de posgrado en el área de las ciencias de la educación o la investigación educativa, indagando acerca de las percepciones de los

actores involucrados a propósito de los problemas vislumbrados en la elaboración de las tesis de grado.

3. Pregunta de investigación

La pregunta de investigación planteada fue la siguiente:

¿Qué obstáculos perciben para la elaboración, presentación y defensa de la tesis de grado, los diferentes actores involucrados en programas de posgrado en educación o en investigación educativa?

4. Metodología

Para buscar dar respuesta a la pregunta de investigación, se planteó el presente estudio con metodología mixta, concurrente, empleando datos obtenidos de una encuesta electrónica con preguntas abiertas y entrevistas a profundidad. Para el análisis de la información obtenida se usaron los paquetes de software especializado Atlas.Ti. en su versión 1.0 para la plataforma OSX para el análisis cualitativo y el SPSS en su versión 22 para la misma plataforma OSX para el análisis cuantitativo.

Las acciones realizadas para asegurar la confiabilidad del estudio fueron: la triangulación como estrategia general, empleando para ello el contraste de la información cuantitativa con la de índole cualitativa y el uso de auditorías externas de proceso. El nivel de confiabilidad cualitativa para el proceso de codificación y para el proceso cuantitativo se realizó empleando el índice Kappa de Cohen.

4.1 Participantes

Cuestionario (muestra dirigida no aleatoria):

2 coordinadores.

17 egresados Titulados.

- 5 egresados no titulados (en trabajo de tesis).
- 23 estudiantes en proceso de elaboración de tesis.
- 9 Profesores.
- Entrevistas a profundidad a informantes clave (en proceso).
- 7 estudiantes en tránsito.
- 2 egresados titulados.
- 1 coordinador.
- 5 profesores.

A todos los estudiantes en curso se les ha informado que cuentan con 6 meses al egreso, para concluir con su trabajo de tesis.

Los egresados titulados, han terminado su tesis en un tiempo medio de 19 meses.

Todos los estudiantes en proceso de elaboración de tesis tienen a la fecha menos de un año trabajando en ello.

Sólo los estudiantes en curso de 3 programas (2 doctorados y 1 maestría) han publicado a propósito de la tesis.

Sólo los estudiantes en curso de 2 programas han realizado estancias de por lo menos un semestre en el extranjero.

Para ello se realizó inicialmente un sondeo en cuatro programas de posgrado, dos a nivel de maestría y dos a nivel de doctorado que se ofrecen por la segunda universidad pública más importante de México y la más grande en el occidente del país.

Para la realización del sondeo, se realizaron encuestas electrónicas basadas en preguntas abiertas (Ander-Egg, 2000), a las que, directivos, profesores, alumnos y egresados de los programas analizados, respondieron de manera libre y voluntaria. Las preguntas hechas a cada uno de los tipos de informantes reconocidos, se encuentran incluidos en la tabla siguiente:

Asimismo, la tabla que se muestra a continuación contiene el concentrado de los programas educativos considerados en el sondeo.

Tabla 1. Programas de posgrado considerados para el sondeo

No.	Nivel	Institución	Nombre del programa	Tipo
1	Maestría	Universidad de Guadalajara	Maestría en tecnologías para el aprendizaje	Especializante
2	Maestría	Universidad de Guadalajara	Maestría en Investigación Educativa	De investigación
3	Doctorado	Universidad de Guadalajara	Doctorado en Ciencias de la Educación	De investigación
4	Doctorado	Universidad de Guadalajara	Doctorado en gestión de la educación superior	De investigación

Los cuatro programas de posgrado de la Universidad de Guadalajara cuentan con reconocimiento como programas de posgrado de Calidad y están inscritos en el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) de México, que es el organismo gubernamental de más alto nivel, encargado de la investigación científica, sus políticas, lineamientos e impulso en el país.

5. Resultados

Acerca del Programa Educativo

El alumno formalmente tiene un semestre posterior al egreso para terminar su tesis y presentar el examen de grado. Este término puede

extenderse hasta por seis meses más en caso de que el trabajo de tesis que el alumno esté realizando así lo requiera. Este periodo es formalmente establecido con base en los lineamientos de calidad que establece el CONACyT, ya que la institución reconoce un periodo de un año que puede extenderse más allá, a solicitud del alumno, previa autorización de la Comisión de Educación del Consejo de Centro y con base en la recomendación del coordinador del programa de posgrado o de la junta académica del mismo, según corresponda en cada caso.

Los directores son asignados de dos maneras: desde el ingreso, en el caso de aquellos programas en los que se requiere que el aspirante defina un esbozo de proyecto de investigación que a la postre será su proyecto de tesis. Esto aplica para los posgrados orientados a la investigación. Para el caso de los posgrados orientados a la profesionalización, el proceso de asignación se hace con base en la afinidad entre los intereses del alumno y el perfil de un profesor del núcleo básico del programa, ya sea a solicitud expresa del alumno o con base en las sugerencias de la junta académica del programa. En ambos casos es la junta académica del programa quien aprueba el estatus de director/ dirigido de tesis, así como es también esta instancia quien da luz verde a los trabajos de titulación. En ninguno de los cuatro casos se presenta protocolo de tesis, sino que una vez que los trabajos de tesis y el director son aprobados por la junta académica del programa, entonces se trabaja directamente en la tesis y se da cuenta de los avances de ésta en los coloquios que semestralmente los programas realizan para evaluar el avance de tesis de cada alumno.

En el caso de los programas de posgrado de la Universidad de Guadalajara, los directores de tesis no reciben remuneración directa alguna por el trabajo realizado, sin embargo, la realización de esta tarea repercute en los beneficios a los que el profesor puede acceder en materia de estímulos al desempeño docente (estipendio económico mensual asignado con base en los méritos del año inmediato anterior)

y en materia de promociones laborales/salariales con base en los méritos académicos previos, entre los que se considera la dirección de tesis de pregrado o de posgrado.

Los cambios de tema son poco frecuentes, aunque si es muy frecuente el refinamiento y delimitación del tema, que va evolucionando poco a poco a lo largo de la duración del periodo de formación en el programa. Sí ha habido casos en los que se ha tenido que realizar cambios tanto en el tema y director, por diversas índoles, desde las personales hasta las disciplinares. En todos los casos, los cambios se realizan con base en la determinación de su procedencia o no, por parte de la Junta académica del programa respectivo.

Acerca de los directores de tesis

En la Universidad de Guadalajara se reconoce la figura de director de tesis como aquel profesor en el que recae la responsabilidad más alta acerca de los rumbos que habrá de tomar la tesis en proceso de elaboración, mientras que la figura de asesor de tesis corresponde a profesores internos o externos, que fungen como lectores o como expertos en temas o tópicos específicos del trabajo en proceso.

El tiempo promedio dirigiendo tesis de los profesores participantes es de 7 años, es decir, el personal que dirige tesis en los programas educativos de la Universidad de Guadalajara cuenta con una experiencia promedio de 7 años y con valor modal de 5 tesis dirigidas, la mayor parte de ellas (2 de cada 3) siendo tesis de posgrado.

En todos los casos, la dirección de tesis es considerada como un proceso de acompañamiento y asesoría en la toma de decisiones a propósito del trabajo de tesis, pero ello requiere del alumno, un alto nivel de responsabilidad y el compromiso de terminar el trabajo en los términos que el programa requiere. En todos los casos se habla de tesis inconclusas por ausencia del alumno, más que de procesos de renuncia explícita. En algunos de los casos el alumno se ausenta un tiempo y

deja pendiente el proceso de elaboración, que cuando es retomado, por lo general implica un cambio de tema y de director, si es que el tiempo es prolongado.

Para dirigir la tesis se debe contar con dos elementos principalmente, el primero de ellos es, por supuesto, el grado; y el segundo, ser considerado por la junta académica del programa en cuestión. Obtener direcciones de tesis no es algo fácil en la institución y depende en algunas ocasiones de factores que van más allá de los meramente académicos. Como se habla de que hay una baja demanda y una alta oferta, el proceso de asignación siempre deja a profesores sin considerar.

Se considera a la interacción cara a cara como uno de los elementos básicos a partir de los cuales se da la dirección de la tesis. Si bien es cierto, una gran parte del proceso se suele realizar por medio del correo electrónico, las grandes tomas de decisiones se realizan entre director y dirigido en interacción personal cara a cara.

Debido a que la dirección de tesis es un proceso que no es accesible a todos los académicos en la Universidad y sin embargo, es una actividad académica requerida para el personal docente de la institución, los académicos se ven forzados por la situación a aceptar trabajar con temas de tesis que no siempre se apegan a los intereses de investigación o líneas de investigación en la que el académico es experto. Esta última es la situación ideal que no siempre se cumple. Debido a que se trata de una obligación institucional, el docente busca programas de posgrado externos en donde pueda realizar la actividad. En términos generales, los participantes consideraron que la proporción es 70/30 en donde el elemento menor corresponde a las tesis relacionadas estrechamente con sus trabajos o intereses de investigación. Sin embargo, los docentes admiten que estos temas que por lo general, se alejan de sus intereses académicos son fuente de aprendizajes muy valiosos y a la larga terminan siendo incorporados en la propia práctica académica del director.

Acerca de los dirigidos de tesis

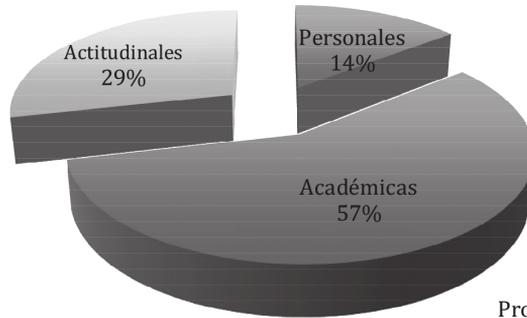
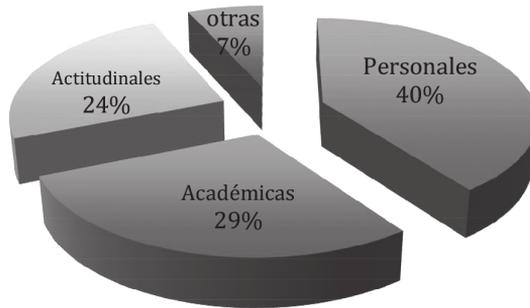
Los participantes alumnos y egresados de la Universidad de Guadalajara coincidieron en mencionar el periodo de un semestre extendible a dos como el tiempo límite para realizar su trabajo de tesis. La actividad de trabajo de tesis, así como su defensa en un examen con académicos reconocidos es visto como un requisito favorable para su formación como investigadores. En el caso del único programa profesionalizante analizado, los alumnos ven el trabajo de tesis como una manera de perfilado de sus intereses en lo que a la postre podría llegar a ser su nuevo ámbito profesional.

Generalmente las asignaciones de director de tesis atienden a las facilidades de trabajo, reconocimiento y empatía que el alumno reconoce en el académico designado. En todos los casos se reconoce el factor personal como un elemento básico para poder llevar a buen término el trabajo de tesis y asimismo, se reconoce como uno de los grandes obstáculos cuando está ausente en la relación que se establece a propósito del trabajo de tesis. Así, además de las habilidades y destrezas académicas que los alumnos y egresados reconocen haber desarrollado, también se considera que se desarrollaron habilidades de índole personal para poder trabajar en un proyecto propio, considerando la retroalimentación que se recibe durante el proceso y que no necesariamente ayuda a su conclusión, sino que en algunos casos suele retrasar, frenar o redirigir el proceso. Estos son los elementos que los alumnos reconocen no haber tenido a lo largo de su proceso de formación, pero que son sumamente importantes para su ejercicio posterior como investigadores.

Acerca de los problemas percibidos para la terminación de la tesis

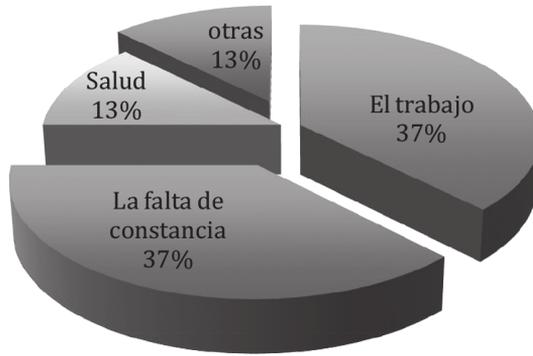
Obstáculos en el proceso de elaboración de la tesis

Alumnos y egresados

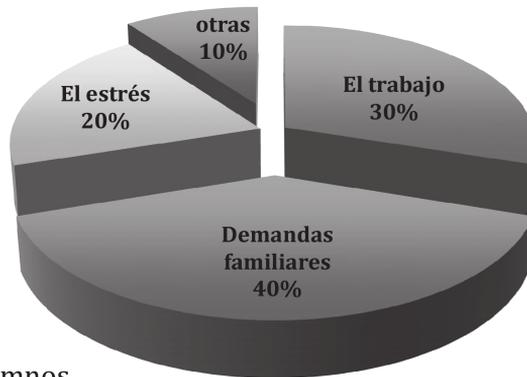


Profesores

Los problemas de índole personal

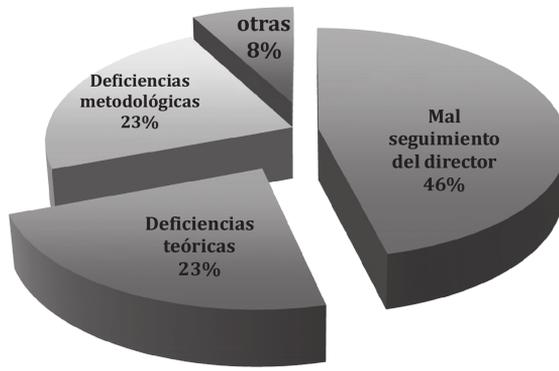


Egresados



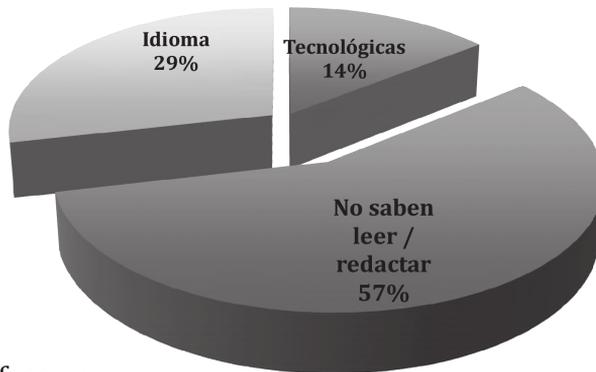
Alumnos

Los problemas de índole académica en alumnos y egresados



Aumnos / egresados

Los problemas de índole académica en profesores



Profesores

Principales obstáculos percibidos (desde el profesor)



Principales obstáculos percibidos desde el alumno



6. Anotaciones finales

Se trata de un proyecto de investigación que se encuentra en curso actualmente y los resultados de este sondeo, más que permitir el establecimiento, posibilitan elementos a considerar en las etapas siguientes del proceso. Los elementos aquí vertidos se habrán de convertir en pautas a indagar, probablemente, en entrevistas a mayor profundidad, con un número mayor de participantes. Sin embargo, los aprendizajes hasta el momento ayudan a conceptualizar a la dirección de tesis no solamente como un proceso de índole académica, sino también como uno de índole personal, en donde este último elemento adquiere importancia trascendental en la conclusión o no, del trabajo hacia la obtención del grado. Parece ser que estas coyunturas personales tienen finalmente, como resultado, un proceso de aprendizaje en el alumno, que es visto como un elemento preparador para la dimensión personal y de interacción en la posterior actividad profesional como investigador.

Asimismo, resulta de especial importancia el reconocimiento por parte de los participantes, del papel que adquiere la elaboración de la tesis como un elemento didáctico que no solamente aporta elementos para valorar si el alumno ha desarrollado competencias para la investigación científica, sino que también es el «check list» de último momento que propicia el desarrollo de aquellas habilidades y conocimientos que no fueron completamente realizados durante la instrucción formal en el programa.

Designación de Directores

La dirección de tesis, ya que es una actividad a la que se brinda poca atención y poco apoyo. La irregular dedicación de los directores de tesis por la sobrecarga de sus ocupaciones. La demoras en la evaluación de las tesis una vez entregadas por los tesistas.

Falta de orientación que surge por el desconocimiento real del reto al que se enfrenta, (Carlino, 2009).

La ayuda de tipo institucional, tanto por la inclusión de cursos de escritura académica, facilitación del acceso a materiales bibliográficos, supondrá una mejora en el proceso.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Bloom, L. (1981). Why graduate students can't write. Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition* 2.1 -2. Carlino.
- Bloom, L. Z. (1981). Why graduate students can't write: implications of research on writing anxiety for graduate education. In *Proceedings of the 32d Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (p. 22). Dallas, Texas.
- Caffarella, R.S., Barnett, B. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*. 25(1). pp. 39-52.
- Carlino, P. (2002). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? obstáculos percibidos por maestrandos en curso y Magistri Exitosos. *Educere*, 9(30), 415–420.
- Dinham, S. y Scott. C. (1999). The waste of a Ph.D.: the experience of disseminating the results of postgraduate research. HERDSA (Higher Education Research and Development Society of Australasia) Annual International Conference. Melbourne, 12-15 de julio de 1999. Evans.

- Evans, T. (2002). Part-time research students: The «Reserve Army» of research students for universities. En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS. University of Canberra. 138-144. Eveline.
- Fadaei, A. (1995). Analysis of methods in preparing thesis and dissertation in postgraduate and doctoral degree. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education* (1). pp. 75-110.
- Geiger, R. L. (1997). Doctoral education: The short-term crisis vs. long-term challenge. *The Review of Higher Education*, 20(3), 239-251.
- Grotty, R. (1996). Institutional support for the research student. *Quality in postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- Hassad, R. A. (2010). Toward improving the quality of doctoral education a focus on statistics, research methods and dissertation supervision. In *Proceedings of the Eighth International Conference on Teaching Statistics* (Vol. 8, p. 4).
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis?. *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
- Jaik, A., Guzmán, A. y Ortega, E. (2010), Análisis de las variables relaciona das con la eficiencia terminal bajo el modelo del comportamiento organizacional en: M. Navarro, A. Jaik y A. Barraza, *Sujetos, prácticas y procesos educativos. Una mirada desde la investigación educativa*. México: Red Durango de Investigadores Educativos/CONACyT/UAD, pp. 37-48
- Kendall, G. (2002). *The Crisis in Doctoral Education: A Sociological Diagnosis*. Higher Education Research and Development.

Journal of the Higher Education Research and Development Society of Australasia, 21(2), 131-141.(

Kiley, M. (1998). How do I know how I am going? Assessment in Post Graduate Research Degrees. Quality in Postgraduate Research: is it happening? University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.

Mizany, M., Khabiri, M., Sajadi, S. (2012). A study of capabilities of graduate students in writing thesis and the advising quality of faculty members to pursue the thesis. Procedia- Social and Behavioral Sciences 31(2012). pp. 5-9.

Saiiari, A. (1994) Analysis of problems and limitations of higher education in Iran. Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education (5). pp. 19-46.

Anexo 1. Preguntas realizadas a los participantes en la encuesta electrónica

Preguntas a los directivos de los programas educativos	Preguntas a directores/ asesores de tesis	Preguntas a alumnos y egresados
¿Cuánto tiempo tiene el alumno formalmente para terminar su tesis después del egreso? ¿De qué manera se asignan los asesores/ directores de tesis? ¿De qué manera se evalúan las acciones del programa educativo en materia de asesorías/ direcciones de tesis?	¿Cuántos años tienes como asesor/Director de tesis? ¿Cuántas tesis de maestría y cuántas de doctorado han terminado tus asesorados/dirigidos? ¿Cuántas tesis que has asesorado/dirigido no llegaron a terminarse? ¿por qué razones?	¿Cuánto tiempo tienes en ello o cuánto tiempo te llevó, si eres egresado, la investigación de posgrado (tu trabajo de tesis)? ¿Has cambiado de tema de tesis o de asesor/ director? ¿Por qué? ¿Cuánto tiempo dedicas a la investigación?

<p>¿Recibe el asesor/director algún tipo de beneficio por el proceso, ya sea mientras se realiza o ya sea cuando el alumno se titula?</p> <p>¿Se evalúa de alguna manera el desempeño de los asesores/directores de tesis? ¿Cómo?</p> <p>¿Ha habido casos en su programa educativo, de cambio de tema, reasignación de tema o reasignación de director?</p> <p>¿Cuál es el índice de titulación del programa al año de egreso? ¿A qué causas o razones se puede atribuir este índice?</p> <p>¿Se hace algo en los casos en los que el alumno no se titula antes del año de egreso?</p> <p>Describa por favor el procedimiento completo desde la aprobación del protocolo de tesis (si es el caso) hasta el examen de grado y defensa de la tesis (según corresponda)</p>	<p>¿Cómo defines la asesoría/dirección de tesis?</p> <p>¿Cuáles son las principales habilidades que deben tener los estudiantes de maestría y doctorado para llegar a terminar la tesis de grado?</p> <p>¿Cuáles han sido los principales obstáculos que se han presentado en tus asesorados/dirigidos?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias que pones en práctica a fin de que los asesorados/dirigidos puedan terminar la tesis?</p> <p>¿Cuáles son los apoyos que recibes por parte de la Coordinación del programa de posgrado para llevar a cabo la asesoría/dirección de tesis?</p> <p>¿Cuáles son los requerimientos administrativos y académicos que tienes para llevar a cabo la asesoría/dirección de tesis?</p>	<p>¿Tienes un asesor y/o director de tesis?</p> <p>Describe el proceso de asesoría/dirección que recibes por parte de asesor/Director de tesis. (Actividades que realizas...)</p> <p>¿Cuáles son las principales habilidades que has desarrollado para llegar a terminar la tesis de grado?</p> <p>¿Cuáles han sido los principales obstáculos que se te presentaron en la culminación de la tesis de grado?</p> <p>¿Qué materias, que no recibiste en tu formación de posgrado, has necesitado en tu trabajo de tesis?</p>
--	--	---

	<p>¿Qué sugerencias tienes para mejorar la asesoría/dirección de tesis?</p> <p>¿Crees que las direcciones/asesorías de tesis en línea son igualmente efectivas que las que se dan en modalidades cara a cara?</p> <p>¿por qué?</p> <p>¿Haciendo un recuento de las direcciones/asesorías de tesis, podrías ofrecer una clasificación general del tipo de alumnos que te ha tocado dirigir/asesorar?</p> <p>¿Podrías enlistar los temas abordados en las tesis dirigidas/asesoradas por tí? ¿En qué porcentaje las tesis han estado relacionadas directamente con tus trabajos de investigación?</p>	
--	---	--

PRINCIPALES OBSTÁCULOS PERCIBIDOS PARA LA ELABORACIÓN DE TESIS DE ESTUDIANTES DE MAESTRÍAS

Rosa Evelia Carpio Domínguez
Armando Gómez Villalpando

Resumen

Los programas de posgrado contribuyen en la formación de habilidades para la investigación, ya que a través de ésta se genera conocimiento. Ésta es una de las funciones de los programas de maestría, que se da a través de la elaboración de tesis, por ser una investigación en el ámbito educativo, para el caso de los docentes que estudian en las Unidades UPN.

Un parámetro de evaluación para los programas de posgrado es la eficiencia terminal, la cual no se logra en las instituciones que no cuentan con las condiciones mínimas para operar dichos programas. Pero no deja de ser una meta a lograr, de ahí que este trabajo tiene como finalidad detectar las fallas más comunes en los trabajos de las tesis, de la maestría para que sirva de insumo en la búsqueda de alternativas en la mejora de la asesoría y la impartición de las asignaturas de la línea de investigación. En este trabajo se mostrarán los principales obstáculos percibidos para la elaboración de tesis, que son de tipo teórico, metodológico y de redacción.

Palabras clave: Maestría, trabajos de tesis, evaluación curricular.

Introducción

Las instituciones que ofertan programas de posgrado enfrentan el problema de la poca titulación y de un buen número de errores en la confección de las tesis, ya que en la mayoría de los casos revisados, a excepción de los programas de maestría que están en el patrón de calidad, los cuales operan en condiciones óptimas a diferencia del resto. Un programa, para transitar de la poca eficiencia terminal a la de eficiencia terminal, implica contar con otras condiciones que van desde las condiciones de contratación y capacitación de la planta docente, selección de los aspirantes a ingresar a los programas, a la infraestructura de la institución, la visión de la dirección y las autoridades educativas por mencionar algunas.

La poca eficiencia terminal muestra que, entre lo planeado y la manera en que se realiza el quehacer académico, no hay congruencia. Debido a que el trabajo de titulación recupera las competencias que los alumnos debieron lograr en su trayectoria académica, se hace necesario que busquemos los factores institucionales como los del alumno para buscar alternativas que nos permitan encontrar caminos viables para alcanzar la meta de la eficiencia terminal y calidad en los programas de maestría.

En la Unidad UPN se oferta el programa de Maestría en Innovación en la Escuela que tienen como objetivo:

Formar cuadros docentes con una visión más profunda y más amplia para identificar y aprovechar los nichos de innovación en sus escuelas, con horizontes operativos más abarcativos, y con una mayor competencia para tomar decisiones académicas y proponer y llevar a cabo iniciativas de mejoramiento de la calidad educativa en el nivel de la escuela primaria. (Unidad UPN Guanajuato, 1999).

Para ello el plan de estudios se diseñó con tres líneas formativas. La línea de Innovación en la Escuela tiene como propósito contribuir a desarrollar en los maestros-alumnos una actitud analítica y al mismo tiempo proporcionar herramientas para un «saber práctico» orientado a la indagación de problemas relacionados con la educación y la formación docente en contextos estatales y regionales. Se pretende que a lo largo de la línea de investigación el alumno vaya desarrollando su trabajo de investigación, con los aportes de las materias, de tal manera que al finalizar el programa el alumno tenga su tesis terminada y presente el examen de grado. La metodología que se trabaja es la investigación acción ya que se pretende que los docentes mejoren su práctica educativa.

Este programa se oferta en tres sedes: Irapuato, Guanajuato y Dolores Hidalgo. Para efectos de esta ponencia, daremos cuenta de los trabajos de la sede de Guanajuato, de la cual han salido 10 generaciones, con 137 egresados, de los cuales se han titulado 14 alumnos, que representan el 10 %. Esto nos muestra poca eficiencia terminal. Dichos resultados nos muestran la imperiosa necesidad de indagar sobre aquellos factores que nos han llevado a obtenerlos.

Objetivo

Detectar las fallas más comunes en los trabajos de las tesis, de la maestría en Innovación en la Escuela, con la idea de que, conociéndolas, sirvan de insumo para buscar alternativas en la mejora de la asesoría y las asignaturas de la línea de investigación.

Metodología

Primeramente, seleccionamos una muestra de 5 tesis de las 14 existentes. Tres de ellas fueron asesoradas por 4 asesores externos y las otras tres por 2 asesores internos. Los títulos de las tesis son los siguientes y se encuentran numeradas para utilizar el número cuando nos refiramos a alguna de ellas más adelante:

- 1.- El uso de estrategias que favorezcan la autonomía intelectual en los alumnos de preescolar.
- 2.- Metodología para resolver problemas de proporcionalidad directa favoreciendo el desarrollo de procesos cognitivos en alumnos de 5 grado.
- 3.- El asesor técnico-pedagógico en la actualización docente en primaria.
- 4.- La importancia de los hábitos de autoprotección y cuidado, para la prevención de accidentes en el nivel de preescolar.
- 5.- Resignificando la evaluación en el aprendizaje y en la enseñanza

Posteriormente nos dimos a la tarea de detectar las fallas conceptuales, metodológicas e instrumentales. Encontramos que las dificultades más comunes que enfrentan los alumnos al elaborar las tesis de grado son de seis tipos: dificultades en el manejo de la teoría, dificultades en el manejo de la metodología, dificultades en el manejo de la redacción, citado inadecuado, presentación de los resultados y desfase entre las preguntas de investigación y el título del trabajo. A continuación desarrollamos cada una de éstas.

Dificultades en el manejo de la Teoría

Foucault (1985) plantea que la teoría es una caja de herramientas y que es necesario que sirva, que funcione, lo que implica que la teoría

sirve para mirar el mundo, para comprenderlo, para explicarlo, para «verlo», hablando metafóricamente, son los lentes que nos permiten ver la realidad. Por lo que el investigador deberá buscar construir sus propias herramientas, mismas que le permitan ver, comprender y explicar lo que está pasando para, así, develar la interrelación de los elementos y mecanismos de las relaciones que conforman la realidad estudiada. Esta tarea conlleva que el investigador realice una serie de acciones dentro de un marco de vigilancia epistémica.

Las acciones a realizar inician con la fijación de la posición del investigador en cuanto a lo que pretende y para qué, con la investigación que realizará para determinar su mirada o modo de ver el mundo y desde ahí develar el objeto de investigación, construyéndolo. La mirada conlleva a la búsqueda de los conceptos que resulten adecuados a los hechos que observará. Para lo que se tiene que hacer una revisión de teorías de manera crítica, que se adecuen a los hechos estudiados. En caso de que no resulten suficientes, deberá de construir nuevos conceptos, que surgen del cruce de distintas concepciones de autores y/o en la relación con los hechos, con la atenuante de que estos se articulan entre sí, dando como resultado una construcción de sistemas conceptuales o sea una caja de herramientas, que sirven para comprender y explicar lo que se estudia.

Encontramos que en los trabajos de tesis, la mayoría de los trabajos manejan la teoría como un agregado de partes de teorías, de diversos autores, que en el peor de los casos, algunos no tienen relación con su objeto de estudio o bien desarrollan un autor en relación a su tema. Buenfil (2006) llama a este defecto teoricismo, caracterizada por el uso excesivo de la teoría fija, obsesionada por ajustar lo empírico a lo teórico.

Esto lleva a que los alumnos no logran construir su sistema conceptual o caja de herramientas o, usando una metáfora, sus lentes. La consecuencia es no ver o no poder dar cuenta de su objeto de investigación, esto es, no logran comprenderlo ni explicarlo.

Un ejemplo es el trabajo titulado *El uso de estrategias que favorezcan la autonomía intelectual en los alumnos preescolar* (T1). Este trabajo se centra en la autonomía intelectual, pero la alumna desarrolla la teoría en la autonomía moral, a partir de varios autores: Piaget, Kholbergh y Kammi a través de otro autor, en este caso Peral. La alumna al no determinar su mirada de mundo, no hace una vigilancia epistémica, lo que la lleva a saltar de un concepto a otro, de autonomía intelectual a autonomía moral, como si fueran sinónimos. Más aun no se apropia de la teoría, por lo que la utiliza para calzar lo empírico con lo teórico. Lo que hace que no puede dar cuenta de la realidad, al calzar obtendrá lo que desea mostrar. Un ejemplo de ello es el siguiente. Dice la tesista que en la teoría de Kholberg se plantea el nivel preconventional del desarrollo moral de 0-6 años, y en él se dan 2 estadios. Como muestra de dicho nivel, incluye la siguiente viñeta de un registro:

Román: «oye primo, ¿me prestas tu cuchillo?».

Esteban: «Nel»/ mientras corta sus verduras.

Román: «Ándale primo».

Esteban: «Nel».

Román: te va a castigar Dios y la maestra porque no me lo quieres prestar».

Esteban: deja por un momento de picar sus verduras y voltea a ver a Roman/ «ten pues».

Román: «y ¿Cómo las pico?» /mientras toma el cuchillo.

Esteban: «ah mira, todo quieres, pues pregunta a tu maestra, yo ora deja busco otro que me presten» (Tesis 1).

La maestra explica el diálogo anterior diciendo que «el 56.5 % de los alumno se encuentran en el segundo estadio; estos alumnos ya son capaces de negociar reglas y acuerdo» (pág. 22-23). Si checamos la

teoría diríamos que los alumnos se encuentran en el primer estadio ya que la conducta de Esteban responde a la obediencia de la autoridad y la evitación del castigo. Al plantear Román que lo va a castigar Dios y la maestra porque no quieres prestar el cuchillo, Esteban cede su cuchillo, por lo cual no hay una negociación, como lo maneja el segundo estadio ya que esto implicaría que los alumnos hubieran llegado a un acuerdo que satisficiera los intereses legítimos de ambos en la medida de lo posible. Pero esto no sucede ya que Esteban cede su cuchillo, lo que lo lleva a buscar quien le preste otro, se satisface la necesidad de Román, pero a costa de crear una necesidad en Esteban, por lo que no fue equitativo para ambos.

A través de este ejemplo vemos que la alumna no fue capaz de explicar la realidad, la teoría nunca fungió como una herramienta, al no construir su sistema conceptual. Sólo se dio a la tarea de copiar teoría, pero no hubo una búsqueda pertinente de teorías ni un análisis crítico de las teorías encontradas para seleccionar aquéllas que le proporcionaran los conceptos que le ayudaran a construir su sistema conceptual y ello la lleva a no poder explicar la realidad.

Por lo anteriormente citado de esa tesis, se ve que el alumno:

- ◆ No llega a profundizar y manejar los planteamientos teórico-conceptuales.
- ◆ Yuxtapone planteamientos teórico-conceptuales, sin articularlos
- ◆ Usa de manera desmedida y forzada autores o discursos teóricos de moda.

Dificultades en el manejo de la Metodología

Todo trabajo de tesis debe ceñirse a un método de investigación, ya que éste es la herramienta que ayuda a sistematizar y organizar la investigación al contar con reglas y operaciones que se denominan

técnicas. Sin las cuales no podríamos hablar de investigación. Ésta le permite a la tesis contar con un camino para construir una explicación del objeto de estudio, de manera objetiva (Nateras, 2005).

Hidalgo (1992) plantea que el método es el puente entre lo teórico y lo empírico, dicho puente constituye la dimensión epistémica de la perspectiva metodológica que se utiliza para realizar la investigación, en otras palabras es la manera en cómo se construye conocimiento o la elaboración de la construcción de la explicación del problema.

Este camino le permite al alumno entender su papel, qué técnicas implementar para recabar información y la forma de tratar los datos, para construir la explicación del objeto de investigación, sin ello los resultados carecerán de objetividad y validez. El investigador deberá de apropiarse de los fundamentos teóricos del método de investigación para aplicar los pasos de éste de manera racional (crítico y reflexivo), lo que le permite alternativas ante las contingencias, emergencias y tensiones propias de la investigación.

Que el investigador cuente con los referentes teóricos y los elementos procedimentales, técnicas e instrumentos llevan a que el investigador no efectúe su trabajo de forma rígida, pues es común que los novatos quieran seguir pasos de manera rígida y por otro lado, el no conocer los fundamentos hace que confundan los diversos métodos de investigación. Esto es: plantean que trabajan su investigación con un método y lo hacen con otro. Véase lo anterior en estas dos viñetas apenas separadas por un párrafo intermedio: «Utilizaremos el método etnográfico para trabajar los registros de los compañeros asesores técnico-pedagógicos (...). Interpretaremos los registros basados en el método hermeneúutico». (T2).

Además es común encontrar que los alumnos relacionan, a partir de una metonimia errónea, los instrumentos con un método, por ejemplo el uso de los registros con el método etnográfico: «Utilizaremos los

registros de cómo resolvieron los problemas de proporcionalidad como parte del método etnográfico». (T3).

Dificultades en el manejo de la Redacción

Es conocido que los alumnos acceden a otros niveles educativos con deficiencias como la redacción (ortografía, signos de puntuación, pobreza de vocabulario, etc), pero ésta se agrava cuando al no lograr construir una explicación del problema elegido, por no conocer el significado de los términos (Soria; 2011) hace uso inadecuado de éste o los omite, por lo que en su escrito no tiene claridad al no desarrollar ideas completas, pasando a otras ideas y luego regresando a las anteriores.

La investigación acción es una actividad desarrollada por grupos o comunidades con el propósito de cambiar sus circunstancias de acuerdo con una idea compartida por los miembros del grupo; es una práctica social reflexiva...; en este sentido en la investigación acción participante se describe la realidad tal y como ocurre; haré uso de esta en la observación y grabación del desarrollo de la clase de matemáticas, entrevista grupal, encuestas y planteamiento de problemas, mediante el registro de opiniones que los alumnos viertan en las respuestas a las preguntas y ejercicios (Tesis 2).

