



La práctica docente en la formación de posgrado en educación

Sergio R. Torres Ochoa¹
José Ramírez Guzmán²

Resumen. Se argumenta sobre la importancia de la docencia en los estudios de posgrado. El planteamiento del problema, a partir de preguntas de investigación pertinentes, y el consecuente diseño de ruta para la obtención de las respuestas permite al investigador, estudiante del posgrado, la construcción conceptual que es propia del proceso formativo. Ese proceso constructivo le otorga significado e identidad tanto al proceso formativo como al novel investigador. Es decir, la generación de conocimiento desde la práctica docente es un sello distintivo del nivel doctoral, especialmente en el caso del doctorado en educación. Se incluyen aquí ejemplos concretos sobre el proceso de graduación en cuatro casos donde se materializa el proceso formativo doctoral en educación.

Palabras clave. Posgrado, educación, formación, docencia, investigación

Teaching practice in postgraduate education

Abstract. This paper argues about the importance of teaching in postgraduate. The approach to the problem, based on pertinent research questions, and the consequent route design for obtaining the answers, allows the researcher, graduate student, the conceptual construction that is characteristic of the training process. This constructive process gives meaning and identity to both the

¹ Doctor en Pedagogía por la FES Aragón, UNAM. Asesor del Doctorado en Educación del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).

² Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Asesor del Doctorado en Educación del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).

training process and the novel researcher. That is, the generation of knowledge from training is a hallmark of the doctoral level; in the present case, very specifically, that of the doctorate in education. Examples of the graduation process are included here in four cases where the doctoral formative process in education materializes.

Keywords. Postgraduate, Education, Training, Teaching, Research

Introducción

La experiencia de la actividad docente en no pocos casos resulta frustrante. Sin embargo, los relativamente pocos éxitos y aciertos dentro de la profesión, además de gratificantes, son señal suficiente para persistir, insistir y, por supuesto, permanecer. Esta observación, más que personal, se valida por sí misma en la recurrencia cotidiana de cualquier nivel educativo y latitud. Las dificultades y obstáculos aparecen a diestra y siniestra en toda institución educativa y en todo profesional de la educación. Es justo decir que aquellas obligan a mayor responsabilidad y compromiso a los docentes del nivel superior.

No es asunto de acumulación de años de escolaridad o de conocimientos, aunque éstos requieren de un grado de análisis y reflexión; donde el criterio y el manejo cognitivo de orden científico es riguroso y exigente. Es, también, un asunto de abordaje complejo no solamente, pero muy importantemente, porque los protagonistas, los estudiantes, estarán sometidos profesionalmente en su futuro a presiones del ejercicio cabal y ético de lo que aprendieron, les enseñaron y experimentaron en su último proceso formativo escolar. El profesional está obligado para con su institución (de ahí que *alma mater* no es una pose), con su gremio y, muy especialmente, de su sociedad a la que se debe y sirve. No es poca cosa el prestigio histórico de las universidades en cada ciudad y nación.

Cuando llegamos al punto del posgrado, en el análisis, la discusión y la acción, el fenómeno de la complejidad deviene en factor crucial para el proceso educativo. Podemos afirmar que está imbricado estructuralmente al proceso formativo, a la cuestión organizativa y curricular y, hasta, el mecanismo administrativo. Una unidad de posgrado institucional es todo un sistema activo que requiere cierto grado de autonomía en su gestión y operación. No podemos perder de vista, de todos modos, que la pretendida “inmersión” en el problema de la complejidad conlleva obstáculos epistemológicos de, por decir lo menos, son de difícil abordaje. Una precisión a esta afirmación se encuentra en el siguiente argumento: la investigación educativa, generalmente, se incorpora como asignatura y no como territorios de pensamiento con capacidad para:

...potenciar institucionalmente espacios de interrogación y reconocimiento de las lógicas epistémicas presentes en las disciplinas y en la formación, aquellas prácticas y conocimientos juzgados como obsoletos o tradicionales probablemente sigan persistiendo a pesar de la existencia de una voluntad consciente de cambios (Luna, 2014, 984).

Metafóricamente podríamos imaginarlo como una pieza de jazz; hay que improvisar, pero con sentido del ritmo, secuencia y coordinación entre los ejecutantes (protagonistas). El tiempo, aunque es fundamental, es modulable; puede tratarse de una pieza magnífica y, a la vez, extremadamente corta; o bien, muy larga en el tiempo, pero sin demérito en su excelencia. Todo depende de la formalidad, experiencia, rigor y seriedad con que asuma su papel cada uno de los ejecutantes y, algo muy importante en el jazz, la integración precisa, inteligente y coordinada del conjunto en acción, siempre como un todo.

