

## EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES Y CIENTÍFICAS DEL POSGRADO COLESH, HIDALGO

MISAEAL SABÁS VARGAS VÁZQUEZ

*Colegio de Estudios Superiores Hispanoamericano*

*Hidalgo, México*

*posgrado@colesh.edu.mx*

### Resumen

El objetivo de este trabajo fue evaluar las competencias científicas y docentes del cuerpo de maestros del posgrado en educación de una institución de educación privada en el estado de Hidalgo. Para ello se utilizaron dos herramientas conceptuales: las competencias docentes que se caracterizan por planificar el proceso enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, manejo de nuevas tecnologías, diseñar metodologías y organizar actividades, comunicarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo (Morán et al., 2015); y las competencias científicas en tanto un conjunto de saberes, capacidades y disposiciones que hace posible actuar e interactuar en situaciones que requieren producir, apropiar y aplicar los conocimientos

(Hernández, 2005, como se citó en Valdés et al. 2012). Se construyó un instrumento con base en las propuestas de Valdés et al. (2012), García et al. (2012) y Jenaro et al. (2013) que se aplicará a los docentes encargados de la enseñanza de investigación de la maestría en Educación. Los resultados refieren que los docentes obtienen un nivel de suficiente dominio en las competencias científicas genéricas y de generación y divulgación, y un nivel de mediano dominio en las competencias científicas de gestión de recursos; en las competencias docentes un nivel satisfactorio en previsión, conducción y valoración del proceso enseñanza-aprendizajes.

*Palabras clave: competencias investigativas, competencias docentes, posgrado, institución educativa privada, educación.*

Año 8, Número especial.

El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación.

Revista Digital A&H

<https://revistas.upaep.mx>

ISSN: 2448-5764



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Abstract

The objective was to evaluate the scientific expertise and teaching of the postgraduate education faculty from a private institution in the Mexican province. For this, two conceptual tools were used. On the one hand teaching skills that are characterized by planning the teaching-learning process; selecting and preparing the disciplinary content; providing information and understandable explanations; management of new technologies design methodologies and organize activities; communicating with students; tutoring; evaluating; reflecting and research on teaching and identify with the institution and teamwork (Morán et al. (2015). On the other hand, scientific expertise as a set of knowledge, skills and attitudes that makes possible to act and interact in situations that require producing, appropriating and applying knowledge used

(Hernández, 2005 en Valdés et al. 2012). One instrument was constructed based on proposals Valdés et al. (2012) García et al. (2012) and Jenaro et al. (2013), this instrument was applied to teachers teaching research at the education Master's. The results indicate that the teachers obtain a level of sufficient dominion in the generic scientific competences of generation and communication and a level of medium domain in the scientific competences of management of resources; in the teaching competences a satisfactory level is obtained in the categories of forecasting, driving and assessment of the teaching-learning process.

*Keywords: Teaching skills; scientific expertise; postgraduate; private educational institution; education*

## INTRODUCCIÓN

Ante la globalización del paisaje educativo y de los actores en él incluidos, para nuestro país como parte de América Latina –una región en [eterno] desarrollo– es clave preguntar y explorar qué ha implicado este proceso en la labor docente, más aún en aquella que se dedica a la enseñanza de la investigación en los mismos docentes. Este proceso, sin duda, ha reconfigurado todos los niveles educativos; para el caso del nivel superior se debe señalar que es una ideología clave la que rige dicho cambio: el funcionamiento de la educación a través de la lógica de mercado permite hacer un uso más eficiente de los recursos (Jurado, 2005).

La implementación de la racionalidad neoliberal en la educación superior y su incipiente éxito en ello no ha implicado un éxito como tal. Se ha experimentado la profunda contracción en la filosofía

Vargas, M. (2022). Evaluación de las competencias docentes y científicas del posgrado COLESH, Hidalgo. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 137- 155.

de si la educación pública tiene como fundamento responder a las necesidades sociales de manera incluyente y plural; por el contrario, se impulsa el espíritu de la libre empresa, cuya tendencia es una formación deliberadamente individualista (Olivier, s.f.). Tal lógica empresarial ha desviado la atención organizacional de la educación superior de su misión central a la de una “comercialización”, por un lado, y por otro, ha generado a la par un incremento en la estratificación en el sistema de educación superior (Poser, 2005).

En ese tenor habría que esbozar el paisaje social en el cual se desenvuelve actualmente la investigación educativa. El COMIE (2003) señala que las condiciones institucionales universitarias constriñen la investigación debido a las fuertes cargas de docencia, carencia de personal de tiempo completo, y escasos o nulos apoyos para llevar a cabo la investigación.