En el escrito se percibe el uso de los términos «investigación acción» y el de «investigación acción participante», con el mismo significado. Como no se da una explicación de si es igual o son distintos, eso hace pensar que no distingue los significados. Por otro lado, plantea la observación y la grabación como dos acciones distintas, cuando la observación, se llevará a cabo a través de la grabación. Además el planteamiento del

problema no es una técnica de recolección de datos, aunque en el escrito así lo plasma.

Citado inadecuado

Otro de los problemas presentes es que los tesisistas no saben citar, al copiar la teoría tienden a pasar la cita como ésta, al copiar de otro texto, lo pasan igual que el autor de la obra lo que lleva a que en un solo trabajo se detectan diferentes formas de citar. O cuando se les pide que citen al mencionar algún autor lo hacen sin indagar los tipos de cita y eligen uno sin hacerlo como lo marca el estilo que recuerdan. Un ejemplo:

En esta parte del trabajo expongo aquello que fue necesario recuperar de la realidad para llegar a problematizar, retome de Sánchez Puente 1993 las primeras referencias teóricas como guía, considere importantes algunas de las principales reflexiones que aborda el autor respecto a la vinculación que se requiere hacer entre la teoría y la práctica, así como entre los conceptos y las acciones, las cuales se fueron rescatando en el complejo quehacer del docente investigador para llegar a dilucidar el objeto de estudio. (T4)

Presentación de los resultados

En la presentación de los resultados la tesisista plantea que elaboró un cuestionario de 10 preguntas abiertas, cuando son cerradas por plantear opciones de respuestas, pero comenta que lo hizo abierto el cuestionario para que los docentes tuvieran la libertad de expresarse sobre el tema. Presenta los resultados de su cuestionario, pregunta por pregunta de la siguiente manera: Una pregunta es ¿fomentas hábitos de

autocuidado y protección a tus alumnos?, está pregunta esta sesgada, debido a que es muy directa y el sujeto que contesta intuye que debe de contestar sí.

La tesista plantea que se lo aplicó a 100 docentes del nivel educativo de preescolar. Elabora una tabla de frecuencias de las respuestas de los sujetos de acuerdo a las opciones que elaboró quedando de la siguiente manera:

	Sí Fomenta	No Fomenta	En ocasiones	No contestaron
No. de participantes	90	1	6	3

Los resultados de la pregunta que mostró en esta tabla, los explica de la siguiente forma:

Esta pregunta es primordial para esta investigación y al conocer las respuestas de los participantes me lleve una gran sorpresa, pues de los cien participantes 90 docentes si fomentan hábitos de protección y autocuidado a sus alumnos y solamente un docente no lo hace, 6 lo hacen en ocasiones y 3 se abstienen de contestar, esto me hace reflexionar sobre la veracidad de sus respuestas, porque si en realidad fomentan los hábitos de autocuidado, entonces porque ocurren los accidentes, dado que los «accidentes» son ocasionados por descuidos e imprudencias por parte del adulto a cargo de los menores. (T4)

Los resultados que mostró la pregunta se presentan de manera ingenua, ya que primero hace una afirmación, que después pone en duda. Lo que el tesista debió hacer es vigilar sus supuestos para mantenerlos al margen, de la elaboración e interpretación de los instrumentos. Después debió de triangular los datos de varios instrumentos, que le permitieran elaborar categorías para presentar los resultados de manera objetiva o científica.

Desfase entre las preguntas de investigación y el título del trabajo

El trabajo de tesis se titula *Resignificación de evaluación en el aprendizaje y en la enseñanza*. Las preguntas de investigación son:

«¿Con que intención planeo el semestre de en las asignaturas de la LE 94 que me asignaron? ¿Qué creencias guían mis acciones como asesora durante las interacciones en el aula con las alumnas de la LE94? ¿Qué significado he otorgado a la evaluación, durante el trabajo realizado en la UPN como asesora en la LE94?» (T5).

En las preguntas se da mayor peso al proceso de planeación y creencias de sus acciones de enseñanza, dejando sólo una pregunta en relación al tema de investigación. Para ello, plantea que el instrumento que utilizará para detectar sus creencias es la mimesis que le permitirá introducirse al mundo externo y den expresión a su interior, además de la auto descripción y de documentos escritos de evaluación.

En el apartado de resultados plantea:

«2.3.1 Las acciones docentes en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, es el apartado que dio mayor peso, pero que no muestra lo que encontró, solo reporta que de acuerdo a lo que dice Sacristán, que no lo plantea, le permitió «darme cuenta de que era común que como asesora hiciera uso frecuente de la palabra proceso, sin embargo no tenía elementos suficientes para definirlo ¿Qué es un proceso? Del latín processus de procedo, avanzar, ir adelante...» (T5)

Lista de los defectos más comunes en las tesis

A manera de muestrario de los defectos más comunes encontrados en las tesis, presentamos esta lista agrupada en los rubros vertebrales de los trabajos:

Metodología

- ◆ Nombran y bautizan la metodología con términos como *paradigma cualitativo* o *investigación-acción* o *etnografía* sin manejarlos.
- ◆ No se comprenden los planteamientos metodológicos, se copian y pegan y, para «quedar bien» con su asesor de tesis y sus lectores, dicen que el trabajo sigue tal o cual metodología.
- ◆ Manejo fragmentario y/o insuficiente de la metodología. Por ejemplo, basta poner una gráfica para decir que se maneja la metodología cuantitativa; o, por meramente realizar una entrevista, dicen que es una investigación cualitativa; o llevan a cabo una observación y dicen que es etnografía.
- ◆ Como se manejan superficialmente los contenidos teóricos y empíricos del trabajo, también se manejan pobremente los recursos metodológicos utilizados.
- ◆ Utilización de instrumentos de investigación inapropiados o insuficientes para trabajar el problema.
- ◆ Diseño y/o manejo superficial de instrumentos de investigación.
- ◆ Interpretación superficial de los resultados. Se interpretan pobremente los datos y, como consecuencia, las conclusiones son superficiales y, si le añadimos la intención de demostrar que se cumplieron los objetivos del trabajo, triunfalistas.

Problematización

- ◆ Confusión entre lo laboral y lo académico. El alumno tiende a pensar «laboralmente» «su tema de tesis, por lo cual tiene una visión muy estrecha del mismo, esto es, aplica la «plantilla discursiva» del maestro-apóstol, entregado en cuerpo y alma, del maestro bien portado con lo

oficial y, de este modo, va a definir los objetivos de la tesis como aspiraciones contritas edificantes, de compromiso con lograr un mejor nivel de desempeño laboral, y a proponer «estrategias de innovación» muy semejantes a dicho desempeño.

- ◆ Visión de túnel del problema: sólo se focalizan algunos de los componentes del problema.
- ◆ Se trabaja poco la indagación acerca de los elementos que intervienen en la generación del problema y se apresura el alumno a concluir prematuramente que los pocos e insuficientes elementos que apenas ha visto son todos sus componentes.
- ◆ Exclusión (exculpación) de la agencia propia en la adjudicación causal (y moral: de responsabilidad) en los problemas detectados y magnificación de las agencias de terceros.
- ◆ Por confundir lo laboral con lo académico, se racionalizan las comisiones de los sujetos implicados en el problema y para evitar cualquier inculpación (temor que sólo se da en el terreno laboral, no en el académico), se endosan las agencias propias a los demás sujetos intervinientes en el problema.
- ◆ Falta de visión de los elementos y determinantes macro del problema (ceguera de las sobredeterminaciones).
- ◆ Como no se entienden los planteamientos teórico-conceptuales, se limita seriamente la comprensión y/o explicación del problema.
- ◆ Confundir tema con problema.
- ◆ Por haber trabajado muy poco la construcción del objeto de estudio, apenas se nominaliza el problema, en vez de conceptualizarlo.

Objetivos

- ◆ Objetivos ambiciosos, muy generales o vagos, que no podrán ser cumplidos.

- ◆ El alumno tiende a pensar «laboralmente» «su tema de tesis y confunde al asesor de tesis con su director o supervisor, por lo cual se muestra vehemente y excesivamente bienintencionado.
- ◆ Objetivos divorciados del trabajo: dicen que van a trabajar «x», y trabajan «y».
- ◆ El alumno tiende a pensar «laboralmente» «su tema de tesis y en ese sentido y lógica, formula «laboralmente» sus magnificados objetivos, los cuales no puede traducirlos a acciones académico-investigativas, ya que éstas se rigen por otra lógica, la de la investigación.

Generales

- ◆ Falta de comprensión de lo que leen y hasta de lo que ellos mismos escriben.
- ◆ En los trabajos de tesis, que obligan a una mayor transparencia de lo aprendido por el alumno, es cuando mejor se muestran, resplandecientes, los enormes rezagos de aprendizaje del alumno durante su trayectoria como sujeto escolarizado malformado.
- ◆ Copian y pegan demasiado, al punto de que buena parte del trabajo es plagiado. Los enormes rezagos de aprendizaje del alumno le impiden generar discurso propio, por lo cual recurren al plagio del fácilmente asequible discurso ajeno.

Presentación y redacción

- ◆ Mala redacción.
- ◆ Los enormes rezagos de aprendizaje del alumno se evidencian en las malas composiciones redaccionales de fragmentos textuales copiados de diferentes fuentes (la mayoría digitales), que a duras

penas pega, yuxtapone y mal hilvana con una lexicografía y sintácticamente pobre redacción propia.

- ◆ No saben citar, o citan de manera incompleta.
- ◆ Desconocen, por analfabetismo funcional, la lógica y la diversidad de las referencias bibliográficas, a más de haber copiado y pegado fragmentos textuales de autores con distintos modos de citar.
- ◆ Citan de distintas maneras.
- ◆ Sucede por haber copiado y pegado fragmentos textuales de autores con distintos modos de citar.

Conclusiones

- ◆ Los obstáculos anteriormente mostrados nos permiten concluir lo siguiente:
- ◆ Existen serias deficiencias en los trabajo de tesis.
- ◆ Existen obstáculos en la elaboración de las mismas que no han podido ser superados en el proceso de asesoría.
- ◆ Es necesario realizar un estudio minucioso de los momentos curriculares en los que deberían subsanarse dichos obstáculos, para ponerles remedio.

Referencias bibliográficas

- Buenfil, B. R. M. (2006). *Los usos de la teoría en la investigación educativa*. En Jiménez G, M, A. *Los usos de la teoría en la investigación*. México, Plaza y Valdés.
- Foucault, Michel. (1985). *Podere y Estrategias*. Madrid, Alianza Editorial.

- Gómez Sollano, Marcela (2006). *Investigación, formación y conocimiento en educación. De lo parametral a la potenciación*. En: Jiménez García, Marco Antonio (coord.) (2006). *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo/Plaza y Valdés.
- Hidalgo, G. J. L. (1992). *Investigación Educativa: Una estrategia constructivista*. México. Carlos Castellanos Rivera.
- Soria, N. O. Docencia de la investigación latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el posgrado? En Coord. Morán Oviedo, Porfirio. (2011). *Docencia e Investigación en el aula. Una relación imprescindible*. IISUE, México.
- Unidad UPN Guanajuato (1999). Programa de maestría en Innovación en la Escuela. Documento interno.

ASESORÍA EN POSGRADO

LA TUTORÍA Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Ma. Guadalupe Valdés Dávila
Luis Felipe Gómez López

Resumen

El propósito central de este trabajo es dar cuenta de los procesos de tutoría que se llevaron a cabo con los alumnos de la tercera generación del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), sede Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Se parte de la premisa que la investigación es una práctica y que como tal, la mejor manera de enseñarla es a través de un acompañamiento cercano, sistemático y continuo a lo largo de seis semestres, al que en este caso se le denomina tutoría. .

La caracterización de la tutoría se hizo desde el análisis de la experiencia de esos estudiantes, documentada en diversas fuentes de información, tales como entrevistas, informes de evaluaciones-autoevaluaciones semestrales, encuestas realizadas al concluir sus estudios, entre otras en donde cada uno expresó de manera libre sus opiniones y puntos de vista respecto a la tutoría en general y a los aprendizajes significativos, las ayudas, las dificultades y el uso

significativo del conocimiento en torno a la formación para la investigación en particular.

Con la idea de mostrar las experiencias significativas de los alumnos relacionadas con los procesos y tareas de la tutoría, sus comentarios textuales se analizaron a través de un proceso metódico y sistemático; muestras de estas aportaciones se incluyen de manera textual en los resultados de este reporte en formas de viñetas empíricas. Los resultados muestran los aprendizajes referidos por ellos, la manera en que fueron adquiridos, lo que les ayudó en el proceso, las dificultades que experimentaron y el uso de los conocimientos en sus prácticas profesionales. Palabras clave: Posgrado, tutoría, aprendizajes significativos, proceso de la investigación y formación.

Introducción

La formación de investigadores que contribuyan a la investigación y desarrollo de políticas y modelos educativos para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación de los diversos sectores de la población en el país y en Latinoamérica, es la finalidad del Doctorado Interinstitucional en Educación (DieE); programa en el que cuatro instituciones del Sistema Universitario Jesuita suman sus fortalezas; la Ibero Ciudad de México, la Ibero Puebla, la Ibero León y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es un solo doctorado con cuatro sedes distintas.

A partir de 2008, a tres años de la creación del DieE, se incluye en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT en la categoría de posgrado de reciente creación, lo que permitió que los alumnos obtuvieran becas de este organismo y pudieran ser estudiantes con dedicación exclusiva al programa. En marzo de 2012 fue revaluado

y ubicado en una categoría superior a la previa, es decir en la de «desarrollo».

Durante su formación el alumno transita por tres rutas curriculares: la tutoría, un conjunto de seminarios de reflexión teórica y un eje de talleres que le permiten desarrollar habilidades metodológicas. Al constituirse la tutoría en el eje central del currículum, el alumno desde su ingreso se le asigna un tutor para que lo acompañe durante todo el trayecto formativo hasta la obtención del grado. El resto de los cursos del plan de estudios se consideran insumos para el trabajo de investigación que van desarrollando por etapas durante cada semestre con la supervisión, guía y acompañamiento del tutor.

La tutoría como modalidad académica, orientada hacia el acompañamiento del alumno a fin de potenciar su desarrollo a través de una relación cercana con el tutor es una acción educativa que caracteriza al currículum del DieE. En su diseño pedagógico sobresalen los siguientes supuestos:

- ◆ En el desarrollo de las competencias de investigación, los alumnos requieren del acompañamiento experto de quien además de que sabe realizar la actividad, tiene habilidades para ayudarlos a desarrollar tales competencias.
- ◆ Los alumnos desarrollan un proyecto de investigación propio sin que se conviertan en ejecutores de las ideas del tutor.
- ◆ Los alumnos al término de su formación doctoral no sólo podrán presentar el informe de la investigación, denominado tesis de grado, sino que además habrán de desarrollar las competencias propias de un investigador que continua investigando a fin de producir conocimiento en un ámbito educativo valioso para la región y el país.
- ◆ La enseñanza no se limita a un activismo desmedido, sino en la guía, la mediación y la retroalimentación que fomenta la reflexión sobre la actividad y el aprendizaje.

En la línea de promover el acceso de los alumnos a la cultura de la investigación, el programa del DieE también contempla al seminario de evaluación como otra estrategia de acompañamiento y mediación imprescindible para la formación de los futuros investigadores. Más allá de la relación bi-personal tutor-alumno que se privilegia en la tutoría, en estos seminarios sobresale la multi-tutoría, pues en ellos participan comités tutoriales conformados por cuatro o cinco directores de tesis con sus respectivos tesisistas, cuya vinculación se centra en la línea temática o metodológica de la investigación.

Estos seminarios en forma de coloquio constituyen otro espacio necesario para que el alumno se familiarice con la cultura de la investigación de una determinada comunidad disciplinar o interdisciplinar, con métodos y formas de análisis, argumentación y lenguajes específicos. Al someter a la consideración del comité los avances del alumno, se promueve una retroalimentación polifónica que como señalan Cruz Flores, Díaz Barriga Arceo y Abreu, Hernández (2010) resulta imprescindible, en tanto posee un alto potencial para revitalizar el saber, integrar redes de colaboración y posicionar a nuevos líderes en la generación innovación y transferencia del conocimiento.

Dado el carácter tutorial del programa, en donde la investigación se convierte en el centro de la formación de los estudiantes, se consideró oportuno conocer desde sus propias voces aquellos aspectos centrales de la tutoría como fenómeno educativo que interesa comprender en tanto se reconoce como una de las herramientas de mediación que como dice Difabio (2011), permite que el alumno transite de una manera normativa de pensar la educación a una analítica, de una relación muy personal con el ámbito educativo a una intelectual, de una perspectiva particular a una universal y de una disposición experiencial a otra que es teórica.

Aunque desde el inicio del DieE a la fecha han egresado tres generaciones de estudiantes y la cuarta está en curso, se ha optado por tomar

como eje de análisis el proceso tutorial realizado con la tercera generación, pues además de que es la última que ha egresado, es con la que se puede analizar el proceso tutorial completo en tanto se cuenta con los insumos necesarios en términos de información que se requiere para lograr una comprensión del sistema tutorial en la formación del doctor en educación: entrevistas, encuestas de opinión y evaluaciones entre otros.

De manera explícita se consideró que una vez concluido el proceso tutorial y obtenido el grado, los graduados pueden reflexionar con mayor claridad sobre su experiencia en general, sobre las ventajas y las dificultades en particular, pues están en mejor posición para dar cuenta del proceso y hacer las sugerencias de mejora que así consideren pertinentes.

Marco conceptual

Desde la antigüedad, la tutoría ha sido una actividad utilizada para la educación y formación de las personas. En Grecia y Roma clásicas era una práctica de la cual han quedado registrados muchos ejemplos, dentro de los cuales destaca el de Alejandro Magno, cuya formación intelectual fue encomendada a Aristóteles por su padre Filipo II rey de Macedonia. En el siglo XVIII Joseph Lancaster desarrolló un método tutorial, compatible con las ideas utilitaristas de la época, mediante el cual unos estudiantes eran enseñados por otros más avanzados y éstos últimos por un preceptor (Dussel y Carusso, 1999). Aunque los orígenes de la tutoría se vinculan a los de la humanidad, en donde una persona adelantada en algún sentido acompaña a otra para apoyarla, es hasta el siglo XVI que en la Universidad de Oxford, esta actividad se organiza como un sistema que hace referencia al tutor como guía, maestro y amigo de su tutorado (Rodríguez, 2010).

El término tutoría refiere a una diversidad de actividades educativas, psicológicas, sociales e incluso legales debido al significado etimológico tan amplio que tiene, pues deriva del verbo latino *tueri* que significa observar, vigilar, proteger. Limitándola al campo de la educación, también denota diversas actividades, como la de orientación para la vida, orientación académica, orientación vocacional, apoyo no profesional para el aprendizaje y apoyo sistemático y preciso de un profesional para apoyar al tutorado a desarrollar determinados conocimientos o competencias.

Independientemente de los ámbitos y modalidades, la esencia de la tutoría es «una relación entre una persona novata o en proceso de formación y una persona experta o consolidada en la profesión o la disciplina» (De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011, p. 192). Estos mismos autores, citando a Rodríguez (2004) distinguen tres modalidades de tutoría, una más utilizada en Europa, centrada en la formación académica sin traspasar el ámbito escolar, otra más usual en países anglosajones que se interesan tanto por la orientación académica, la profesional y personal, y una tercera que tiene como objetivo brindar apoyo a los estudiantes para que se capaciten y ajusten a las necesidades del mercado laboral (ibid).

De la Cruz, Chehaybar y Abreu (2011), después de haber revisado la literatura reciente sobre la tutoría en educación superior encuentran que presenta definiciones amplias y diversas acerca de esta actividad y que se centran en la caracterización de alumnos y tutores, lo que resulta en poca claridad en las metas y objetivos de la misma, lo que seguramente dificultará la evaluación de su eficacia y pertinencia.

Las instituciones de educación superior mexicanas cuentan con sistemas de tutoría desde hace varias décadas (Arredondo, 2007). Estos sistemas, como se ha señalado aunque tienen diversidad de objetivos y procedimientos, parte de sus atributos son comunes: hay un acompañamiento sistemático, personalizado, que reconoce la diversidad

de los estudiantes en cuanto a intereses, competencias, conocimientos previos y maneras de interpretar el entorno académico en que se desenvuelve.

Para el caso que aquí interesa, la labor de la tutoría se conceptualiza como una actividad pedagógica profesional que se orienta hacia el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes en el dominio de conocimientos teórico-metodológico que le permitan apropiarse creativamente de la cultura de la investigación. Ello supone que la tarea de la tutoría se caracteriza por un proceso que atiende a las necesidades profesionales del estudiante; por propiciar situaciones de aprendizaje mediado desde la perspectiva de la investigación; por contar con un sustento práctico-metodológico que utiliza la reflexión como vía del mejoramiento intelectual, profesional y personal y por un conjunto de mediaciones pedagógicas que intervienen en el proceso de formación.

Sánchez Puentes (1999) considera que cuando se hace alusión a la formación de investigadores se hace referencia a un campo amplio por medio del cual se prepara a estudiantes que tendrán la tarea de generar conocimiento en un campo determinado.

Método

Los participantes fueron 10 alumnos de la tercera generación del Doctorado Interinstitucional en Educación (la generación estaba formada por 12 estudiantes, pero dos causaron baja académica al inicio del programa).

Con base en el reconocimiento de que la investigación sobre la tutoría requiere de diversos acercamientos con las perspectivas de los alumnos con respecto al aprendizaje que se favorece, expectativas, concepciones y apreciaciones hacia esa estructura mediadora que es la tutoría se utilizó el método interpretativo básico (Merriam, 2009) dentro del

paradigma cualitativo de investigación. El corpus de datos para el análisis fue:

- ◆ 10 documentos en que los estudiantes describieron y evaluaron su proceso de aprendizaje durante su trayecto por el programa.
- ◆ 10 entrevistas realizadas (con cada uno) como parte del seguimiento de egresados.
- ◆ 10 cuestionarios acerca de la tutoría como un medio de llevar a cabo una triangulación metodológica que permitiera alcanzar resultados conservados.
- ◆ 6 Encuestas en que los alumnos evaluaron el funcionamiento de los Comités Tutoriales.

Este último instrumento en particular se conformó por 20 ítems y un espacio para que el alumno diera su opinión acerca del proceso seguido. Esos 20 ítems responden a cuatro categorías: interés y respeto (1,2,3,4 y 5), comunicación y apoyo personal(5, 6 y 13), capacidad y apoyo pedagógico (7,8,9,10,11,12,14, 15 y 20), y efectividad de la tutoría (16,17, 18 y 19). Es importante aclarar que todos los ítems fueron redactados de manera positiva: El tutor tiene capacidad para orientar al alumno en metodología y técnicas de manejo de datos (Anexo 1)

Los egresados respondieron mediante una escala con cinco posibilidades de respuesta: totalmente de acuerdo, de acuerdo, más o menos de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. El egresado podría señalar desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo o con alguna de las opciones intermedias. Para el manejo de datos se asignó uno a totalmente en desacuerdo y cinco a totalmente de acuerdo.

Se optó por este instrumento puesto se consideraba que podía aportar más información sobre las experiencias y opiniones de los alumnos; con ello se podía contrastar, y percibir el grado de

generalización de los datos cualitativos obtenidos de las otras fuentes ya señaladas.

Cada uno de los instrumentos para el análisis de datos fue sometido a un tratamiento analítico distinto. Para el corpus de datos cualitativos se siguió un proceso de codificación- categorización y para la información aportada por la encuesta, el procedimiento de análisis consistió en reducir la información identificando aquella en que los alumnos describían o emitían juicios valorativos acerca del proceso de tutoría. La información se puso en matrices, luego se clasificó y posteriormente se interpretó con base a un conjunto de categorías relacionadas con el aprendizaje y la valoración.

A continuación se presentan los resultados que entre otras cuestiones reflejan los aprendizajes, los modos de construirlos, las dificultades y ayudas en el proceso:

Aprendizajes

En correspondencia con el proceso formativo en la construcción de la tesis, los informantes distinguen cuatro tipos de aprendizajes. El primero guarda relación con la metodología cualitativa de la investigación en general y con el proceso de elaboración del proyecto en particular. El 60% de estos egresados manifiesta de manera explícita la construcción de significados con respecto a las características que distinguen al enfoque cualitativo, mientras que un 30% la referencia la coloca en el proyecto, en los elementos que lo constituyen y en su proceso de construcción.

Los aprendizajes significativos que reportan los egresados en referencia al proceso de elaboración de las tesis se centran en: La problematización (4). La contextualización del problema (2). La construcción del marco teórico (2). El conocimiento de los métodos, las

técnicas e instrumentos de la investigación (3). El análisis sistemático de datos con la ayuda del Atlas T (3) y la escritura académica que demanda reflexión, crítica, argumentación y sustento (2).

El segundo núcleo de aprendizajes se ubica en la comprensión profunda de la problemática educativa que prevalece en México y en Latinoamérica. Las siguientes viñetas dan cuenta de este tipo de aprendizaje:

«He aprendido a reflexionar, a criticar y a proponer en torno a los problemas educativos de mi país, con buena calidad y suficiente aparato crítico» (LF).

«Mayor comprensión de los problemas relacionados con la educación en México y los temas actuales de discusión en torno a las prioridades nacionales» (RT).

La comprensión amplia y profunda sobre el tema de las tesis es otro de los aprendizajes que recuperan los informantes. Al parecer la revisión de literatura incrementa la comprensión del campo de estudio, pero sobre todo les ayuda a edificar a partir de lo que otros han hecho o dicho, en palabras de Difabio (2011) a la «generatividad» que hace referencia a la habilidad de los investigadores para construir desde el aporte de los predecesores.

Mientras que las consideraciones éticas y morales de la investigación corresponden al penúltimo tipo de aprendizaje, las cuestiones personales tales como la seguridad, la confianza y la autodisciplina forman parte del último grupo de aprendizajes. Entre los recortes que ilustran el aprendizaje de actitudes y valores se incluyen los siguientes:

«En este proceso en el que se me formó como investigadora adquirí seguridad y confianza, algo que cuando inicié (el doctorado) sentía que era débil» (KL).

«El interés de los tutores genera en nosotros confianza y seguridad» (EN).

Tal y como se puede apreciar, los aprendizajes que reportan los informantes aluden a contenidos de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal-valoral, lo que puede indicar una tendencia hacia la formación integral del alumno en tanto están presentes distintas capacidades que no sólo se centran en el saber, sino que se extienden al hacer y ser del estudiante en formación. El saber hacer con conocimiento es una finalidad del doctorado, pues en esa formación no se pretende que el estudiante se ubique en la postura de un técnico de la investigación, sino en el profesional que toma decisiones y se involucra en acciones basadas en un saber teórico-metodológico. La siguiente idea de Sánchez Puentes ilustra el Desempeño General que así se espera logren los estudiantes en este doctorado: «Enseñar a investigar...es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas; consiste en formar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mente científica» (Sánchez Puentes, 1999: 54).

El cómo del aprendizaje

Los egresados de la 3^a. Generación del DieE reconocen cuatro fuentes básicas con respecto a cómo aprendieron. La primera corresponde a la función del tutor, la segunda a los comités tutoriales, la tercera a los seminarios y talleres del área metodológica y la última a los compañeros del grupo.

En los datos cualitativos sobresalen 5 acciones clave del tutor: el acompañamiento, el diálogo, el seguimiento, la retroalimentación y el modelamiento.

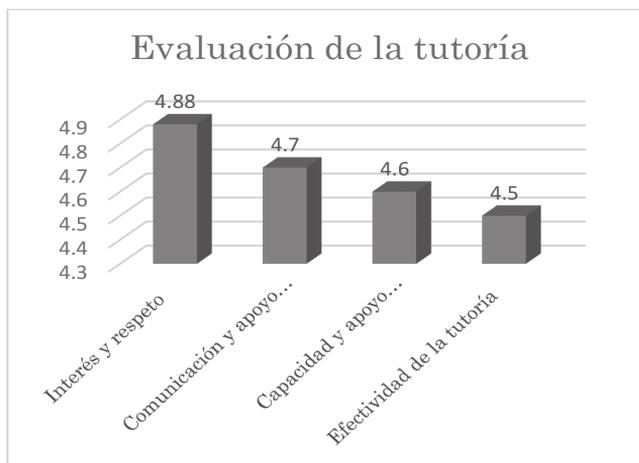
De la información que se obtuvo del cuestionario se identifican los promedios que los egresados asignaron al conjunto de ítems

pertenecientes a cada una de las categorías preestablecidas. En la siguiente tabla se muestran esos puntajes.

Tabla 1. Evaluación de la tutoría por los egresados

Categoría	Promedio
Interés y respeto	4.88
Comunicación y apoyo personal	4.7
Capacidad y apoyo pedagógico	4.6
Efectividad de la tutoría	4.5

La valoración que los egresados hacen al trabajo del tutor muestra que tienen muy buena opinión de su función tutorial. El gráfico siguiente indica con mayor claridad esa ponderación.



Aunque el promedio de los puntajes es muy alto, vale la pena destacar que las categorías que corresponden a las acciones que están encaminadas al cuidado y apoyo de la persona son las que resultan

más valoradas. Es importante destacar que estas opiniones de los alumnos guardan estrecha relación con las informaciones que compartieron de manera abierta en las demás fuentes de datos que fueron consideradas para este reporte y con la parte abierta del cuestionario. Los siguientes viñetas muestran a manera de evidencia los comentarios de los alumnos que como se verá coinciden con el reconocimiento que hacen de las cualidades humanas de los tutores.

«Me animó en momentos difíciles» (CA 2014).

«Cuidó mi estabilidad emocional: priorizaba necesidades afectivas sin desatender la investigación (CA 2014).

«Relación respetuosa entre tutor y tutorada, amables y con actitud de escucha» (CA 2014).

«Trato personalizado»

«El tutor motivaba en todo momento» (CA 2014).

Los egresados reconocen como ayudas importantes en el aprendizaje y la formación doctoral a las propias competencias personales, interpersonales y profesionales de los tutores. De las competencias personales e interpersonales de la tutoría, como ya se ha señalado, destacan las siguientes: la sencillez, el interés por el estudiante y su aprendizaje, la cercanía, el trato cálido, el diálogo permanente, la interacción basada en el respeto, la responsabilidad, la exigencia académica y el compromiso. Tal parece que para los estudiantes es importante la existencia de un clima y un ambiente en el que predominan relaciones basadas en el respeto y la confianza.

De las competencias profesionales se resalta la experiencia en la investigación, y el conocimiento del ámbito educativo y metodológico.

«Adecuada asesoría debido a la experiencia del tutor (profesional en la investigación y en el área disciplinar). (CA 2014)

Con respecto a los comités tutoriales, en específico de los seminarios de evaluación destacan las siguientes cuestiones: comentarios, observaciones y sugerencias de los tutores que integran el comité y el diálogo con los compañeros tesisistas. En el siguiente ejemplo se aprecia el papel que tiene la multi- tutoría en su aprendizaje.

«Lo he aprendido a partir del seguimiento...y los comentarios de los integrantes del comité revisor y del diálogo con los compañeros» (JM).

Al parecer en esta grupalidad sobresale la participación de distintas voces, los estudiantes experimentan la ayuda que les permite analizar, cuestionar y ponderar oraciones con respecto a la mejora de sus respectivos trabajos de investigación.

Tanto en la función del tutor como en la de los comités tutoriales, la retroalimentación o el feedback que se les provee a los estudiantes de manera puntual y expedita les ayuda para mejorar, enriquecer y refinar su trabajo y su aprendizaje. Para Difabio (2011) la retroalimentación es una herramienta pedagógica muy poderosa, en tanto desafía, pondera, critica, corrige y estimula al estudiante para mejorar su investigación y la comunicación de la misma. En este tenor, los alumnos reconocen al feedback inmediato y constructivo como parte importante de la función de la tutoría.

«Los comentarios al texto eran precisos» (CA 2014).

«La asesoría de tesis me ha ayudado, ha sido muy puntual, con retroalimentación específica tanto en aspectos de forma como de fondo» (CM).

«Aclaró mejoras del producto en base al control de cambios, correcciones y observaciones» (CA 2014).

En suma, las tareas del tutor y las que se desarrollan en los comités tutoriales se sintetizan en acciones de apoyo y de seguimiento. Las

acciones de apoyo se orientan a asistir al alumno en la investigación y las de seguimiento se encaminan hacia el aseguramiento de la relevancia y calidad del trabajo final.

Los seminarios y talleres constituyen otra estructura que favorece el aprendizaje. De esta destacan las lecturas sugeridas, la revisión abundante y analítica de literatura pedagógica, social y metodológica, las estrategias metodológicas, los materiales, la manera sencilla, clara y precisa en la que intervienen los facilitadores, el buen trato con y para los estudiantes y las relaciones que establecían entre la teoría y el proyecto de investigación. El siguiente recorte da cuenta del valor que para los doctorantes tienen los seminarios del plan de estudios del DieE:

«Los profesores de metodología, que con sus acciones y materiales propuestos en sus cursos, me ayudaron a tener un panorama general de los diferentes enfoques de la investigación» (CM).

«Me ha gustado sobremanera la calidad de cátedra que se ofreció en cada uno de los seminarios...una característica que reconocí al haber convivido con los doctores que impartieron las diferentes materias que conforman el plan de estudios es trabajar con sencillez, tanto en el trato como en la metodología didáctica con la que se abordaron los contenidos» (LSLP).

Los compañeros del grupo también forman parte importante en el proceso de aprendizaje. La red de apoyo que logran formar es una estructura que reconocen como valiosa en la formación. En el siguiente recorte se aprecia la importancia que le otorgan al apoyo mutuo y a la colaboración entre iguales.

...creo que como grupo ITESO, pudimos construir algo semejante a una red de apoyo, que sin proponernos ha sido útil para no trabajar en solitario y darnos mutuo apoyo durante el programa....esa solidaridad se dio

no solo en el proyecto de investigación sino en todos los cursos que nos tocó compartir» (RL).

Es menester aclarar que tanto la coordinación del DieE, como la infraestructura institucional, específicamente la biblioteca y el acceso a bases de datos forman parte del ambiente que potencializa el aprendizaje en los alumnos.

Las dificultades

Las señales de alerta o peligro que comparten los alumnos con respecto a las dificultades experimentadas en el proceso formativo son de tres tipos. Por un lado reconocen al tiempo cronológico y fenomenológico como factor que obstaculiza el aprendizaje profundo. La presión por entregar avances en los tiempos establecidos por el programa, el poco tiempo personal del que disponen pues aunque se supone cuentan con descargas de horas para dedicarlas a su formación, las instituciones educativas donde laboran no siempre las respetan contribuye a que no todos los avances de la investigación cuenten con los criterios de calidad esperada.

El segundo tipo de dificultad alude a los conocimientos previos asociados a la investigación cualitativa, al idioma del inglés y a la escritura de textos académicos en tanto resultan incipientes a las necesidades y requerimientos del propio programa educativo. Este reconocimiento explícito de las dificultades que enfrentan cuando reconocen que hay una brecha entre lo que conocen y lo que espera el DieE coloca a la selección de candidatos como un punto a ser explorado.

Aunque el tercer tipo corresponde al tutor, los señalamientos que hacen tales como: «No retroalimentaba a tiempo u oportunamente»;

«perdió el interés» y «el tutor era muy controlador» se centran en la función de dos de los diez tutores.

Uso significativo del aprendizaje

Con respecto a la utilidad que perciben de su formación como doctores en educación, llama la atención que sólo el 50% participe en actividades relacionadas con la investigación mientras que el otro 50%, manifiesta utilizar sus conocimientos y habilidades en el mejoramiento de su práctica docente, en el apoyo a la administración escolar y en la impartición de clases sobre metodología de la investigación sin que ello signifique que estén involucrados en proyectos formales de investigación.

Si para el DieE su propósito formativo está puesto en el desarrollo de la investigación, en la búsqueda de respuestas y soluciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa, entonces toca que se cuestione el por qué una buena parte de sus egresados no participa en tareas de investigación cuyo valor radica en la contribución del desarrollo de la región y el país. A partir de que en este doctorado en particular, el sistema tutorial constituye una estrategia central en la formación de investigadores de alto nivel que produzcan conocimiento científico en pro de la educación como área estratégica del país, conviene seguir indagando tanto con los egresados como con sus respectivos tutores las concepciones y significados de la formación de investigadores y de la propia tutoría, para entender desde otras perspectivas y aristas, la apropiación y uso creativo de la cultura de la investigación.