Independientemente del significado del término calidad en el mundo de la educación, cuando hablamos u operamos dentro y en un posgrado, el concepto queda rebasado. Los parámetros de medición de una supuesta calidad son categóricamente insuficientes

y, en todos los casos, serán nada más indicadores de eficiencia para méritos administrativos extraescolares e infra-profesionales.

El asunto de la eficiencia terminal como indicador casi infalible de lo que ocurre dentro del esquema formativo de un posgrado no es claro ni definitorio, como señalan Álvarez Gómez y Morfín (2012, 155-156), se trata de un parámetro disímil y ejemplifican reseñando diversas definiciones. El mérito de la culminación de la meta institucional que se reduce a la titulación de los egresados es un número más que no abona sino a circunstancias efímeras que se traducen en estadísticas comparativas (*rankings, ratings* y demás escalas internacionales).

El reto oculto es cubrir las expectativas sociales, no sólo las inmediatas, sino muy particularmente las mediatas, bajo una expectativa que dirige el sentido común. En intentos para superar esas perspectivas limitantes y limitadas, hay propuestas novedosas que, bajo seriedad y rigor, proponen valorar los procesos de investigación, plasmados en las tesis doctorales, utilizando criterios con fundamento éticos (Piña-Osorio y Aguayo-Rousell, 2017).

Es importante aquí reflexionar en el sentido de que toda sociedad requiere soluciones concretas a problemas específicos y, sin ninguna duda e históricamente, en el mundo occidental antes y el mundo todo hoy, el imaginario colectivo dirige su mirada, invariablemente, a algún sector profesional egresado de la educación superior. De lo anterior es posible identificar la relación entre problemática social y profesionalismo universitario (o si se quiere ser más general, de escolaridad de tercer nivel) con que la concreción a las soluciones descansa en dos pilares: la ciencia y la tecnología. Como sociedades e individuos, esperamos, deseamos, que todo profesional que se precie de serlo cabalmente integre objetivamente destrezas y habilidades de orden científico y técnico, ni más, ni menos. Pero esa integración cognoscitiva y operativa no puede darse en todo profesional (existen casos excepcionales esperanzadores pero que no son más que eso, excepciones).

A lo sumo las instituciones formadoras se alinean a uno u otro campo y, en ocasiones, en esfuerzos integradores que no siempre se reflejan en el trabajo profesional de sus egresados. En síntesis, racionalmente, sociedades y sujetos no podemos exigir que cada profesional egresado de una institución de educación superior sea, a la vez, un técnico y un científico. Y, mucho menos, que esté en condiciones de solucionar cualquier problema que competa a su campo de acción (aparte de la dificultad de delimitación social de ese campo).

Significados y objetivos en el posgrado

El significado del posgrado dentro de una institución formadora y los códigos en que es descifrado éste en la sociedad en su conjunto, en el mejor de los casos, aún es confuso. No hay claridad conceptual de lo que significa ser Maestro o Doctor. Incluso entre los sectores ilustrados no hay referentes sólidos como para completar diálogos y análisis, no digamos coherentes, por lo menos racionales. Pareciera que dentro del común hay acuerdo en que ambos grados son, más o menos, equivalentes a títulos nobiliarios de antaño. Las consecuencias y añadidos colaterales deambulan dentro del sentido común y no merecen comentario adicional.

Los criterios utilizados socialmente para urgir a los posgraduados, en un lugar y momento concretos, a resolver problemáticas específicas, recurren cíclicamente a lo comentado ya arriba: o es la ciencia o es la tecnología.

En el caso del posgrado ese dilema es falso. Alguien, maestro o doctor, no puede darse el lujo de asumirse como opción entre aplicar la ciencia o la tecnología en la solución inmediata de alguna hipotética exigencia social. Como si la investigación misma pudiera, en automático, solucionar situaciones de la realidad. Esto último corresponde a planeación e intervención de orden colegiado, donde el investigador en un componente más de la dinámica de solución de problemáticas sociales.