Dentro de este contexto de educación mercantilizada, el Colegio de Estudios Superiores Hispanoamericano (COLESH), es una institución educativa de nivel superior privada, que se ubica en el municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo. Atendiendo las demandas de los profesionistas de la región, en 2008 abrió dos posgrados; uno de ellos es la maestría en Educación. Este posgrado pretende cubrir dos aspectos señalados: una formación y especialización para afrontar el mercado laboral y una perspectiva científica que permita ser generador de nuevo conocimiento a partir de la investigación.

En el contexto actual de la educación superior, son aspectos centrales en su quehacer la investigación, innovación y excelencia, la docencia de calidad, lo cual pone especial atención al propio personal docente encargado de realizar y enseñar a hacer investigación; ello conlleva la necesidad de delimitar y explorar las competencias pedagógicas del docente para que desarrolle sus funciones (Mas, 2014). Por ende, se puede afirmar lo que Rosovsky señala acerca de que la calidad de la formación científica descansa en la índole misma de la docencia, en la construcción en el aula de un ambiente interactivo que propicie un proceso compartido de construcción del conocimiento, pero con un alto grado de dirección y compromiso docente (2010, como se citó en Rojas y Méndez, 2013).

Sin embargo, tal ejercicio de los investigadores en la docencia no es lineal, sino que habría que considerar lo que bien señalan Santamaría, Nieto y García (2019) acerca de que los procesos de formación investigativa suelen estar acompañados de diferentes comprensiones teóricas y prácticas; tales comprensiones asumen significados particulares que se hacen explícitos en el quehacer pedagógico en el aula, así como los saberes adquiridos en la práctica pedagógica de los docentes.

Entonces, el docente a cargo del proceso didáctico de investigación debe ser un sujeto preparado. La formación de competencias para la investigación excede la enseñanza tradicional de la investigación; quienes se encarguen de formar en investigación deben ser personas investigadoras y pedagogas de la investigación, lo que obliga a valorar la composición y las competencias del personal académico (Campos y Chinchilla, 2009). Afirma Piña sobre la formación de un futuro investigador: “es un proceso de transmisión y asimilación de saberes relacionados con una disciplina, de las habilidades particulares de esta y de una concepción sobre la vida” (2000, como se citó en Barrón, 2009, p. 83). Para ello es indispensable saber qué tipo de competencias tienen los docentes para transmitir conocimientos, habilidades y actitudes en la formación del novel investigador, asumiendo que dicha competencia profesional del docente es compleja, pues implica habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas (Barrón, 2009). De ahí que la investigación tenga un significativo valor profesionalizador en la labor del docente, puesto que fomenta, por un lado, la producción intelectual desde la práctica y, por otro lado, la reflexión sobre su misma práctica (Sabariego et al., 2020).

Sobre las competencias docentes es preciso referir que estas, según Jiménez et al. (2010), son el saber del profesor en el contexto de la institución educativa donde desarrolla su labor, en la cual sus saberes específicos son aplicados en la resolución de problemas que surgen en la educación como función social; para su descripción cita las 10 competencias que según Perrenoud (2004) deben manejar los docentes. Morán et al. refieren las competencias docentes de una forma más genérica al remitir que es un término holístico que incluye habilidades, destrezas y actitudes en un contexto específico; de ahí que la experiencia del sujeto sea un componente fundamental para

utilizar sus recursos al proponer soluciones; se basa en la propuesta de Zabalza (2003, como se citó en Morán et al., 2015).

Con base en esta reflexión, mi interés es realizar un acercamiento a la labor docente de los profesores encargados de las asignaturas de investigación en la maestría de Educación del COLESH. Por ende, es clave cuestionar su doble papel de docentes e investigadores, puesto que todos ellos tienen experiencia previa en la generación de conocimiento (tesis, publicación de artículos, ponencias, dirección de tesis); sin embargo, en esta experiencia institucional en el Valle del Mezquital no se ha logrado generar tales productos.

En consecuencia, se elaboraron los dos siguientes objetivos generales: evaluar las competencias científicas del cuerpo docente del posgrado en Educación mediante una escala para establecer su nivel de dominio; y, evaluar las competencias docentes del cuerpo docente del posgrado en educación mediante una escala para establecer su nivel de dominio. Dichos objetivos responden a las siguientes preguntas que orientaron la investigación, y que se responderán a lo largo de los siguientes capítulos:

- ¿Cuáles son las competencias científicas y docentes que tienen los profesores del posgrado en educación de las asignaturas relacionadas con la investigación?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que implementan los profesores del posgrado en educación para que los alumnos desarrollen investigación?