De los datos reportados por los egresados, bien vale la pena indagar con mayor profundidad y detalle acerca de las competencias de investigación que usan más allá del doctorado, es decir en los procesos de investigación en diversas áreas del conocimiento. Al ser la tutoría una actividad importante que juega un papel estratégico en el trabajo

académico de los investigadores, es que resulta oportuno señalar como veta de una futura investigación la manera en que los tutores conciben y significan el proceso tutorial, pues quienes asumen esa tarea cuentan con trayectorias de formación diversas y por lo mismo con concepciones y supuestos particulares de la tutoría.

Finalmente, los egresados emiten recomendaciones para la mejora de la tutoría, en cinco aspectos en particular:

- a) En el enriquecimiento del aprendizaje que se logra a través de la participación en espacios formativos más allá de los que se contemplan en el plan curricular, tales como foros y congresos que se organizan a nivel nacional e internacional.

«fomentar la asistencia a foros donde los alumnos expongan sus trabajos de investigación y aprendan a defenderlos a partir de las sugerencias que reciban de los externos.» (CA 2014)

«oportunidad de intercambio a Estados Unidos y Canadá». (CA2014)

Resulta claro el reconocimiento que hacen en cuanto al papel que tienen otros investigadores y las comunidades de investigación en la formación para la investigación. Para ellos el doctorado no es el único espacio de formación. Esta estrategia de participación y colaboración en redes y grupos alude a la necesidad de involucrarse en prácticas reales del campo de la investigación.

- b) En la relación tutorial que privilegie la libertad y autonomía del estudiante.

«Dar libertad al alumno en la toma de decisiones». (CA 2014)

«Que los tutores sean menos directivos». (CA 2014)

Esta sugerencia se centra en la orientación del tutor, en específico en la que ayuda al estudiante a pasar de un estado de máxima dependencia (control externo) a situaciones cada vez más autogestivas en el aprendizaje, es decir al autocontrol y la autorregulación.

- c) En el seguimiento puntual y sistemático del tutor en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

«Agendar reuniones con el tutor mínimo una vez a la quincena». (CA 2014)

«Establecer un plan semestral para el trabajo tutorial». (CA 2014)

- d) En la vinculación entre los talleres de metodología y las acciones tutoriales, en particular a lo referente del proceso de análisis y sistematización de los datos.

- e) La incorporación de bibliografía en inglés.

Las recomendaciones están estrechamente vinculadas con los aspectos que señalan como negativos o áreas de oportunidad.

Conclusiones

La tutoría se realiza en diferentes dimensiones en función de las áreas y necesidades relacionadas con el desarrollo del estudiante. Las dimensiones que se privilegian son la intelectual cognitiva, la afectiva emocional, la social y la profesional. Durante el trayecto formativo el tutor orienta su función en la intervención de asuntos de contenido disciplinar, metodológico y personal ante las circunstancias que vive el estudiante.

Ante la diversidad de los roles y funciones que asume el tutor, resulta difícil hacer alusión a la tutoría en singular, pues a todas luces se aprecia el significado múltiple que adquiere en la relación cotidiana con el estudiante. Esta polisemia de significados también guarda relación con el contenido o asunto de la tutoría. Según el caso y las circunstancias existe tutoría ante un contenido académico en particular, una habilidad referida a procesos cognitivos tales como el análisis, la comparación, la relación, la síntesis, tutoría con respecto a los elementos del proyecto y tutoría asociada a cuestiones emocionales, afectivas, etc. Desde las percepciones de los alumnos, el tutor asume el papel de guía, mediador y acompañante de acuerdo al tipo de aprendizaje que requiere cada uno en el proceso de los seis semestres de la formación.

La tutoría rebasa a la figura del director de tesis, pues esta función también la realiza el facilitador de los cursos y seminarios, los demás directores de tesis, los propios compañeros de grupo y hasta los autores que se revisan durante el trayecto formativo.

La percepción de los egresados de la tercera generación del doctorado interinstitucional en educación acerca de la tutoría es principalmente positiva, destaca el interés y cuidado de los tutores en la persona y el aprendizaje de los alumnos, la capacidad y experiencia de éstos para apoyarlos en su proceso de aprendizaje, pero también señalan ciertas dificultades experimentadas que a su juicio podrían corregirse si se atendieran las sugerencias que formulan.

En el corpus de datos sobresale cómo la figura del tutor sea en la modalidad bi-tutorial o multitutorial hace accesible a los estudiantes aspectos de la cultura de investigador, en especial todo lo que tiene que ver con el proceso y las fases de la investigación. La relación tutorial resulta relevante en los procesos de formación para la investigación.

Las opiniones de los estudiantes revelan que mucho de lo que logran saber hacer o no poder hacer tiene que ver con la manera en que la tutoría adquiere sentido en cada uno de los casos.

La tutoría como una relación entre una persona novata o en proceso de formación -el estudiante, y una persona experta o consolidada la protección o disciplina -el tutor, puede lograr mediante el acompañamiento personal y sistemático, que el estudiante desarrolle las competencias de investigador que el tutor tiene, se trata de guiarlo para que recorra el camino que el tutor ya tiene andado. La tutoría no ocurre de manera automática, requiere de reflexión y compromiso de parte de las dos personas involucradas y sobre todo de un diálogo continuo que permita que el interés del tutor por enseñar y el del tutelado por aprender lleven a la consecución del objetivo; sin embargo, el proceso de tutoría puede presentar dificultades cuando no se da la intersubjetividad entre ellos, o cuando por diversas razones uno de los implicados no tiene el compromiso o la dedicación que en la tarea requiere. Las expresiones vertidas por los tutelados indican la perfectibilidad del proceso y señalan cuáles serían los aspectos a cuidar desde su perspectiva.

Referencias bibliográficas:

- Arredondo, J. (2007). *La tutoría a estudiantes de economía en la Universidad de Sonora*. Tesis doctoral. Universidad de Sonora.
- De la Cruz, G., Chehaybar, E., y Abreu L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 40, Núm. 157, enero marzo, pp. 189 a 209.
- Difabio, H. (2011), Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 16, núm. 50. pp. 935-959.

- Dussel, Inés & Carusso, Marcelo (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana (reimpresión 2003), cap 3, pp. 100-115.
- Flores, G., Díaz-Barriga, F., Abreu, L. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*. vol. XXXII, num. 130, pp. 83 - 102.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rodríguez, S. (2004). «La acción tutorial en la universidad», en: *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro, pp. 17-32.
- Rodríguez, T. (2010). Tesis digitales UNM SM. En http://sisbib.unmsm.edu.pe/bib_virtualdata/tesis/Human/Rodr%C3%A9guez_TO/en_PDF/CAP_2.pdb.
- Sánchez Puente, R. (2000). Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales. México: UNAM y Plaza y Valdés.

TENDENCIAS DEL PROCESO DE ASESORÍA EN LOS POSGRADOS DE AMÉRICA LATINA

María Teresa Camberos Sánchez

Resumen

Los programas de asesoría en los posgrados pretenden guiar y mejorar el desarrollo y el proceso de formación del alumnado, ya sea desde el inicio, con herramientas metodológicas para la realización de tesis o al término del programa para enfocarse a la producción científica y consolidar la investigación.

La primera tutoría a nivel de posgrado se estableció en el año de 1970 en la Universidad Autónoma de México (UNAM) para acompañar al estudiante con la finalidad de desarrollar investigación en conjunto y desde 1941 el programa de doctorado de dicha institución establecía un tutor por alumno.

Hoy en día lo que ha impulsado estos programas en posgrado, son las políticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), mediante el Programa para Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), mismo que señala como indicador de calidad, el proceso de tutorías y actualmente como requisito, contar con un tutor para aspirar a beca del consejo.

La intención de la presente investigación es mostrar cómo incide el proceso de asesoría en los investigadores en formación, de los programas de posgrado en educación a nivel maestría y doctorado, de una institución de educación superior en México y hacia donde se dirige el proceso de asesoría, tanto en dicho país como en toda América Latina. Palabras Clave: tutoría, asesoría, posgrados.

Introducción

Los estudios de posgrados en México y en América Latina, son relativamente recientes, pues no fue hasta 1946 que la universidad Autónoma de México (UNAM), como universidad pública introdujo en su oferta educativa los programas de posgrado y como universidad privada, la Universidad Iberoamericana (UIA), en 1948 abrió sus puertas a los posgrados. La gran mayoría de programas de posgrados fueron creados entre los sesentas y fueron fortaleciéndose hasta los setentas.

El desarrollo de investigaciones en educación superior, carece hoy día de investigaciones sustantivas, reforzándose a nivel de posgrado.

Según el documento presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como el compendio de la declaración Mundial sobre la Educación Superior (1998), reconoce que la calidad de la educación superior debe comprender todas sus funciones y actividades, tales como la enseñanza, programas académicos, investigación, cuerpos académicos, personal, alumnos, infraestructura y entorno académico, debiendo prestar especial atención al progreso de los conocimientos mediante la investigación.

Partiendo de un escenario internacional, la educación superior a nivel de posgrado en México, ha sido influenciada por la globalización frente a la necesidad de desarrollar la ciencia y la tecnología, así como en perfeccionar el sistema educativo mediante la investigación.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, México pretende alcanzar dentro de las cinco metas nacionales, el contar con educación de calidad, proponiendo “incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como la capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado” (PND, 2013).

Dado que es prioridad fortalecer los programas de posgrado, específicamente en el ámbito de la investigación, es de suma importancia establecer tópicos innovadores mediante los programas de asesoría y tutoría académica, debido al papel tan importante que juegan en la formación de los estudiantes, su aprendizaje y el fortalecimiento de habilidades de investigación.

Tratándose de mejoramiento en los procesos educativos, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES¹, 2001) plantea como estrategia de las Instituciones de Educación superior (IES), la necesidad de establecer sistemas tutoriales que permitan cumplir con los objetivos de formación integral de los estudiantes.

De tal forma que, el éxito de las investigaciones de posgrado y la culminación de tesis para la obtención de grado, depende en gran medida de la relación constante entre el director de tesis y su tutoría con los alumnos a su cargo, según diversas investigaciones a nivel educativo que señalan la relevancia que tiene la figura del asesor (Vallarino, Meneses, Yáber y Pujol, 1996).

Los resultados de las investigaciones que presentan estos autores muestran que una de las razones de la baja eficiencia terminal en los posgrados, se debe a la falta de cuerpos académicos que soporten la operación y procesos de las instituciones de educación superior.

¹ 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 y la extensión de la cultura y los servicios.

En la actualidad, muchos procesos de acreditación de programas establecen, como requisito para garantizar la calidad de un programa de posgrado, la disponibilidad de una planta académica suficiente y con el nivel de habilitación adecuado para sustentar su operación.

De acuerdo a los datos presentados por el Consejo mexicano de Posgrados (COMPEPO)² hoy en día se ofertan 8,522 programas, de los cuales 4,979 son maestrías, 889 doctorados y el resto corresponden a especialidades; pero sólo un 15% de estos programas son reconocidos públicamente por su calidad académica. En México los programas de posgrado, son evaluados de acuerdo al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías (CONACYT) cuenta con dicho programa, el cual administra en conjunto con la Secretaría de Educación Pública de México (SEP). El objetivo del programa es reconocer maestrías y doctorados de calidad en las diferentes áreas del conocimiento. Por medio de dos herramientas, el Padrón Nacional de Posgrados (PNP) que cuenta con más de 1.200 posgrados, y el Programa de Fomento a la Calidad (PFC), lleva a cabo su misión a nivel nacional (Ramírez, 2012).

Para Frischer (2000), un indicador que incide en la deserción de los programas de posgrado, especialmente en los de doctorado es, la gran inversión de tiempo y esfuerzo en el proceso de elaboración de tesis, también encuentra en sus estudios que en muchas instituciones no existe una reglamentación que regule el número de estudiantes asignados a un solo director de tesis.

Muchos asesores aceptan dirigir a varios estudiantes a la vez y cuando esto sucede, las asesorías son escasas o de baja calidad y no representan una eficiente retroalimentación para el aspirante.

² COMPEPO: se conforma con el propósito de fortalecer y elevar la calidad de los estudios de nivel posgrado nacional del país, a fin de enfrentar con éxito los retos actuales y responder en forma conjunta a las necesidades sociales del país.

Según el estudio realizado por Ramírez, (2012) la región de América latina se encuentra aún lejos de la realidad que se vive en instituciones de educación superior en Europa, donde la tasa de doctores y personas que realizan funciones relacionadas a la formación universitaria, está por encima del 80% como doctores. Por ello, es fundamental formar de manera integral a un mayor número de personas a nivel de posgrados. Lo anterior aunado a la opinión del representante de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), Francisco J. Martos, quien expresa que Latinoamérica en este sentido está en torno a un 7% u 8% de formación.

Es la falta de una mayor formación integral y de calidad en posgrados, la que evidenciará ciertas tendencias a mediano y largo plazo, tales como la necesidad de oferta ligada con agentes sociales, es decir, la triple hélice, donde convergen las empresas, el gobierno y las instituciones de educación superior. La internacionalización de oferta y demanda de los programas de posgrados que permita, no solo la movilidad y la vinculación, sino la generación de ciencia y tecnología, lo que trae como consecuencia una nueva formación profesional a largo plazo, así como la conformación de redes de investigación que fortalezcan los posgrados, la homogeneización de estructuras y competencias globales (Rama, 2010).

Lo expuesto en párrafos anteriores es un primer acercamiento de los avances teóricos de una investigación en desarrollo, dicho lo anterior se ha ubicado el objeto de investigación a los procesos de asesoría y de esta manera exponer las primeras conclusiones. Siendo entonces, un proyecto en curso, se busca generar elementos de análisis que fundamenten las siguientes etapas de dicha investigación.

Por lo que las preguntas de investigación que se plantean son las siguientes:

- ◆ ¿Qué implica actualmente el proceso de elaboración de tesis de grado para un alumno de un posgrado en educación o en investigación educativa en México?

- ◆ ¿Qué papel juega el director o asesor en el proceso de dirección de la tesis de grado?
- ◆ ¿Cuál es el papel que juegan los administradores de los programas de posgrado en educación o en investigación educativa en México, en relación con el proceso que el alumno debe seguir para la elaboración de su tesis de grado?

Objetivos

La presente investigación pretende presentar un panorama general de la situación de los procesos de asesoría, de los programas de posgrado en educación en México y específicamente en el programa de Maestría en Educación y Doctorado en Ciencias del desarrollo Humano de una universidad privada ubicada en el municipio de Zapopan, Jalisco con la finalidad de establecer un programa de asesoría que coadyuve a la formación integral de los alumnos de posgrado y les proporcione habilidades de investigación necesarias para el mejoramiento de la calidad educativa.

Por lo que el objetivo general que pretende la investigación es analizar algunos estudios de caso en México sobre el proceso formativo de la asesoría-dirección de tesis en programas de posgrado en educación.

Como objetivos específicos propone los siguientes:

- ◆ Describir la relación entre estudiante-director en la elaboración de tesis de posgrado y su incidencia en la obtención de grado.
- ◆ Describir la experiencia del asesor de tesis en el proceso de elaboración de tesis de sus estudiantes de posgrado en educación.
- ◆ Explicar cómo influye la gestión del programa de asesorías en la elaboración de tesis de posgrado y su incidencia en el logro de la obtención de grado.

Metodología

Se pretende dar respuesta al problema planteado mediante investigación de tipo cualitativo, a partir del cual se estudia la realidad en su contexto natural, intentando identificar los sentidos dados a los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas; en este sentido es holística. Además es empírica, debido a que el investigador se acerca al trabajo de campo para dar respuesta a descripciones en contextos naturales en términos de especificidad y singularidad. Es interpretativa, porque da importancia a la intuición y atención a los hechos importantes, es decir puntos de vista, percepciones, etc., y empática, dado que atiende a los actores principales como sujetos investigados dentro de su entorno o realidad.

La técnica de recolección de información derivada del tipo de investigación con la que se sitúa el proceso en esta investigación es la entrevista semiestructurada, entendida como “un proceso comunicativo mediante el cual se obtiene información de una persona en la cual aparece un conjunto de representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado” (Alonso, 1999). Dicha entrevista debido a la libertad de acción que implica, ya que se adaptan a las respuestas de los informantes, así como la observación participativa y la bitácora de registro o diario de campo. Manteniendo la confidencialidad de los datos obtenidos en las entrevistas, llevando un formato de registro o grabación para una mejor transcripción textual de las entrevistas y analizar mejor los datos obtenidos.

Así como el apoyo de herramientas cuantitativas, como el cuestionario y la encuesta para la recolección de datos sólidos que permitan medir las características de los programas de posgrado en educación que se analizarán las empresas, el perfil de los estudiantes asesorados y el de sus tutores, entre otros.

Desarrollo

El primer acercamiento al trabajo, mediante los sujetos de estudio, se realizará a los estudiantes, asesores-Directores de tesis y Coordinadores de los programas de posgrado para conocer sus experiencias en los procesos de asesoría, programas de tutorías y sus manuales, así como la descripción de los programas que ofrecen como posgrados en educación y los criterios para el proceso de asesoría de tesis y obtención de grado, con la intención de analizar los procesos formativos para la elaboración de tesis y plantear un modelo de mejora de dichos procesos.

Dentro de las características de cada programa de posgrado en educación que se analizarán, se encuentran las siguientes:

- ◆ Modalidad, disciplina, orientación y créditos.
- ◆ Si es de nueva creación, consolidado o internacional.
- ◆ Trayectoria: titulados, egresados, generaciones.
- ◆ Procesos de asesoría de tesis: normatividad, manuales, reglamentos.
- ◆ Figuras involucradas en el proceso: director-tutor, estudiantes, coordinadores de programa.
- ◆ Opciones de obtención de grado y su pertinencia.
- ◆ Fortalezas de cada programa.

Así como la narrativa de los asesores de cada programa y la recuperación de sus experiencias en el proceso de tutoría en la elaboración de tesis de posgrado. Como resultado de esta primera etapa de trabajo y del primer acercamiento, se elaboraron varios documentos que presentan la situación actual de programas en educación de varias instituciones de educación superior, las cuales forman parte del proyecto de investigación que se está desarrollando por la red de investigadores³ que participan en ella, con la

³ Proyecto de investigación: “Los procesos de asesoría en los posgrados en educación en México”. Fondo Sectorial para la Investigación Ciencia Básica, Convocatoria SEP/CONACYT 2014. Integrantes de la Red Jalisco.

finalidad de analizar los procesos y la relación entre tutor y asesorado de cada posgrado, conocer sus elementos, conceptualizar cada aspecto de los procesos que realizan y la función del coordinador, como administrador de los programas.

Este material fue sometido a discusión en un seminario para la presentación del proyecto con red, realizado en el mes de junio de 2014. A partir de los acuerdos de dicho encuentro se identificaron temas de interés para ser profundizados. Una de las cuestiones que se destacó fue la importancia y repercusión de los procesos de formación y de asesoría de los posgrados en educación y la necesidad de contar con normatividad que regule estos procesos para lograr una formación integral en los estudiantes, elevar la eficiencia terminal y generar investigación.

Los documentos presentados muestran la importancia de los procesos de asesoría, como política de apoyo en la formación de los estudiantes y la culminación de su investigación mediante el apoyo y acompañamiento por parte de su director de tesis.

Se pretende analizar y desarrollar una tendencia de interés creciente, ya que en los últimos años la mayor parte de los países de la región ha fortalecido sus programas de apoyo a la formación de posgrado.

Conclusiones al primer acercamiento

Es importante que las evaluaciones de los programas de posgrado consideren la necesidad de establecer un modelo de asesoría, la suficiencia del mismo, así como también tomar en cuenta la evaluación de los académicos que participan en este proceso mediante un modelo de evaluación apropiado (Fresán, 2000).

De acuerdo a las diversas investigaciones y estudios relacionados con los procesos de asesoría y tutoría en los posgrados, es importante que las instituciones de educación superior cuenten con un proceso de asesoría y un cuerpo académico que lo lleve a cabo, para hacer más eficientes las tutorías, evitando así la deserción o la baja eficiencia terminal.

Es por ello que se hace indispensable realizar un análisis que identifique: la relación existente entre director-tutor y sus asesorados; el acceso y control de asesorías y las condiciones en las que se llevan a cabo, es decir periodicidad, calidad y control de las misma; pensando en cómo influyen dichos procesos tanto en los estudiantes como en los directores de tesis y el papel que desempeñan en las intuiciones de educación superior.

Lo anterior aporta líneas de investigación que, desde el punto de vista de los procesos educativos, se tienen sobre los calidad de las asesorías y sus repercusiones en el ámbito de la dirección de tesis a nivel de posgrado, enmarcando la importancia de estos estudios relacionados con el desempeño de los tutores en las instituciones de educación superior, argumentando la importancia de estas investigaciones, puesto que se orienta a contribuir a la generación de conocimiento.

Por lo que, como propuesta de acción a emprender, para superar las carencias de los procesos de asesoría de tesis en algunas instituciones de educación superior o deficiencias en los procesos de tutoría que inciden en la deserción de alumnos de los programas de posgrado y para contribuir a la eficiencia terminal o a la generación de investigación, se pretende proponer un programa de tutorías y manual de asesorías de tesis en dos programas de posgrado en educación, en una institución privada de educación superior del municipio de Zapopan, Jalisco.

Referencias bibliográficas

- Alonso, Luis Enrique. (1995). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Delgado, Juan Manuel & Gutiérrez, Juan (Coords.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Editorial Síntesis, p. 669.
- Anuies, (2001). La Educación Superior en el Siglo XXI, Serie Investigaciones, 2a. ed. corregida, pp.163. En <http://www.anuies.mx>
- Fresan, M., (2000). Una propuesta para la evaluación docente en el nivel de posgrado. En Loredó, E.J. Evaluación de la práctica docente en Educación Superior, México, Porrúa.
- Frischer, J., Knut L. (2000). Laissez-faire in research education: an inquiry into a Swedish doctoral program. Higher Education Policy, Vol. 13, No. 2, p. 131.
- PND, (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Introducción y visión general. DOF:20/05/2013. En: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013 ,
- Rama, C. (2010). Las tendencias de la educación superior y los posgrados en América Latina. Seminario: tendencias en la formación de posgrados, en América Latina y el Mundo. Red Colombiana de posgrados. Medellín, Colombia.
- Ramírez, K. (2012). El incremento de posgrados en América Latina. En: <http://www.educamericas.com/articulos/reportajes/el-incremento-de-los-posgrados-en-america-latina>
- UNESCO, (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI Visión y acción, París,

octubre de 1998. Tomo I, Informe Final. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Valarino, E. Meneses, R., Yáber, G. y Pujol, L. (1996). Optimización de la gerencia de investigaciones en posgrado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 28. Número 1, pp. 63-82.

LA ACTITUD ÉTICA DEL SUJETO ASESOR EN LOS PROCESOS FORMATIVOS PARA LA INVESTIGACIÓN/PROFESIONALIZACIÓN

Marcelina Rodríguez Robles
Manuel Martínez Delgado

Resumen

La participación del docente en un programa de posgrado implica una sólida formación teórica y metodológica para apoyar a los estudiantes en su trayecto formativo. Esta condición se supera cuando quienes constituyen la planta académica de un programa de maestría o doctorado, cuentan con estudios similares o superiores al grado que otorga el programa, sin embargo no se puede afirmar lo mismo cuando se aborda el quehacer de la asesoría de tesis, pues en ocasiones a pesar de la erudita preparación del docente, no siempre se tiene el resultado esperado con los estudiantes que son asignados como asesorados para la obtención del grado, basta con hacer un recorrido histórico por las cifras que evidencian los bajos índices de titulación, que tradicionalmente aparecen en las IES, para darse cuenta de las dificultades que las tareas de la asesoría conllevan en la práctica cotidiana. Este capítulo tiene como propósito hacer un análisis de la experiencia en asesoría de tesis de posgrado en educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), y compartir la perspectiva de los asesorados asignados y los

heredados, entre docentes dedicados a la formación de investigadores. La investigación se enmarca en la experiencia colectiva de la REDICA y la participación en procesos formativos en torno a la narrativa autobiográfica.

Palabras clave: asesoría de tesis, posgrados en educación, Seminario Latinoamericano y narrativa autobiográfica.

Introducción

En la experiencia de la Red de Investigadores y Cuerpos Académicos en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, (REDICA 2010) se desarrolló una primera tarea conjunta en la que se recuperaron los testimonios, evidencias y trayectorias de colectivos, Cuerpos Académicos (CA) y Grupos de Investigación (GI), en esa primera actividad se tuvo como producto la publicación de dos libros en los que se documentaron los procesos de integración, colaboración y producción de cada equipo de trabajo en diferentes instituciones de educación superior. Entre los propósitos se esperaba conocer desde dónde se construye la teoría, sobre qué se teoriza en los CA y GI, cuáles son sus derivaciones metodológicas y prácticas acordes con la teoría situada y los contextos de aplicación del conocimiento. Por otra parte, la pretensión era explorar las condiciones de producción en las que desarrollan las actividades académicas y bajo qué condiciones específicas institucionales; además de identificar procesos formativos y prácticas educativo-sociales (Pons, 2010).

Con base en esa primera experiencia colectiva, la propuesta ahora es identificar los elementos esenciales que en materia de Ética y Valores profesionales se hacen evidentes en la experiencia docente, la investigación y producción teórica que sustentan los CA y GI, con el fin de construir o desarrollar Líneas de Generación y Aplicación del Conoci-

miento (LGAC) que fortalezcan los propósitos de la REDICA y los de los propios CA.

Como un primer acercamiento a tales propósitos, se pretende identificar quiénes son los académicos que conforman el CA UAZ 150 «Cultura, currículum y procesos institucionales», cuáles son sus trayectorias y cómo son expresados en ellas la Ética y Valores Profesionales, en particular en el quehacer de la asesoría de tesis en el programa de Maestría en Humanidades y Procesos Educativos.

Esta intención surge del reconocimiento de los bajos índices de titulación que históricamente se tienen a nivel nacional en los programas de posgrado. Situación que si bien se comienza a atender a partir de las exigencias expresadas por los organismos evaluadores de diferentes instituciones (CIEES, PNPC,...), no es un asunto resuelto; baste como ejemplo el caso de la UNAM, «En el lapso de 25 años, comprendido entre 1959 y 1983, ingresaron en los estudios profesionales un total de 540 013 alumnos, en tanto que el mismo periodo egresaron, después de haber concluido los créditos especificados, un total de 262 025, esto es, el 48.5 % de la población estudiantil y solamente se titularon 149 823, es decir el 27.7 % de la misma». (Jorge Carpizo, «Fortaleza y debilidad de la UNAM», México: UNAM, 16-IV-86). Este porcentaje en pleno siglo XXI no ha cambiado sustancialmente

En el caso de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos (MHPE), antes Maestría en Docencia y Procesos Institucionales (MDPI),¹ las actividades se inician en agosto de 2001 y el actual programa en agosto de 2011. Del primer programa han egresado diez generaciones. De estas, la tercera tuvo tres sedes (Zacatecas, Monterrey, N.L., y Jalpa, Zac.) y la cuarta generación con dos sedes (Zacatecas, y

¹ El cambio de nombre del programa de posgrado, se debió al cumplimiento de un mandato institucional de integrar el posgrado profesionalizante del Área de Humanidades y Educación de la Universidad Autónoma de Zacatecas, con el propósito de lograr el ingreso al Programa Nacional de Posgrados de CONACyT.

Jalpa, Zac.) con un total de 190 profesionales egresados y de ellos se han titulado a la fecha 65. Del segundo programa han egresado dos generaciones con un total de 54 profesionales y de ellos sólo cuatro titulados. Con esta información se tiene que de la MDPI hay una eficiencia de titulación de un 34.2%, mientras que en el nuevo programa (MHPE) se tiene un 7.4%, indicadores que señalan un nivel por demás bajo de índices de titulación. Sin embargo, los tres asesores que participan de esta investigación, han asesorado a un total de 46 tesis de los 69 que suman los dos programas en cuestión. Si partimos de que la planta académica está compuesta por trece profesores, es de esperarse que si cada uno hubiera asesorado exitosamente a un mínimo de diez egresados, la cifra sería de cien más, pero no sucede, por ello la pertinencia de conocer la experiencia de los profesores que si lo han logrado y la opinión que este hecho merece entre los estudiantes.

Ante esta situación surge la pregunta sobre ¿Cómo se vive la experiencia docente en los procesos de asesoría de tesis entre los miembros del CA UAZ 150 y cómo se expresa la ética en este intercambio académico?

El objetivo es dilucidar y construir la configuración ética y profesional que asumen tres integrantes del CA UAZ 150, tomando como base sus reflexiones al respecto, el análisis de su experiencia y el número de graduados que han estado a su cargo.

Justificación

Se trata de comprender las percepciones que tanto estudiantes como docentes manifiestan en relación con esta tarea, misma que para algunos resulta un goce como quehacer académico e investigativo y para otros un proceso de desencanto, quehacer solitario o pérdida de tiempo para los dos actores de esta tarea: asesor y asesorado. Entre estas experiencias

se tienen expresiones de estudiantes que renuncian al proceso de la asesoría porque el asesor se muestra indiferente o demasiado exigente, otros más argumentan desencanto cuando se dan cuenta de que el asesor se apropia del contenido elaborado y lo presenta como suyo, hay quienes renuncian a esta encomienda cuando sus trabajos no son revisados o mínimamente leídos por el asesor y por ende no se cuenta con recomendaciones pertinentes para la actividad investigativa.

También hay quienes solicitan cambio de asesor porque el asignado se empeña en determinar el tema, argumentos teóricos y hasta los cuestionamientos, mismos que en ocasiones aparecen descontextualizados. Estas aseveraciones no son privativas de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos, pues, al revisar experiencias sobre investigaciones afines, se tiene que los desafíos resultan determinantes ya que también se requieren características y condiciones académicas como el ejercicio mismo de la investigación entre los asesores, quienes pueden involucrar a los asesorados y contribuir a la generación de nuevos conocimientos, sean estos metodológicos, epistemológicos o disciplinarios, aunque en ocasiones para los asesorados, se trata de su primera experiencia en investigación, debido a que han aprovechado otras alternativas para titularse como promedio, examen CENEVAL, cursos, entre otras opciones de licenciatura como el EGEL. Estas circunstancias traen como resultado que los programas de posgrado en educación en México, difícilmente alcanzan la titulación del 50% de sus egresados (en el mejor de los casos) (Mata, 2014).

Por otra parte aparecen entre las investigaciones revisadas, propuestas relacionadas con los roles cualidades personales y académicas, responsabilidades, funciones, dificultades y por supuesto valores éticos del asesor. Entre las aportaciones destacan las clasificaciones o tipificaciones que se hacen del mismo, incluso quienes recomiendan la posible asignación de asesores y asesorados, con base en sus características o empatía, de tal forma que se integren duplas

afines que garanticen el éxito en la conclusión de la investigación y la obtención de grado.

Es importante mencionar que en su mayoría los trabajos revisados están realizados bajo un posicionamiento metodológico cualitativo, debido a que en ellos, el investigador recupera para su estudio, el escenario y a las personas desde una visión holística (Gayou, 2003).

La investigación resulta pertinente tanto por el objeto que aborda, como por el enfoque teórico desde el que se analizará, en este caso la integración de la axiología y la deontología, entendida la primera como: «teoría de los valores; del griego *axios*, digno de estima, valioso...» (Sanabria, 2005) y la segunda como: «la indagación sistemática acerca del modo de mejorar cualitativamente y elevar el grado de humanización de la vida social e individual, mediante el ejercicio de la profesión» (Amaro González *et. al*, 2009).

Descripción metodológica

La metodología de trabajo se aborda a partir de una orientación cualitativa en la cual la subjetividad permite comprender las interacciones y los significados, derivados de las relaciones sociales, de las experiencias personales e interpersonales. Para lograr la comprensión se utiliza el marco interpretativo basado en la fenomenología, pues se consideran elementos en los que tiempo, espacio, cuerpo y relaciones humanas cobran relevancia para dar cuenta de un proceso o hecho, en este caso se alude a las formas de interacción establecidas en el quehacer de asesoría (Álvarez, 2003). En esta dinámica, la narrativa autobiográfica cobra sentido, pues en el discurso construido desde la experiencia del asesor, se evidencian estos cuatro elementos, pues hay un tiempo establecido para la asesoría, es en el espacio institucional donde surge,

mediado por el sentir de los sujetos que habitan un cuerpo con múltiples necesidades y lenguajes en su interacción humana.

De esta forma, la investigación es guiada por la pretensión de poner en el centro del estudio lo que cada profesor-investigador del CA UAZ 150 piensa sobre sí mismo, sobre la educación y sobre su experiencia, el sentido que confiere a sus acciones y la conciencia de sí. Se trata de un estudio de la forma como se experimenta el quehacer académico del posgrado, y el énfasis que se hace a la ética profesional en la asesoría de tesis.

En la investigación se recupera la información que expresan los profesores integrantes del CA en torno a su quehacer docente y la reflexión que de ella hacen en la cotidianeidad de sus acciones académicas. En otras palabras: «el investigador da cuenta de manera reflexiva de la memoria de un aspecto de su historia vital. Lo que significa hablar no de sí, sino desde sí» (Hernández y Rifà, 2011).

Para la recuperación de la información se utilizó una entrevista abierta y a profundidad con objeto de «detectar, identificar, nombrar y contextualizar los propios modelos, representaciones, etapas y acciones, una tarea que es necesaria para explorar los posicionamientos éticos, políticos, sociales y culturales en el terreno de la educación» (Hernández y Rifà, 2011). Es una investigación en la que los miembros del CA UAZ 150, se asumen como sujetos investigados e investigadores al mismo tiempo; esto es, no se trabaja con relatos o historias de vida realizadas sobre o con otros, sino expresiones de vida propias. Para ello es necesario distinguir los sentidos que tiene el uso de la entrevista, en la recuperación de las experiencias de formación académica individual y colectiva de los profesores y la repercusión que ésta tiene en el quehacer académico, además de conocer la incidencia que estos procesos formativos tienen en el quehacer docente como asesores de tesis.

Se investiga desde la temática de la práctica docente, el ejercicio de la asesoría y la implicación ética en esta actividad, desde el apoyo a los

estudiantes para la construcción del objeto, el proceso de seguimiento, hasta la conclusión de la tesis y la obtención de grado. En este trabajo se asignan tareas como la recuperación y análisis de la información expresada por los profesores como material relevante para la investigación y se determina la metodología de análisis para explorar el contenido de las entrevistas, además se definen categorías de análisis que se generan entre los diálogos con las evidencias, para hacer «lecturas, que hacen que lo que fue expresado como experiencia individual, adquiera una dimensión social y colectiva al situarlo en sus contextos» (Hernández y Rifà, 2011).

Los desafíos no son sencillos pues se trata de la formación de investigadores en el quehacer cotidiano de su profesionalización para intervenir su quehacer docente; tarea que no se resuelve sólo con la asimilación de una argumentación teórica propuesta por los asesores de tesis, sino de un ejercicio de integración de experiencias y conocimientos para la construcción de un objeto de investigación, la elaboración de todo el proceso investigativo, hasta la presentación del examen de grado, por lo que se requiere una marcada vocación en la praxis de la investigación.

Desarrollo

En el marco del cambio y la necesidad de volver a incursionar en el arraigo de la ética profesional como una garantía de éxito para los asesores y asesorados, el análisis de las relaciones ético profesionales cobra relevancia académica porque a partir de esta, se determina la calidad del proceso de desarrollo de tesis, además esto permite dar cuenta de las concepciones axiológicas que en este proceso surgen; así mismo se puede establecer cuáles son los principios éticos profesionales que rigen dicha relación y llegar a conocer si son los mismos principios los

que prevalecen en el ambiente de este posgrado o bien con qué frecuencia se repiten y si tienden a su reproducción.

El componente ético contiene elementos de cuantiosa valía no sólo para el profesional, sino para aquellos a quienes brinda sus servicios, considerando destrezas técnicas en la solución de problemas, que no deben encontrarse al margen de la ética, sobre todo si se piensa en la formación de profesionales investigadores, cuando el asesor además de tener un compromiso personal con su asesorado, juega a la vez con un compromiso al asumir la responsabilidad de formar un investigador reflexivo, crítico y comprometido con las exigencias establecidas en función de la ética profesional.