Es iluso, por decir lo menos, o soberbio, por decir lo más, el asumir como responsabilidad profesional del investigador la resolución de problemática social como si de un mago se tratara. Esa disposición utilitaria no le hace ningún bien al prestigio que debería guardar la rigurosidad profesional de quien presume un posgrado. Al respecto, resulta interesante lo que se señala en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, donde se puntualiza que el principal objetivo de los estudios de doctorado es la formación en la realización de investigación original, según Arredondo, Pérez y Morán (2006, 18).

La generación del conocimiento no es la que resuelve problemáticas; es más bien el uso racional y consecuente de ese conocimiento el que podrá, eventualmente, llevar las soluciones a término. Y en este caso, la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad se hacen inexcusables.

El investigador, el científico, es un promotor y generador de ideas, mismas que convierte en conceptos; este es su aporte o contribución a la transformación de la realidad: construcción de conocimiento. Otros, especialistas o profesionistas, serán quienes tomen ese aporte conceptual para acometer a realidades puntuales, soluciones concretas y emergentes. Lo que construye cognoscitivamente el investigador deviene en referente teórico imprescindible en la praxis del resto de profesiones. En el caso que aquí ocupa, la investigación educativa, con mucha probabilidad, quien la practica también ejerce la docencia. En ese sentido se convierte en su propio referente conceptual; su construcción teórica es instrumento cotidiano para su labor profesional docente.

Se trata de una práctica dicotómica cuyos momentos diferenciados no tienen por qué interponerse. Independientemente de lo connotado de un investigador, siempre será un profesor frente a sus estudiantes. En otros idiomas está mucho más clara la definición del término. Es, además, una simpleza el imaginar que el hacer investigación nos hace mejores profesores que otros colegas.

Pero entonces, si un posgraduado, por sí mismo, no puede presumir sus habilidades y conocimientos científicos o tecnológicos para aplicarlos en la inmediatez; y así salvar a la sociedad de las pestes y desastres de toda índole, ¿qué es lo que tiene que hacer? ¿cuál es su delimitación profesional? ¿qué es lo que debe ofrecer a su sociedad?

Las respuestas son, en apariencia, sencillas y pueden concentrarse en lo que los profesores insisten con sus alumnos desde el inicio de cualquier posgrado. El objetivo fundamental formativo es desarrollar las habilidades de investigación; de manera concreta: “La investigación es una profesión y la persona investigadora es portadora de un ethos” y “no son suficientes los conocimientos y habilidades de una profesión para desarrollar las tareas de investigación” (Piña-Osorio y Aguayo-Rousell, 2017, 4). Pero esta palabra así escrita o descrita es vacua y, en sí misma, no puede ser explícita. Sabedores de ello, los profesores en el posgrado enfocan su capacidad formativa en que la clave para procurar la indagación exigida es el planteamiento de preguntas. El ejercicio inicial en el posgrado se convierte entonces en mecanismos, incentivos, búsquedas, revisiones, todo, para inducir la producción de preguntas.

El mecanismo inductivo para asegurar que los alumnos se ejercitarán concienzudamente en la generación de preguntas pertinentes resulta ser un camino azaroso y lleno de obstáculos, al contrario de lo que un lego podría imaginar: hacer una pregunta es lo más sencillo del mundo y no se necesita escolarizarse para lograrlo. Pues resulta que al común de las personas le resulta mucho más difícil de lo esperado. Por supuesto que mucha culpa tiene el sistema educativo en su conjunto que desde la temprana edad se encarga de negar y obstruir la capacidad innata de indagación con que todos nacemos. Pero esa es parte de otra historia a relatar.

Ya planteadas las preguntas lo consecuente es la obviedad: tienen que ser respondidas. Y es allí donde la habilidad formativa del posgrado adquiere vital relevancia académica. Es aquí donde

la capacidad docente se ve presionada por la elevada exigencia profesional. ¿Cómo concebir, elaborar, diseñar, protocolizar, resolver una ruta consecuente que lleve a la búsqueda de respuestas? No es suficiente decir que simplemente se somete el estudiante al tan manoseado método científico pues éste no es más que una entelequia discursiva. El procedimiento de llegar a la(s) respuesta(s) tiene la obligatoriedad de ser tan específico como la(s) propia(s) pregunta(s). Y su construcción siempre bajo la tutela de la rigurosidad, la disciplina académica, la objetividad, entre otras cosas, para intentar llegar a la respuesta congruente con el espíritu de la pregunta.