A continuación, se presentan las hipótesis de trabajo según el nivel de dominio que se esperó encontrar en los docentes del posgrado COLESH:

- Hipótesis 1. Los docentes del posgrado en educación presentarán un nivel de dominio en competencias científicas:  
  
Alto en las competencias científicas genéricas.  
  
Suficiente en las competencias científicas de generación y divulgación del conocimiento.  
  
Mediano en competencias científicas de gestión de recursos para la investigación.

Vargas, M. (2022). Evaluación de las competencias docentes y científicas del posgrado COLESH, Hidalgo. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 137- 155.

- Hipótesis 2. Los docentes del posgrado en educación presentarán en las competencias docentes un nivel:

Muy satisfactorio en las competencias docentes de previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Satisfactorio en las competencias docentes de conducción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Aceptable en las competencias docentes de valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## MÉTODO

El método utilizado para responder tanto a los objetivos como a las preguntas arriba señaladas fue mixto, pues para evaluar el nivel tanto de las competencias científicas como de las docentes se requirió un acercamiento cuantitativo. Sin embargo, debido a la necesidad de comprender al docente en su toma de decisión (coherente con la noción de competencia que se utilizó en el estudio) se requirió la utilización de un acercamiento cualitativo que diera cuenta de las reglas de sentido puestas a consideración por parte de los docentes del posgrado para su praxis.

Para el estudio se utilizaron dos instrumentos. El primero fue una encuesta que estuvo dividida en tres apartados: a) trayectoria profesional y docente de los profesores del posgrado en educación; b) inventario de competencias docentes y científicas basados en las propuestas de García et al. (2012) y Valdés et al. (2012) y; por último, c) autorreporte de las estrategias didácticas, basado en la tipología de Jenaro et al. (2013).

Se decidió utilizar una entrevista semiestructurada con la que se exploró la narrativa del docente respecto a sus concepciones epistemológicas y de enseñanza-aprendizaje, que nos permitió dar cuenta de los sistemas de reglas de combinación que utilizan los docentes para orientar tanto su percepción como su actuar en su labor docente en la enseñanza de la investigación.

Vargas, M. (2022). Evaluación de las competencias docentes y científicas del posgrado COLESH, Hidalgo. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 137- 155.

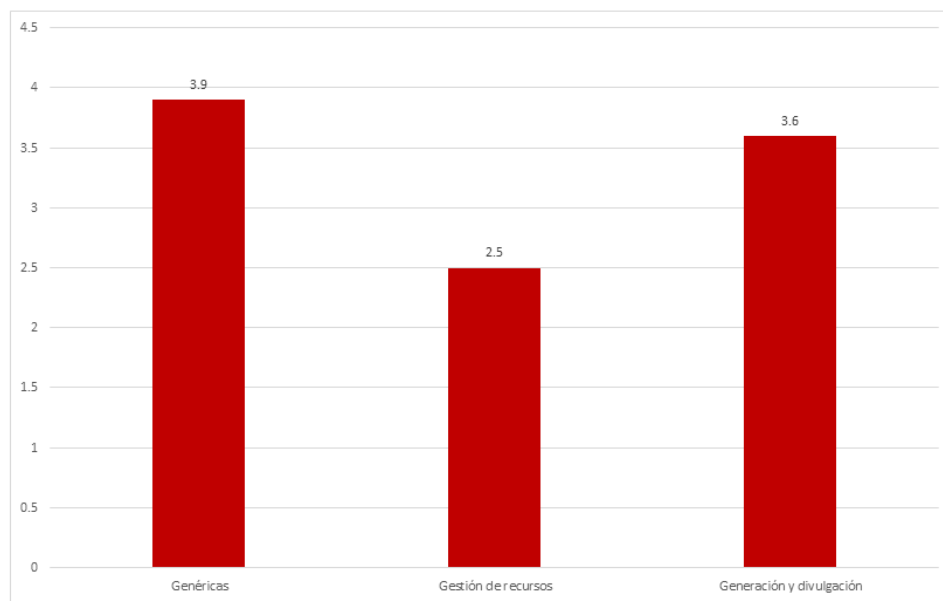
Se consideraron solo a los docentes del posgrado en educación del Colegio de Estudios Superiores Hispanoamericano que hayan impartido alguna de las asignaturas de metodología o investigación, por lo que se utilizó un muestreo no probabilístico de colección completa.