Tiempo, espacio, cuerpo y relaciones humanas

La investigación biográfico narrativa es un modo de entender cómo se conoce y construye la realidad; permite ampliar y profundizar el conocimiento de lo que sucede en los espacios o procesos institucionales, a través del punto de vista y experiencias de las personas que los habitan; considera entre sus alcances, un profundo entendimiento del comportamiento humano en contextos histórico-culturales, políticos, laborales o económicos determinados, así como las razones que determinan las formas de interacción de los sujetos y cómo éstas se traducen en experiencias, creencias, actitudes, reflexiones, pensamientos, sentimientos, motivaciones del ser humano, derivadas de hechos, procesos y estructuras del propio contexto.

A partir de esta premisa, se parte de mostrar desde inicio, esta experiencia entre los asesores, sujetos de investigación. Se trata de tres docentes, uno de ellos fundador de lo que hoy se conoce como Unidad Académica de Docencia Superior (1984) y dos más de segunda generación (1994-1996).

Asesores: Investigadores de Tiempo completo con una antigüedad superior a treinta años de servicio en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

A 1. Con una antigüedad de 39 años en la UAZ en programas de licenciatura y posgrado. Ingeniero Químico, (UAZ) Maestro en Ciencias de la Educación (UAZ) y Doctorado en Pedagogía (UNAM). Ha publicado tres libros, otros tres como coordinador y doce más como coautor. Participa en eventos académicos nacionales e internacionales, su LGAC es Sujetos y procesos institucionales. Ha asesorado siete tesis de Maestría y dos de especialidad.

A 2. Con una antigüedad de 34 años en actividades académicas varias y en formación de profesores. Licenciada en Educación (UPN), Maestra en Filosofía e Historia de las Ideas (UAZ) y otros estudios en Antropología e Investigación Educativa. Coautora de cinco libros, participa en eventos académicos nacionales e internacionales, su LGAC es Historias y procesos de las instituciones. Asesora de diseño y reestructuración curricular de doce programas educativos de licenciatura y posgrado que oferta la UAZ. Ha asesorado doce tesis de Maestría.

A 3. Con una antigüedad de 39 años de actividad docente desde preescolar hasta posgrado (33 años en la UAZ). Licenciada en Educación (UPN), Especialidad en Psicología Educativa (ENSDgo), Maestría en Ciencias de la Educación (UAZ), estudios en Tutorías, Formación de Profesores y Educación ambiental. Coautora de seis libros, participa en eventos académicos nacionales e internacionales, su LGAC es Aprendizaje y sujetos del currículum. Ha asesorado 27 tesis de Maestría, tres de Especialidad y cuatro de licenciatura.

Las estudiantes, son maestras de posgrado (1), preparatoria (1) y primaria (2), tres de ellas vivieron dificultades en su quehacer investigativo y postergaron la obtención de grado durante tres y cuatro años de tareas infructuosas; luego de superar su resistencia y conseguir el cambio de

asesor, realizan un trabajo de investigación que les permitió transformarse y proyectar nuevas miradas en su práctica docente, una frase que resulta común entre los egresados y titulados de esta maestría es «esta maestría me cambió la vida», haciendo sin duda referencia al tránsito del docente, para llegar a convertirse en profesional de la educación.

Sin embargo, a pesar de evidenciar un trayecto exitoso durante el cumplimiento de los créditos del programa, la asesoría en ocasiones frena o merma el entusiasmo entre los estudiantes, así se percibe en las expresiones como asesoradas:

No tengo experiencia en investigación y si un gran interés por aprender, pero ya tengo dos años viniendo con mi asesora y no avanzo, me siento estancada, leo y leo y leo y no encuentro en qué momento empezar o avanzar o no se qué. Por favor apóyeme como asesora. ¡Necesito titularme! (RR G4).

No me gusta venir una y otra vez y otra... porque cada vez pensaba que me perdía y no podía hacer nada, pero cuando cambié de asesor desde el principio supe qué y cómo hacerlo hasta el final de mi investigación. (CT G9).

Estoy muy molesta, me siento incómoda. Yo si pensaba titularme pero ya no quiero saber nada de la tesis. No se si algún día se me pase y lo haga, ya veré que hacer. (BA G7).

Hacer mi tesis me fascinó, cada vez que revisaba una lectura, le encontraba más forma a mi objeto de estudio, pero cuando usted me hacía preguntas, me aclaraba más las ideas y la relación de la teoría con la realidad. Desde entonces, la investigación es algo que disfruto y que marca mi deseo de superación, ya estoy inscrita en el Doctorado. ¡Gracias! (SM G8).

Estas vivencias confirman que el quehacer de la asesoría es un ejercicio sistemático a realizar en corresponsabilidad y con un alto sentido de disposición y servicio, además de poseer capacidad de logro para su concreción, por parte de los implicados; cuando alguno de estos elementos está ausente, viene un proceso de postergación u olvido de la investigación. Luego entre quienes logran llegar a la meta de la obtención de grado, las expresiones dan cuenta de la importancia del trabajo que en corresponsabilidad se realiza entre asesor y asesorado.

¿Cuáles factores contribuyeron para el logro de su elaboración de tesis y obtención de grado?

Uno y muy importante, la empatía con el asesor, el saberse escuchado y atendido en esas lagunas y miedos que surgen al comenzar ese proceso, permite sentir la confianza de que las cosas irán bien y que a pesar del desconocimiento, la tarea se torna sencilla, además la asesora mostró muchísimo interés en apoyar la investigación (C T G9).

Presión por parte de la institución dónde laboro para poder seguir trabajando en posgrado y atendiendo a mis asesorados. Una investigación previa que sirvió como punto de partida para comenzar el trabajo final. La rápida comunicación con mi asesora de tesis, quien inmediatamente me hizo las primeras correcciones y orientó para continuar con el trabajo (RR G4).

La empatía, la escucha, la confianza y el interés por apoyar al tesista, son atributos del quehacer del asesor pues siempre son valorados y aprovechados por quien se beneficia de ellos, además de la comunicación y orientación permanente en todo el proceso.

¿Cómo describe la experiencia académica con su asesor de tesis?

Una experiencia grata, enriquecedora y de mucho crecimiento; fue un camino tan grato que la experiencia lejos de resultar dolorosa, –pensamiento inicial por los miedos y desconocimientos–, resultó placentera y con una empatía grandiosa (M A G6)

¡Excelente! Siempre fue atenta, amable y muy profesional. Documento que enviaba, recibía respuesta en poco tiempo para pasar a otra etapa. Un apoyo total durante todo el proceso (R R G4).

El goce de la investigación se genera cuando la empatía traducida en atención y apoyo disminuye el temor natural de quién se inicia en este importante quehacer del posgrado.

¿Qué le significó la asesoría de tesis?

Culminar satisfactoriamente un proceso de crecimiento personal y profesional, fue poder experimentar una nueva perspectiva y visión de la vida laboral y personal (CT G9).

El logro de un objetivo, la satisfacción de haber concluido algo que había postergado por tanto tiempo y con intentos anteriores. Hoy colaboro en el diseño de una Maestría para Educación Media Superior que arrancará en varias Unidades UPN, así que sin el apoyo que recibí, no lo hubiera logrado (RR G4).

Del tipo de asesoría que se proporcione al asesorado depende en gran medida posibilitar la satisfacción que vive el graduado y la oportunidad de poner en práctica nuevos proyectos para transformar el entorno, propósito implícito en la profesionalización docente.

La experiencia de los profesores: ¿Cómo se llega a esta maestría?

La antigua Especialidad se convierte en Maestría por recomendación de los evaluadores de CIEES y ante la transformación del programa sentíamos que nos faltaba experiencia en la investigación, (nuestros asesores de tesis de maestría, se mantuvieron alejados y nos vimos en la necesidad de aprender a investigar investigando como bien afirmaba U. Eco). Con esta experiencia formativa en mente, comenzamos a escribir y discutir sobre nuestro proceso ante la investigación y dimos forma a una idea de investigación que nos permitió dar la pauta para definir el tipo de investigación pretendida y articular el sentido del programa con las necesidades de los estudiantes y para resolver problemas en sus aulas, pues todos eran profesores en ejercicio. Por ello definimos la investigación en educación, como base para la intervención. Poco a poco nos involucramos como colectivo de trabajo y generamos estrategias para lograrlo, entre ellas algunos esquemas estratégicos para apoyar a los estudiantes en la construcción del objeto, con base en propuestas de diversos autores (Anexo1). Fue una búsqueda y revisión de teóricos y sus concepciones, para trazar actividades, reflexiones, y sistematizar materiales de investigaciones de otros; no sin pasar por evidentes dificultades para hacer propios los elementos instrumentales y epistemológicos (Narrativa A 3).

El contexto se prestaba para crear una propuesta curricular acorde con la visión de los profesores y las necesidades del contexto, abrir un programa de posgrado quizá como otros, la diferencia era la forma como se articuló, al tiempo que se impregnaba de las relaciones humanas del equipo de trabajo, sus saberes y conocimientos, sus historias y sus experiencias, lo cual le da un carácter de colectividad e integralidad.

¿Cómo se vive la asesoría?

Creo que lo primero que hay que señalar sobre la asesoría, es que también tuvimos que aprender y lo digo en plural, no solo en singular, o también dicho en singular, también se tiene que aprender a ser asesor, es una tarea de la docencia en el posgrado, que implica aprender en la autoformación y aprender también a partir de formarnos en las lecturas, no nada más desde lo empírico, sino también en las lecturas de las múltiples posibilidades de la investigación o en el campo educativo, es decir, también nos tenemos que formar para ser asesores o directores de tesis o para hacer esta acción docente, aunque está claro que no existe un espacio, un diplomado, o un grado ni nada de esto para hacer esta tarea, es un proceso autoformativo en esencia (Narrativa A 2).

Estas expresiones reivindican la dimensión del yo y el nosotros, así como su incidencia en el quehacer colaborativo en la decisión del diseño del plan de estudios, aparejado a una intención de investigación, que al paso del tiempo le daría la denominación de profesionalizante. Es evidente cómo no se habla en singular, sino que se reivindica el papel del sujeto social en el ámbito institucional; esto se evidencia con fuerza al hacer eco a la palabra del sujeto que por su condición de profesional de la educación asume el compromiso de la formación del otro y con el otro, en una interacción humana, dotándoles de herramientas para ingresar al mundo de los sentidos y significados que otorga el saber para pensar y crear (Ávila, et al 2010), esto es al saber práctico y la reconstrucción personal y social de los sujetos en la investigación y al mismo tiempo la autoformación que se comparte en el proceso mismo de la asesoría.

¿Qué le significa ser docente en este programa de maestría?

Ser docente en esta Maestría me remite a un significado de un compromiso social. Me parece que quien llega a ser profesor, con o sin vocación, lo que hay que trabajar, es el proceso de profesionalización de la docencia, es el llegar a constituir un valor de compromiso social; quizá queda muy reducido con la idea de la práctica docente, pero es un compromiso con la educación, un compromiso con las instituciones que se dedican a educar, tanto para mí misma como para con los que estamos trabajando, creo que en esencia, si me evaluaran, me gustaría que me reflejaran qué tanto he sido una buena profesora, en tanto he transmitido a mis estudiantes de este posgrado la idea del compromiso social, para con ellos mismos, con su comunidad, su institución y finalmente con el país. (Narrativa A 2).

La expresión de compromiso social consigo, con los otros y con ellos mismos, que se pretende transmitir o hacer vivir a los estudiantes, da cuenta de la trascendencia del propósito de la maestría, resultado de la construcción colectiva; hace evidente un sentido ético profesional que enmarca la formación de profesores orientados a la transformación del entorno; la reflexión alude al deseo de cumplir el compromiso y trascender hasta la práctica misma en la cotidianeidad. Así la asesoría es definida por A 2 como:

...es la tarea docente que implica la síntesis de un proceso formativo en un posgrado, creo que un primer momento la defino así, la asesoría como el proceso que sintetiza la formación en posgrado para constituir un investigador o un docente profesionalizado, que asume en esa tarea de profesionalización la auto-investigación o la investigación del espacio educativo de los procesos institucionales, es decir, me parece que la tarea

más compleja y más importante de la docencia es la asesoría por el compromiso que se asume (Narrativa A 2).

Se reivindica el compromiso del quehacer del asesor para formar al investigador que se inicia, pero al mismo tiempo se alude a la responsabilidad que este ejercicio implica y al mismo tiempo su complejidad, al abordar el espacio educativo, como vía para la reflexión de los sujetos en sus prácticas. Por otra parte, se refleja el sentido de un plan de estudios, producto de un colectivo de docentes investigadores, que reivindican la importancia del quehacer del asesor en la consecución de la profesionalización del egresado mediante el ejercicio de la investigación; sin que se explicita, esta experiencia está permeada por un sentido ético en la formación de un profesional de la educación que va a tener en sus manos otras muchas generaciones de niños adolescentes y jóvenes que formar.

¿Qué elementos nodales se hacen presentes en su quehacer como asesor?

Es una especie de principio o de valor la disciplina y el trabajo; si uno no trabaja con sus asesorados o con sus grupos de estudiantes la idea de la necesidad de la disciplina y el trabajo, creo que por eso muchas veces los alumnos no logran cumplir sus procesos de obtención de grado. En lo que he puesto más acento en las asesorías es a que ambos elaboran la tesis y tienen que establecer una disciplina en relación al trabajo de investigación que determine tiempos, espacios y formas de relación (Narrativa A 2).

Otra vez la idea del compromiso en y por el otro, reivindica el sentido social del quehacer del asesor, no se concibe aislado, pero sobre todo no se asume sin el establecimiento del compromiso derivado de la disciplina

y del trabajo compartido. Se hace presente el sentido de responsabilidad como eje de la ética del asesor.

Pero no sólo es el compromiso con la formación de otros, es la propia experiencia que constituye al sujeto, la que determina sus formas de interacción y de percepción del propio ejercicio con seres humanos. Este hecho revela un sentido particular sobre el estudio del entorno cultural y su influencia en la constitución del sujeto.

¿Por qué la investigación narrativa- autobiográfica?

...fue esa formación a su lado la que me jaló hacia enfoques más humanísticos que científicos, más cualitativos que cuantitativos, hacia perspectivas más cercanas al estudio integral del ser humano que a los fenómenos sociales vistos como cosas que se manejan con datos; tal vez por eso he llegado a entusiasarme tanto con los enfoques (auto)biográficos y narrativos que buscan entender al ser humano en su entorno cultural (Narrativa A 1).

En esta breve expresión se detecta cómo la investigación transforma la disciplina y el objeto de investigación determina el quehacer del docente, pues el entrevistado con un perfil en ciencias básicas, transita a las humanidades y al hacerlo reivindica una actividad epistémica, en congruencia con la argumentación teórica que el campo le otorga.

¿Qué elementos comparten en el quehacer de la asesoría?

Ahí creo que fue un punto muy rico para todos... un punto muy rico porque realmente hicimos la maestría que nosotros queríamos no sólo en su diseño y contenido, también en su implementación; muy rico, por el entusiasmo de hacer el seguimiento al programa una vez que tuvimos los grupos, el gusto por darle seguimiento a cada estudiante en cada asigna-

tura, saber cómo iba cada uno, conocer qué les faltaba, en qué enfatizar, cómo hacerle para que investigaran, en fin... todas esas cosas nos enriquecieron mucho como colectivo y como planta docente. Creo que los reconocimientos que nos han hecho en Conacyt como profesores y como programa –en su contenido–, pues nos siguen alentando a que sigamos construyendo otras propuestas. Que sigamos pensando en esto, en los muchos o poquitos años que nos queden aquí. Creo que tenemos que lograrlo, sobre todo en apoyar a los estudiantes para que logren concretar su grado de maestría (Narrativa A 3).

Al analizar este fragmento es posible visualizar la exploración en el contenido de la historia de vida o en este caso narrativa autobiográfica, en lugar de limitarse a la recogida de datos, se trata más bien de mostrar la complejidad de las trayectorias vitales de los sujetos o grupos sociales. O bien, se evidencia un quehacer y compromiso explícitos, que reconocen la complejidad necesaria en la formación de profesores; identifica y explicita los procesos de socialización y los impactos que recibe y percibe en relación con los lineamientos de las políticas educativas, pero se centra en las demandas y expectativas de los sujetos, que para constituirse en profesionales de la educación, antes requieren lograr la completud e identidad como seres humanos y docentes.

¿Qué le significa ser docente?

Ser docente me significa... un privilegio que implica pertenecer a un espacio institucional, este a lo largo de la existencia del programa, se ha planteado generar profesionales de alto nivel académico, ser líderes en la docencia y en la investigación, generar profesores con mejores posibilidades de trabajo, pero sobretodo, profesores que incidan o intervengan en los espacios institucionales. Además de privilegio, me significa un compromiso social muy fuerte, muy amplio, que en ocasiones me cuestio-

no y dudo si alcanzo o no a responder a ese compromiso, (llanto) me significa junto con el compromiso, un esfuerzo de día a día, un esfuerzo cotidiano por satisfacer no tanto las demandas internacionales y nacionales, sino satisfacer, esas expectativas que aunque no lo dicen abiertamente nuestros estudiantes, es satisfacer sus necesidades de completarse –y estoy utilizando el concepto– de Ida Butelman de la incompletud y de Habermas y de muchos otros, de completar esa esencia humana que implica el ser docente (Narrativa 2, 2014).

Se hace evidente la voz del protagonista, sus percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias. En el fragmento media la experiencia y configura la construcción social de su realidad. Permite analizar desde un marco conceptual, aspectos del desarrollo humano, como elemento central a atender, entre quienes tienen la tarea de formar a otros seres humanos, quehacer que no es sencillo. Elementos semejantes se pueden apreciar en el siguiente fragmento de la narrativa, en el que las actividades de apoyo a la constitución docente, están integradas a la propia formación del sujeto y a su desarrollo personal, de tal forma que las interacciones con otros –iguales o menores de edad determinan su hacer y le hacen suponer un deber ser, un compromiso, una responsabilidad que al paso del tiempo le marcan una trayectoria en las instituciones educativas donde colabora.

El tiempo transcurría entre el cuidado de mis hermanos, los niños de las tías y los juegos con otros niños del vecindario, durante los años de preescolar, primaria y secundaria. En este trayecto yo no me pensaba maestra, creo que siempre lo era, lo disfrutaba y lo sigo encontrando satisfactorio (Narrativa A 3).

Se aprecia en cada uno de los fragmentos de las narrativas, la posibilidad de la reconstrucción/reflexión que cada uno de los participantes expresa

acerca de su experiencia como asesores, al mismo tiempo se hace presente el sentido que el compromiso tiene en este ejercicio docente, pues en cada fragmento se hace presente no como una carga pesada que se debe cumplir, sino como un hacer gratificante que enriquece y concreta un propósito: probar una hipótesis presente en el plan de estudios para profesionalizar la docencia a través de la investigación y acompañar al estudiante en su proceso, hasta lograr la meta como un colectivo en permanente colaboración.

Esta transformación sucede en la medida en que las respuestas a preguntas vitales o argumentos propios, dan cuenta de las acciones que le dan sentido y significado al contexto y a la interacción con otros, pues en ellas aparecen dimensiones emotivas, relaciones complejas, singularidades, sentimientos, deseos, propósitos, proyectos, etc., en fin todos aquellos elementos o vicisitudes que dan cuenta de las intenciones humanas que se ponen en juego en la asesoría, mediados siempre por una convicción ética de compromiso, responsabilidad, disciplina y vocación que se convierte en goce.

Si se parte del concepto de ética, este deviene del lenguaje griego *ethikos* que significa carácter y como tal alude al estudio de las acciones del ser humano que vive en la necesidad de relacionarse en cualquier grupo social y se esperan de él, manifestaciones de comportamientos deseables. Este referente también se refleja en quienes desempeñan una profesión, y al hacer referencia al concepto de ética en el ejercicio de la profesión, se define como ética profesional, de tal forma que se espera que quien ejerce una profesión lo haga con un sentido de responsabilidad en beneficio de la sociedad y en cumplimiento de leyes, normas y principios que la regulan. Así la ética profesional se constituye en una ética aplicada, una praxis del propio ser.

Conclusiones

Lograr la comprensión de lo que viven los sujetos a través de sus propias narrativas autobiográficas, puestas en común como experiencia vicaria en la asesoría y la docencia, permite establecer relaciones en torno a lo que se ha vivido y cómo esos hechos contribuyen a enriquecer el quehacer docente que luego se traduce en un sentido de responsabilidad y compromiso colaborativo, en una relación horizontal con el asesorado, es decir lo que la persona vivió y cómo lo cuenta a partir de su reflexión; esto es, tiene que ver con el cúmulo de experiencias subjetivas y la forma de comprender su realidad. En este sentido, se espera, que esta reflexión dé lugar a un impacto, que se refleje en el actuar de ambos sujetos y de la sociedad en la que se desenvuelven, a través de la comprensión de la realidad del otro y de los demás, al asumir una actitud responsable y respetuosa para con la colectividad y por ende con los asesorados.

La elaboración de una tesis constituye una de las acciones fundamentales para valorar los resultados del proceso formativo de los egresados, el desarrollo de habilidades para la sistematización y concreción de un documento en el que se expresan los procesos que rigen la investigación, en este caso también la intervención, por ello resulta determinante el tipo de mediación sociocognitiva y afectiva entre el asesor, quien orienta y favorece la construcción del conocimiento durante el intercambio permanente con el asesorado. Esta acción se manifiesta a partir de múltiples elementos como estilos de formación, enseñanza, aprendizaje, pero sobre todo por características de tipo personal y ético entre las que destacan la disciplina, el compromiso y la responsabilidad que asumen los protagonistas de este proceso, valores que no pasan desapercibidos por los estudiantes de posgrado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México, Paidós Educador.
- Arfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* Argentina, Fondo de cultura económica, S.A.
- Hirsch Adler, Ana (coord.) (2011). *Ética profesional, Construcción de conocimiento interdisciplinario*, 2 tomos, México, Gernika.
- Hernández, F. y Rifá M. (coordinadores) (2011). *La investigación autobiográfica y cambio social*. Revista REDALYC.org. Barcelona. Octaedro.
- Jonas, Hans (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Barcelona, Ed. Herder.
- Martínez Delgado, Manuel (coord.). *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela* México, IISUE-UNAM-UAZ, Colección: cultura, curriculum y procesos institucionales.
- Ramírez, Grajeda Beatríz. Anzaldúa, Arce Raúl E. (2005). *Subjetividad y relación educativa. Psicoanálisis y formación profesional*. Segunda edición. Universidad Autónoma Metropolitana. Azcapotzalco.

Documentos institucionales

- Crónica de la Maestría MDPI-MHPE presentada con motivo del 25 aniversario de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ, en noviembre de 2009. Marcelina Rodríguez Robles.
- Rodríguez, R. M. Seguimiento de egresados y empleadores. Generaciones 2005-2007 y 2007-2009. MHPE/UADS-UAZ.

Páginas de Internet

www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/13413/1/julia-carruyo.pdf. Conversando con tutores y asesores de tesis. Consultada el 17 de julio de 2014.

www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/.../PRE1178954514.p Asesoría de tesis y formación en investigación. Consultada el 24 de julio de 2014.

www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616673004 Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación Marysela Coromoto Morillo Moreno. Consultada el 18 de mayo 2014.

Revista electrónica

<http://www.aliatuniversidades.com.mx/conexxion/index.php/en/educacion-superior/595-experiencias-en-los-posgrados-en-educacion-en-mexico-ano-2-numero-6>

Mata Pérez Ana María. (2009). Experiencias en los posgrados en Educación en México. Año 2. Número 6. Consultado el 28 de junio de 2014.

Anexo1. Esquema general de investigación (primer acercamiento en la construcción del objeto)

Título de la investigación _____

Contexto _____

Autor _____

Descripción	Justificación	Preguntas	Objetivos instrumentos o técnicas a utilizar	Metodología (sujeto-objeto por conocer)	Observables teórica	Argumentación

Anexo 2. Guión de entrevista a asesorados

1. ¿Cuáles factores contribuyeron para el logro de su elaboración de tesis y obtención de grado?
2. ¿Cómo describe la experiencia académica con su asesor de tesis?
3. ¿Qué le significó la asesoría de tesis?

Anexo 3. Guión de entrevista a asesores

1. ¿Cómo se llega a esta maestría?
2. ¿Cómo se vive la asesoría?
3. ¿Qué le significa ser docente en este programa de maestría?
4. ¿Por qué la investigación narrativa- autobiográfica?
5. ¿Qué elementos comparten en el quehacer de la asesoría?

EL PROCESO DE ASESORÍA EN LOS POSGRADOS EN
EDUCACIÓN EN CHIAPAS.
APUNTES PARA UN ESTUDIO REGIONAL

Nancy Leticia Hernández Reyes
Rigoberto Martínez Sánchez

*La pregunta sólo surge en su virulencia interrogativa
para un interlocutor que ha entrado él mismo en una suerte
particular de malestar, no un malestar vital,
sino un malestar de conocimiento...*

Paul Ricoeur

Resumen

En el presente documento se plantean las líneas generales de una investigación que intenta comprender los procesos de asesoría en los programas de posgrado en educación y clarificar los múltiples roles, funciones y actividades que los tutores debieran desempeñar para coadyuvar en la formación de futuros investigadores y profesionales de alto nivel. El marco contextual de este trabajo abarca los posgrados que se desarrollan actualmente en el estado de Chiapas. En efecto, se identifican en universidades públicas y privadas, determinados posgrados que apuntan hacia la profesionalización y en algunos casos, hacia la formación de investigadores.

Palabras clave: *posgrados, asesoría, investigación, formación, Chiapas.*

A modo de introducción

Los contenidos en la educación superior se ven en la actualidad desbordados por la aparición incesante de nuevos conocimientos, la revalorización o la necesaria obsolescencia y superación de otros. Eso se debe no sólo al progreso de la ciencia y la tecnología, sino también al desarrollo de nuevas formas de pensamiento, observación y búsqueda social.

El desarrollo científico y tecnológico, la globalización económica y el ingreso a una sociedad de información, provocan que las demandas sociales hacia la educación superior se modifiquen, tanto en el contenido de los conocimientos a transmitir, como en las habilidades y actitudes, con exigencias de mayor creatividad, ya que el trabajo mecánico y rutinario irá siendo sustituido por medio de la automatización (ANUIES, 2000).

La velocidad con que ese proceso se desarrolla en el ámbito internacional es sorprendente, y las instituciones de Educación Superior deben estar preparadas para incorporar oportunamente, en sus programas académicos, los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos. Esto apunta a desarrollar y fortalecer los grupos de investigación, en estrecha vinculación con las labores de docencia y de formación de recursos humanos.

La sociedad moderna requiere también de profesionales con profundos conocimientos en el campo de las ciencias sociales, con un claro dominio sobre las técnicas más avanzadas, que les permitan entender y conducir los cada vez más diversos y complejos procesos políticos, económicos y sociales a los que debemos enfrentarnos (Sader, 1990). Así, se exige que los profesionales sean capaces de ofrecer

respuestas que no podrán ser estructuradas a partir de repertorios finitos de rutinas, ya que siempre podrán aparecer factores no previstos.

Ello conduce al abandono de una especialización prematura y de la estrechez del campo ocupacional inherente a la misma, con el fin de asegurar que los aprendizajes sean relevantes para la solución de problemas que han permanecido desatendidos en los currículos tradicionales de formación profesional.

Se requiere superar la rigidez tradicional de los planes de estudio, dotándolos de mayor flexibilidad para que los estudiantes puedan, si así lo desean, dar una orientación particular a su formación, dentro de las posibilidades de cada institución educativa y sin menoscabo de la formación básica requerida para cada profesión. Un notable ejemplo de ello es el acompañamiento que se ha establecido en las instituciones de educación superior, referentes a las tutoría o asesoría; procesos en los que, tanto el estudiante como el docente, entran en una dinámica de aprendizaje con el propósito de fortalecer los contenidos o bien, para el caso de la formación de investigadores, transmitir la experiencia del experto hacia el novel (Sánchez, 1995).

Cabe agregar que las universidades, al formar profesionales buscan equilibrar los conocimientos universales más generales que fortalecen la madurez intelectual humanística, así como el dominio de las formas de vida y pensamiento más modernas, con una formación que brinde la posibilidad de un desempeño acorde con los perfiles profesionales vinculados al entorno social en el que deberán actuar.

En ese sentido, el papel del posgrado se presenta como una respuesta para solventar las exigencias que replantean una formación especializada inherente a la investigación o a la retroalimentación profesionalizante, ambas acciones importantes para el desarrollo de las sociedades. En este contexto, el papel de la tutoría o asesoría, en los posgrados, viene a ser un esfuerzo importante dentro de los parámetros cualitativos en la formación de profesionales y de investigadores, porque representa

la oportunidad de cubrir y cumplir las metas propuestas en cada uno de los programas educativos.

Carácter problemático de la asesoría

El sistema de educación superior mexicano está dividido en educación preescolar (dos años), educación básica primaria (seis años), educación básica secundaria (tres años), educación media superior (tres años) y educación superior. Esta última comprende cuatro niveles: educación técnica superior (dos años), licenciatura (cuatro o cinco años), maestría (dos años) y doctorado (tres a cinco años) (Olivier, 2007).

El nivel licenciatura se imparte en institutos tecnológicos y en universidades. La formación en los primeros, se orienta al ejercicio de actividades tecnológicas con énfasis en las ingenierías. En las universidades, la formación tiende a enfatizar los contenidos sociales, humanísticos y con fundamentación científica; se orienta al trabajo en disciplinas académicas y en las profesiones liberales. En ambos, la formación conduce a la obtención de un grado de licenciatura. En este nivel se atiende también, a partir de 1985, a los profesores de educación básica, principalmente en las escuelas normales (Olivier, 2007).

El nivel posgrado (especialización, maestría y doctorado) está orientado a la formación para el desarrollo de la investigación, el desempeño de la actividad académica y el ejercicio profesional especializados.

En la actualidad, se han implementado en las instituciones de educación superior (IES) programas de tutoría, como una estrategia para enfrentar problemas de deserción, rezago y con ello elevar la calidad de la educación. Un esfuerzo considerable dentro de las políticas educativas en México, ha sido el encabezado por la Asociación Nacional

de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a través de *Programas Institucionales de Tutoría*.

En dicho documento, la tutoría se describe como un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada al alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza (ANUIES, 2001).

Desde esta perspectiva, la asesoría tiene como objetivo básico mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social, en especial de los alumnos de licenciatura.

En este renglón, la asesoría en los estudios de posgrado es un eje central en el que se erige y confía la formación de investigadores y profesionales de alto nivel. No obstante, el perfil de los tutores se centra en los grados académicos y producción científica o profesional, donde la función docente se menciona marginalmente.

Las actividades básicas a desempeñar por los tutores son: establecer, junto con el alumno, el plan individual de actividades académicas que éste seguirá, de acuerdo con el plan de estudios y de dirigir la tesis de grado o de supervisar el trabajo de preparación del examen general de conocimientos (De la Cruz, *et al.*, 2010). Sin embargo, no se clarifican funciones o roles concretos a desempeñar por los tutores, que a su vez permitan diseñar sistemas de evaluación de la práctica tutorial. Pareciera, que el solo hecho de poseer grados académicos y ser investigador o profesional destacado fuera garantía para ser un buen tutor; donde se confía al simple acercamiento con un investigador para que otro adquiera las habilidades, destrezas, pericia, conocimientos para realizar investigación original e independiente.

En efecto, las características del proceso tutorial deben ir más allá, dando pauta a modelos donde se sistematice, planifique y evalúen las

acciones de los tutores, más aún, si consideramos el valor central que la propia organización académica de los estudios de posgrado, le ha otorgado a los procesos de tutoría en la formación de investigadores y profesionales de alto nivel.

En este contexto problemático se suscriben los posgrados en Chiapas. Especialmente los que tienen que ver con la formación en educación.

De acuerdo al estudio realizado por Chávez (2012), en Chiapas se reconocían hasta hace poco 13 programas¹ ofertados por instituciones públicas y privadas. En ese trabajo se identificó, en el caso de las IES públicas, la Maestría en Educación y Diversidad Cultural ofertado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), creada en el año 1997. La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) ha tenido la oportunidad de abrir programas como el de la Maestría en Psicopedagogía, la Maestría en Educación con especializaciones y la Maestría en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa; el Instituto de Estudios de Posgrados (IEP) de la Secretaría de Educación oferta la Maestría en Desarrollo Educativo Regional que puso en marcha en 1994.

Asimismo, en cuanto a las IES privadas se tiene a la Maestría en Educación ofertada, desde 1999, por el ITESM; la Maestría en Pedagogía ofertada por la Universidad Pablo Guardado Chávez (UPGCH) programa que se ofrece desde 2002; la Maestría en Ciencias de la Educación ofertada por la Universidad Mesoamericana (UMA), creada en 1995; se identifica también la Maestría en Ciencias de la Educación con formación en Investigación Educativa y la Maestría en Docencia e Investigación por la Universidad Valle del Grijalva (UVG); la Maestría en Ciencias de la Educación ofertada, desde 1990, por el Instituto de Estudios Universitarios (IEU); la Maestría en Administración de la Educación Superior, ofertada, desde el 1998, por el Instituto

¹ Cabe apuntar que en el 2013 se abrió el Doctorado en Educación de la UPGCH y el Doctorado en Docencia de la IEP.

de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH); y la Maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México (UVM).

En el marco contextual de estas instituciones educativas de Chiapas, se puede apreciar que hay una pretensión en la formación de recursos humanos de alto nivel. Una preocupación, a manera de hipótesis, es que el estudiante ha sido sometido a una enseñanza pasiva, basada en programas sobrecargados, con poca participación en proyectos individuales o de grupo y con pocas horas dedicadas al estudio. Si bien, esto es válido para todo el proceso educativo, resulta particularmente grave en el nivel de estudios superiores.

En el caso de los programas que buscan la formación de investigadores para un desempeño eficiente requiere, por su propia naturaleza, del desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades de los estudiantes con respecto a la producción del conocimiento. Entre otras ideas, se puede destacar por ejemplo, una problemática al interior de estos programas, la enseñanza pasiva para dedicar un mayor tiempo al trabajo individual, así como actividades de análisis y discusión de problemas. Desde el mismo diseño curricular debe contemplarse la participación de los estudiantes en proyectos de investigación y diseño.

Los procesos educativos deberán orientarse hacia el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis, promoviendo la creatividad y el talento. Dentro de la lógica de la tutoría se busca que los conocimientos no se adquieran de forma aislada, sino integrados en un todo (De la Cruz, *et al*, 2010). Para ello es necesario revalorar los procesos formativos de los estudiantes de posgrado.

En ese sentido, tanto el enfoque que busca profesionalizar, como también los dirigidos a la investigación, necesitan realizar cambios en los diseños y enfoques curriculares, los métodos de enseñanza-aprendizaje, los materiales didácticos y, sobre todo, las relaciones entre los docentes y los estudiantes, lo que a su vez se relaciona, entre otras cosas, con la forma en que han de vincularse los aprendizajes teóricos

con la práctica. La tutoría busca ser una respuesta ante esa especie de vinculación que se plantea en los procesos formativos.

Lo dicho hasta el momento nos lleva a puntualizar algunas interrogantes: ¿qué programas de posgrado operan para la formación investigadores en Chiapas?, ¿qué características encierran los planes de estudios de los programas de posgrado en educación que operan en Chiapas?, ¿qué acciones se promueven en las instituciones encaminadas a la formación de investigadores?, ¿cómo es el proceso de la asesoría y de la dirección de tesis en la formación de investigadores?

Para clarificar las interrogantes se especifican los siguientes objetivos que orientarían la investigación:

Objetivo general

Identificar y comprender los procesos de formación de investigadores educativos en instituciones de educación superior en Chiapas, que permitan identificar y entender los modelos formativos que emergen a partir del establecimiento de condiciones institucionales, acciones y procesos académicos de apoyo que reflejan concepciones específicas sobre la investigación.

Objetivos específicos

- a. Identificar, a manera de diagnóstico, los programas de posgrado en educación que se encuentran formando investigadores educativos en el Estado de Chiapas.
- b. Analizar los planes de estudio de los programas de posgrado en educación que se encuentran operando en el Estado de Chiapas, con el fin de identificar aquellos que contengan elementos

enfocados hacia la formación en investigación de los estudiantes que los cursan.