La anterior caracterización general del posgrado aplica, por supuesto, al campo de la formación de formadores: el posgrado en educación y su par íntimo, el de investigación educativa. No podría ser de otra forma, un maestro y un doctor en educación está sometido a la exigencia profesional de diseñar procesos de dar respuesta a preguntas específicas del campo. Su proceder metodológico, cimentado durante su formación, es una habilidad constructiva, no estructurada, que requiere imaginación constante (recordemos el jazz). Así como cada pregunta exige una respuesta específica, la construcción del camino entre una y otra también es específico, de “improvisación” (en términos jazzísticos).

Cabe destacar que ningún camino es certeza de respuesta correcta; se trata, en todo caso, de un reto social que se valora (o si se quiere, se mide) en términos del aporte conceptual, de construcción cognoscitiva (teoría) que él, ahora sí, investigador lleva a la sociedad. No para resolver un problema específicamente planteado para recurrir a la ciencia o la técnica.

Se trata de un aporte teórico que permitirá inducir la integración de esos conceptos para entender la problemática social desde la mirada científica. Para ser más concretos, un maestro o doctor en educación, por el sólo hecho de la posesión de alguno de esos títulos no está obligado profesional y socialmente a resolver la problemática de la deserción, de la reprobación, del *bullying*, del

desfase curricular, del lento aprendizaje, de la comprensión lectora, de la incomunicación maestro-alumno, etcétera.

Más bien, su capacidad intelectual estará orientada a hacerse preguntas respecto de todas esas problemáticas, para tratar de entenderlas en su contexto, en su forma y en su contenido, y así ofrecer respuestas conducentes de situaciones muy específicas que le atañen a cada uno o a varios de esos problemas exemplificados arriba.

No puede obviarse a estas alturas que el diseño de la ruta de respuesta siempre estará enmarcado en el ámbito de la incertidumbre. No es algo que inventara o descubriera el desarrollo de lo que llamamos el pensamiento complejo. Pero este último tiene la virtud de adoptar a la incertidumbre como base y parte de todo proceso académico, el indagatorio incluido. No deja de ser un alivio el tener siempre presente que se haga lo que se haga, el proceso estará en toda la ruta acechado por la incertidumbre y así hay que trabajar, con más denuedo incluso. Este argumento sirve aquí para apuntalar que, no importa el método, en toda investigación la pregunta adquiere mayor relevancia que la respuesta. Si no se tiene eso claro, la identidad del investigador, el maestro o doctor, sobre sí mismo y sus colegas, coincidirá con el arquetipo que el sentido común les adjudica.

Generar conocimiento educativo es la labor del posgraduado en educación. Las divergencias o diferencias entre Maestría y Doctorado tendrán que ser objeto de discusión en otro momento. Eso que llaman posgrado “profesionalizante”, como para distinguirlo del de investigación, resulta una diferenciación que requiere discusión y análisis en otro momento y lugar. Aunque diversos autores ubican como posgrado otros formatos titulares, por ejemplo, Arredondo, Pérez y Morán (2006, 2) indican que; “en un sentido amplio, el posgrado incluye también los estudios de actualización o de reciclaje de los profesionales, y los programas estructurados como diplomados o especializaciones.”

Respecto del término Maestría la indefinición es mucho más ambigua. Por ejemplo, lo que denominan Máster en España hace referencia a proceso formativo docente, involucrado directamente en: "...esta necesaria renovación de la enseñanza, más allá de la simple incorporación de nuevo profesorado..." (Vilches y Gil, 2013, 750). Los mismos autores sugieren, además, en "...renovar la enseñanza, en todos sus niveles, para que el aprendizaje responda a un proceso de indagación, de investigación en torno a problemas relevantes y de interés para los estudiantes".

Casos de formación en investigación educativa

La descripción y punto de vista particular sobre el posgrado, hecho hasta aquí, son pauta para dar paso al relato general de experiencias de formación dentro de un posgrado en educación. Se describen aquí dos casos de investigación elaborados por egresadas del Programa y que dan cuenta de una modalidad de titulación no tan distinta a otros posgrados pares, pero devienen en ejemplos directos de lo que se argumenta en párrafos previos. Así, su descripción podría convertirse en una acción paradigmática del quehacer de los posgraduados en educación en consistencia con lo hasta aquí planteado: un recuento didáctico y de plausible utilidad conceptual de cómo actuar en y dentro del posgrado en educación y no quedarse en un mero discurso moralizante y de buenas intenciones.