## RESULTADOS

Respecto a las competencias científicas, en el factor de competencias genéricas obtuvo una puntuación de 3.9, que es muy cercana al nivel de suficiente dominio según la escala utilizada. Por su parte, el factor de gestión de recursos para la investigación es el que obtuvo un puntaje menor respecto de los otros dos factores con un total de 2.6, que se acerca a un mediano dominio por parte de los docentes. Por último, en el factor de generación y divulgación del conocimiento se obtuvo un 3.6 que es similar al primer factor con suficiente dominio (Figura 1).

**Figura 1**

*Resultados de las competencias científicas*



*Nota:* Los resultados que se muestran son promedios de todos los docentes de cada uno de los factores que componen las competencias científicas según Valdés et al. (2012).

Vargas, M. (2022). Evaluación de las competencias docentes y científicas del posgrado COLESH, Hidalgo. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 137- 155.

Por lo que se infiere que la competencia para la obtención de recursos es la que menor desarrollo tiene entre los docentes, lo cual limitaría el espectro de movimiento de estos para la generación de conocimiento más allá de salario percibido por sus instituciones u organismos públicos a los que tienen acceso.

En las competencias genéricas, las que menor puntaje obtuvieron fueron las categorías de “comunicar de manera escrita en un segundo idioma” (con una media de 2.75) y “uso de las TIC” con (3.5). Las de mayor puntaje fueron “compromiso ético y social” (con el puntaje mayor de 5) y la categoría de “analizar y sintetizar” con (4.5). Sobre las competencias de gestión de recursos para la investigación se identificaron con los menores puntajes las categorías de “conocimientos de formas de patentar” con una media de 1.75, y “desarrollo de prototipos de procesos y productos” con un 1.5, lo cual ubicaría a ambas categorías entre un bajo dominio y un insuficiente dominio; con mayor puntaje, en el mismo factor se encontró la categoría de “conocimiento de normas de derecho de autor” (3.5).

En lo concerniente al factor de competencias de generación y divulgación del conocimiento se encontraron con un menor puntaje las categorías de “utilización de diseños experimentales” (2.75) y “utilización de diseños no experimentales” (3). El puntaje más elevado estuvo en las “técnicas para la selección de las fuentes de los datos” (4.5). Todas las demás categorías obtuvieron la misma media de 3.75, lo que las ubica con una tendencia hacia el suficiente dominio. Esto conduce a cuestionar si los niveles de dominio respecto de diseños de investigación (sean experimentales o no experimentales) son claves para pensar en la dificultad para transmitir el oficio de investigar, pues si no hay un dominio suficiente ¿cómo se puede pensar en enseñarlos, en mostrar el camino a los noveles investigadores?

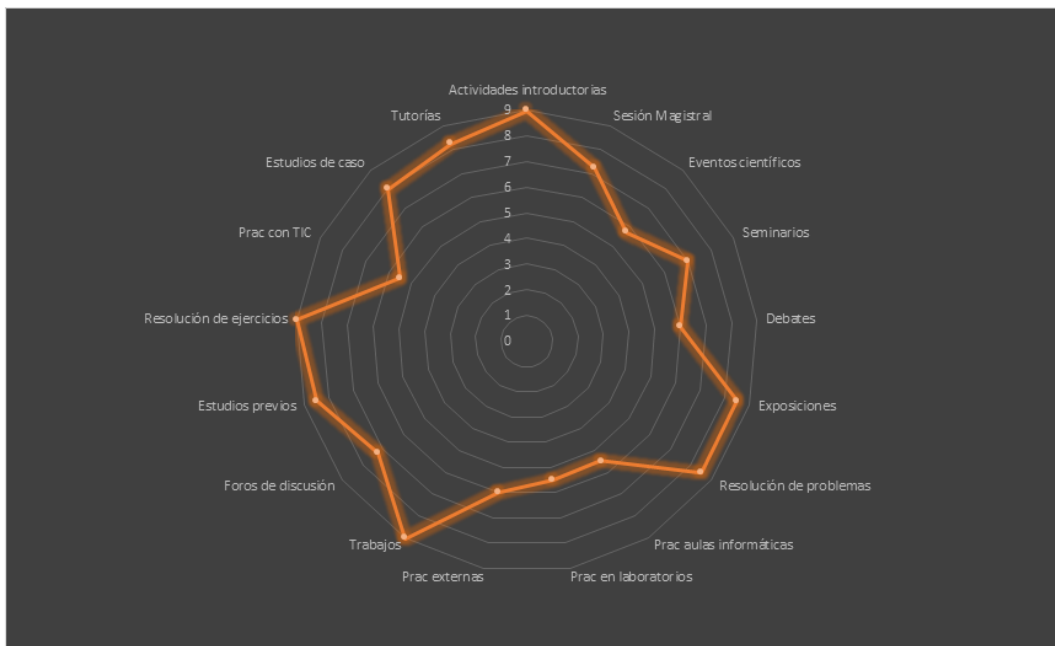
En lo respectivo a las competencias docentes, en las tres categorías evaluadas del proceso enseñanza-aprendizaje los docentes refieren una media de 3.06, lo cual se puede traducir en un nivel satisfactorio para la “previsión del proceso enseñanza-aprendizaje”, “conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje” y “valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje”. Entre las estrategias más utilizadas en su labor docente se encuentran las actividades introductorias, los