- c. Describir las acciones que promueven las instituciones en estudio, encaminadas a la formación para la investigación.
- d. Describir los programas académicos de apoyo, como la tutoría/ asesoría y dirección de tesis como elementos esenciales en la formación de investigadores educativos.
- e. Comparar las experiencias formativas de posgrado en educación en los casos analizados en el Estado de Chiapas y conformar una caracterización de los modelos de formación de investigadores educativos que emergen de los procesos imperantes en los posgrados en educación en Chiapas.
- f. Diseñar una serie de recomendaciones y sugerencias que permitan a las instituciones de educación superior que ofrecen posgrados, el análisis de sus procesos formativos para la reorientación o transformación de sus procesos que incidan en un modelo de mejora de los procesos formativos en la asesoría de tesis de posgrado en los programas participantes en la investigación.

Breve marco conceptual de la asesoría

De acuerdo con De la Cruz y Abreu (2010) existen diversos esfuerzos realizados en conceptualizar los procesos de la asesoría. Estos autores apuntan que dentro de la literatura especializada se puede identificar un desarrollo teórico incipiente sobre el tema de la asesoría y que se centra básicamente en las siguientes nociones:

- ◆ Desarrollo teórico incipiente sobre la tutoría o asesoría;
- ◆ confusión en los conceptos de asesoría;

- ◆ desacuerdos en definiciones operacionales y deficiencias metodológicas;
- ◆ psicometría y escalas dudosas y poca evidencia sobre las características y cualidades de un tutor efectivo;
- ◆ desconocimiento de las interacciones en la asesoría.

Al margen de estos planteamientos, pensamos que los participantes del proceso de la asesoría, construyen su interacción en función de experiencias previas, expectativas, creencias sobre lo que debe ser la tutoría (con el común denominador de que la tutoría es sinónimo de asesoría en la planeación, ejecución y desarrollo de un proyecto de investigación), modos de hacer investigación, socialización, valores propios de los campos del conocimiento al que pertenecen los participantes, etc., generando un crisol de significados y formas de actuar. Lo anterior no es de extrañarse, si se carece de referentes claros y consensuados sobre los objetivos, roles, funciones, actividades, atributos que los procesos de asesoría deben integrar para funcionar adecuadamente.

Por otro lado, la asesoría tiene que ver con la superación académica. Es este sentido las nuevas tecnologías que permiten el acceso a enormes volúmenes de información y el avance de los medios de comunicación, abren nuevas posibilidades a la organización del trabajo académico en las universidades, al papel de los profesores y a la noción misma de enseñanza, que ya no puede ser entendida como mera transmisión de conocimientos (Olivier, 2007).

Para ilustrar lo anterior, en la actualidad los esfuerzos formales comprenden cerca de 21 años, y de cinco a diez adicionales para llegar a ser un científico o ingeniero creativo e innovador. El futuro exige ir más de prisa. Como contraste, un alumno que realiza sus estudios superiores en México tiene que aprender en 60% más horas de clase que su futuro colega que realiza sus estudios en una universidad norteamericana o canadiense, además de requerir de un semestre

adicional o dos para construir su carrera, y de tener que realizar, en la mayoría de los casos, una tesis de licenciatura para obtener el título profesional (Barnés de Castro, 1994). Esta demanda implica reabrir otros procesos que en nuestros contextos pueden contribuir a mejorar y eficientizar la preparación de los estudiantes en los niveles de posgrado.

El posgrado se caracteriza como aquella actividad o actividades de formación académica que se obtienen posterior a un título universitario. Lo fundamental del posgrado es que se trata de un tipo de educación formal de nivel avanzado cuyo objetivo es enfocarse a la formación para la docencia, la investigación, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión.

Se ha dicho que en México el posgrado posibilita tres niveles de formación:

- ◆ Programas de *especialización*, cuya finalidad es brindar conocimientos y entrenamiento profesional en un campo del saber afín al del pregrado, actualizando y profundizando el conocimiento y afinando las habilidades y destrezas.
- ◆ Programas llamados indistintamente *maestrías, máster o magíster* cuyo propósito es brindar conocimientos avanzados en un campo del saber académico o profesional, usualmente de carácter interdisciplinario, en las ciencias, las artes, las letras o la tecnología. Este tipo de programas incluye un entrenamiento básico en investigación, particularmente en aquellos más conocidos como maestrías “*académicas*” en contraste con las maestrías llamadas “*profesionales*” o “*profesionalizantes*” cuyo énfasis, como su nombre lo indica, es el fortalecimiento y consolidación de las competencias profesionales en un campo del saber.
- ◆ *Doctorado*, cuya finalidad es brindar preparación para la investigación original que genere aportes significativos al acervo de conocimientos en una disciplina, demostrando haber superado distintos niveles de complejidad en el saber que permitan avanzar,

desplazar o aumentar las fronteras de un campo del conocimiento (Vergara, 2014, s/p).

Como es de notar, la idea general del posgrado no sólo busca formar el personal de alto nivel, sino preparar el personal académico de las propias instituciones educativas que intentan responder a diversas demandas.

Otro punto fundamental para conceptualizar a la asesoría es la idea que se tenga de formación. Ésta es concebida generalmente como proceso, es decir, aquella lograda por el sujeto a lo largo de su historia académica (Honoré, 1990), particularmente en el nivel profesional. Al mismo tiempo, se concibe a la formación como producto de un largo trayecto de aprendizaje, el cual constituye el presente del asesor; tiene carácter personal y a la vez social.

A partir de lo anterior, concebimos al sujeto formado o en formación como un ente activo, capaz de realizar un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que él mismo se procura. Esta capacidad del sujeto para acercarse y ser partícipe de su propia experiencia formativa es la que le permite apropiarse del modelo de asesoría de los posgrados que se implementan o que tienen en cuenta en sus diseños curriculares el asesoramiento como estrategia formativa.

Además, la práctica de la asesoría, desde la postura de Nicastro (2003) es, en sí misma, un acto de intervención que puede asociarse tanto a la idea de mediación, ayuda o cooperación, como a la idea de intromisión, la noción de intervención alude a “venir entre” un “interponerse” y en este sentido, queda ligada a la acción de un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios personales, grupales u organizacionales en contextos de incertidumbre. En esa misma dirección se puede decir que en contextos educativos, el asesor funge como experto en el planteamiento de problemas y búsqueda de soluciones, antes que como

depositario de un saber enciclopédico; representa la oportunidad de construir un diálogo educativo en el que los términos de debate e intercambio adquieren connotaciones de creación y construcción intelectual que únicamente se generan a través de la práctica pedagógica.

En general, un esbozo teórico sobre la tutoría puede ser planteado sobre el significado, esto es, como el distinto complejo de operaciones conscientes tales como imaginaciones, conceptos, afirmaciones, persuasiones, elaboradas por las conciencias de unos y otros, a partir de sus respectivas percepciones de las cosas. Se advierte que los significados construidos por los asesores sobre su función, están mediados por la cultura, la historicidad y la identidad, dichos significados son públicos y son compartidos, y es por esos significados compartidos que los asesores se van apropiando de su propio modelo de hacer asesoría.

Rasgos metodológicos

Las posibilidades metodológicas de este trabajo se dan a partir del análisis cualitativo de los contenidos de los programas de posgrados citados previamente; así mismo, se tiene contemplado trabajar el grupo de discusión y las entrevistas a profundidad como estrategias.

De acuerdo con Alonso (1999) el grupo de discusión se sitúa en la definida por Jakobson como función metalingüística del lenguaje, en cuanto produce discursos particulares y controlados que remiten a otros discursos generales y sociales. En ese tenor, para llevar a cabo esta estrategia se tendrá en cuenta a egresados de los posgrados identificados, además de estudiantes que cursan los programas. Ciertas categorías previas clarifican nuestra intención sobre este punto metodológico:

- ◆ Trabajo terminal (tesis).
- ◆ Tipo de asesoría.
- ◆ Dinámica de trabajo con el asesor.
- ◆ Actividades complementarias.
- ◆ Conocimiento de los planes de estudio.
- ◆ Aspiraciones profesionales.
- ◆ Nivel académico de los tutores.

En cuanto a la entrevista a profundidad, implica un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae información de un sujeto que se halla contenido dentro de un marco a indagar. Esto implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de la experiencia del entrevistado.

De acuerdo a esta idea, la entrevista será aplicada a tutores y estudiantes que se vean involucrados en el proceso de asesoramiento. Se tendrá en cuenta a IES que cuenten con un diseño de tutorías, formal o incipiente.

Reflexiones finales

De manera preliminar, la función de enseñanza de la universidad está íntimamente relacionada con un área principal de actividad: la investigación. Las universidades no sólo son depositarias de conocimiento. Ellas ayudan a crearlo y, al hacerlo, contribuyen al caudal de conocimiento que puede ser transmitido a las generaciones subsecuentes.

Las universidades, dentro del marco del posgrado, son las jugadoras principales en el área de la investigación y de la profesionalización. También tienen una gran participación en la transferencia de tecnología, ayudando a diferentes sectores de la sociedad. Es lógico

comprender los beneficios: las universidades están creando maneras innovadoras en el suministro de sus servicios de enseñanza, aumentando la accesibilidad a la vez que sirven a grupos cada vez más diversos.

Pensamos que para garantizar los procesos formativos dentro de un programa de posgrado, se requiere aprovechar al máximo los recursos humanos y materiales con que cuentan las instituciones educativas. La flexibilidad curricular es fundamental, ya que es indispensable contar con planes de estudio que permitan incorporar con facilidad los más recientes desarrollos en las diferentes disciplinas, atender de mejor manera las solicitudes formativas de personal, con las características específicas y cambiantes que requiere el avance del conocimiento y sus posibles aplicaciones, así como ofrecer mayores posibilidades a los estudiantes para que complementen y enriquezcan su formación, en función de sus intereses personales o de las necesidades del proyecto de investigación que sirve de base para sus tesis de grado.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (págs. 225-240). Madrid: Editorial Síntesis.
- ANUIES (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y su funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.

- Barnés de Castro, F. J. (1994). La formación de recursos humanos, desafíos y alternativas. En *Revista de Educación Superior*, 4 (92), 127-140.
- Chávez Moguel R. G. (2012). *La formación de maestros en educación en Chiapas. Significados, orientaciones y prácticas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- De la Cruz Flores, G.; Díaz Barriga Arceo, F. Y Abreu Hernández, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño. En *Perfiles Educativos*, 32 (130), 83-102.
- Honoré, B. (1990). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la normatividad*. Madrid: Narcea ediciones.
- Nicastro, A. M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción*. Argentina: Editorial Paidós.
- Olivier, T. G. (2007). *Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002*. México: UPN.
- Sader, E. (1990). “La emergencia de nuevos sujetos sociales”, en *Revista Acta Sociológica*, vol. III, (2).
- Sánchez, P. R. (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés.
- Vergara, M. (2014). *Procesos formativos para la investigación en los posgrados en educación en México. Modalidades y prácticas*. Documento inédito.

EL PAPEL DEL MAESTRO ASESOR EN POSGRADO:
EL RETO DE UN PAR

Magnolia Sanabria Rojas

Introducción

La responsabilidad de un asesor de investigación en posgrado y en especial de los programas de maestría es múltiple, pues sobre él recae la configuración de un nuevo investigador, la producción de conocimiento que aporte a un saber, el acompañamiento a un trabajo que el asesorado ha elegido y este no es un asunto sencillo, pues además de contar con la voluntad del estudiante asesorado, sortear las dificultades que representan durante este camino lo involucran como sujeto, de ahí que sea necesario recordar algunas de las principales dificultades en este camino, algunas de las características que debe tener el asesor, la responsabilidad que reposa sobre sí, inclusive desde las políticas públicas para estos programas de formación. Esto lo constituye en un reto.

Este reto, se propone sea construido y asumido como par académico.

Objetivo

El ejercicio de la investigación es en sí mismo complejo, requiere claridades y disposiciones corporales, mentales, académicas, éticas, estéticas, teóricas y metodológicas para realizar planteamientos, desarrollos y construcciones discursivas a propósito de un tema, lo cual para un investigador ya es un compromiso significativo.

Pero, como lo señala Sánchez (s.f.), si este quehacer complejo se traslada al proceso educativo, requiere entonces dos acciones con prácticas distintas, pero conjugadas en el ejercicio de la asesoría: una, saber producir conocimiento en tanto que es investigador y otra, saber enseñar a investigar, es decir, ser pedagogo; éstas abren un escenario problemático y laborioso, por ello se hace necesario dar una mirada a ese campo problemático, para luego revisar la labor del asesor.

Metodología

Si bien, muchas de las reflexiones en torno a los procesos de asesoría en posgrado han versado sobre las dificultades que se presentan con los asesorados, la cantidad de ellas referida al asesor, sus características e idoneidad es un poco menor, por ello, en un ejercicio analítico y reflexivo de los procesos de asesoría que he adelantado, se seleccionaron aquellos que a mi modo de ver, han sido más efectivos en relación con los propósitos esperados y se encontró que guardan cierta relación con el concepto de par.

Desarrollo

El asesor de investigación en programas de postgrado es considerado un experto en el área específica del saber, un investigador activo, un conocedor a profundidad de las epistemologías que asesora, pero las anteriores razones no aseguran una comunicación asertiva asesor-

asesorado, como tampoco garantizan, como lo afirma Morillo (2009), efectividad en los procesos de formación dirigida a un nuevo investigador, más aun cuando el propósito fundamental de su papel es, de acuerdo con Morillo: «colaborar en la formación del alumno ... a través de la guía en la consecución y uso de herramientas metodológicas y principalmente de técnicas del área o disciplina de la investigación» (2009, 34), esto en sí mismo se convierte en un campo problemático.

El campo problemático de la asesoría

Uno de los retos iniciales a los cuales se enfrenta un asesor, está referido a la construcción de la propuesta de investigación. Morillo (2009), con base en Muñoz (1998), Cejas (2005) señala que estas dificultades, en un porcentaje cercano al 45% se refieren a la elección del tema, 17% a la elección del área problemática, 10% a la construcción de la propuesta de investigación; 10 % más a la recolección de información y 18% a los aspectos tales como: falta de interés, deficiencias en la dirección, carencia de fuentes de información, falta de práctica en investigación y creatividad, disponer de poco tiempo o presentar deficiencias en la formación de pregrado. Si bien, en efecto estas dificultades se presentan en porcentajes similares a los señalados por Morillo, existen otras, también frecuentes que no se refieren precisamente a los desarrollos investigativos.

Estas dificultades, al menos desde mi experiencia, se refieren al poder decir lo que se quiere con claridad; a la construcción discursiva propia, producto de la lectura y la necesidad de poner a dialogar teorías en función de los objetivos de la investigación y que permitirá el posterior análisis e interpretación de la información. Pero también a la capacidad de construir discurso propio producto del análisis y / o la interpretación y a la comunicación de los resultados de procesos de investigación.

La reelaboración escritora constante

Para un investigador ser claro, preciso, puntual en su discurso, de manera que diga con exactitud lo que quiere decir, es un reto. En el caso de un investigador novato, quien en apariencia posee esa claridad y en muchos casos en la oralidad así lo expresa, al realizar el ejercicio de escritura, tal claridad no se evidencia en su totalidad. Quiere decir que se requiere de un ejercicio constante de escritura, revisión y corrección, que permita ir superando los errores más frecuentes: confusión con el uso de paráfrasis, entendida como la condensación de las ideas fundamentales del texto-referencia, ejercicio cognitivo necesario para fortalecer el diálogo que el escritor establece con las fuentes que le ayudan a fundamentar su escrito. Las anomalías como el abuso de los gerundios, exceso de subordinación en las oraciones o el poco o mal uso de los signos de puntuación.

Sumada a esta dificultad de construcción discursiva, está la construcción teórica, soporte vital de la investigación, reconocimiento que en su totalidad hacen los asesorados, quienes en muchos casos tienen claro qué teorías, qué ruta debe tomar esa construcción, pero, que al momento de consolidarla se convierte en un gran obstáculo, pues generalmente la construcción discursiva se caracteriza por ser una especie de glosario al listar conceptos, o es una serie de teorías inconexas, las cuales requieren un trabajo de escritura que permita mostrar un hilo conductor no sólo coherente desde la redacción, sino coherente desde la posturas epistemológicas utilizadas, ejercicio muy complejo que requiere por supuesto una claridad inicial respecto al lugar de enunciación epistémica que tendrá la tesis.

Cuando se cuenta con alguna experiencia en investigación, se es un poco más seguro y hay mayor tranquilidad al querer decir respecto de los hallazgos de una investigación, pero para el investigador nuevo, el temor a decir es un gran obstáculo. Generalmente buscan reafirmar

lo que investigadores o autores reconocidos por la academia dicen, de hecho intentan utilizar una forma discursiva similar, dejando su voz y sus propias formas de enunciación, producto del análisis o la interpretación de resultados, olvidada por completo.

Los investigadores novatos tienden a no creer en lo valioso de los resultados obtenidos; a no considerar apropiado, pertinente, necesario construir desde los hallazgos un discurso propio y en algunas ocasiones, a no considerar la necesidad de discutir la teoría.

La escritura de artículos y su publicación

El temor o el considerar como poco importante o valioso el trabajo de investigación realizado, u otras razones menos frecuentes, hace que un buen número de estudiantes de posgrado no publiquen los resultados de sus investigaciones, pese a contar, en la mayoría de los casos, con los accesos a revistas indexadas, a publicación de libros o de convocatorias para publicación. Esta dificultad minimiza la importancia de la construcción y la circulación de la producción de conocimiento en esta etapa formativa y que se pierda un esfuerzo colectivo asesorado – asesor, para pasar a ser un trabajo extenuante con el solo fin de obtener un título.

El reto de un par

Muchos autores han reflexionado respecto al papel del asesor quien en la cotidianidad de la asesoría, se enfrenta a estas y otras dificultades, de ahí que, por ejemplo Sánchez (s. f.; 1998); Morillo (2009), Aguirre (1999), Carruyo (2007), Ceja (2005), entre otros, mencionen con mucha fuerza el perfil del asesor.

Morillo (2009; 921), considera que es el estudiante quien elige al asesor generalmente por su prestigio o por su autoridad académica, pero, Sierra (1996) establece siete cualidades del asesor:

1. Ser competente en el campo del conocimiento elegido en el tema de trabajo de grado o ser susceptible de interesarse el tema a tratar.
2. Ser conocido por el estudiante, si ha sido su profesor en alguna asignatura o ha recibido una invitación para investigar o trabajar con él.
3. Ser proclive a trabajar en equipo y aceptar que el estudiante tenga ayuda o asesoría distinta a la suya.
4. Poseer horarios flexibles, accesibles para sus estudiantes, se organiza o tiene tiempo disponible.
5. Limita el número de estudiantes a quienes asesora para el desarrollo de su investigación.
6. Presta atención a los trabajos asesorados, revisándolos detalladamente y con suficiente anticipación.
7. Le faltan más de dos años para su jubilación, o no jubilarse.

Sánchez (s.f.) señala que la principal actividad que le compete a un asesor es enseñar a investigar: «formar para la generación efectiva de conocimientos científicos...en otras palabras...tener primero, como referente empírico las prácticas y procesos efectivos del quehacer científico; orientar en segundo lugar, la enseñanza de la investigación hacia la realización concreta de las decisiones teóricas y operativas, así como de las tareas y actividades que concurren en dicho proceso.» (8), se debe propender más por asegurar la comprensión y apropiación de los pasos que conducen a la construcción de nuevo conocimiento, antes que por la obtención de productos derivados de la investigación y señala además, que por esta razón es más efectivo este proceso cuando se enseña a investigar, investigando.

Las características académicas, éticas y humanas del deber ser de su acción (del asesor), de las cuales se destaca la importancia de ser investigador para que hable desde su experiencia, de ser ético por cuanto en el ejercicio de la asesoría también se transmiten valores, formas de ser y hacer y de estar dispuesto a aprender durante los procesos de asesoría, pues en cada caso se está experimentando una forma distinta de transitar por las formas de construcción de conocimiento, si bien permite valorar el trabajo del asesor y el asesorado, desde mi experiencia, más allá del cumplimiento de los deberes como asesora, o del de mis estudiantes al presentar a tiempo los avances sugeridos, es justo este punto el que hace la diferencia: enseñar a investigar, a construir nuevo conocimiento que sea validado o que comience a circular en comunidades académicas.

Este escenario se hace más accesible cuando las relaciones académicas se tejen entre pares, es decir, cuando las formas de asumir el proceso de la asesoría por parte del asesor y el asesorado son horizontales, de pares.

El par, en términos generales, es un adjetivo que señala a algo, en este caso alguien, como parecido a otro u otros. Estas características se asemejan al concepto que en Colombia el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) tiene de Par, si bien el CNA lo puntualiza como Par evaluador, el Par en efecto es «igual o semejante. En sentido estricto, el par es semejante por cuanto puede ser reconocido por los miembros de la comunidad como uno de los suyos... debe ser reconocido por la comunidad que lo identifica profesionalmente como alguien que posee la autoridad» (CNA, 2014; 32).

Un par, en tanto maestro, es ejemplo a seguir por el novato, es decir que si el maestro en su cotidianidad académica reflexiona, escribe, investiga, publica, comunica y participa en la comunidades académicas, posee mayores elementos discursivos y persuasivos para motivar a su

estudiante asesorado a corregir las veces que sea necesario, a producir discurso desde la voz propia y a comunicar los hallazgos de su trabajo.

En este sentido, el asesor sí actúa como par, como igual a su asesorado, pero quien desde su experiencia, desde su saber y su hacer se muestra dispuesto a aprender conjuntamente, con seguridad obtendrá mejores resultados, más aun cuando para el caso colombiano, las políticas de formación y exigencia para postgrado son claras al plantear que «las maestrías y los doctorados desempeñan un papel especialmente importante en el desarrollo de las capacidades de investigación y por lo tanto, de generación de conocimiento.» (CNA, 2014; 5).

En Colombia el asesor de investigación debe conocer y tener experiencia entonces en al menos una de las modalidades de maestría que hay en el país. Para el caso de Colombia hay dos modalidades: de profundización y de investigación:

Las maestrías de profundización «tienen como propósito profundizar en un área del conocimiento y el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. El trabajo de grado de estas maestrías podrá estar dirigido al estudio de casos, la solución de un problema concreto o el análisis de una situación particular. Las maestrías de investigación tienen como propósito el desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos. El trabajo de grado de estas maestrías debe reflejar la adquisición de competencias científicas propias de un investigador académico, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado. (CNA, 2014, 6).

El par académico asesor debe tener muy claro que en cada caso se espera el desarrollo de competencias investigativas diferentes y por tanto, también es diferente la producción académica derivada de este ejercicio, reto que asumen los asesores de investigación de estos programas, pues llegar a la comprensión de las diferencias entre uno y otro, reconocerse como actor de uno de estos escenarios no es un asunto sencillo.

Se espera por tanto que en el desarrollo de una u otra modalidad, el estudiante de maestría al egresar del programa, sea un investigador autónomo y en este sentido el trabajo del asesor vuelve a convertirse en otro reto de un par, pues debe asegurarse de desarrollar, en la medida que sea posible:

Capacidad de indagación de los estudiantes, capacidad de pensamiento autónomo y dominio de los protocolos teóricos, experimentales y de las técnicas de investigación propias de su campo de saber, capacidad de construir estados del arte y tendencias en un campo del conocimiento mediante el uso crítico de diversas fuentes de información. Capacidad de comunicación de avances y resultados de la investigación. (CNA, 2014, 6).

Este reto complejo que sumen los asesores de investigación, requiere que parte de la experiencia de este maestro o maestra, pertenezca a un grupo de investigación, de manera que mientras fortalece las líneas de investigación del programa para el cual trabaja, adquiere fuerza epistémica derivada de la investigación, desde la cual se orienta a los estudiantes asesorados. Pero también es necesario que este maestro asesor realice y participe en «seminarios, talleres y otros eventos que promuevan la investigación y la interacción entre estudiantes y profesores» (CNA, 2014; 24) en calidad de pares académicos.

Así mismo, publicar con relativa frecuencia en diversos medios de difusión, preferiblemente reconocida por la comunidad académica,

dinamiza las formas discursivas del maestro asesor y en esta vía, vincular u orientar la publicación parcial o total de los resultados de la investigación del estudiante asesorado, hace que se vaya fortaleciendo el uso de la voz propia en la construcción de nuevo conocimiento del par académico menos experto o novato.

A manera de conclusión

El pedagogo e investigador asesor de posgrado, en especial de maestría, asume como reto formar o hacer parte del proceso formativo de un nuevo investigador, esto implica el desarrollo o fortalecimiento de competencias referidas a la rigurosidad en el proceso de la investigación, a competencias referidas a la identificación o fortalecimiento de la propia voz, de la construcción discursiva de sí, producto de sus tejidos relacionales entre teoría, hallazgos, reflexiones, los cuales se espera se conviertan en publicaciones que circulen en el escenario académico.

Este accionar puede ser un poco más sencillo o al menos más agradable cuando se asume como par, como colegas, quienes tienen diferencias, pero con quien se puede establecer diálogos y trabajos colectivos sin que se imponga uno sobre otro, donde el asesor evalúa, acompaña desde su experiencia y orienta el camino, mientras el asesorado toma decisiones, las solidifica y de manera autónoma traza y comienza a caminar el camino elegido.

Referencias bibliográficas

- Ayala, F. (1999). *La función del profesor como asesor*. (3ra. Ed.). México: Editorial Trillas.
- Carruyo, J. (2007). *Conversando con tutores y asesores de tesis*. *Revista Visión Gerencial*. Mérida, Venezuela, 6, 45-54.
- Cejas, M. (2005). *Tesistas-tutores y evaluadores: la triada estratégica del éxito*. Trabajo no publicado, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- CNA. *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*. Recuperado el 1 de agosto de 2014 en www.mineducacion/cna/docientos.pares
- Fresán, M. (2002). *La asesoría de tesis de doctorado*. *Revista de la Educación Superior*. Ciudad de México, 123. Recuperado el 5 de diciembre del 2008 en <http://www.anuies.rnx:index800.html>
- Garza, J. G.; & Patiño, S. (2000). *Educación en valores*. México: Editorial Trillas.
- Marcané, J. Á.; & Gómez Castanedo, S. (1999). *La oponencia a las tesis de grado*. Madrid, España: Editorial Pueblo y Educación.
- Morales, O.; *et al.* (2005). *Cómo enseñar a investigar en la universidad*. *Revista EDUCERE*, 9(29), 217 – 224.
- Morillo, M. *Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos*. En *Revista Educere*, año 13 No. 47 julio – agosto – septiembre de 2009.
- Muñoz, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Ciudad de México: Prentice Hall.
- Sánchez, R. *Formación de investigadores como quehacer artesanal*. Recuperado 29 de julio de 2014 en http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/09/03.pdf

LAS TUTORÍAS DE TESIS EN POSGRADOS EN EDUCACIÓN:
RELACIÓN DIALÓGICA QUE POSIBILITA LA CO-
CONSTRUCCIÓN DE MUNDO

José de la Cruz Torres Frías

Resumen

El presente artículo sumerge al lector a un primer esbozo teórico-epistémico sobre la tutoría de tesis en posgrados en educación. Asumo que las tutorías de tesis es un proceso medular en la formación para la investigación y no un aspecto lateral o anexo de ella y que incide de manera directa en la construcción de conocimiento. Parto de la idea de que hay una forma tradicional de entender la relación tutor/a- tutorado/a: una relación «de ayuda», de enseñanza, para descubrir cosas. Sin embargo, tomo distancia de esta visión y sostengo que esas relaciones de tutoría de tesis sean comprendidas como desigual, configurada por el poder, que introduce a uno/a de sus integrantes a un mundo disciplinar que lo/la acultura, que contienen un carácter emocional que se desarrolla a la par de los aspectos más racionales (disciplinares) y que asume un carácter dialógico (ambos/as contribuyen, en diverso grado a producir conocimiento: un obra colectiva denominada tesis), es constructiva, por tanto no se descubre –positivismo–: se crea –antirrepresentacionismo. Así, la tesis (u otra modalidad de titulación)

como producto escrito, es una co-creación, una co-construcción entre tutor/a de tesis y tutorado.

Palabras clave: Posgrado, estudiantes, tutoría, formación para la investigación, México.

Introducción

En el presente documento se abordan las tutorías de tesis como un proceso clave tanto en la formación de estudiantes de posgrados en educación como en la construcción de conocimiento (mundo) por vía de la investigación, y se toman distancia de aquellas visiones que las consideran como un proceso lateral o secundario en la formación para la investigación. Si bien predomina una visión de la tutoría de tesis como una relación de ayuda, de enseñanza para «descubrir» ideas, aquí se propone su abordaje y comprensión como una relación dialógica, disciplinar, co-constructiva, de poder (desigual) y con elementos afectivos -y no sólo racionales- que inciden en aquello que se construye: una obra por demás colectiva denominada tesis, o en su generalidad documento para la obtención del grado.

1.- Tutoría de tesis, currículum y actores

Las tutorías de tesis en tanto prácticas y mediación formativa, cobran sentido en un escenario curricular donde se deja asentado un interés preciso por propiciar de manera intencionada una formación para la investigación. Con la expresión formación para la investigación se hace alusión a:

un espectro de grandes dimensiones que implica prácticas y actores diversos, en el que 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 y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, e internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Moreno 2002: 36-37).

De esa manera, los encuentros entre tutorados/as y tutores /as de tesis se gestan con base en los propósitos y objetivos de la formación preestablecida en un plan de estudio y en un currículum como lo señala Ducoing (2011).

Como sugiere Torres (2011), el/la *tutor/a de tesis* es un/a investigador/a activo/a, conocedor/a del campo de conocimiento y experto/a en la generación de conocimiento por vía de la investigación rigurosa en ciertas áreas temáticas. De manera institucional se le asigna un/a estudiante y se le responsabiliza de su guía y formación para la investigación. Es el/la primer/a y principal examinador/a y crítico/a del progreso del/a estudiante, provee apoyo y guía en las dimensión académica y personal, promueve en el/la tutorado/a el nivel de esfuerzo intelectual requerido para la realización de aportes al conocimiento existente.

El/la tutor/a de tesis conocido también como director/a o asesor/a, al simbolizar de cierta manera la forma autorizada de investigador, es considerado como conocedor/a-poseedor/a de la tradición científica del campo, del «sentido del juego», maestro/a en el arte de generar conocimiento por vía de la investigación, poseedor de cierto grado de reconocimiento y legitimación científica. Como tal, se encuentra en posibilidad de jugar el papel de «director de conciencia» para estimular al tutorado al «consumo culto» de conocimiento y al desarrollo e interiorización de ciertos *habitus científicos* (Bourdieu, 1976) para generar nuevo conocimiento.

Dicho de otro modo, se encuentra en condiciones intelectuales de juzgar el contenido de las producciones, exposiciones o disertación del/a tutorado/a y sugerir ciertas indicaciones y correcciones prácticas en forma de llamado al orden, de reflexión o replanteamiento de lo formulado, para ajustar el modo de proceder investigativo o *modus operandi* acorde a las prácticas científicas circulantes en ese campo de conocimiento.

Como elemento deseable, en el mejor de los casos se espera que al reconocer y considerar las potencialidades y necesidades académico-formativas particulares de su(s) tutorados/as y el carácter dinámico y cambiante del propio trabajo de investigación, la participación, actitudes y acciones asumidas por el/la tutor/a en la relación de tutoría, se muevan en un continuo que va de cierto grado de dependencia hasta el logro de la independencia y autonomía intelectual del/a tutorado/a, transformándose de cierta manera en un/a *tutor/a a la carta* (Torres, 2011), es decir, en un/a tutor/a que da atención a las necesidades y especificidades formativas de cada estudiante en un sentido progresivo y de acercamientos múltiples.

El/la *tutorado/a* es un/a estudiante con intenciones de formarse en o para la investigación, incursiona en un tópico de investigación que sirve de pretexto para iniciar el proceso de formación de manera asociada al encuentro regular con un investigador que asume el papel de tutor de tesis. En general, el/la tutorado/a suele ser considerado/a como novato/a, aprendiz o subalterno, y en algunas ocasiones es visto/a como «compañero/a» o «integrante» de un equipo de investigación. De él/ella se espera que aún en contra de la exigencia de la regla la aplique, corrija, construya y reconstruya, viva «en carne propia» el proceso de realización de una investigación con rigor y se enfrente a sus complejidades, incertidumbres y desconciertos, así como a la toma de decisiones prácticas claves de orden teórico-metodológico, epistemológico y técnico-instrumental.

A la relación que se genera como producto de esos encuentros entre tutor/a de tesis y tutorado/a a propósito de un tópico de investigación se le conoce como dirección tesis, tutoría de tesis o en un sentido más amplio como relación de tutoría para formar investigadores, la cual, como ha señalado Torres (2011), se caracteriza por ser un modo humano de desarrollar las capacidades cognoscitivas y potencialidades del ser humano (Barbier, 1999) de manera asociada a procesos sociales e individuales de construcción de conocimiento, donde se reconoce que el/la tutorado/a en formación tiene la capacidad de formarse a sí mismo contribuyendo a su configuración interna como lo señalan Luhman y Schorr (1993), pero también se forma apoyándose en la mediación humana (Ferry, 1997) del tutor de tesis, quien lo/la acompaña y guía en su inmersión en la cultura científica.

Aunque este proceso de inmersión se inicia con la guía-formación de tutor/a principal, de forma gradual se mueve hacia una especie de equipo o semi-colegio de formación, representado por la figura del comité tutorial, donde, además del/a tutor/a de tesis, intervienen dos investigadores-lectores, de quienes en conjunto se espera la promoción de una visión-evaluación multi o pluridisciplinaria del objeto de estudio, de manera asociada a un proceso cooperativo y artesanal de formación, desplegado en reuniones privadas concertadas a petición del/a tutor/a y el/la tutorado/a, en seminarios o coloquios de investigación que se realizan a final de cada semestre para presentar los avances logrados.

Hasta aquí, he presentado la forma más o menos convencional de concebir el proceso de tutoría en posgrado. Entiendo que esta visión resulta útil como punto de partida, aunque quizá insuficiente a la luz de desarrollos epistemológicos y teóricos contemporáneos que podrían aportar para una recompreensión del proceso, así como de su puesta en acción. Veamos.

2.- La tutoría de tesis como relación de ayuda para descubrir cosas: un lugar común

Las tutorías de tesis –reuniones más o menos formales entre un/a tutorado/da y su tutor/a de tesis para discutir la marcha del trabajo de investigación del/de la primero/a– en tanto acción formativa puede concebirse de diverso modo. La concepción más simple supone entender dicho proceso *como ayuda*: alguien «que sabe» –el/la tutor/a de tesis– orienta a quien no sabe y se está formando –el/la tutorado/a–. Desde esta mirada, las tutorías de tesis no escaparían de la lógica tradicional (pedagógica, verticalista, «iluminadora») que permea toda la educación formal, incluida la universitaria.

Con base en perspectivas de la educación más contemporáneas como las constructivistas, tal modo de proceder en lo educativo/formativo ha sido seriamente cuestionado, no sólo en sus resultados, sino también en sus principios. A pesar de ello, tal *praxis* no parece haber sufrido grandes alteraciones, al menos a nivel universitario. El autor de este documento tiene la impresión de que, a pesar de cierta retórica encendida, buena parte de las prácticas educativas siguen firmemente enraizadas en valores y prácticas propias de la modernidad y, en muchos casos, la formación se sigue limitando a una sala, una pizarra ahora con suerte electrónica y muchas palabras que fluyen unilateralmente.

A pesar de esas realidades educativas, se reconoce que tales perspectivas constructivistas sí han posibilitado introducir un giro en la concepción de la tutoría de tesis: más que un/a sabio/a que «ilumina» a un/a ignorante pasivo/a y dispuesto/a a absorber, puede pensarse en una relación más igualitaria, en la que el/la tutorado/a no sólo es activo/a en su proceso de aprendizaje-construcción de la tesis, sino que está en sus manos la mayor parte de ese trabajo constructivo, de aporte de ideas. Esta forma de apreciar el proceso, diremos, se acerca a una concepción «dialógica» de la relación de tutoría de tesis, lo cual introduce no pocas modificaciones en su entendimiento.