No está demás subrayar que los casos relatados corresponden al género femenino, lo cual no contraviene a lo establecido en la literatura y que, entre otras cosas, reseña situaciones de titulación doctoral donde predominan mujeres "...reflejan el esfuerzo de las mujeres de hoy en día para encontrar mejores espacios de trabajo y enfrentarse a las nuevas oportunidades en la vida" (Reyes y otros, 2014, 72). A la fecha se han titulado cuatro personas en este Doctorado y todas son mujeres.

Los relatos que siguen enmarcan experiencias específicas de desarrollo de investigaciones educativas en el marco de la formación de un Doctorado en concreto. Las dinámicas, a partir de las cuales fueron formulándose las correspondientes tesis de grado, son procesos formativos en sí mismos y se constituyen en experiencias que pueden ser retomadas en otros contextos educativos de posgrado.

Caso 1:

Tesis: Los valores éticos y su vínculo con las competencias profesionales en las licenciaturas de la Facultad de Contaduría y Administración (FCCA) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). María Guadalupe Judith Paredes Fernández, 2015.

Después de un prologado período de definición del tema en el cual Lupita, profesora de la FCCA de la Universidad Michoacana, logró finalmente delimitar el objeto de estudio centrándose en el tema de los valores, el planteamiento de la pregunta de investigación la formuló en los siguientes términos ¿Cuáles son los valores éticos de los alumnos de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas y cómo se relacionan con el enfoque de las competencias en su desarrollo profesional?, esta fue una situación afortunada, ya que resultó ser muy representativa de la afirmación que dice que cuando defines el problema tienes la mitad de la investigación, en este caso esto resultó ser cierto porque a partir de este momento ella encontró la pauta para desplegar los elementos del proyecto de investigación con mayor certidumbre.

El propósito principal que se propuso Lupita en esta investigación fue encontrar el vínculo que existe entre las competencias profesionales de sus alumnos de la FCCA de la UMSNH y los valores éticos esenciales en su formación profesional. Para llevarlo a cabo realizó un estudio descriptivo, en el que combinó los enfoques tanto cualitativo como cuantitativo y donde se aplicaron, analizaron e interpretaron entrevistas y cuestionarios, mediante los

cuales se logró establecer una relación directa de 26 competencias profesionales con los valores de la Responsabilidad, el Respeto, la Tolerancia, La Solidaridad, la Honestidad y además con la Ética Profesional.

Entre las competencias principales destacan: Capacidad para organizar y planificar, trabajar en forma autónoma, iniciativa para emprender actividades, cumplir y obedecer órdenes, ética en el trabajo y en la negociación, actuar con justicia con los subalternos, manejo eficiente de los recursos, decir la verdad y reconocer fallas y errores, adquirir nuevos conocimientos, trabajar bajo presión, conservar buenas relaciones con los demás y aceptar procedimientos, ideas y puntos de vista, trabajo en equipo y capacitación del personal. Se estableció el contraste con las competencias señaladas para un perfil idóneo por especialistas en el campo de la administración de personal.

A manera de conclusión Lupita espera que en el terreno de la formación, y en el campo de la Ética Profesional los estudiantes actúen con conciencia de lo que hacen, asuman compromisos personales, sociales y profesionales, coadyuven al mantenimiento de la motivación y alta moralidad, tengan la capacidad para evaluar logros y la calidad equitativamente, muestren disposición para aprender y actualizarse constantemente, acaten las reglas impuestas por la sociedad, reconozcan las potencialidades humanas, adquieran una apertura mental y alto nivel de comprensión de las cosas, procuren el bienestar de la comunidad, obedezcan las leyes y reglamentos, hagan el bien a costa de lo que sea, sean imparciales al juzgar y den un trato equitativo a todos, además para fortalecer la formación en valores, con base en el diagnóstico de la problemática detectada, propuso un programa de “Desarrollo de Competencias Profesionales y los Valores Éticos” dirigido a los alumnos de la FCCA de la UMSNH.

Caso 2:

Tesis: Elementos para sustentar el diseño de un Plan estratégico de investigación educativa en la Universidad La Salle de Morelia, Michoacán. Irma Angélica Barquet Rodríguez, 2015.

Esta investigación surgió de la iniciativa persistente de Irma siendo Directora de Planeación de la Universidad La Salle de Morelia, en donde desde un principio ella se formuló algunas interrogantes como las siguientes ¿cómo se concibe y se integra un Plan estratégico de investigación educativo, qué elementos debe de contener y qué metodología debe seguirse para su desarrollo?, y ¿cómo se definen los indicadores de efectividad y el impacto de la puesta en marcha del Plan estratégico de investigación de la Universidad La Salle de Morelia?