trabajos y la resolución de ejercicios (con un puntaje de 9). En un segundo plano se encuentran las exposiciones, la resolución de problemas y los estudios previos (con un puntaje de 8.5) y las tutorías (8.25). Las estrategias menos utilizadas para la enseñanza de la investigación presentan las puntuaciones más bajas (5.5) y son las siguientes: prácticas en aulas informáticas, prácticas en laboratorios y prácticas a través de TIC. También con puntajes bajos se encuentran eventos científicos (5.75), y debates y prácticas externas (ambas con 6). Véase Figura 2.

**Figura 2**

*Promedios de las estrategias docentes*



Los hallazgos anteriormente expuestos reafirman que las actividades que implican ejecutar los conocimientos, poner a prueba las destrezas y habilidades, así como las que implican el intercambio de puntos de vista son las menos usadas en comparación con estrategias que implican cómo generar el conocimiento.

Vargas, M. (2022). Evaluación de las competencias docentes y científicas del posgrado COLESH, Hidalgo. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 137- 155.

Como ya se refirió, se utilizó el método de análisis estructural de sentido; con base en él se realizó un tipo de “traslación” entre los tres registros de este con las categorías de análisis de contenido. Respecto de las “concepciones de enseñanza-aprendizaje”, los docentes se presentan a sí mismos como sujetos en búsqueda de nuevos retos y experiencias (conocer nuevas personas y con ello culturas diferentes), asimismo existe el reconocimiento de que en dicha labor encuentran satisfactores de tipo económico y simbólico. Dentro de su labor docente siempre está “el otro”, el estudiante, del cual refieren posiciones contrarias: mientras que uno refiere la aceptación incondicional del mismo y que su labor de enseñanza brinde una sensación de superación, otros docentes refieren que los estudiantes del posgrado se muestran con poca disposición al estudio y afirman que no tienen claridad del por qué están estudiando.

En lo respectivo a las concepciones epistemológicas, para los entrevistados el ser docente tiene –como se ha visto– dos polos: el primero donde hay que partir de las necesidades del estudiante y de sus expectativas para poder generar investigación; mientras que la segunda perspectiva de significados refiere que el docente requiere ser más un apoyo y ser más operativo en las instrucciones para obtener el producto(s) deseados. Sobre el estudiante igual se plantean dos caras: la primera donde se remite la preocupación porque el alumno pueda interpretar la realidad, y la segunda que tiende a significar al estudiante como un sujeto limitado –estructuralmente– en elementos de formación, como son los teóricos y epistemológicos, a lo cual se suma la poca disposición actitudinal para el estudio y la investigación; una causa que se puede identificar de ello son los compromisos laborales y familiares a los cuales deben responder los estudiantes del posgrado.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Sobre las competencias científicas, los resultados aquí recogidos coinciden con los encontrados por Valdés, Vera y Martínez (2012) pues también los docentes presentan puntajes medios en las competencias científicas genéricas y en las de generación y divulgación de conocimiento. Mientras

que en las competencias de gestión de recursos para la investigación los resultados para los investigadores no son significativos, lo cual también se replica en este estudio, pues los docentes del posgrado COLESH refieren puntajes más altos en las competencias genéricas y en generación y divulgación, y menores en las de gestión de recursos para la investigación.

Misma situación se identifica con el estudio de Mas (2014), pues él refiere que los docentes presentan dominio en organizar y gestionar reuniones, seminarios y actividades que propicien la difusión, comunicación e intercambio del conocimiento, lo cual puede pensarse como un caso similar a un dominio en las competencias de generación y divulgación. Así como también Mas (2014) reporta que se encontraron puntajes menores en lo respectivo al diseño o desarrollo de proyectos de investigación y en las formas de dominar formas y procesos administrativos para la adjudicación de presupuestos tanto públicos como privados, de nueva cuenta lo que se encuentra es el bajo dominio que reportan los docentes al respecto de la gestión de recursos, tanto en convocatorias públicas como privadas, y un dominio suficiente en las competencias genéricas y de divulgación.