En paralelo a esa visión de lo educativo, prevalece la concepción positivista y pospositivista del conocimiento, que aplicada al proceso de tutoría de tesis, implicaría que el objeto básico de la relación tutor/a-tutorado/a es la generación de conocimiento científico bajo una lógica de «descubrimiento» de un mundo que «está allí afuera», que hay que «develar» y modelar. Esta concepción también ha sido seriamente cuestionada en sus principios más básicos, por ejemplo, a partir del giro lingüístico (Rorty, 2000) resulta complejo negar algún tipo de rol del sujeto cognoscente en la construcción de aquello que luego habrá de llamarse «hallazgo».

De este modo, el constructivismo y muy particularmente el construccionismo fuerzan un cambio no menor: no hay nada que estuviera ahí antes y que la ciencia –en este caso, el/la tutorado/a y el/la tutor/a– hubiere de *descubrir*, sino que la ciencia en tanto práctica (Berger y Luckmann, 2003; Bloor, 1998) construye aquello de lo que dice que habla.

Estos dos desplazamientos –de una lógica «iluminadora» unidireccional a una colaborativa y más horizontal y de una lógica de descubrimiento a una de construcción– implican cambios muy profundos en la teoría y, presumiblemente, en la práctica de las tutorías de tesis. Dicho con mayor precisión, aporta cambios relevantes tanto en la concepción de esa cosa que llamamos «ciencia» como en las formas de formar para la investigación y para el oficio de científico vía tutoría de tesis, la primera ciencia como práctica social contingente y situada que crea aquello de lo que dice que habla, la segunda tutoría como relación dialógica co-constructiva.

2.- Las tutorías de tesis como relación dialógica, disciplinaria, de poder y con contenido afectivo: el aporte

a) La tutoría de tesis como relación dialógica

La relación de tutoría de tesis en tanto relación interhumana, comprende a su vez una relación dialógica activa, en la que los involucrados, vía discurso, comparten visiones del mundo a propósito de cierto asunto, tarea o acciones propias de la generación de conocimiento por vía de la investigación, así como de otros asuntos más comunes como por ejemplo, el sentir del estudiante en el posgrado. En esa relación dialógica se despliegan interlocuciones múltiples que promueven una fusión de horizontes de intelección (mundos), de la cual emergen comprensiones co-construidas en contexto, producto del ajustamiento o reconfiguración de esa visión de mundo inicial con apoyo en la interlocución con ese otro.

En ese sentido, las relaciones dialógicas de la tutoría de tesis es a su vez un recurso mediacional y fuente de construcciones. Como recurso mediacional es una forma de acompañamiento de naturaleza discursiva-cognoscitiva que obliga a pasar del monólogo al diálogo, de la reflexividad individual a la reflexividad socializada, cuya tarea principal consiste en apoyar y ayudar al otro al enriquecimiento de sus esquemas de intelección. Como fuente de construcciones, el diálogo obliga a un desplazamiento cognoscitivo en común con el otro para inteligir y desplegar co-construcciones socializadas sobre lo dialogado.

En esta relación dialógica, tutor/a y tutorado/a son asumidos como sujetos productores de conocimiento (Zemelman, 1992), de visiones del mundo, de sentidos y significados, capaces de realizar reinterpretaciones y reconfiguraciones con apoyo en esas mediaciones discursivas con los otros, capaces de influirse mutuamente.

Desde esta visión, la relación de tutoría de tesis en tanto relación dialógica co-constructiva se ve fuertemente apoyada por el despliegue de lo que Vasilachis (2007) denomina como epistemología del sujeto conocido; esto es, una co-construcción de mundo por seres que comparten una mismidad (identidad) denominada humanidad; es decir, son sujetos humanos sentientes y productores, con cuerpo, con historia y

subjetividad, por tanto, ese otro en el plano de lo esencial-identitario es igual a mí, aunque con visiones de mundo distintas, las cuales al ser puesta en relación pueden ser ajustadas, modificadas, complementadas o enriquecidas en esa construcción dialógica, emergiendo así una *comprensión participativa* del mundo. En esta relación dialógica se genera una co-participación y una interpenetración cognoscitiva, producto de lo que Wertsch (1988) denomina como intercambios mutuos a nivel inter e intra psicológico.

Dicho de otro modo, la tutoría de tesis es un encuentro situado entre sujetos dialógicos productores de visiones de mundo, donde se platican cosas, se despliegan cuestionamientos, dudas, disentimientos, afirmaciones, negaciones, imposiciones, fintas y salidas emergentes o «salva vidas» y afloran las ignorancias o desconocimientos; en ese contexto tutor/a y tutorado contribuyen de manera activa y en diverso grado a la producción social de conocimiento de lo social, donde, a demás, intervienen otras voces (la de los autores consultados, la de los profesores y la de los pares de formación) que al ser puestas en relación (diálogo) contribuyen a la construcción de una obra colectiva denominada tesis.

b) Tutoría de tesis como relación de poder

Con base en los planteamientos anteriores, es posible sostener que la tutoría de tesis en tanto relación dialógica, asume la forma de un espacio de interlocución crítica y de formación práctica para la investigación. En ella se dialoga y vigila de cerca la realización pertinente de cada una de las diversas y variadas tareas y acciones que comprende la práctica de la investigación. En el mejor de los casos, se revisan y retroalimentan de forma permanente y con sentido crítico los avances generados por el/la tutorado/a, se promueve la evolución del pensamiento crítico, reflexivo y creativo y se deja margen de libertad y de distancia para fortalecer en ellos la independencia y la autonomía intelectual.

En su dinámica de desarrollo convergen aspectos personales, emocionales, creencias y expectativas –tanto del/la tutor/a de tesis como del/la tutorado/a– respecto a la formación para la investigación, la dirección de tesis y los aportes del tutor al desarrollo de la tesis, las cuales inciden en la co-construcción de identificaciones, tensiones, encuentros y desencuentros mutuos, producto de la historia individual, los trayectos desiguales de formación y las diferencias sustantivas en experiencias de investigación en cada uno de ellos. Estos elementos hacen notar a la tutoría de tesis como una relación dialógica asimétrica entre un lego y un experto o entre un experto y un aprendiz del oficio de generador de conocimiento por vía de la investigación.

En los planteamientos anteriores veo dos aspectos emergentes: la tutoría existe *en una relación* y no existe al margen de ella. Por tanto, lo que será el conocimiento generado depende tanto de factores «específicos» –como la formación del/de la tutor/a, sus aportes, etc.– como de factores «inespecíficos», es decir, de la relación –como la sinergia, la empatía, el estar «en sintonía»– y otros factores que raramente se consideran parte importante del ejercicio científico.

Por otra parte, dicha relación, como hemos venido diciendo, no es una relación «entre pares»: *hay una importante desigualdad entre tutor/a y tutorado/a*. Para empezar, uno/a es el «portador/a del saber», el/la otro/a, por así decirlo, el lugar de un vacío: el/la que no sabe y ha de aprender.

Por otra parte, uno puede desaprobar el proceso (¡y al/a la estudiante!), mientras que el/la otro/a sólo puede juzgarlo inadecuado, aunque tiene un margen muy limitado para, por ejemplo, perjudicar seriamente la posición académica del/la guía.

Estas diferencias estructurales señaladas en párrafos anteriores, las comprendo desde una concepción «reticular» (Foucault, 1992) del poder: el poder como una lógica que impregna todas las relaciones, les da forma, pero que también *produce*: de hecho, es de una relación tal

que sale un producto –una tesis– que, habiendo pasado por todos los procesos institucionalizados, habrá de considerarse legitimada para contarnos cómo es una parcela del mundo. He ahí el poder no sólo represivo sino también productivo del poder.

Dicho en otros términos, la tutoría de tesis como una modalidad de relación pedagógica interhumana e intersubjetiva de co-formación, se manifiesta como asimétrica, por tanto, cargada de intencionalidades, con la presencia de juegos de poder, ciertos procesos de imposición, arbitrariedad e incluso violencia simbólica como lo refieren Bourdieu y Passeron (1970). En el/la tutor/a y tutorado/a ocupan posiciones distintas y diferenciadas: uno como investigador-tutor (*native*) reconocido por sus aportes de conocimiento y su grado de notoriedad científica; el otro (tutorado/a), como aprendiz (*stranger*) a ingresar a un campo de conocimiento, sin embargo, están allí porque comparten el gusto y cierto grado de competencia científica para generar efectos en el campo vía producción de conocimiento y también ser afectados por él vía comentarios, críticas, aceptación o rechazo de sus producciones (aportes).

Si bien durante la tutoría de tesis los/las tutores/as favorecen el desarrollo de un acompañamiento propicio para compartir la tradición científica de conocimientos circulante en el campo, imprimir una especie de sello o «*tatouage*» en el/la estudiante y recuperar las condiciones socio-institucionales en que se forma para la investigación. También es necesario reconocer que en esa misma relación pueden emerger actos de subordinación de los/las estudiantes a la autoridad científica de su tutor/a de tesis, ejercer un control sobre ellos manteniéndolos en cierto estado de dependencia.

Cuando el estudiante percibe esas actitudes de imposición, arbitrariedad o violencia simbólica proveniente de su tutor/a de tesis, tiende a cerrar cualquier posibilidad de escucha, el crecimiento intelectual, la movilización del pensamiento y la interiorización-reforzamiento de aquellos modos de proceder pertinentes en la generación de conocimiento (Torres, 2011).

Realidades de esta naturaleza conllevan a reconocer, en coincidencia con Ives y Rowley (2005) y Bradbury-Jones, Irvine y Sambrook (2007), la presencia de cuestiones relativas a la distribución de la autoridad en la ciencia y el establecimiento de jerarquías de poder entre tutor/a de tesis y tutorado/a.

Aun con estas situaciones adversas poco deseables, pero presentes en esta dinámica de formación para la investigación, se aprecia que cuando los investigadores-tutores en tanto formadores, muestran un alto grado de disposición para desarrollar procesos de formación intencionados para socializar el oficio de investigador, promueven de manera enfática el diálogo académico, reconocen la presencia de juegos de poder y de lucha científica, pero los hacen a un lado, los ponen en suspenso o dan paso a la construcción de una *relación de poder productiva* que disminuya, disimule o transforme la autoridad científica en disposición pedagógica orientada al desarrollo y promoción de disposiciones académicas para el oficio de investigador (Torres, 2011).

Con la expresión relación de poder productiva, lo que se quiere enfatizar es, que en la formación para la investigación pervive de manera difusa, intangible o disimulada, cierta jerarquía de poder y de autoridad científica entre tutor de tesis y tesista, entre investigadores-lectores y tesista (nuevo *partenaire*) y entre director de tesis y comunidad académica (pares-investigadores), la cual transita de manera progresiva hacia una relación de poder productiva cuando los efectos de ese poder y esa autoridad son reducidos y transformados en disposición pedagógica comprometida con la socialización del oficio de investigador, orientada a promover en los/las tutorados/as el desarrollo e interiorización de tales disposiciones académicas para este oficio.

c) *Las tutorías de tesis como relación disciplinaria de aculturación*

La tutoría de tesis en tanto forma de formar para la investigación, cobra relevancia en un escenario curricular donde los propósitos y objetivos de la formación se dejan asentados con suficiente precisión en un plan de estudio, sin embargo, toda esta empresa formativa adquiere mayor sentido si la relación de tutoría se «encuadra» en un marco disciplinar de formación, puesto que, como lo ha precisado Torres (2013:9) «quien se forma para el oficio de investigador no se forma como investigador general, sino *en y para* un campo científico particular» o para una disciplina en específico, en la cual se promueve la socialización-apropiación de una tradición científica de conocimientos y el desarrollo de cierto estilo de pensamiento.

Como precisa Bourideu (2003:116), la *disciplina* se define mediante la posesión/acumulación de un capital colectivo de métodos y de conceptos especializados, cuyo dominio constituye la frontera de la disciplina y el derecho de entrada a ella (implícito o tácito); se caracteriza por un conjunto de condiciones socio-trascendentales constitutivas de un *habitus disciplinario*, un modo de proceder o un estilo de pensamiento.

El planteamiento anterior asienta las bases para reconocer que cada disciplina tiene su manera de problematizar, de construir observables, de construir teorías y marcos de fundamentación conceptual, de comprobar sus hipótesis o supuestos; que existe especificidad en el conocimiento, la tradición, la costumbre y la práctica enseñada, en las creencias, principios morales y normas de conducta (*ethos*), y en las formas lingüísticas y simbólicas de comunicación, lo cual sugiere que de manera asociada a la relación de tutoría de tesis se despliega un proceso de *aculturación*.

Con base en estas comprensiones, se asume que en las tutorías de tesis los/las tutores/as requieren asumir una actitud de apertura y flexibilidad para desarrollar procesos formativos intencionados que

promuevan la familiarización del/la tutorado/a con la convención retórica, las posturas epistemológicas y la visión del mundo de la propia disciplina para la cual se forma, para que comprenda de mejor manera el proceso de investigación y transite de un estado de consumidor de información a uno de generador de conocimiento, hasta lograr plantear ideas con voz propia articulada a otras voces allí presentes.

Lo anterior tiene que ver con que el/la tutorado/a aprenda las diferentes lógicas de descubrimiento y construcción (Owler en Green, 2005), se apropie de una tradición científica de conocimiento (Sánchez, 2000), ciertos marcos teóricos-metodológicos-lingüísticos que le sirvan de base para mirar la realidad con elementos particulares de comprensión, tomar decisiones metodológicas con fundamento teórico y realizar operaciones analíticas y de interpretación con base en argumentos, para entonces, construir explicaciones causales y/o de sentido con rigor científico, donde se ponga en obra tales saberes interiorizados.

Dicho de otra manera, las tutorías de tesis en tanto práctica de formación, introduce al tutorado al dominio de un campo particular de conocimiento o disciplina y la tradición científica que pervive y se recrea en ella, al reconocimiento de sus complejidades y «fronteras», al dominio de las normas académicas oficiales de esa disciplina, aquellas formas particular de ser y hacer; se orienta al desarrollo de una mentalidad de investigador que promueva la generación de conocimiento, la incorporación del *ethos* y los valores propios de una institución de formación y en ellas el/la tutorado/a recupera el estilo personal de investigar y desarrollar la tutoría del/la tutor/a.

En dicha tutoría de tesis también se socializan ciertos códigos de comportamiento en la práctica rigurosa de la investigación, se promueve la familiarización de los tutorados con aquellos sistemas lógicos y estilos comunitarios de producción de conocimiento asociados a la cultura disciplinar, la cultura académica institucional, la cultura del programa

y la cultura de investigación existente en él, pero también se socializa cierto estilo de escritura académica.

Al respecto Englert, Mariage y Dunsmore (en Casteló, González e Iñesta, 2010), sostienen que cada sujeto en formación, regula su escritura en el marco de una comunidad de práctica de investigación de manera asociada a mecanismos de co-regulación colaborativa vía avances de investigación de los/las tutorados/as, donde los/las tutores/as despliegan una especie de «llamado al orden» del/la tutorado/a para que se *ajuste* a las prácticas académicas reconocidas por la comunidad científica como legítimas, asuma un posicionamiento enunciativo en el texto que genere una especie de «efecto de objetividad», donde, el recurso a la tercera persona se presente como el grado cero o negativo de la persona como sostiene Barthes (1987: 34), como un efecto de asepsia de la subjetividad en el documento escrito.

En ese proceso de co-regulación colaborativa se advierte un trabajo permanente de pre-escritura, escritura y reescritura (Murray en Morales, Rincón y Romero, 2005: 222), donde el/la tutorado/a despliega una diversidad de significados construidos a propósito de cierto objeto de estudio, los cuales son mediados (resignificados) tanto por la reflexividad del propio estudiante como por las observaciones y sugerencias que realiza el/la tutor/a de tesis a propósito de la revisión de los avances de investigación del/la tutorado/, contribuyendo de ese modo al reforzamiento de los rasgos de la escritura académica de una disciplina en particular, al desarrollo de un estilo propio de escritura por parte del/la tutorado/a en el mejor de los casos o a la adopción del estilo de escritura del/tutor/a.

Esas son algunas de las razones por las cuales se le demanda al/la tutorado/a de manera constante que construya argumentos sólidos, guiados por un hilo conductor explicativo que posibilite la comprensión del mensaje que se quiere comunicar, donde cada uno de los elementos que lo integran, contribuya a propiciar en el lector una visión integral,

coherente y armoniosa del informe de investigación. Lograr que el/la tutorado/a cubra de manera satisfactoria esta demanda, involucra que ellos desarrollen un cambio mental (McAlpine, Jazvac-Martek y Hopwood 2009) que posibilite un posicionamiento distinto: de ser un consumidor inteligente de información, se trans-forme en un productor de conocimiento con voz propia (Casteló, González e Iñesta, 2010; Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011).

De lo anterior se desprende que el desarrollo de una tesis se convierte en una fuente de aprendizajes de naturaleza diversa para quien la realiza —aunque también para quien la guía o dirige—; proporciona evidencias de parte del/la tutorado/a tanto del desarrollo de las habilidades de investigación —sobre todo cuando la concluye—, como de su capacidad para comunicar a otros lo realizado y lo descubierto, respetando las «pautas» o «normas» de escritura académica avalada por la comunidad científica, así como las convenciones específicas de la disciplina para la cual se forma.

El argumento anterior se ve reforzado por los planteamientos de Zanoto (2007: 15), quien sostiene que los aportes de la función epistémica de la lectura y la escritura académica, posibilitan apreciar ciertas exigencias implicadas en la elaboración de documentos escritos como la tesis, donde, quien la realiza, requiere desarrollar una especie de transformación de los conocimientos personales previos (objetivo epistémico) y llevarlos al nivel de conocimientos para una comunidad disciplinar (función epistémica orientada a la difusión del conocimiento).

Otros autores que apoyan este planteamiento son Dietz, Jansen y Wadee (2006: 40), quienes sostienen que en la actividad de investigación «el cuidado lingüístico es un prerrequisito para la escritura académica», incluida la tesis, donde el lector habrá de percibir el desarrollo de un argumento persuasivo articulado, capaz de captar su atención y conducirlo de manera discursiva por un mundo de

conocimiento complejo que le resulta, en gran medida, formativo (Winter, Griffiths y Green, 2000).

De los planteamientos anteriores se deriva que aprender a investigar es una actividad que tiene que ver con la manera en que se socializa ese conocimiento en un marco disciplinar, y en este caso, de manera asociada a la tutoría de tesis, donde la cultura académica que priva en su interior impone ciertas prácticas comunicativas o de escritura académica en maneras significativas (Hylan en Strake y Kumar, 2010), lo cual conlleva un proceso de aculturación científico-disciplinar.

d) Las tutorías de tesis como relación racional y afectiva

Lo hasta aquí argumentado sobre la tutoría de tesis, ha puesto de relieve la dimensión racional allí implicada, en cuanto modo de formar para la investigación que involucra contenidos, estrategias de formación y mediaciones; en cuanto vía de socialización-comprensión de lo que supone hacer ciencia, investigar y construir conocimiento (mundo), y en cuanto vía de apropiación de un campo disciplinar de conocimiento que comprende a su vez un proceso de aculturación científico-disciplinar.

Sin embargo, como había señalado al inicio de este documento, la relación entre tutor/a de tesis y tutorado/a es a su vez una relación interhumana e *intersubjetiva* de co-formación que reclama un reconocimiento mutuo del otro (tutor/a de tesis o tutorado/a), saber con qué referentes biográficos, académicos y experienciales participa ese otro en el contexto académico; conocer sus actitudes, y sus posibilidades de crecimiento, para entonces desarrollar proceso de socialización pertinentes orientados al logro del objetivo de la formación para la investigación, y de ese modo, contar con mayores elementos informativos para desplegar una tutoría a la carta que considere las necesidades y especificidades de formación de cada tutorado/a.

Cabe señalar que cuando se realiza la tutoría de tesis con un conocimiento escaso del otro, con carentes lazos de confianza en ese

otro que pretende promover su formación y dinamizar su crecimiento intelectual, ocurre que se reducen las posibilidades de inter-comprensión y de socialización académica del oficio de investigador. Lo más factible es que se susciten encuentros físicos sin un punto de encuentro académico, se lleven a cabo discursos sin diálogo, se abran espacios para la simulación en la formación, se propicie el cambio de tutor/a de tesis o se promueva la salida obligada del/a tutorado/a del programa de estudio.

Caso contrario, considero que cuando las tutorías de tesis se cimentan sobre la base del reconocimiento de la condición humana de los involucrados, así como de sus potencialidades para el mundo académico, no sólo se abren posibilidades para el despliegue de lo que Vasilachis (2007) refiere como epistemología del sujeto conocido, también se asientan las bases para el despliegue y el enriquecimiento mutuo de la intersubjetividad, porque a final de cuentas, formar para la ciencia o para el oficio de investigador es formar humanos sentientes y productores de mundo, es reconocer el sentido humano en la formación, la presencia de elementos subjetivos, afectivos y emocionales en toda relación humana, donde las tutorías de tesis es tan sólo una de múltiples formas posibles de expresión.

Dicho con mayor precisión, formar para el oficio de investigador de manera asociada a la relación de tutoría de tesis no es sólo una empresa de racionalidad pura, allí están presentes los elementos subjetivos como los afectos y los odios, toda suerte de emocionalidad; negarlos en el mundo de la ciencia y de la formación para la investigación no supone eliminarlos, porque eliminarlos es aniquilar la condición humana y subjetiva de todo hombre y toda mujer dedicada a la ciencia; a final de cuentas ¿dónde se ha visto un científico sin emociones y sin su carga subjetiva?, ¿acaso existe?, ¿dónde se ha visto una dirección de tesis sin alegrías, enojos, afectos, imposiciones, subordinaciones, rechazos y empatías?, ¿acaso existe?

3.- *La tesis como co-creación emergente: un cierre parcial*

Partí de la idea de que hay una forma tradicional de entender la relación tutor/a- tutorado/a: una relación «de ayuda», de enseñanza, para descubrir conocimientos. He planteado que esas relaciones de tutoría de tesis sean entendidas como desiguales, configuradas por el poder, que contienen un carácter emocional que se desarrolla a la par de los aspectos más racionales (disciplinares), que introduce a uno/a de sus integrantes a un mundo relativamente nuevo que lo/la acultura y que asume un carácter dialógico (ambos/as contribuyen, en diverso grado a producir conocimiento: una obra colectiva denominada tesis), es constructiva, por tanto no se descubre –positivismo–: se crea –antirrepresentacionismo.

Así, la tesis como producto escrito, es una co-creación, una co-construcción entre tutor/a de tesis y tutorado/a, en el sentido de que allí convergen el conocimiento y la experiencia de ambos, pero, además, el/ la tutorado/a no genera conocimiento en el vacío, sino, sobre la base de producciones previas que tienen relación estrecha con su interés de conocimiento; es decir, la tesis es una cocreación entre tutorado/a-tutor/a de tesis y las voces de los autores presentes en sus productos consultados. Además, claro, de los/as profesores/as lectores/as, pares de formación y una serie más o menos indefinible de «personajes» secundarios como colegas, vecinos/as interesados/as, sueños y epifanías, entre otros.

En ese sentido, asumo que la tutoría de tesis es un proceso medular en la formación para la investigación y no un aspecto lateral o anexo de ella, la cual incide de manera directa en la construcción de conocimiento, es decir, en la creación de mundo.

Enfatizando el carácter dialógico de la relación de tutoría de tesis, puedo afirmar que tanto tutor/a como tutorado/a contribuyen, en diverso grado, en el proceso de construcción de conocimiento. Esto supone, claro, una serie de presupuestos anteriores: creer, en la línea del *Programa*

fuerte de sociología de la ciencia de Bloor y Barnes (Bloor, 1976) que la ciencia es una práctica social que no *descubre* nada que la anteceda y que «estaba ahí» esperando a ser descubierto. Más bien, es dicha práctica social la que *crea*, «a su imagen y semejanza», aquello de lo que dice que habla.

Ésta es, evidentemente, la posición antirrepresentacionista que puede rastrearse en los desarrollos del «segundo» Wittgenstein y de Rorty y, más tarde, en los autores vinculados a la sociología constructivista de la ciencia: Bloor, Barnes, Latour, Woolgar, por mencionar algunos. Éste último, por ejemplo, concibe el conocimiento como una «obra» (Woolgar, 1991), una obra en cuya creación participan diversos/as actores/actrices y es por tanto, una producción dialógica. En este sentido, la noción de que hay un/a autor/a de la tesis queda seriamente dañada.

Referencias bibliográficas

- Barbier, J.M. (1999). «Tutoría y función tutorial. Algunas vías de análisis», En Marta Souto, Jean Marie Barbier, Mabel Cattaneo, et al. Grupos y dispositivos de formación. Serie. Los documentos, no. 10 (pp. 129-143). Argentina: Facultad de Filosofía y Letras – UBA-Ediciones novedades educativas.
- Barthes, R. (1987).). *El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos*. España: Siglo XXI.
- Berger, P y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bloor, D. (1998). *Conocimiento e imaginario social*. España: Gedisa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.

- Bourdieu, P. (1976). El campo científico. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2 (2), 88-104.
- Bourideu, P. (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Argentina, Nueva Visión.
- Bradbury-Jones, C., Irvine, F., y Sambrook, S. (2007). Unity and Detachment: A Discourse Analysis of Doctoral Supervision. *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (4), 81-96.
- Casteló, M., González, D. y Iñesta, A. (2010). Regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. España, *Revista Española de Pedagogía*, (247), 521-537.
- Ducoing, P. (2011). ¿Tutoría y acompañamiento en educación? En Patricia Ducoing (coord). *Tutoría y mediación I* (pp. 57-80), México: IISUE-UNAM.
- Dietz, A.J; Jansen J.D. y Wadee, A.A. (2006). *Effective PhD Supervision and Mentorship*. A workbook based on experiences from South Africa and Netherlands. Amsterdam: Rozemberg-UNISA Press.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Serie Los documentos, no. 6. Buenos Aires, Argentina: Novedades educativas/ Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Green, B. (2005). Unfinished business: subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24 (2), 151-163.
- Ives, G., y Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30 (5), 535-555.

- Luhman, N., y Schorr, K.E. (1993). *El sistema educativo (problemas de reflexión)*, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara/ Universidad Iberoamericana /ITESO.
- McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., y Hopwood, N. (2009). Doctoral student experience in Education: Activities and difficulties influencing their identity development, *International Journal for Researcher Development*, 1 (1), 97-109.
- Morales O.A, Rincón, A.G y Romero, J.T. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. Venezuela, *EDUCERE-Foro Universitario*, (29), 217-224.
- Moreno, M.G. (2002) *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara México: Universidad de Guadalajara.
- ____. Jiménez, J.M. y Ortiz, V. (2011). *Culturas académicas, prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en Educación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Rorty, R (2000). *El giro lingüístico*. España: Paidós.
- Sánchez, R. (2000). *Enseñar a investigar, una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: CESU-UNAM- Plaza y Valdez.
- Stracke, E. y Kumar, V. (2010). Feedback and self-regulated learning: insights from supervisors' and PhD examiners' reports. Australia, *Reflective Practice*, 11(1), 19-32.
- Torres, J. (2011). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*, Tesis de doctorado. México: Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara.

- _____. (2013). Relación de tutoría y promoción del desarrollo de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación: acercamiento a un caso. *Perfiles Educativos*, XXXV (140), 8-27.
- Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). España: Gedisa.
- Werstch, J. (1988). *Vigotsky y la construcción social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Winter, R., Griffiths, M., y Green, K. (2000). The 'Academic' Qualities of Practice: what are the criteria for a practice-based PhD? UK. *Studies In Higher Education*, 25 (1), 25-37.
- Woolgar, S. (1991). *Ciencia. Abriendo la caja negra*. Barcelona: Anthropos.
- Zanoto, M. (2007). *Estrategias de lecturas en lectores expertos para la producción de textos académicos*. Tesis doctorado. España: Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de psicología básica, evolutiva y de la educación.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. España: Colegio de México-Anthropos.

PROPUESTAS PARA LA MEJORA
EN LA ASESORÍA DE TESIS EN
PROGRAMAS DE POSGRADO EN
EDUCACIÓN

LA ASESORÍA DE TESIS EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA PUCP: ESTRATEGIAS, TENSIONES Y SUGERENCIAS

Diana Revilla-Figueroa

Resumen

La elaboración de las tesis es uno de los momentos más importantes en los estudios del posgrado en donde el alumno debe potenciar sus competencias académicas para culminar con un informe de investigación acorde a las exigencias del grado respectivo y es también un indicador para evaluar la eficiencia de los posgrados.

En el presente estudio describimos las estrategias que usamos en la asesoría de tesis de la maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Además, describimos las expectativas, tensiones y sugerencias planteadas por un grupo de graduados del programa entre los años 2011-2013 para la asesoría de tesis. De este modo, reflexionamos sobre las acciones o estrategias que colaboran en la asesoría de tesis que favorecen la culminación de la investigación del maestrista y la obtención del grado en forma óptima.

Palabras clave: tesistas, asesor de tesis, estrategias para asesoría de tesis

En el posgrado de educación de nuestra Universidad, la asesoría de tesis es un tema de creciente priorización, estableciéndose un diálogo

tanto interno como con especialistas internacionales para abordarlo. Hemos realizado diversas acciones tendientes a facilitar este proceso y sea conocido por todos los alumnos y personal docente del programa. De esa forma, organizamos y publicamos el texto «*La investigación en la maestría en educación y doctorado en ciencias de la educación*» (Sime y Revilla, 2012). En este material exponemos nuestra concepción de investigación educativa, las líneas de investigación con sus respectivos ejes y subejos, lo referido a los tipos de tesis, el proceso de asesoría y las estrategias que facilitan el desarrollo de la tesis. Este texto es distribuido a todos los estudiantes y docentes del programa.

Asimismo, con la finalidad de incrementar nuestro acercamiento al tema, hemos elaborado un *Catálogo de fuentes sobre Asesoría de tesis en posgrados en educación* (Sime y Revilla, 2014a), con 110 fuentes, y una compilación de *Aportes a los procesos de asesoría de tesis en posgrados en educación* (Sime y Revilla 2014b), que incluye seis artículos de investigación (2007 a 2013) referidos a la asesoría de tesis, concepto cuya denominación varía según los contextos: tutoría, dirección u orientación, y que se brinda para facilitar el desarrollo de la tesis.

Ello nos ha permitido tener una primera conceptualización sobre la asesoría de tesis asumida como «una experiencia formativa sistemática que contribuye de forma significativa al desarrollo de competencias investigativas evaluables del alumno a través del logro de una tesis acorde al nivel de maestría o doctorado» (Sime y Revilla, 2012:11). Además, representa un proceso de interacciones entre el tesista¹ y asesor orientado a lograr la tesis. Para ello reconocemos tres roles importantes en el asesor: motivador, orientador y evaluador. En todo el proceso el asesor debe alentar al tesista para que responda a las exigencias de realizar la investigación y lograr la tesis. Para ello importan sus cualidades de buen comunicador.

¹ Tesista: alumno del posgrado en etapa de elaboración de su tesis.

Además de asegurar el aspecto emocional del tesista, le corresponde proporcionar los criterios teóricos, metodológicos que favorezcan el desarrollo de la investigación y eviten que el tesista se disperse o yerre en la toma de decisiones o en su nivel de productividad. También asume un rol evaluador pues en el proceso ayuda al tesista a identificar sus fortalezas en habilidades comunicativas, e identificar las dificultades para resolverlas de forma asertiva. Estos tres roles los consideramos básicos sin que signifique que se espere del asesor otros.

Una revisión sumaria de la literatura permite constatar que las tesis han sido exploradas desde tres perspectivas. Una primera pone el acento en el análisis de la tesis misma como informe final de investigación y que involucra el análisis documental para determinar tendencias temáticas, metodológicas, bibliográficas, etc. (Duarte 2010; Jiménez 2004; Gutiérrez y Barrón 2008). Una segunda, indaga acerca de los problemas de los estudiantes en el desarrollo y culminación de las tesis, como problemas en sus competencias académicas u otras más personales (Yaritzta y Malaver 2000; Hernández 2009); y, finalmente, una tercera, centra su mirada en aspectos sobre el asesoramiento de las tesis (Suciati 2011; Difabio de Anglat 2011; Torres 2011) que involucra tanto la interacción asesor-asesorado, como otros factores institucionales.

En el contexto peruano, ha sido muy poco trabajada la temática de la tesis universitaria; así, en el catálogo de estudios e investigaciones en fuentes virtuales publicado por el Ministerio de Educación Perú-DISDE (2011), periodo 1994-2010, no aparece ningún texto relacionado y, en el catálogo de publicaciones sobre educación en docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2000-2011), únicamente se registra una fuente dedicada a los problemas de los estudiantes para la realización de su tesis (Portocarrero y Bielich, 2006). A nivel latinoamericano, es probablemente México el país que cuenta con mayores estudios sobre la asesoría de tesis (Sime y Revilla, 2014b).

Finalmente, reconocemos que la elaboración y culminación satisfactoria de las tesis es la confluencia de incidencia de tres procesos que interactúan con grados diferentes de impacto sobre el tesista (Sime y Revilla, 2012:111). En primer lugar, están todas aquellas variables que dependen del tesista como sus propias competencias académicas y condiciones personales; luego, las interacciones de estas con las procedentes del Programa de posgrado, que involucra las competencias del asesor de tesis y las condiciones institucionales del Programa y de la Escuela de Posgrado respectiva; adicionalmente, intervienen dependiendo de los contextos nacionales, las políticas de estímulos externas que provienen en gran medida de las agencias públicas destinadas a ofrecer becas a estudiantes o fondos para ciertos tipos de estudios y que puede beneficiar también a los asesores como parte de grupos de investigación determinados.

Este estudio da cuenta sobre ¿cuáles son las estrategias de asesoramiento que usamos en el posgrado y las condiciones que ofrecemos para ello? y ¿cuáles son las expectativas y tensiones vividas por los graduados, periodo 2011-2013, en el proceso de asesoría de tesis?

En nuestra Universidad, la Facultad de la Escuela de Posgrado ha regulado el proceso de asesoría de tesis a fin de mejorar la tasa de graduación que al 2013 se logra un 30% aprox. y al interior de nuestro programa venimos aplicando diversas estrategias que redunden en las condiciones académicas del tesista y en las competencias del asesor de tesis pero que todavía resultan insuficientes.

Objetivos

En el presente estudio procuramos:

- ◆ Describir las estrategias de asesoría de tesis en la maestría en educación de la PUCP y las condiciones institucionales que brinda el posgrado en educación para el desarrollo de la tesis.
- ◆ Describir las expectativas y tensiones en el proceso de asesoramiento que reconocen los graduados así como las sugerencias para mejorar dicho proceso.

Metodología

Hemos realizado un estudio descriptivo-documental, centrado en identificar y describir las estrategias del programa en la forma cómo regulan la asesoría de tesis: cursos de investigación en el plan de estudios, líneas de investigación, selección del asesor, normas de la Escuela de Posgrado sobre la tesis, estímulos económicos de la Universidad.

Además, desde la perspectiva de los graduados en el periodo 2011-2013, realizamos un estudio descriptivo cualitativo sobre: expectativas en torno a la asesoría de tesis, tensiones y momentos críticos en la asesoría de tesis y sugerencias para la asesoría. Para el recojo de información utilizamos dos técnicas, la técnica del análisis de documentos y del focus group. Para efectos del análisis documental se trabajó con cuatro documentos: el Reglamento de la Escuela de Posgrado (2011) (D1) que norma la asesoría y elaboración de la tesis, el texto Investigación del programa (Sime y Revilla, 2012) (D2), el Plan de Estudios del programa (2012) (D3) y la Memoria de gestión de la maestría en el periodo 2009-2013 (D4). De un total de 36 graduados, hemos ejecutado un focus group con nueve graduados (E1,..., E9) del programa en el periodo 2011-2013. Para ello, creamos un clima de confianza durante la sesión

que permitiese las expresiones libres y explícitas de los participantes, cuyas valoraciones se han mantenido anónimas y sólo de uso para el presente estudio. Asimismo, cada graduado expresó su consentimiento informado sobre el uso de los resultados para los fines de la investigación.

Antes de aplicar cualquier instrumento aseguramos su confiabilidad y validez de contenido y de criterio. Para ambos casos se acudió a la opinión de expertos en el tema. Ellos revisaron tanto el diseño de los instrumentos como el instrumento mismo.

Para el análisis, utilizamos matrices comparativas para el análisis de documentos y transcribimos las intervenciones de los participantes, luego las categorizamos en función a las categorías del estudio. Hemos seleccionado incidentes críticos que revelen situaciones de diverso grado de tensión en la cual el entrevistado haya sido protagonista.