El objetivo que Irma se propuso lograr en esta investigación consistió en explicitar de modo fundamentado los elementos que forman parte de los proceso de investigación educativa, para la formulación de una propuesta de un Plan estratégico de Investigación de la Universidad La Salle, a partir del análisis de los componentes institucionales y los requisitos de acreditación y con ello estar en condiciones de cumplir con la función sustantiva de impulsar mediante procesos de investigación la producción de conocimientos en el campo educativo.

Una de las dificultades centrales que Irma tuvo que resolver para el desarrollo de su investigación, fue el de la sustentación teórica, la búsqueda se orientó hacia la filosofía de la ciencia, las concepciones epistemológicas del empirismo, positivismo, racionalismo crítico y el relativismo-contextualismo. Fue necesario revisar los objetivos sobre la naturaleza de la ciencia ya que se trataba de la producción y elaboración del conocimiento científico, además de hacer un análisis minucioso sobre el proceso metodológico para la generación del conocimiento y la aplicación de los métodos inductivo y deductivo, los enfoques de investigación de tipo cualitativo y cuantitativo, así como los diferentes tipos de protocolo de investigación que se derivan de los paradigmas empírico analítico, simbólico o hermenéutico y dialectico crítico.

La investigación que asumió Irma fue de tipo descriptivo, mediante el registro, el análisis y la interpretación de las opiniones y puntos de vista de los actores y su conexión transversal con la realidad de la institución para darle una interpretación útil en el desarrollo del Plan de investigación. El enfoque metodológico que aplicó fue cualitativo, y para la recolección de datos utilizó una escala Likert, la cual se aplicó a los directivos que tenían a su cargo las diferentes direcciones de las escuelas de licenciatura y programas del posgrado, también aplicó el instrumento al personal docente.

El procesamiento de la información que Irma llevó a cabo fue a través de la reconstrucción organizada de tópicos incluidos en el instrumento de recolección de datos que materializó el sentido que los involucrados dieron en conjunto al objeto de estudio y como base de la interpretación a partir de los referentes teóricos que le sirvieron de sustento. Los datos que obtuvo la investigadora fueron sometidos al tratamiento con el programa de software SPSS para su validación y la obtención de conclusiones.

Los resultados que logró detectar Irma fueron los siguientes:

Que un Plan estratégico de investigación debería diseñarse a los campos de formación profesional que coincidieran con los planes y programas de estudio incluidos en la oferta educativa de la Universidad a nivel licenciatura y posgrado.

Por lo tanto, era necesario abrir líneas de investigación específicas en función de las necesidades de los programas de estudio. Se descubrió la necesidad de integrar grupos de investigación, y desarrollar un programa de formación en investigación educativa. El Plan estratégico de investigación de llevarse a cabo, podría garantizar la permanencia en la acreditación que otorga la FIMPES, así como la certificación de las diversas carreras y los planes de estudio que conforman la oferta educativa de la Universidad.

Incluir la producción científica en un esquema de estímulos para

la publicación de libros y en revistas arbitradas, publicaciones de divulgación e impulsar la eficiencia terminal mediante la elaboración de tesis de grado de los egresados. Participar en la Red de Investigación Internacional La Salle (RIILSA), colaborar en el proyecto de investigación Interinstitucional en el Sistema Educativo de la Universidad La Salle (SEULSA) y buscar el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SIN).

Caso 3:

Tesis: Evaluación del currículo de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Morelia. Marcela Elvira Viveros Sandoval, 2018.

Durante su proceso formativo de doctorado, Marcela Viveros enfocó desde el principio su objeto de estudio alrededor de las circunstancias curriculares de la Licenciatura en Nutrición de una universidad privada donde participaba ella misma como docente. Su formación médica original le proporcionó un panorama contradictorio respecto del campo científico propio del conocimiento sobre nutrición. La dominancia médica fue mostrando ciertas dificultades en el desarrollo curricular. Dicha dominancia fue ubicada históricamente dentro del propio campo de la medicina y su incursión académica en el surgimiento, a nivel internacional, de los estudios formales sobre nutrición. Así, Marcela logró incorporar un análisis crítico en el surgimiento y consolidación profesional de estudios de nutrición a partir de mediados del siglo XX.