En lo tocante a la labor docente en la enseñanza de la investigación se repite nuevamente tal separación; por un lado, hay que distinguir entre enseñar a hacer investigación científica (positivista) o investigación educativa (hermenéutica), por lo que la enseñanza de investigación en el posgrado en educación debiera pasar por que el alumno fuera capaz de interpretar su realidad, que las teorías y metodologías fueran instrumentos para estudiarla y no cánones o estándares a cumplir.

Por su parte, Secchi et al. (2013) resaltan que una de las categorías menos valoradas es la de metodología, lo cual es coincidente con el puntaje bajo que reportaron los docentes del COLESH en categorías referentes a la utilización de diseños experimentales y no experimentales. Por su parte, en el estudio de Morán et al. (2015) los profesores se perciben con un nivel de alto dominio en la competencia de planeación, lo cual coincidiría con los resultados que reportamos en un nivel satisfactorio; igualmente, este nivel satisfactorio de los profesores del COLESH coincide con las demás categorías estudiadas por Morán et al. (2015) que obtienen un nivel medio, como son la didáctica y la evaluación. Respecto a la categoría de previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, resalta el puntaje bajo en programar espacios de trabajo, o sea, la falta de diseño de situaciones

Vargas, M. (2022). Evaluación de las competencias docentes y científicas del posgrado COLESH, Hidalgo. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 137- 155.

para facilitar experiencias de trabajo. Sin duda este es un indicador por atender, puesto que, si el programa de posgrado se plantea implícitamente un discurso de “aprendizaje situado”, es incongruente que no se diseñen actividades vivenciales que permitan una mejor formación del alumno de posgrado. De ahí que no deba sorprender que, en la subcategoría de gestionar la progresión de los aprendizajes también se reporten puntajes bajos en plantear problemas para toma de decisiones y actividades para ejercitar el juicio crítico, y que en la subcategoría de llevar a cabo la interacción didáctica también las actividades de aprendizaje grupal y de adquisición de responsabilidades reporten puntajes aceptables.

Sobre los resultados arrojados por la indagación en cuanto a las estrategias docentes, se encuentra en Secchi et al. (2013) que la tutoría es una de las menos valoradas, mientras que para los docentes del COLESH es una de las que con mayor frecuencia utilizan. Dentro de las estrategias menos utilizadas por los profesores del COLESH, como lo fueron las relacionadas con las prácticas, bien señalan Rojas y Méndez (2013) que los ejercicios llevados a cabo en laboratorios investigativos –considerados como pertinentes para la formación científica– tienen limitaciones materiales y conceptuales, lo cual puede dar un elemento explicativo de la baja frecuencia en la utilización de estrategias prácticas. Por su parte, los resultados de Jenaro et al. (2013) sobre las estrategias más utilizadas coinciden con los resultados obtenidos, pues tanto las actividades introductorias, trabajos, resolución de ejercicios, exposiciones, la resolución de problemas y los estudios previos presentan puntajes altos o de mayor frecuencia. Lo mismo sucede en Jenaro et al. (2013) con las estrategias menos frecuentes pues, de nueva cuenta, son las prácticas (tanto en aulas informáticas, laboratorios, foros de discusión) las de más bajos puntajes. Dentro de esta veta investigativa resalta una constante, tanto en el presente estudio como en los referentes de Morán et al. (2015), Rojas y Méndez (2013) y Jenaro et al. (2013): los puntajes bajos en términos de la utilización de las TIC como parte de sus estrategias.

Por su parte, la indagación en significados permitió identificar una serie de condiciones que constriñen la acción docente de los profesores del posgrado COLESH, con lo que podemos sostener lo que Da Cunha (2015) señala en su estudio sobre los escenarios y senderos entre la investigación

y docencia. Ella sostiene que el contexto de la docencia es influenciado por múltiples factores en movimiento y que son irrepetibles: varían los estudiantes, la situación emocional de los docentes, el escenario cultural y la infraestructura académica. Así, se puede afirmar que la noción de tamizaje institucional utilizada fue útil pues a través de ella se tuvo la posibilidad de recoger el análisis que realiza el docente del COLESH sobre una serie de condiciones personales (tanto de él como del estudiante) e institucionales que inciden en su enseñanza.