Desarrollo (resultados y discusión)

Es oportuno presentar en forma muy breve nuestro programa para contextualizar los resultados.

El programa de Maestría en Educación

La Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú desarrolla los estudios conducentes al grado de Magíster en Educación sin mención o con mención, optando por una de las dos menciones que ofrecemos: Gestión de la Educación y Currículo. Se dirige a funcionarios del sector educativo, directivos y promotores de las organizaciones educativas, docentes de Facultades de Educación e Institutos Superiores Pedagógicos, capacitadores, especialistas y consultores educacionales, y docentes y profesionales vinculados con el campo educativo interesados en profundizar sus conocimientos en gestión y currículo para mejorar la calidad educativa.

El perfil del graduado está organizado en dos tipos de competencias: las competencias académicas referidas principalmente a la investigación y a la innovación, y las competencias profesionales referidas a la especialización según la mención elegida (Escuela de Posgrado, 2012: 2-3).

Los estudios se desarrollan en cinco semestres académicos (dos años) con un total de 48 créditos en la modalidad presencial. El plan de estudios comprende cursos generales (10 créditos), cursos orientados a la investigación (18 créditos), cursos orientados a las menciones (14 créditos), y dos cursos electivos (6 créditos). Son tres los cursos de investigación: Cultura Investigadora (4c), Seminario de Tesis 1 (6c) y Seminario de Tesis 2 (8c) (D3).

Asimismo, hemos definido tres tipos de investigación válidos para la tesis: *empírica*, *documental* y *sistematización de una experiencia*. Esta última es una opción especialmente para los egresados de varios años. Las dos primeras se orientan a todos los tesisistas para que tengan la opción de elegir. Unido a esto determinamos que el informe de investigación tenga una extensión entre 60 y 80 páginas. Cada una tiene su propio esquema de trabajo y de orientación metodológica.

Estrategias de asesoría de tesis y condiciones institucionales

La revisión documental da cuenta que desde el año 2010 a la fecha se vienen aplicando diversas estrategias que colaboren al tesisista a realizar la investigación y culmine con éxito graduándose. «*Estas estrategias se mejoran cada año con la participación de los docentes del programa*» (D4).

En relación a los *cursos de investigación*, el tesisista inicia el trabajo desde el curso Cultura Investigadora y la concluye en el último curso de Seminario de Tesis 2: *Para aprobar el último seminario de tesis de maestría, el alumno debe haber concluido su tesis, y esta debe ser aprobada por el asesor y el jurado de tesis* (D1).

En tiempo representa tres semestres académicos. Veamos:

Tabla 1. Cursos de Investigación en la Maestría en Educación.

2014-2	Cultura Investigadora (4 créditos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobación del tema de investigación acorde a una de las líneas y ejes de investigación a cargo del Comité Directivo de la maestría y docente de curso. • Justificación del tema y elaboración del plan de tesis. • Presentación del plan ante profesores invitados según línea de investigación. • Aprobación del plan de tesis por Comité directivo del programa, por asesor y docente del curso.
2015-1	Seminario de Tesis 1 (6 créditos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de tesis inscrito en el campus virtual y aprobado por la Escuela de Posgrado. • Desarrollo de la primera parte de la investigación según tipo. • Exposición del avance de la investigación ante jurado de tesis. • Aprobación de la primera parte por asesor y docente del curso.
2015-2	Seminario de tesis 2 (8 créditos)	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la segunda parte de la investigación según tipo. • Organización del informe final. • Pre-sustentación de la investigación ante jurado de tesis y docentes invitados. • Valoración del informe final por jurado de tesis.

Fuente: Elaboración propia.

Una estrategia importante es la participación de colegas que pueden aportar sugerencias al estudiante en los tres cursos de investigación

(D2:37). De ese modo, en el curso **Cultura Investigadora** «*los docentes, según líneas de investigación, opinan sobre los avances en la elaboración del plan de tesis*» (D4). El plan de tesis orienta la investigación hacia la tesis con fines de graduación.

Otra estrategia formalizada son las sesiones de socialización de avances de la investigación (D2 y D4). De este modo, en el desarrollo de los dos **cursos de Seminario de Tesis**, los docentes invitados aportan sugerencias en el avance de la investigación de los estudiantes. Y, «*el jurado de tesis se conforma desde el momento que se aprueba el plan de tesis*» (D2) de tal forma que:

pueda aportar sugerencias en pleno desarrollo de la investigación hasta en tres oportunidades (avance del marco teórico, del diseño metodológico y pre-sustentación del informe terminado). Esto ha permitido que el jurado demore menos en leer los informes finales de tesis y los apruebe en menor tiempo. Además, los tesistas reciben sugerencias de los docentes internacionales invitados. Se organiza pre-sustentaciones de tesis ante los invitados (D4:5).

El esfuerzo de asesoría de tesis implica a todo el equipo del posgrado. Y una acción importante ha sido tener las *líneas de investigación* consensuadas y difundidas.

Estas representan el esfuerzo por acumular conocimientos académicos relevantes fruto de la confluencia de investigaciones de los docentes y tesis de los alumnos en torno a dos grandes áreas temáticas claves que ofrecen los programas: gestión educativa y currículo. En tal sentido, las tesis deben desarrollar un tema asociado a una de las líneas (D2:10).

Las líneas y sus ejes según mención son:

Tabla 2. Líneas de investigación para la mención Gestión de la Educación.

Línea	Ejes
Gestión del conocimiento en el campo educativo	<p>La gestión del conocimiento y su aplicación en el contexto de la educación.</p> <p>El capital intelectual como activo intangible de las organizaciones educativas.</p> <p>El capital humano de las organizaciones educativas.</p> <p>El capital relacional de las organizaciones educativas.</p> <p>La gestión escolar como gestión del conocimiento.</p>
Formación y desarrollo profesional en el campo educativo	<p>Liderazgo en organizaciones educativas.</p> <p>Evaluación, incentivos y satisfacción laboral docente.</p> <p>Formación continua de docentes.</p> <p>Salud docente.</p> <p>Trayectoria e identidad docente.</p>
La escuela como organización educativa	<p>La cultura escolar.</p> <p>La micropolítica de la escuela.</p> <p>Las escuelas eficaces.</p>

Tabla 3. Líneas de investigación para la mención Currículo.

Línea	Ejes
Los modelos curriculares y su concreción en los diseños curriculares	<p>Impacto del contexto en las perspectivas teóricas del currículo.</p> <p>Perspectivas teóricas que sustentan los modelos curriculares.</p> <p>Aporte de los modelos curriculares al diseño, desarrollo y evaluación curricular.</p> <p>Enfoques sobre enseñanza- aprendizaje y currículo.</p>
Diseño y desarrollo curricular	<p>Tendencias en el currículo y su afectación a los procesos de diseño y desarrollo curricular.</p>

	<p>Políticas y reformas educativas que afectan los procesos curriculares en sus diferentes niveles.</p> <p>La participación del docente en el diseño y desarrollo curricular.</p> <p>El diseño curricular de la práctica educativa.</p>
Evaluación curricular	<p>Cambio e innovación curricular.</p> <p>Enfoques y modelos de evaluación curricular.</p> <p>Evaluación de la gestión curricular.</p> <p>La normatividad de la evaluación curricular.</p>

Estas líneas han sido coordinadas y articuladas con el Doctorado en Ciencias de la Educación. Se encuentran publicadas en el blog del posgrado en educación y en el texto impreso denominado: *La investigación en la maestría en educación y doctorado en ciencia de la educación* (Sime y Revilla, 2012). Además de presentar y justificar cada línea, el texto orienta sobre los tipos de investigación, sobre la asesoría de tesis y las estrategias de difusión de las investigaciones. El texto está a disposición de todos los alumnos, los postulantes e ingresantes al programa.

También es un texto que tienen los docentes, sobre todo, los que asumen el rol de asesor de tesis.

Asociado a esta acción, se ha identificado a los docentes que pertenecen a una línea de investigación (D4:6), conformando equipos de asesores que se refuerza con docentes de otros programas afines y graduados de los últimos años. E incluso se les ha capacitado en investigación cualitativa y cuantitativa.

Sobre el *proceso de asignación de asesor*, a cada tesista se le asigna un asesor, puede ser externo a los cursos de investigación o puede tratarse del mismo docente de esos cursos: *«el alumno cuenta con el acompañamiento del profesor de seminario, un asesor y coasesor según el caso»* (D2:113). En nuestro programa el asesor de la tesis es elegido de acuerdo a la temática de la tesis pues se toma en cuenta su

especialidad y experiencia en el tema (D2). Asimismo, se considera su conocimiento en el tipo de investigación propuesto por el tesista. Podría ser un docente invitado:

El Director de Programa de posgrado puede invitar, por excepción, a profesores de otras universidades que reúnan las calificaciones académicas antes mencionadas para que asesoren un proyecto de tesis (D1:48).

A fin de orientar mejor la tarea del asesor y diferenciarla del jurado de tesis y del docente de los cursos de seminarios fue necesario trabajar las funciones junto a todo el profesorado del programa así como los que asumían estas funciones en calidad de invitados pues no era suficiente lo normado en el Reglamento de la Escuela:

La función del asesor de tesis es orientar el trabajo de tesis del graduando, revisando periódicamente sus avances. ... es responsable de la coherencia y de la seriedad metodológica y científica del trabajo. El asesor de tesis puede disentir de este en aspectos y planteamientos parciales, inclusive en lo referente a las conclusiones (D1:48).

De este modo, quedaron definidas las siguientes funciones:

Las funciones del profesor de los cursos Seminario de Tesis 1 y 2 son las siguientes:

1. Orienta al tesista, junto con el asesor, el trabajo de investigación.
2. Opina sobre el trabajo del tesista y realiza sugerencias para su trabajo.
3. Orienta el proceso metodológico de la investigación.
4. Organiza los contenidos del Seminario los que trabajará de acuerdo a las necesidades metodológicas de los tesisas.
5. Califica los productos solicitados en Seminario de Tesis 1 (plan de tesis, capítulo referido a marco teórico y otros propios del curso) y Seminario de Tesis 2 (los propios del curso y el informe final de la tesis) una vez revisados y aprobados por el asesor de la tesis.

6. Califica los productos del curso en consulta al asesor de la tesis.
7. Es un miembro del jurado de tesis.

Las funciones del profesor asesor de la tesis son:

1. Orienta al tesista, junto con el profesor de curso, el inicio del trabajo en una reunión en el plazo de los primeros 15 días de iniciado el semestre.
2. Aprueba el plan de tesis para su registro en la Escuela de Posgrado vía campus virtual.
3. Se responsabiliza por el desarrollo de la tesis (de acuerdo al cronograma de los cursos de Seminario de Tesis) y su aprobación final para ser sustentada.
4. Asesora tanto el contenido temático como metodológico de la tesis asegurando la calidad del trabajo.
5. Es un miembro del jurado de la tesis (D2:113).

Se sugiere que el asesor registre las asesorías que tenga con el alumno y comparta la información con el profesor de curso. Asimismo, se propone mínimo seis fechas de asesoría durante el semestre.

Las funciones de un profesor co-asesor son:

1. Orienta al tesista, junto con el profesor de curso, el inicio del trabajo en una reunión en el plazo de los primeros 15 días de iniciado el semestre.
2. Colabora en la asesoría, según su experticia, ya sea en el contenido temático o en el diseño metodológico de la investigación, asegurando la calidad del trabajo.
3. Colabora en el desarrollo de la tesis (de acuerdo al cronograma del curso de Seminario de Tesis).
4. Participa en la aprobación del plan de tesis emitiendo una valoración final al trabajo.
5. Participa en la aprobación del desarrollo de la tesis emitiendo una valoración final al trabajo.
6. Es un miembro del jurado de la tesis (D2:114).

En ninguno de los casos, el profesor debe corregir la redacción (ser corrector de estilos) sino sugerir criterios para mejorar la redacción académica (D2). Esas funciones se explican al tesista y al asesor.

En cuanto a las *condiciones institucionales*, el programa se encarga de *difundir y motivar* la participación de los tesistas en los *programas de apoyo económico* que ofrece la Escuela de Posgrado y la Universidad. Entre ellos el *Programa de Apoyo a la Investigación para estudiantes de posgrado PAIP*. Mediante este programa el vicerrectorado de investigación apoya económicamente el proceso de formación para la investigación especializada de los estudiantes de posgrado de la PUCP y estimula la elaboración de tesis de alto nivel académico.

El Premio Galileo que busca impulsar la realización de las tesis de maestría que estén apoyadas en una buena trayectoria académica. Para ello, otorga estímulos económicos que ayuden a los estudiantes en la culminación exitosa de su trabajo de investigación (D2:112).

Otro apoyo importante es la participación del programa en el Fondo Concursable Ulises que favorece la internacionalización del programa y con ello, gestionar la movilización de docentes invitados de otros posgrados en el campo educativo todos los años (D2 y D4).

Asimismo, promovemos el uso de las bases de datos que tiene la biblioteca de la Universidad y compramos textos y artículos de revistas de interés de los tesistas.

Frente a esta dinámica ¿qué opinan los graduados en el periodo (2009-2013). A través del focus group ellos han reconocido varios aspectos al compartir sus expectativas, tensiones y sugerencias.

Expectativas en torno a la asesoría de tesis

El grupo entrevistado manifestó que iniciaron la tesis con expectativas muy altas. Dichas expectativas oscilaron principalmente entre contar con un asesor que fuera experto en el manejo metodológico para la

elaboración de la tesis o contar con un especialista en el tema, que entendiera su lógica y pudiera «lidiar» con el mismo. Valoraron mucho el soporte emocional que dieron los asesores de tesis, con buen acompañamiento, buena actitud de escucha y la exigencia en el proceso.

Tres de los participantes explicaron que su expectativa era contar con un asesor(a) solvente en el proceso de investigación que los orientara en la construcción de cada parte de la tesis:

no esperaba tener una especialista de esa área ni tampoco que conociera la realidad del profesor de inglés que normalmente es otro mundo, entonces no esperaba ese especialista, sin embargo sí esperaba alguien solvente en el tema de tesis, alguien que me orientara en el proceso de la construcción de la tesis, en el lenguaje de la tesis, etc. Lo hallé, mi asesora resultó ser una persona solvente en lo que yo buscaba (E6).

Yo también voy por ese lado porque en verdad mi trabajo de formación profesional y hablando también en el enfoque de competencias, no era un tema conocido, por eso yo estaba claro que no iba a tener mucho apoyo en la temática propiamente, sin embargo en la parte didáctica y metodológica general y en la parte de la metodología de la investigación, allí sí tenía mis expectativas (E5).

Otros tres participantes expresaron que ellos sí esperaron que los asesores manejaran el tema de su investigación. Cuando eso no sucedió buscaron también ayuda complementaria para tener otra mirada más especializada. Incluso en un caso se expresó la expectativa de contar con un asesor que brindara la bibliografía especializada.

En relación al perfil del asesor, reconocieron algunas características esperadas: que sea una persona abierta, flexible, con capacidad de consenso de manera que pudieran recibir una orientación articulada, producto del consenso y diálogo con los profesores de los cursos de investigación y otros asesores.

Su asesoría me ayudó mucho, tenía una gran apertura de mente, con libres criterios conversábamos y eso fue lo que a mí me ayudó bastante, esa fue mi expectativa y cuando encontré a esta persona dije esta persona es y con ella me quedo (E4).

Algunos participantes no sólo esperaban orientación y acompañamiento sino también que el asesor fuera un profesional exigente, que los retara y ayudara a cuestionarse.

En casi todos los casos las expectativas fueron satisfechas. En los casos que la expectativa fue inicialmente buena, se mantuvo a lo largo del tiempo. Sólo en un caso la expectativa creció más en el proceso. En otro caso, se cumplió la expectativa de lograr el producto pero no así sobre la asesoría misma, se tuvo que buscar otras asesorías paralelas.

Dos de los entrevistados destacaron la relación de respeto profesional, la apertura para escuchar y el estímulo al estudiante para ejercer su punto de vista, su propio proceso de pensamiento.

Respetuosas entre ellas y respetuosas conmigo, eso para mí fue muy agradable, porque se daba una relación guardando las diferencias pero de pares, había un respeto hacia el pensamiento del otro, hacia el proceso del otro y en ese sentido esto me enseñó a aprender del mismo proceso. Fue muy enriquecedor (E3).

Para otro participante la asesoría funcionó porque tuvo tanto la empatía, apertura y comprensión del asesor como su ayuda para organizarse mejor, su ayuda en la planificación del tiempo y el seguimiento al proceso.

Tensiones y momentos críticos en el proceso de asesoría de tesis
 En el proceso también vivieron momentos de tensión y críticos pero fueron bien sobrellevados o reconocidos como necesarios para arribar a un mejor producto.

Una de las tensiones se refiere a la desmotivación al constatar que tenía un *diferente enfoque con su asesora*; tuvieron discrepancias pero ambas lograron encontrar un punto de equilibrio entre las dos perspectivas del tema en cuestión.

También se enfrentaron tensiones ocasionadas por el *escaso tiempo* de dedicación que en un caso obligó a la estudiante a parar temporalmente la investigación y luego de un tiempo retomarla. Ya en ese contexto, *la redacción* misma causó bloqueo y tensión pero luego se enrumbó por un buen camino:

(...) mi asesora vio que para el plazo que quedaba y para la brevedad que estaba la investigación no veía que yo podía llegar y eso armó un momento de tensión, yo le decía pero ya dejé tal cosa, ya pasé esto y lo otro, solamente me queda esto, yo le decía déjeme seguir pagando y me dijo bueno esta es la realidad y esto pasa, tuve que... Y avancé por mi cuenta y tuve que hacer un alto y luego retomé la investigación dándole un tiempo exclusivo (...) (E9).

A pesar de la tensión que generaba *exponer avances* ante otros docentes, valoraron el momento del intercambio y compartir experiencias de tesis con otros asesores e invitados internacionales.

Además del acompañamiento de una persona que concluyó conmigo la investigación, tuve que presentar mi tesis, recuerdo que presenté mi tesis a diversos asesores de la maestría, porque tuvimos una reunión en la que compartimos experiencias, me pareció súper enriquecedor, esa experiencia me hizo sentir que el otro asesor, que probablemente tiene otra línea temática sumaba aportes a lo que yo estaba haciendo, eso fue un hito muy importante, logró y creció la sensación de que tomé la decisión correcta en hacer la maestría en Católica (...) (E1).

Sugerencias para la asesoría de tesis

Después de expresar sus expectativas y tensiones, proporcionaron algunas sugerencias para la asesoría de tesis que se centran más en el asesor que en ellos mismos y en sus propias condiciones para la investigación.

Con relación al mismo proceso, una participante resaltó la importancia de la calidad de las reuniones de trabajo, la delimitación de los productos a presentar en cada reunión, la comunicación y la retroalimentación constante y efectiva. También la importancia del conocimiento del tesista, sus fortalezas, dificultades de manera que se le pueda dar el apoyo necesario.

(...) Como corolario es el tema de conocer mucho al tesista, el poder ver las limitaciones que tiene el tesista en muchos aspectos, cada uno de nosotros ha ido mencionando algunas situaciones que han habido y ese es un elemento importante de partida para que no te estrelles en el camino, ver cuáles son las dificultades, atacarlas y atenderlas. Eso es todo (E8).

Otro participante sugirió que los cronogramas sean realistas teniendo en cuenta los tiempos de la universidad. Esto porque la ejecución de la investigación se realiza en los dos cursos de Seminario de Tesis, es decir, entre mediados de marzo y fines de noviembre.

En relación a la secuencia de cursos de investigación, no quedó para todos clara la secuencia de los cursos ni el sentido del primer curso de investigación, es decir, Cultura Investigadora porque dicen que al elaborar el plan de investigación no siempre era el mismo que se ejecutaba en los cursos de Seminarios.

Me parece que en el primer curso de cultura investigadora se podrían definir un poco más o que al tesista se le proyecte desde inicio a fin lo que se va a hacer en los 3 cursos (E3).

Porque efectivamente creo que hay desfase de integración de la secuencia de la cultura investigadora de tesis 1 y 2, porque se trabajó, se hace el esfuerzo de llevar un curso en verano para culminar el plan de tesis y allí se debería terminar en el curso con el plan de tesis escrito,... (E7).

También sugirieron que es oportuno y pertinente implementar cursos de redacción académica por la necesidad de mejorar el lenguaje argumentativo que deben manejar los tesisistas. Al respecto cabe mencionar que la Escuela de posgrado viene realizando este tipo de talleres desde el 2013 y en el programa organizamos algunos entre 2010 y 2012. Al parecer no fue suficiente. Un aspecto importante que expresaron fue que no tuvieron las herramientas para elaborar sus propios argumentos, hacer sus planteamientos, dialogando con los datos e información recolectada. Señalaron que aprendieron el proceso metodológico pero extrañaron mayor formación para elaborar teoría.

(...) Yo creo que nos enseñaron cómo recopilar información, como los instrumentos, los resultados, los objetivos, las conclusiones, las sugerencias, pero no nos enseñaron a hacer teoría, porque el hecho es hacer teoría con tu información, no sólo describir sugerencias sino...(E2).

A pesar de trabajar en forma conjunta con el jurado, el grupo manifestó que frente a las discrepancias que encontraron entre los puntos de vista entre asesores y jurado pidieron mayor acuerdo sobre los criterios al momento de evaluar la tesis.

Finalmente, un participante sugirió mayor cuidado en la atención de la dimensión socioafectiva y planteaba contar con talleres para manejar adecuadamente el estrés pues muchas veces los problemas y las dificultades surgidas en todo el proceso de elaboración de tesis traen consigo una carga de emociones de diversa índole. Asimismo sugirió

herramientas para mejorar la comunicación oral del participante como talleres de alto impacto.

Como podemos apreciar, las expectativas de los graduados han girado en torno a las cualidades y competencias académicas del asesor para acompañar el proceso de investigación y las tensiones que vivieron se refirieron a esos aspectos. En general, los entrevistados reconocieron que hubo buena evolución en la atención a sus propias expectativas: haber contado con la orientación y seguimiento esperado, el respeto y trato profesional que recibieron, el apoyo en la planificación del tiempo y la retroalimentación recibida. Esto reafirma nuestra postura respecto a que la asesoría de tesis es un proceso de interacciones, que tanto asesor como asesorado configuran una experiencia de asesoría particular. Además, afecta esa interacción las condiciones que ofrece el programa, así como las estrategias que se implementan para contribuir al objetivo de lograr la tesis.

Por otro lado, a partir de las expresiones de los graduados nos confirmamos en que son tres los roles básicos que en forma permanente asume el asesor: motivar, orientar y evaluar que además han sido muy bien valorados; por tanto los esfuerzos deberían ir a que el asesor tome conciencia de ellos y de forma integrada se practiquen durante la asesoría de tesis. Además de seguir apostando por la formación del asesor para responder a las necesidades de los tesisistas.

Como dice Carlino «los tesisistas requieren competencias metodológicas, no desarrolladas anteriormente» (2008:21) y el asesor debe estar preparado para desarrollarlas.

Poco mencionan sobre sus propias competencias o condiciones personales, que es otro referente del éxito de la asesoría de tesis. Como lo expresan Galetto y otros,

el buen desarrollo del proceso de formación del tesisista no está garantizado sólo a partir de las características y/o herramientas pedagógicas que

proponga el director, sino también las características y actitudes del tesista (2007: 297-298).

Esto se puede asociar a la estructuración de la secuencia de los cursos de investigación propuesto en el programa, en la medida que debería desarrollar en los tesistas mayor independencia y seguridad en las competencias investigativas, y así evitar que sean dependientes del asesor cuando deberíamos fomentar la autonomía en el proceso de investigación. Además, debemos colaborar en la construcción de sus capacidades personales para el manejo del tiempo, del estrés y de las propias exigencias académicas. Como lo expresa Carlino (2008) no debemos perder de vista que la tesis resulta una contribución al conocimiento, por tanto el tesista se debe asumir como autor y eso le exige buena redacción académica, alto nivel de estrés y otros aspectos.

Finalmente, es necesario articular los tres procesos implicados en la asesoría de tesis: condiciones del tesista, condiciones del asesor y las institucionales. Las sugerencias de los graduados se han centrado en las condiciones del asesor y las institucionales. Esto nos lleva a revisar hacia cuál de esos procesos se dirigen las estrategias que venimos aplicando.

Conclusiones

Las primeras reflexiones que ponemos a consideración son:

- ◆ Los graduados entrevistados reconocen haber iniciado la tesis con una alta expectativa y que durante el proceso se mantuvo en la medida que el asesor de tesis se vinculó de cierto modo aportando orientaciones metodológicas, proporcionando apoyo emocional, estableciendo buenas reuniones de asesoría y empatía. Lo que refuerza la idea de asumir la asesoría de tesis como un

proceso de interacciones en el que prima la formación, experiencia y las cualidades del asesor.

- ◆ La maestría en educación utiliza diversas estrategias orientadas a apoyar al tesista en el desarrollo de la investigación y culminación de la misma. Estas estrategias cuentan con la participación de los docentes del programa y se centran en la adecuada selección del asesor, la orientación de temas asociados a líneas de investigación, a una adecuada secuencia y utilidad de los cursos de investigación y a promover el uso de los estímulos económicos que ofrece la Universidad.
- ◆ Si bien el programa viene aplicando diversas estrategias para favorecer la asesoría de tesis, todavía existen tensiones al respecto. Y se asocian al modo como se trabaja con el asesor y de qué modo recibe las orientaciones pertinentes y a tiempo, a cuánto se implica el asesor en la investigación, al tiempo que disponen para culminar con la tesis. Lo que motiva a una revisión de los modos como se ejecutan cada una de las estrategias en el programa.
- ◆ Las sugerencias de los entrevistados en relación al asesor refuerzan los tres roles que procuramos en el programa: motivador, orientador y evaluador. Además, nos permiten seguir afinando las funciones que diferencien bien el rol del asesor del jurado de tesis.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*. Junio, 20- 31 Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Carlino.pdf
- Duarte, A. (2010). A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. *Educar em Revista*, 27(1),

- 101-117. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1550/Resumenes/155018478005_Abstract_2.pdf
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14019000012&iCveNum=19000>
- Galetto, L. et al (2007). Reflexiones sobre el desarrollo del doctorado considerando la relación orientador-orientado y la metodología pedagógica subyacente. *Revista Ecología Austral de la Asociación Argentina de Ecología*, 17(2), 293-298. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ecoaus/v17n2/v17n2a11.pdf>
- Gutiérrez, N. & Barrón, M. C. (2008). Tesis de posgrado en educación en el estado de Morelos. Temas y ámbitos de estudio. *Perfiles Educativos*, 122, 78-93. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211181004&iCveNum=11181#>
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis?. *Tiempo de Educar*, 10 (19), 11-40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31113164002&iCveNum=13164>
- Jiménez, E. (2004). Análisis bibliométrico de tesis de pregrado de estudiantes venezolanos en el área educación: 1990-1999. Universidad Simón Rodríguez y Universidad Central de Venezuela *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rioei.org/deloslectores/.623Jimenez.PDF>
- Escuela de Posgrado (2011). *Reglamento de la Escuela de Posgrado*. Lima: PUCP
- Escuela de Posgrado (2012). *Plan de estudios de la Maestría en Educación*. Lima: PUCP

- Portocarrero, G. & Bielich, C. (2006). ¿Por qué los estudiantes no hacen sus tesis? En Dettleff, J. (Comp.), *Desafíos de la investigación universitaria* (pp.41-82). Lima: Departamento Académico de Comunicaciones.
- Sime, L. (2012). *Catálogo de publicaciones sobre educación en Docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú 2000-2011*. Lima: CISE PUCP.
- Sime, L. & Revilla, D.(2014a). *Catálogo de fuentes sobre Asesoría de tesis en posgrados en educación*. Lima: Escuela de Posgrado PUCP. Recuperado de <http://posgrado.pucp.edu.pe/publicacion/catalogo-de-fuentes-sobre-asesoria-de-tesis-en-posgrados-en-educacion-2/>
- _____. (2014b). *Aportes a los procesos de asesoría de tesis en posgrados en educación*. Lima: Escuela de Posgrado PUCP.
- _____. (Coord) (2012). *La investigación en la maestría en educación y doctorado en ciencias de la educación*. Lima: Escuela de Posgrado PUCP.
- Suciati, M. (2011). Student preferences and experiences in online thesis advising: A case study of Universitas Terbuka. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(3), 215-228. Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ965078.pdf>
- Torres, M. (2011). La tutoría en programas de doctorado: tensiones tutoriales Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 315-344. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3958205>
- Yaritzta , Y. & Malaver, M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31, 112-129. Recuperado de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2474955 &orden=0

FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE
POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN:
UN DIAGNÓSTICO SITUACIONAL

Walther Hernán Casimiro Urcos
Consuelo Nora Casimiro Urcos

Resumen

Durante los últimos veinte años, el número de programas de posgrado en educación en el Perú, se ha incrementado de manera significativa tanto en instituciones públicas como privadas; no obstante, los procesos de evaluación existentes se han limitado al cumplimiento de requisitos más a la parte de administración que al propiamente científico. En este sentido se hace indispensable establecer lineamientos y diseñar estrategias de evaluación de estos programas, cuyo objetivo se perfile hacia una evaluación que permita ajustar la orientación de los programas a las necesidades de generación de conocimiento en el campo de la educación.

El presente trabajo se propone ver cuál es la situación en que se encuentran los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación en cuanto a su formación.

La metodología utilizada para la recopilación de la información fueron encuestas aplicadas a los estudiantes del último semestre de las

diferentes menciones de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación.

Entre las conclusiones más resaltantes podemos destacar que la formación que reciben los estudiantes de la EPG de la UNE es inadecuada.

Palabras clave: estudiantes, formación de posgrado, diagnóstico situacional.

Introducción

Las instituciones de Educación Superior enfrentan grandes retos en la actualidad, derivados del rápido avance de la ciencia y la tecnología y del surgimiento de nuevos desafíos que demandan reaccionar a los requerimientos de cambio permanente.

En ese marco, las instituciones de Educación Superior tienen como misión fundamental la formación de recursos humanos de calidad, capaces de responder a los retos que plantea la sociedad.

La educación de posgrados: diplomados, maestrías, doctorados y postdoctorados ha ido adquiriendo en el último tiempo cada vez más valor. Las universidades se enfrentan constantemente a un escenario extra competitivo, tanto en las ofertas de sus programas de especialización como en el reclutamiento de los candidatos idóneos para llenar sus vacantes.

La formación de los estudiantes en los diferentes programas de posgrado, constituye uno de los objetivos específicos de las universidades que deben realizarse con las máximas garantías ya que de ellos va depender la investigación futura y en consecuencia, el desarrollo socioeconómico y la mejora social de un país.

La revisión de los documentos sobre la universidad en el Perú permite deducir que la investigación ha sido un tema con frecuencia tratado

aunque sin profundidad, no así el posgrado, pese a la estrecha relación que guardan ambos. Así, entre las conclusiones del Primer Seminario de Rectores del Perú, realizado en Huacachina en 1967, no hay una sola referida al posgrado lo cual revela su práctica inexistencia para entonces. En 1988 la UNESCO encargó un estudio sobre la educación superior en Perú que fue realizado por los ex rectores: Héctor Luján Peralta y Mario Zapata Tejerina; dicho estudio no consideró lo referido al posgrado (Cresalc, 1988).

Diez años después, en el Congreso de la República, se realizó un conversatorio sobre la universidad en el Perú; en él se trató sobre gobierno, financiamiento, acreditación y el desarrollo, no se encuentran referencias al posgrado pese a que entonces, en 1998, éste había crecido y una veintena de universidades lo ofrecían.

El 5 de julio de 2001, la Universidad Peruana Cayetano Heredia organizó una mesa redonda que trató sobre la «Pertinencia Social, Pedagógica e Institucional de los Posgrados», en ella el dr. Walter Peñaloza Ramella presentó una ponencia con definiciones muy atinadas sobre lo que es el posgrado, en particular establece la diferencia entre los estudios de especialización y los de maestría: en ésta debe haber un 50% de investigación, pues «la maestría tiene como objeto preparar investigadores, así como el doctorado tiene como objeto la investigación misma».

Continúa Peñaloza diciendo: «estamos graduando a personas que se les llama *magíster* y que no hacen investigación, por consiguiente estamos engañándonos a nosotros mismos, la investigación es algo muy serio, es algo para lo cual muy poca gente está preparada o tiene la actitud para ello». Termina diciendo: «salvando la aspereza que puede tener esta afirmación, afirmo que mientras la maestría busca que la persona que la sigue se convierta en descubridora de cosas nuevas, el especialista es el usuario de estos descubrimientos».

Guerra, R. (2002) al tratar el tema sobre la formación profesional, estudios de posgrado e investigación, afirma que en el Perú se ofrecen en algunas universidades doctorados poco exigentes, que sirven para satisfacer aspiraciones personales y con frecuencia, como requisito para la promoción académica de las propias universidades que los exigen para desempeñar los cargos de decano y rector.

Preocupa el escaso número de doctorados que se ofrece en el interior del país, pues ello obliga a que migren a la capital aquellos profesores que desean culminar su formación académica; esto conlleva el riesgo de que el profesor se establezca en la universidad de sus estudios doctorales; si el lugar elegido es una universidad extranjera, ésta no vacilará en ofrecerle una posición docente para fortalecer sus cuadros, empobreciendo de esta manera a la universidad de origen.

La Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación (en adelante EPG de la UNE) tiene como objetivo fundamental: Perfeccionar a investigadores en Educación capaces de elaborar y ejecutar proyectos innovadores, promoviendo alternativas para mejorar el proceso en perspectiva de la calidad y excelencia educativa.

Sin embargo, las evidencias recogidas durante los últimos años sobre la situación de estas enseñanzas en el ámbito de la EPG de la UNE resultan preocupantes: bajo porcentaje de alumnos que cursan estos estudios, bajo porcentaje de éxito de estos estudios, bajas calificaciones de las tesis defendidas, nula movilidad de estudiantes, poco reconocimiento al profesorado, etc. En resumen, datos que ponen de relieve que es necesario introducir cambios en la organización y desarrollo de este tipo de enseñanza.

La calidad de la educación, va a la par de la equidad. La equidad comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno (a) asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos

sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad (UNESCO/OREALC (2007).

Los problemas que se detectan al evaluar los diseños de programas de maestría son bastante comunes: objetivos poco definidos, falta de coherencia entre los contenidos de los cursos y los objetivos del programa, contenidos de los cursos no vinculados a investigaciones reales, ausencia de líneas de investigación efectivas, falta de grupos y redes de investigación, escasa interdisciplinariedad entre las actividades formativas, distribución gremial de los cursos, escasa repercusión de la investigación realizada por el profesorado, etc.

Reseña histórica de la universidad

La Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle, «Alma Mater del Magisterio Nacional», es una institución académica, científica, tecnológica y cultural dedicada a la investigación, la enseñanza y proyección social al servicio del desarrollo independiente del País.

La historia de la Universidad Nacional de Educación se remonta al 6 de julio de 1822, cuando el Libertador Don José de San Martín, por Decreto Supremo, creó la primera Escuela Normal de Preceptores, dando inicio así a la primera institución formadora de maestros primarios del país; constituyéndose en la institución antecesora y primigenia de la Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle. Por esta razón el 6 de julio fue instituido como el Día del maestro. Su primer rector fue el inglés Diego Thompson, quien implantó el modelo educativo llamado Sistema Lancasteriano en la preparación de los maestros. De acuerdo a este sistema los alumnos más destacados se convertían en monitores y contribuían, mediante la práctica en el aula a la mejor formación profesional de sus compañeros.

La Escuela de Posgrado

La Escuela de Posgrado es la unidad académica destinada a la formación de docentes universitarios, especialistas, e investigadores; sus estudios conducen a los grados académicos de maestro y doctor (Art 51° del Estatuto de la Universidad Nacional de Educación).

La Escuela de Posgrado es la unidad académica del más alto nivel en la Universidad Nacional de Educación. Tiene como objetivos promover, orientar, regular y conducir académica y administrativa-mente los programas de Maestría y doctorado, garantizando su excelencia académica, propiciando la generación de alta competitividad en investigación científica, docencia para un mejor desempeño profesional.