En coincidencia con la exigencia académica hacia los egresados de la licenciatura de nutrición en relación con el Examen General para el Egreso de Licenciatura (EGEL) en Nutrición, Marcela logró ubicar dificultades en la formación profesional reflejadas en la relación enseñanza-aprendizaje; la relación docente-alumno. Aunado lo anterior a inconsistencias en la estructura curricular, ya sea en cuanto a la exigencia académica (de corte eminentemente de origen médico), la relación entre egresado y pacientes, así

como entre egresados y mercado laboral. Coordinando estas observaciones y consolidadas con apoyo en literatura especializada (tanto de historia de la medicina y de los estudios sobre nutrición, como de experiencias curriculares de otras latitudes), Marcela logró delimitar su problema de investigación a partir de las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los enfoques epistemológicos y pedagógicos que sustentan la formación en nutrición en la Universidad de Morelia? ¿Cuáles son los resultados de la operación del diseño curricular de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Morelia?, ¿Cuáles son las relaciones entre los profesores y los alumnos en la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Morelia, que favorecen la integración y aplicación del conocimiento? Los mecanismos de abordaje para responder a las preguntas se establecieron así:

Se hizo evaluación interna que incluyó rendimiento académico utilizando un símil del EGEL (se le llamó “Examen de Academia”), aplicado a alumnos de 4º y 9º semestres (muestras no probabilísticas de 84 alumnos en cada grupo). El fin fue comparar los cambios en aprendizajes específicos a través del paso en el proceso formativo. A su vez, estos resultados se contrastaron con las últimas dos evaluaciones del EGEL realizadas a egresados. En contraste, se realizó un proceso de evaluación cualitativa que consistió en el diseño y operación de cuatro grupos de enfoque, dos de alumnos (9 en cada caso) y dos de profesores (5 en cada caso). La participación fue voluntaria, se procuró la paridad de género y en cada ocasión hubo un moderador (la propia Marcela). Se elaboró un instrumento guía con 6 preguntas abiertas a opinión libre que fueron centro de discusión en cada grupo de enfoque en momentos distintos.

La evaluación externa consistió en una encuesta de opinión, de orden cualitativo, aplicada a 25 empleadores sugeridos por la propia universidad ofertante de la carrera. Además, se realizó un análisis comparativo con 6 escuelas de nutrición que existen en la propia

ciudad de Morelia (aquí se utilizó un Benchmarking cooperativo). Dentro de los resultados más destacados se encontró que para la formación de profesionales en el área de la nutrición se requieren docentes que reivindiquen a la enseñanza como profesión.

Caso 4:

Tesis: Identificación de dificultades en la comprensión lectora de los alumnos de 4º y 5º grados de la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” de Zamora, Michoacán. Martina García Bedolla, 2018.

El planteamiento de investigación de Martina está centrado en lo que se define en el propio título. Su acercamiento al objeto de estudio se fundó en una escuela rural del Estado de Michoacán, cuyas características académicas, culturales y sociales no la hacen muy diferente de los grandes sectores poblacionales mexicanos de donde parte en gran medida el flujo migratorio hacia Estados Unidos. Constituyéndose así esa escuela en sitio representativo de circunstancias específicas de formación para un buen número de niños en México, en este caso, con énfasis en la problemática escolar de la comprensión lectora.

De esa forma, Martina protocolizó su estudio a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las principales dificultades para el aprendizaje de la comprensión de la lectura a partir de competencias en niños de educación primaria? Sus objetivos estuvieron así concentrados en: Identificar las principales dificultades en la lectura y comprensión en niños de primaria. Así como: Clasificar las dificultades encontradas de acuerdo con aspectos pedagógicos, sociales y culturales.

El desarrollo de ruta de aproximación al objeto, a partir de la revisión de literatura especializada, se concentró en: fase cualitativa consistente en diseño, prueba y desarrollo de entrevistas a alumnos, profesores y padres (tutores), con preguntas que permitieron el cruce de información en diferentes rubros consistentes con tres

categorías de análisis: lo pedagógico, lo social y lo cultural; cada uno de los tres instrumentos contó con 25 preguntas susceptibles de cruzamiento.

Para efectos de evaluación de corte cuantitativo se procedió a cuatro ejercicios: velocidad de lectura, de fluidez lectora, de comprensión de lectura y uno más extraído del estudio internacional de progreso en comprensión lectora del programa conocido como PIRLS. Los tres primeros ejercicios se retomaron del Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cada ejercicio se realizó con grupos completos de niños cursando el 4º y 5º grados de la escuela en mención. El trabajo de campo fue directo con los protagonistas de la problemática en estudio.