Por lo tanto, existe un elemento central curricular –la generación de conocimiento como integrador– que no se cumple a cabalidad, puesto que hay una ausencia en el diseño de actividades que articulen al estudiante con su objeto de conocimiento y de trabajo y, por ende, se cancela una mayor posibilidad de encontrarle sentido a los contenidos de investigación. De lo anterior se pueden puntualizar dos aspectos, pedagógicamente los docentes enfatizan una combinación de estrategias de presencialidad con algunas actividades autónomas, como también lo señalaron Jenaro et al. (2013), pero como los mismos docentes refieren, no han obtenido los resultados esperados. Esto debido –posiblemente– a que las actividades que generan el pensamiento crítico, y que necesitan forzosamente un pensamiento teórico y epistemológico básico, requieren una mayor inversión de tiempo en la relación docente-alumno, la cual está limitada por las condiciones operativas del posgrado y, también, por la falta de utilización de las TIC.

## CONCLUSIONES

Los objetivos planteados se cumplieron, puesto que con el enfoque por competencias y la metodología utilizada se obtuvieron los datos respectivos para tener una evaluación de las competencias científicas y docentes. De esta manera se puede concluir que las competencias genéricas y de divulgación son las más desarrolladas, y las de gestión siguen siendo la menos fortalecidas. Por su parte, en las tres categorías de competencias docentes –previsión del proceso enseñanza-aprendizaje, conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y valoración del impacto– se obtuvo un nivel satisfactorio.

Vargas, M. (2022). Evaluación de las competencias docentes y científicas del posgrado COLESH, Hidalgo. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 137- 155.

La hipótesis de trabajo sobre las competencias científicas no se cumplió, puesto que en las denominadas genéricas se esperaba un dominio alto, sin embargo, los resultados refieren un nivel suficiente. Por su parte, en cuanto a las competencias científicas de generación y divulgación del conocimiento se proyectaba un nivel de dominio suficiente, pero se refiere un dominio medio. En la última categoría de competencias científicas, las de gestión de recursos para la investigación, el nivel reportado fue insuficiente; de nueva cuenta no cumple con lo esperado pues se había proyectado un nivel mediano. De esto se puede deducir que los niveles de las tres competencias científicas reportados por los docentes son inferiores a lo que se había proyectado inicialmente.

En cuanto a la hipótesis de trabajo sobre las competencias docentes, en el proceso enseñanza-aprendizaje se había proyectado un nivel muy satisfactorio, pero se obtuvo la valoración de satisfactorio; igualmente, en las competencias de conducción del proceso enseñanza-aprendizaje se cumple con el nivel satisfactorio; por otro lado, en las competencias de valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje obtuvieron un valor mayor (suficiente) al que se había proyectado (aceptable). Esto lleva a concluir que las competencias y, en consecuencia, su posición como profesional docente en su autovaloración es alta, pues clasifican sus competencias de planificación, curso y valoración por encima o conforme lo esperado.

Existe una incongruencia profunda entre lo que curricularmente se señala en el objetivo general del posgrado y la realidad docente, pues se propone “formar recursos humanos capaces de resolver problemas científicos mediante la investigación” apostando por un aprendizaje situado donde la actuación profesional tiene un eminente carácter investigativo, pero los docentes se han formado en programas de investigación básica, laboran en programas de investigación básica y, en consecuencia, se han desarrollado como docentes de investigación básica. En este sentido, una conclusión relevante es la problematización de que un profesor con experiencia en la generación de conocimiento (investigación) no necesariamente puede ser mejor docente para enseñarles a los estudiantes a generar conocimiento científico.

En este estudio se pudo encontrar que existen condiciones propias del docente (como lo es su propia capacitación para enseñar); las condiciones propias de los estudiantes como, por un lado, su

situación laboral y familiar y, por otro lado, las falencias teóricas y metodológicas que “arrastran” de su formación de licenciatura; y, por último, las características de la modalidad de estudio del posgrado (reducido tiempo de clase y con ello de asesoría) que constriñen la labor docente. Esto es congruente con lo señalado por Gutiérrez, Piñón y Sapién (2020) respecto de la evidente necesidad de replantear la participación y quehacer del profesor en las diversas competencias docentes, las cuales deben ir acompañadas de estrategias que favorezcan el trabajo colaborativo, así como la promoción de la investigación y solución de problemas.