Diagnóstico Situacional de estudiantes de Posgrado en el Perú

Según el Instituto Nacional de estadística e informática (INEI) y de acuerdo al II Censo Nacional Universitario 2010 tenemos algunos datos resaltantes como:

- ◆ En la actualidad hay 56,336 estudiantes de posgrado en todo el país, que representan el 7% de estudiantes en educación superior universitaria.
- ◆ El 50% realiza sus estudios en Lima. Las Regiones de sierra y selva muestran la menor proporción de estudiantes de posgrado.
- ◆ Existe una mayor concentración de estudiantes en maestrías, 4047 estudian doctorados que representan el 8% y 44585 estudian maestrías que representan el 92%.

- ◆ Casi la totalidad de los estudios de posgrado son autofinanciados y el 91% estudian en entidades públicas.
- ◆ La mayoría de estudios de posgrado se realizan durante los fines de semana, 64,7%.
- ◆ La tasa de graduación de los programas de maestría y doctorado en el Perú es muy baja. Se estima menor a un 5% de la matrícula.
- ◆ 17236 estudian maestrías en educación que representan el 31% del total.

Objetivos

- ◆ Determinar el nivel de formación de los estudiantes de la EPG de la UNE.
- ◆ Determinar el nivel de la efectividad de enseñanza que reciben los estudiantes por parte de sus docentes.
- ◆ Identificar el nivel de conocimiento de los estudiantes en cuanto a la misión y propósitos que persigue la EPG de la UNE.
- ◆ Identificar el nivel de satisfacción que tienen los estudiantes en cuanto a la estructura organizacional y la infraestructura de la EPG de la UNE.

Metodología

La metodología utilizada para la recopilación de la información fueron encuestas aplicadas a los estudiantes del último semestre de las diferentes menciones de la maestría de la EPG de la UNE.

Estructura de la encuesta para estudiantes de Posgrado

La encuesta fue diseñada tomando en consideración los objetivos del estudio y fue dividida en 4 dimensiones con un total de 37 preguntas.

Misión y Propósitos

El objetivo de este grupo de preguntas es el de poder identificar si el estudiante tiene conocimiento de la Misión y Propósitos que tiene la EPG de la UNE.

Estructura Organizacional

Las preguntas aquí agrupadas tienen como objetivo identificar si el estudiante conoce a sus autoridades. Sabe a quién acudir por la absolución de sus dudas relacionada a la parte académica. Conoce los procedimientos y a qué oficina acudir para realizar algún trámite documentario.

Infraestructura

Las preguntas relacionadas a este espacio pretenden tener una aproximación de la satisfacción que tiene el estudiante en cuanto a la parte física con que cuenta para el desarrollo de su formación.

Efectividad en la Enseñanza

Consideramos que es la parte neurálgica de la encuesta ya que con estas preguntas agrupadas le solicitamos al encuestado la información concerniente al desarrollo de sus aprendizajes que recibieron por parte de sus docentes en el transcurso de sus 4 ciclos académicos y que van a estar relacionados directamente con su formación.

Muestreo

Para determinar el tamaño de la muestra se tuvieron en cuenta el número de estudiantes matriculados al año 2014-I de las diferentes menciones de maestría. Tal como se aprecia en el cuadro 1.

Cuadro 1. Matriculados en la EPG de la UNE

Ciclos/Años	2014-I	2013-II	2013-I	2012-II	2012-I
I Ciclo	195	159	304	140	339
II Ciclo	140	270	116	276	193
III Ciclo	262	83	190	185	311
IV Ciclo	80	270	185	303	124
Total	677	782	795	904	967

(Datos proporcionados por la oficina de Registros de la EPG de la UNE)

Para el presente trabajo de investigación se tuvo una muestra censal ya que se cogió a todos los estudiantes del IV ciclo como muestra. En total se aplicaron 80 encuestas de los cuales 12 no respondieron, por lo que al final se tuvo datos de 68 estudiantes de las diferentes menciones de la EPG de la UNE. Las encuestas fueron aplicadas en el salón de clase.

Resultados

Misión y Propósitos

El 39,7% de los estudiantes tiene un conocimiento regular de la misión y propósitos de la EPG de la UNE, mientras que un 33,8% tiene un deficiente conocimiento de la misma.

Cuadro 2. Misión y propósitos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Deficiente	23	33,8	33,8
Mala	7	10,3	44,1
Regular	27	39,7	83,8
Bueno	7	10,3	94,1
Eficiente	4	5,9	100,0
Total	68	100,0	

Estructura Organizacional

El 36.8% de los estudiantes considera que existe una regular estructura organizacional en la EPG de la UNE, mientras que el 22.1% considera que esta es deficiente.

Cuadro 3. Estructura organizacional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Deficiente	15	22,1	22,1
Malo	16	23,5	45,6
Regular	25	36,8	82,4
Bueno	8	11,8	94,1
Eficiente	4	5,9	100,0
Total	68	100,0	

Infraestructura

El 48.5% de los estudiantes de la EPG de la UNE considera que cuenta con una regular infraestructura para desarrollar sus actividades académicas mientras que el 38.2% lo considera que esta es entre mala y deficiente.

Cuadro 4. Infraestructura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Deficiente	13	19,1	19,1
Mala	13	19,1	38,2
Regular	33	48,5	86,8
Buena	6	8,8	95,6
Eficiente	3	4,4	100,0
Total	68	100,0	

Efectividad en la Enseñanza

El 61.8% de los estudiantes considera que el nivel de efectividad en la enseñanza que se imparte en la EPG de la UNE esta entre mala y deficiente y un 23.5% considera que esta es buena.

Cuadro 5. Efectividad en la enseñanza

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Deficiente	14	20,6	20,6
Malo	28	41,2	61,8
Regular	7	10,3	72,1
Bueno	16	23,5	95,6
Eficiente	3	4,4	100,0
Total	68	100,0	

Formación en posgrado

El 44.1% de los estudiantes considera que el nivel de formación en la EPG de la UNE esta entre deficiente y mala y un 39,7 de estudiantes considera que esta es regular.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Deficiente	14	20,6	20,6
Malo	16	23,5	44,1
Regular	27	39,7	93,8
Bueno	8	11,8	95,6
Eficiente	3	4,4	100,0
Total	68	100,0	

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este diagnóstico no tienen ninguna pretensión de definir verdades y certezas. Su intención es contribuir para una reflexión más sistemática sobre la formación que se viene dando en la EPG de la UNE.

Para nuestros estudiantes la EPG de la UNE se constituye en otra etapa, es decir, en otro nivel de formación donde ellos aprenden bajo la perspectiva de perfeccionar su enseñanza y afianzar su capacidad investigativa realizando actividades que les permiten un desarrollo profesional centrado en sus necesidades.

Respecto a la misión y propósitos que persigue la EPG de la UNE la mayoría de los estudiantes manifestaron conocerla.

La estructura organizacional y su infraestructura manifiestan los estudiantes que esta es adecuada para su formación.

En relación a la efectividad de la enseñanza los estudiantes manifestaron que esta es mala, esto nos llama a la reflexión de que el ejercicio de la docencia exige múltiples saberes que necesitan ser aprendidos, apropiados y comprendidos en forma relacionada, para que se pueda llegar de la mejor manera a los estudiantes.

En términos generales la formación de los estudiantes de la EPG de la UNE de acuerdo a sus manifestaciones es inadecuada.

Referencias bibliográficas

- Guerra, Roger (2002). *La formación profesional, estudios de posgrado e investigación*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cresalc (1988). *La Educación Superior en el Perú*. Caracas: Centro regional para la educación superior en América Latina y el Caribe.
- Instituto Nacional de estadística e informática (2011). *II Censo nacional universitario 2010*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores: Fondo Editorial.
- Morín, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Piscoya, Luis (2008). *Formación universitaria versus Mercado laboral*. Lima: Asamblea Nacional de Rectores; Fondo Editorial.
- Unesco/Orealc (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Santiago, Chile. Disponible en: www.unesco.cl

PROCESO INVESTIGATIVO EN EL DOCTORADO EN BIOÉTICA- UMNG: UNA EXPERIENCIA VITAL¹

Omar Antonio Parra Rozo

*Estamos lanzando a los jóvenes al mundo y les decimos:
sean honestos, generosos, audaces; pero fallamos
en darles las herramientas para que desarrollen estas habilidades.*

Tenzin Priyadarshi²

¹ Este producto se inscribe dentro del trabajo investigativo que adelanta el grupo de investigación «Cultura y desarrollo humano» de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. El trabajo se circunscribe y se deriva del Proyecto de investigación Hum 1519: Didáctica de las humanidades en la educación superior, mediadas por la narrativa, financiado por la Universidad Militar Nueva Granada. El programa de Doctorado en Bioética obedece a una respuesta a las necesidades del contexto educativo y social, detectadas por la Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá, Colombia. Tiene la Resolución 8012 del 18 de julio de 2012 y depende académica y administrativamente de la Facultad de Educación y Humanidades. Se ofrece anualmente y en la actualidad (2014) tiene dos cohortes de estudiantes.

² Estas palabras del Venerable Tenzin Priyadarshi, fundador y director del Centro Dalai Lama para la Ética y la transformación de valores (Instituto de Tecnología de Massachusetts MIT) fueron planteadas en el marco del «VI Encuentro nacional de Rectores» organizado por la Universidad del Rosario, en Bogotá, Colombia, agosto de 2014.

Resumen

Abordar la investigación en Programas Académicos que, de por sí, son investigativos, constituye un reto para los estudiantes, los docentes y los directivos que los administran. El Doctorado en Bioética que ofrece la Universidad Militar Nueva Granada se constituye en un puntal para la investigación que, más allá del requerimiento formal constituye una razón de ser y de obrar. El método investigativo que se entrecruza con el plan de estudios intenta formar el espíritu investigativo y el accionar que con un acompañamiento brinda resultados óptimos. Una herramienta de investigación se puede generar a partir del análisis esencial de los pasos constitutivos del proceso. Pero, más allá del planteamiento de un proceso formal, el doctorado apunta al reconocimiento de una experiencia vital.

Palabras clave: Investigación, bioética, proceso investigativo, Topito, conocimiento, docente investigador, aprendizaje, enseñanza.

Preludio. Bioética y formación

En el pensamiento occidental existe claridad en que la ética, sustrato de la filosofía, se ocupa de la virtud, la moral, el deber y el vivir acorde con los cánones sociales. Suele entenderse como la confrontación entre el vivir bien y el no aceptar lo contrario o lo que no conviene, ya sea para el individuo o para la sociedad.

Desde sus orígenes y su desarrollo histórico se han presentado diversos análisis en torno a su esencia que confluyen en el «tratamiento de la moral y de las obligaciones del hombre» uno de los significados dados por el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), y que para el tema tratado constituye el eje primordial.

En este sentido, una profunda reflexión y diversos estudios desde distintos puntos de vista dieron como resultado una propuesta sobre una rama conexas a la ética, pero más abarcadora y diciente que ella –según sus seguidores y fundadores. A partir de sus orígenes en los años setenta, en Estados Unidos y, posteriormente en Europa, la nueva disciplina se fue desarrollando y tomando fuerza en distintos países. El mayor aliciente para la aplicación bioética en el sentido amplio de su horizonte epistemológico, lo ha alimentado el auge de la ciencia y de la tecnología. Si bien el sector salud ha sido el más beneficiado con esta perspectiva de vida, también lo es su inferencia en otros ámbitos, tal y como lo afirman investigadores como Alfredo Marcos, Edgar Morin, Gilberto Cely, Sergio Néstor Osorio y el mismo Van Rensselaer Potter, entre otros. Cely, por ejemplo, manifiesta que «únicamente el ser humano requiere de ética para orientar correctamente su libertad» (Cely, 35) pero que es necesario «repensarla transdisciplinariamente... y determinarle linderos epistemológicos de compromiso ecosistémico» (Cely, 38). Pensar la bioética es pensar racional y profundamente sobre la vida, sobre la aventura de la ciencia y la técnica y sobre la influencia de estas últimas en el comportamiento y el transcurrir del ser humano y de la sociedad. En el presente siglo (XXI), más que en ningún otro momento, la humanidad está amenazada por sí misma, por su progreso y por sus avances; de igual manera, más que en ningún otro tiempo, el ser humano tiene las herramientas para salvarse y para vivir feliz.

Las palabras del venerable Tenzin Rinpoche Priyadarshi se constituyen en un llamado a la formación en valores, y no solamente en ellos sino «con ellos» como el mismo lo afirmó en el Congreso mencionado –en el epígrafe–: «La estrategia consiste en que el profesor se vuelva un facilitador y que la lección dependa de los niños y de la interacción entre ellos». Términos que podrán parecer trillados y un estribillo repetido hasta el cansancio, pero que deben retomarse, so pena de no sobrevivir. En este sentido, las instituciones educativas

juegan un papel decisivo, en todos sus niveles, desde el inicio pedagógico: antes de la escuela y en los primeros años, hasta las formas académicas más avanzadas: maestría, doctorado y posdoctorado, en cuanto tomar la vida como un valor máximo. Los docentes de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada UMNG conscientes del asunto, propugnan por crear esta vivencia en cada una de sus acciones. Así, el doctorado, como el programa superior que lidera, por naturaleza y por norma, el proceso investigativo y formativo tiene su esperanza en el Programa de doctorado en Bioética como adalid de la praxis investigativa en este campo.

El ser humano: un ser que investiga y que cuestiona

En un rápido vistazo, se puede observar que en un pasado no muy lejano cabía preguntarse por la posibilidad de educarnos para insertarnos en la sociedad y desempeñar un papel de liderazgo como médicos, abogados, jueces, predicadores, sacerdotes y, aun maestros, que miraban con desdén a una gran masa de trabajadores que sostenían el sistema y con lástima a otros que no podían desarrollar sus habilidades técnicas o de conocimiento. Los adelantos técnicos dieron paso a aplicaciones sofisticadas basadas en el conocimiento que dispararon a grandes velocidades el ámbito científico y que hicieron vacilar el papel de los niveles que poseían el poder cognitivo, primordialmente y de aquellos que eran dueños de las destrezas técnicas. El cambio de papel hizo que quien tenía el dominio del conocimiento y de la ciencia se fuera imponiendo y los facilitadores se fueran quedando en el camino. Igual ocurrió con los que no estaban dentro del ámbito cognitivo, quienes también se rezagaron: los dueños de las habilidades técnicas. También los medios para la adquisición de destrezas se desarrollaron en gran medida y se insertaron en las formas y maneras de conocimiento e

información. Las llamadas TIC se insertaron en la vida y entraron a formar parte indispensable de las acciones humanas.

El ser humano, buscador nato, investigador desde que se encuentra en el vientre materno, es un ser que se pregunta por lo que lo rodea, por lo que él es, por su pasado, su presente y su futuro. Hasta hace unas pocas décadas, el hombre se tomaba su tiempo para aprender y entraba hacia los siete años a una formación sistemática inicial. En la actualidad ya no hay tiempo para empezar, desde los primeros balbuceos y aun antes de nacer hay aparatos, sistemas y formas diversas de estímulo para el aprendizaje, para la aprehensión del mundo. Otrora el papel de los padres y en especial de la madre en la formación inicial, antes de ingresar al sistema educativo, era determinante. Que un niño leyera o dominara otro idioma era una novedad. Hoy, en la mitad de la segunda década del siglo XXI, pasó de ser una novedad a ser una necesidad. Las instituciones preescolares brindan las posibilidades para que el niño afiance más que para que aprenda sus conocimientos básicos adquiridos a través de las máquinas sofisticadas actuales: computadores, televisión, dispositivos electrónicos, entre otros.

El niño que aún no entra a la institución escolar, es un investigador nato, como lo debiera ser el doctor que ha finalizado su formación. El niño pregunta para aprender, para entender lo que le rodea, para apropiarse de ello. Los padres y los medios tecnológicos le brindan la posibilidad de responder a algunos de los porqués que lo atosigan. El ser humano adquiere una gran cantidad de conocimientos y destrezas en sus primeros años, en especial en la etapa previa a la formalización estudiantil. Con facilidad se puede afirmar que a partir de su entrada formal a la educación, en los años siguientes y aun después de ellos, cuando haya obtenido los títulos que persigue y que lo acreditan como un ser profesional no habrá acumulado tal bagaje de conocimiento que el que adquiere antes de la mencionada formalización.

El sistema escolar absorbe al niño y pretende enfocarle los cuestionamientos, brindándole los instrumentos adultos que lo harán un «pequeño adulto» con las herramientas adecuadas para responder a los retos del contexto y de los otros seres humanos que lo rodean. Comienza la etapa formativa y también empieza una era en la que el pedagogo perspicaz se pregunta en dónde van quedando los por qué de sus estudiantes.

El docente interesado por suministrar a sus estudiantes las herramientas primordiales que lo estimulen para preguntar y buscar respuestas alimenta el espíritu investigador y fomenta las aptitudes y destrezas de su educando. Las preguntas se hacen pertinentes y obligatorias, las mismas de Alicia al introducirse en el país de las maravillas o al tratar de intuir las imágenes a través del espejo:

¿Los gatos se comen a los murciélagos? ¿Los gatos se comen a los murciélagos? –Y luego, a veces, decía ¿Se comen los murciélagos a los gatos?

Como a ninguna de estas preguntas podía contestar, poco importaba la forma en que se las hacía. (Carroll, 2)

¿Puedes hacer una suma?, preguntó la Reina Blanca. ¿Cuánto es uno más uno? (Carroll, 150)

Aquí la Reina Roja empezó de nuevo:

¿Puedes contestar a preguntas útiles? – dijo ¿Cómo se hace el pan? (Carroll, 151).

Los anteriores son los mismos interrogantes de Stephen Hawking, quien a los doce años cambió su mundo de diversión adolescente por otro más práctico y dinámico:

...junto a sus amigos se cansaron de los juegos de mesa, los sustituyeron por otras diversiones que solían consistir en construir extraños artilugios electrónicos y aviones de aerodelismo (Despeyroux, 57).

La mayoría de los niños deja de lado los interrogantes iniciales y se introduce en un mundo cognitivo, donde se le suministran las herramientas pertinentes para su aprendizaje, se le acompaña y se le toma de la mano para que el descubrimiento del mundo sea, aparentemente, más fácil. Otros niños que escapan de este grupo, estarán deambulando en el ámbito cognitivo con otras perspectivas y, probablemente algún día las guarden en un cajón olvidado. Unos pocos o muchos no estarán en ninguno de estos ámbitos y se perderán del horizonte escolar.

Los que adquieren las herramientas se adaptan al proceso, lo hacen suyo y continúan

...con la apropiación conceptual, la inserción de métodos y el aprendizaje gradual, los cuales le proporcionan los instrumentos básicos para aprehender el medio, transformando y brindar nuevos horizontes.

Desde esta perspectiva, se pasa de un nivel pleno de preguntas, anterior a la entrada al sistema educativo, abierto y con infinitas respuestas a otro estado que empieza a cerrarse con la inserción en el sistema, en la educación preescolar. La búsqueda de respuestas, el planteamiento continuo de interrogantes, la curiosidad, el deseo de descubrir caminos que lleven a la meta, en suma, el sentido investigativo, disminuye dando paso a un cúmulo de conocimientos, en algunos casos ordenado y en otros desbocado; ideas y conceptos que hacen que el alumno se «eduque» o se «forme» con unas bases que, a juicio de sus profesores, lo facultan para introducirse en un estado cada vez más alto o superior (Parra, 155-156) .

Las preguntas quedan atrás, el joven formado tiene que elegir una carrera. Generalmente no sabe cuál. Probablemente si recuerda alguna pregunta de su aprendizaje inicial, cuando quería ser bombero, profesor o astronauta podría tener un horizonte más claro. Los adultos tienden a orientarlo. También está el contexto lleno de necesidades y su pensamiento matemático casi ciego, su lógica no tan clara. General-

mente el azar o algún compromiso, no su querencia, lo llevan a iniciar una carrera.

La universidad lo acoge. El ámbito es confuso, los profesores se quejan de que el estudiante que ingresa no sabe leer, no tiene pensamiento lógico matemático, no posee aptitudes creativas, no quiere innovar, no posee hábito ni disciplina para aprender, para investigar. A su vez, los estudiantes se quejan del nuevo lenguaje, de la falta de método, de la didáctica inadecuada. Hay excepciones. Además, todo tiende a un equilibrio a una adaptación. El sistema se hace estable. La acomodación se da poco a poco. Ojala no sea tarde cuando el profesional se gradúa. No obstante que en el pregrado se tiende a dar elementos que brinden posibilidades investigativas y estrategias de formación de los jóvenes investigadores, los tiempos son reducidos, los currículos se aprietan y las posibilidades son mínimas para los semilleros investigativos y los jóvenes investigadores. En las maestrías puede haber una posibilidad, de hecho son Programas que brindan herramientas para atender las necesidades y los problemas que atosigan la sociedad y el medio ambiente. Si los integrantes de dicho Programa cumplen con las metas previstas, se habrá formado un investigador, un profesional que posee formalmente la disciplina, los métodos y las estrategias investigativas que lo facultan para volver a interrogarse y a interrogar sobre el mundo. El escritor colombiano Jairo Aníbal Niño en su obra Preguntario vuelve, de manera poética, pero significativa, sobre este tópico:

Usted

Usted/ que es una persona adulta/ y por lo tanto/ sensata, madura, razonable, /con una gran experiencia/ y que sabe muchas cosas , / ¿qué quiere ser cuando sea niño? (Niño, 19).

El doctorado abre sus puertas y el camino se hace expedito. Se ha regresado al mundo de los por qué; de nuevo hay curiosidad, la misma del infante, la que hace que el artista y el científico sean diferentes:

Cuando el crítico y periodista suizo Carl Seeling, gran amigo de Einstein y además su primer biógrafo le preguntó de quién creía haber heredado esas aptitudes especiales y tan privilegiadas para las matemáticas, obtuvo la siguiente respuesta: «No tengo ninguna aptitud especial; lo que pasa es que tengo una curiosidad insaciable» (Despeyroux, 57).

El Doctorado en Bioética. Una posibilidad investigativa vital

El Doctorado en Bioética, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada se constituye, más que en un Programa avanzado, en un horizonte de vida y en una posibilidad de plasmar el interés y el sueño investigativo de sus participantes (docentes y estudiantes).

Dentro de su planeamiento el Doctorado en Bioética espera que quienes desean ingresar al programa, traigan un esquema y un mapa primordial que resuma su experiencia, su sueño investigativo, el objeto por investigar, en suma su horizonte. Una vez que ingresa entra a un período que se rige normativamente así:

Primer período académico: el estudiante optará por una línea de investigación del programa, inscrita en el Sistema de Ciencia y Tecnología de la Universidad. Al finalizar el periodo académico el estudiante presentará solicitud escrita para contar con un director de tesis, el cual será aprobado por el Comité de Investigaciones, e iniciará su acompañamiento en el segundo período académico. (Aspectos y Reglamentaciones Tesis Doctorales y Pasantías ARTDP, numeral 5, UMNG)

Hasta aquí el proceso es similar a otros programas. Empieza a diferir, en cuanto al acompañamiento puntual del director de tesis al doctorando que se da a partir del segundo período, el cual se refleja en la presentación y socialización del proyecto investigativo. Este período se rige normativamente así:

Segundo período académico: Al finalizar el período académico el estudiante presentará la formulación de su proyecto de investigación. El proyecto debe contener: título, problema, hipótesis, objetivos, justificación, revisión preliminar de la literatura y esquema del marco teórico, posible tabla de contenido, metodología y bibliografía. (Aspectos y Reglamentaciones Tesis Doctorales y Pasantías ARTDP, numeral 5, UMNG)

Un especial cuidado se genera en este aparte, en cuanto que las preguntas generadas en el proyecto adquieren su verdadera dimensión, fundamentan el problema y dan pie a la estructuración de los objetivos. Acercarse al tema, al objeto que se persigue, implica un primer rastreo que debe generarse a partir de núcleos o categorías que se alimentan dialécticamente: cada fuente encontrada genera una nueva posibilidad de búsqueda. El rastreo se puede volver muy extenso, salvo que se le fija una primera delimitación a través de un producto concreto que se denomina artículo de revisión, el cual tiene unas características específicas, entre ellas: debe ser de autoría del doctorando, original e inédito y con un número razonable de citas, debidamente seleccionadas y trabajadas (50):

Tercer período académico: El estudiante junto con el director de tesis desarrollará el proceso investigativo que desembocará en el informe de avance y presentará un primer artículo inédito de revisión bibliográfica, el cual deberá ser sometido a una revista indexada, copia del cual se remitirá al Centro de Investigaciones (Aspectos y Reglamentaciones Tesis Doctorales y Pasantías ARTDP, numeral 5, UMNG).

Aparte del reforzamiento académico investigativo que se viene dando a través de seminarios de profundización y contrastación, el doctorando, con base en la revisión de fuentes, hace un primer ejercicio investigativo de síntesis de lo trabajado y lo plasma en una tesina, cuya estructura está determinada por el desarrollo y la sustentación del marco teórico, lo que a su vez le dará el estado de la cuestión o del arte, según el caso y las referencias bibliográficas, las cuales vienen trabajadas desde el artículo de revisión y deben ser validadas, alimentadas o rechazadas en este punto. El doctorando posee los instrumentos básicos para sustentar y socializar el avance de su proyecto (tesina), para presentar un segundo artículo (científico).

Cuarto período académico: el estudiante tomará un seminario de suficiencia investigativa, el cual terminará con la sustentación y aprobación de una tesina. Al finalizar este periodo académico el estudiante sustentará ante el Comité de Investigaciones su tesina (desarrollo y sustentación del marco teórico, estado del arte y referencias bibliográficas)... Con base en la investigación desarrollada el estudiante deberá presentar un segundo artículo inédito. (Aspectos y Reglamentaciones Tesis Doctorales y Pasantías ARTDP, numeral 5, UMNG).

Una vez que el estudiante ha avanzado en el proceso deberá contrastar su investigación en un contexto diferente al que se encuentra de base, en lo posible fuera del país, sin que ello signifique que no pueda hacerlo en el medio nacional. La contrastación se hará bajo la figura de una pasantía. En el marco de la misma se presentará un tercer artículo científico que da cuenta de los avances:

Quinto periodo académico: el estudiante deberá cursar y aprobar una pasantía nacional o internacional. En el marco de su pasantía el estudiante deberá presentar un tercer artículo inédito. (Aspectos y Reglamentaciones Tesis Doctorales y Pasantías ARTDP, numeral 5, UMNG).

Después de este período, el doctorando que ya ha avanzado en su proceso, merced a la aplicación de su metodología y, por supuesto, con el referente de cumplimiento del requisito de productividad que se ha reseñado y que da fe del avance, perfilará los últimos detalles de su tesis y se enrutará al último período que cerrará su ruta dentro del Programa:

Sexto periodo académico: el Candidato a Doctor en Bioética, con la asesoría de su director de tesis, ajustará los últimos detalles de su trabajo doctoral. La tesis doctoral tendrá en consideración los siguientes criterios académicos: a) Generación de nuevo conocimiento en el área de la Bioética. b) Originalidad y pertinencia con la línea de investigación. c) Consistencia y coherencia en el tratamiento metodológico del tema. d) Impacto de la investigación en la comunidad académica. e) Aporte a la solución de problemas en el desarrollo social.

Séptimo periodo académico: El estudiante presentará ante el Comité de Investigaciones de la Facultad su tesis doctoral junto con la carta del director de tesis que avala su trabajo. (Aspectos y Reglamentaciones Tesis Doctorales y Pasantías ARTDP, numeral 5, UMNG)

Una vez que se ha reseñado el aspecto normativo y procesual de la elaboración de la tesis, es importante recalcar en el énfasis que se hace en los cuestionamientos a lo largo del presente documento, el cual es el mismo que debe permear a los investigadores, no sólo durante su permanencia en el programa sino en el desarrollo mismo de su actividad profesional y de su diario transcurrir. Ingresar, cursar y culminar un doctorado es un peldaño más en la escalera de perfeccionamiento que tiene una persona, es un acicate y una catapulta para mostrar diversas formas de búsqueda de la verdad, una manera de responder a las necesidades del contexto social, del medio que rodea a cada persona. Los grandes maestros tenían en mente un objeto, una meta desde el amor, el poder cognitivo, la sabiduría, la virtud, la trascendencia, lo científico, lo estético: Darwin, el eminente biólogo y naturalista tenía

una pasión desahogada por coleccionar, «recoger y clasificar todo tipo de cosas: sellos, monedas, minerales» (Despeyroux, 21-22); el poeta Rubén Darío soñaba con la música de los versos: «Fue uno de esos niños que a los tres años sabía leer. Poco después empieza a escribir versos» (Despeyroux, 69). Así, cada investigador, desde la ciencia o desde el arte se fija una meta y la introduce en su diario vivir en su trabajo. El tema que propone para su Tesis debe ser el mismo que lo acosa, día tras día, es el mismo con el que sueña que puede colaborar a un mejor vivir de la colectividad. Cuando alguien le inquiriere por él, es capaz de exponerlo, de mostrar las partes más relevantes y significativas, de plasmarlo, inclusive en una sola palabra, en una frase significativa que resume su querencia, su interés, quizás el título. El escritor argentino Jorge Luis Borges soñaba con que el culmen de su lectura se encontraría más allá de la muerte. «Yo, que me figuraba el Paraíso, / bajo la especie de una biblioteca» (Borges, s.f.) y con su sueño de poder encerrar el universo en una palabra, creó «El Aleph»:

Al abrir los ojos, vi el Aleph.

¿El Aleph? – repetí.

Si el lugar donde están, sin confundirse, todo los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos. A nadie revelé mi descubrimiento, pero volví. ¡El niño no podía comprender que le fuera deparado ese privilegio para que el hombre burilara el poema! (Borges, 166).

Después de la obsesión por el tema, el investigador engarza su pensamiento a un cuestionamiento, a una serie de preguntas que, primordialmente lo cuestionan y le hacen inquirir por la razón de ser de su sueño, por la posibilidad de su proyecto que, fijado a tierra se plasma en unos objetivos o propósitos que van a ser la guía, la meta hacia donde se dirige la investigación. Una vez que se da lo anterior, se piensa en lo que se va a producir, en lo que va a resultar, en el producto de la investigación y en lo que me va a costar económicamente ese proceso, ese logro, lo cual me hará prever y hacer un presupuesto.

Con tanto énfasis en las preguntas investigativas, se puede afirmar, sin temor a equivocación, que los cuestionamientos, los interrogantes, constituyen la parte nuclear de la investigación y, por supuesto del proceso de enseñanza-aprendizaje: en qué se fundamenta la investigación y qué impacto va a producir. Naturalmente que un proceso investigativo requiere de un contexto espacio temporal y, particularmente de un planeamiento en el tiempo que haga que la investigación tenga validez y realmente se ejecute y cumpla su cometido. Todo lo anterior se congrega alrededor de una organización y de un método que la haga posible. Esto se puede estructurar en el siguiente instrumento, guía del proceso investigativo y referente de ayuda para el doctorando, el director de tesis: El TOPITO, una palabra nemotécnica que sintetiza el proceso.



Facultad de educación y humanidades
 Centro de investigaciones
 Bogotá D.C., abril de 2013

T	Tema	Expongo la información básica de mi proyecto, resaltando las partes más relevantes.
	Título	Con una frase significativa resumo el asunto de mi proyecto.
O	Objetivo general	¿Para qué hago el proyecto?
	Objetivos específicos	¿Qué pretendo lograr?
P	Producto	¿Cuál es el resultado esperado de mi proyecto?
	Presupuesto	¿Cuánto vale el desarrollo de mi proyecto? ¿Qué financiación necesito y para qué?

I	Interrogantes	¿Cuáles son las preguntas o hipótesis que fundamentan mi proyecto?
	Impacto	¿Qué efectos produce mi proyecto durante su realización y al finalizar el mismo?
T	Tiempo	¿Cuándo estará concluido mi proyecto? ¿Qué etapas o actividades cumpliré durante la ejecución del mismo? (Cronograma)
O	Organización y método	¿Cómo alcanzaré los objetivos propuestos? ¿Cuál es el diseño metodológico que voy a utilizar?

Posludio

La investigación se erige como un elemento clave en el desarrollo personal y social y en un aspecto determinante de la vida. Jairo Aníbal Niño reitera la importancia de la pregunta, la relación docente investigador y la posibilidad que se abre con la persistencia en el sueño, en lo que se persigue:

El Caballo

¿Qué tiene en el bolsillo?

Un caballo.

No es posible, niña tonta.

Tengo un caballo
que come hojas de menta
y bebe café.

Embustera, tiene cero en conducta.

Mi caballo canta
y toca el armonio
y baila boleros,
bundes y reggae.

¿Se volvió loca?
Mi caballo galopa
dentro del bolsillo
de mi delantal
y salta en el prado
que brilla en la punta
de mis zapatos de colegial.

Eso es algo descabellado.
Mi caballo es rojo,
azul o violeta,
es naranja, blanco o verde limón,
depende del paso del sol.
Posee unos ojos color de melón
y una cola larga
que termina en flor.

Tiene cero en dibujo.
Mi caballo me ha dado mil alegrías,
ochenta nubes, un caracol,
un mapa, un barco, tres marineros,
dos mariposas y una ilusión.

Tiene cero en aritmética.
Qué lástima y que pena
que usted no vea
al caballo que tengo
dentro de mi bolsillo.

Y la niña sacó el caballo del bolsillo
de su delantal, montó en él
y se fue volando.

(Niño, 87-93)

Referencias bibliográficas

- Borges, J.L. (1996). *El Aleph*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (1982). Poema de los Dones en *Thesaurus*. Boletín del Instituto Caro y Cuervo. Tomo XXXVII, Septiembre-Diciembre de 1982, consultado en agosto 29 de 2014, disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/37/TH_37_003_013_0.pdf
- Carroll, L. (1992). *Alicia en el país de las maravillas*. México, D.F.: Porrúa.
- _____. (1992). *Al otro lado del espejo. Y lo que Alicia encontró allí*. México, D.F.: Porrúa.
- Cely Galindo, G. (2009). *Bioética Global. Homenaje a Van Rensselaer Potter*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Despeyroux D. (2011). *Infancias*. Barcelona: Editorial Océano.
- Niño, J.A. (1994). *Preguntario*. Bogotá: Tres Culturas Editores.
- Parra Rozo, O. (2011). Docencia investigativa y aprendizaje, en *Revista Hallazgos*, Año 8, No. 16. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Pryadarshi T. (2014) *Repensando la educación*, en VI Encuentro Nacional de Rectores. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Universidad Militar Nueva Granada (2013). *Aspectos y Reglamentaciones Tesis Doctorales y Pasantías ARTDP, numeral 5*. Bogotá: UMNG, Doctorado en Bioética, Facultad de Educación y Humanidades.



*Procesos de formación y asesoría
en programas de posgrado en Educación en Latinoamérica*

Se terminó de imprimir en marzo de 2016
en los talleres gráficos de TRAUCO Editorial
Camino Real a Colima 285. Int. 56
Teléfono: (33) 32.71.33.33
Tlaquepaque, Jalisco.

Al cuidado de la edición: María del Carmen Remigio Montero

Los productos considerados en la presente obra forman parte de los avances de la investigación sobre Formación y Asesoría en los programas de posgrado en educación, en el que participan destacados académicos e investigadores de diversas instituciones de educación superior de México, Colombia, Perú y Argentina. Aquí se prioriza el estudio de los procesos de formación y asesoría educativa para estudiantes en posgrados, lo cual lleva a repensar concepciones y prácticas de la formación educativa inclinadas a potenciar líneas de investigación entre los estudiantes, así como sus capacidades y concepciones sobre este proceso de formación y la obtención de grado.

Se identifica la influencia que ejercen los contextos institucionales y políticas públicas en la tendencia a la poca participación investigativa de los estudiantes, así como el nivel de formación científica en tópicos metodológicos que reciben en su trayectoria formativa. Se enfatiza que en la actualidad, la investigación necesita objetos innovadores, una nueva perspectiva de abordaje para incentivar a los estudiantes de posgrado no sólo a terminar una tesis, sino a continuar desarrollando las habilidades de investigación, sobre todo en aquellos profesionistas inmersos en la investigación educativa. Se sugiere innovar en el proceso metodológico de las asignaturas, así como en el proceso de asesoría de los docentes y tutores, para lograr procesos de construcción y descubrimiento de los estudiantes en la investigación científica.



CUCSH
Centro Universitario de
Ciencias Sociales y Humanidades

ISBN 9786077142506-9



9 786077 142506