Se dio el cruzamiento de información cualitativa y cuantitativa con intención de identificar diferentes dificultades para la comprensión de la lectura en tres niveles de análisis: el pedagógico, el social y el cultural. Este diseño, además de sencillo, permitió el acercamiento a la respuesta a la pregunta de investigación de forma pertinente y con trabajo empírico de primera mano, por parte de la investigadora.

Las categorías que guiaron el análisis fueron tres: 1) Lectura (velocidad, fluidez, comprensión), consistente en los ejercicios; 2) Cultura (hábitos lectores en niños, profesores y padres) y 3) Libro de Texto (uso y manejo), las dos últimas identificadas en los instrumentos de entrevista aplicados. Su resultado más relevante puede ubicarse: 1) En lo pedagógico, falta de formación y actualización docente y desconocimiento de procesos de la comprensión lectora. 2) En lo cultural, no se detectaron suficientes hábitos lectores. 3) En lo social, falta y deficiente manejo del libro de texto y factores económicos.

Conclusiones

La formación para la investigación en programas de Doctorado,

es un proceso académico complejo, que implica mucho tiempo y dedicación, el cual se despliega en los ámbitos de desarrollo teórico, metodológico, técnico y pedagógico, y requiere de la guía y acompañamiento de un docente investigador que facilite al novel investigador el acceso a la construcción del conocimiento a través de una práctica dialéctica de problematización, mediante la cual se vaya dando la configuración de esquemas de comprensión de la teoría y su aplicación a la práctica por parte de los doctorandos que están aprendiendo a investigar durante su proceso de formación.

Lo que se presenta en este artículo es un ejercicio que comprende varios casos, en los cuales se puede apreciar de manera sintética, cómo se fueron consolidando las distintas dimensiones de un producto de investigación en educación, en donde el objetivo consistió en la generación de conocimiento y la problemática que se tuvo que resolver para sustentar una tesis de este nivel educativo.▼

Bibliografía

-
- Álvarez, G. M., Gómez P. E. Y Morfín O. M. (2012). Efecto de la beca CONACYT en la eficiencia terminal en el posgrado. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 153-163.
-
- Arredondo, G. V. M., Pérez R. G. y Morán O. P. (2066). Políticas del posgrado en México. *Reencuentro*, (45), 1-23.
-
- Barquet, R. I. (2015). Propuesta de Plan Estratégico de Investigación de la Universidad La Salle Morelia con perspectiva de complejidad. *Tesis de Grado del Doctorado en Educación, Desarrollo y Complejidad*. Morelia: Universidad Nova Spania, 156.
-
- García, B. M. (2018). Identificación de dificultades en la comprensión lectora de los alumnos de 4º y 5º grados de la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” de Zamora, Michoacán. *Tesis de Grado del Doctorado en Educación, Desarrollo y Complejidad*. Morelia: Universidad Nova Spania, 174.

- Luna, M. V. (2014). El paradigma de la complejidad en discursos sobre formación docente en ciencias. *Ciència & Educaçao*, 20(4), 971-986.
- Paredes F., M. G. J. (2015). Los valores éticos y su vínculo con las competencias profesionales en las licenciaturas de la Facultad de Contaduría y Administración (FCCA) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). *Tesis de Grado del Doctorado en Educación, Desarrollo y Complejidad*. Morelia: Universidad Nova Spania, 240.
- Piña-Osorio, J. M. y Aguayo-Rousell H. B. (2017). La ética en la investigación de posgrado. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 244-268.
- Reyes C., H. J., Canizo C. J., Meza S. E., Herrera M. A., Ibarra R. C. E. (2014). La eficiencia terminal de los alumnos de algunas licenciaturas y posgrados en ciencias. *Revista de Comunicación de la SEECl*, (Núm. Extraordinario), 67-73.
- Vilches, A. y Gil Pérez, D. (2013). La ciencia de la sostenibilidad en la formación del profesorado de ciencia. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencias*, 10 (Núm. extraordinario), 749-762.
- Viveros S., M. E. (2018). Evaluación del currículo de la Licenciatura en Nutrición de la Universidad de Morelia. *Tesis de Grado del Doctorado en Educación, Desarrollo y Complejidad*. Morelia: Universidad Nova Spania, 329.