Para finalizar, la privatización de la educación superior abrió nuevos espacios formativos y posibilidades para la generación de investigación; sin embargo, las condiciones de operación propias de instituciones privadas como son la falta de filtros para el ingreso, falta de precisión curricular (profesionalizante o de investigación) en función del estudiante y docentes, confusión en la contratación del perfil docente adecuado, horarios de las modalidades, los imaginarios de los estudiantes sobre su formación, los compromisos laborales y familiares de estos, los “huecos” en la formación epistemológica y teórica que traen consigo los estudiantes de otros niveles de formación, y la falta de un trabajo colegiado se convierten en condiciones que constriñen las posibilidades de formación científica.

Con el punto anterior se puede confirmar que aun cuando los profesores sean sujetos con experiencia y capacidad comprobada, las características de los estudiantes, las condiciones curriculares y de operación propias de los programas y la falta de un trabajo colegiado dificultan sobremanera la formación de nuevos sujetos con capacidad de investigación en el campo educativo. También este proceso ha permitido generar nuevos espacios sociales en los cuales confluyen profesores de alta capacidad de investigación y docentes de distintos niveles (en su papel de alumnos) que pueden generar una masa crítica que vaya transformando tanto sus espacios de trabajo como a las siguientes generaciones que, posiblemente, puedan llegar al nivel superior con mejores capacidades hacia la investigación. Lo anterior para contribuir, como afirman Aliaga y Luna (2020), a que el rol fundamental de la educación superior sea la formación de un profesional especialista de alto nivel, científico e investigador.

Vargas, M. (2022). Evaluación de las competencias docentes y científicas del posgrado COLESH, Hidalgo. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 137- 155.

## RECOMENDACIONES

La primera tiene que ver con la institución escolar, en este caso la universidad o el nivel superior que tiene un carácter progresista pero también de control, según Gimeno (2004, como se citó en García, 2012). Dicho esto, es indispensable cuestionarse si el esquema actual de funcionamiento del COLESH, en tanto escenario de exploración, y otras muchas instituciones como ella, pueden ser parte de un esquema que permita producir investigadores en el campo educativo o, por el contrario, siguen reproduciendo una educación que sirve solamente para brindar documentos (títulos).

La segunda reflexión es sobre el aspecto ideológico de la educación en la globalización y la consecuente mercantilización de la educación (Correa, 2003). Este tipo de educación privada de posgrado cumple con las cuatro líneas de mercantilización de la educación: es descentralizadora, ya que no depende de un instancia federal o centralizada para su dictaminación; es privatizadora, puesto que el capital con el cual se crea la organización es de un particular; también es favorecedora del credencialismo, puesto que los estudiantes ingresan –según la perspectiva de los docentes– por un documento que permita mantener su trabajo de docente actual y; naturaliza lo individual, puesto que, según mostraron los resultados, las actividades pedagógicas que privilegian el diálogo y el trabajo colaborativo para generar productos científicos no son las más frecuentes en el aula.

La tercera reflexión tiene relación con las instituciones de absorción de mercado, como el COLESH, que permiten incrementar la cobertura y accesibilidad a estudios superiores a poblaciones que anteriormente no contaban con el mismo. Desde lo referido, el posgrado del COLESH permite retomar los estudios a docentes que son padres de familia después de muchos años de no estar en un espacio formal de formación profesional, así como también los pone en diálogo con otros docentes-pares y con profesores investigadores que provienen de otras instituciones. A ello también se suma el ingresar, aunque sea de forma superficial, a debates teóricos y epistemológicos y al reto de generar un estudio (tesis).



Para finalizar es importante explicitar algunos cuestionamientos que se necesitarían atender en próximos estudios que aborden este mismo problema de investigación. Un primer cuestionamiento es el papel que actualmente desempeñan las TIC en las estrategias docentes para enseñar investigación, es decir, cómo se están apropiando de estas herramientas los docentes dentro de una forma de enseñanza. Otro cuestionamiento que es indispensable explorar más adelante es la forma en cómo los conocimientos, en tanto productos de sus investigaciones, pueden ser trasladados –ya sea por ellos mismos o por otros pares– a metodologías, protocolos o modelos que puedan ser patentados; además de también indagar si a los mismos docentes, en tanto su labor como investigadores, les interesa o tienen como propósito generar conocimientos que puedan ser patentados. Una problematización más que se podría establecer, es si las condiciones que constriñen a esta IES como lo son el tiempo de clase, la modalidad, las condiciones de vida familiar y laboral de los estudiantes, o la forma de contratación de los docentes, son un rasgo estructural de este tipo de sector educativo (lo cual es muy probable) y si inciden en las estrategias docentes que se utilizan.

Para terminar este apartado reflexivo sobre el estudio, es pertinente puntualizar algunas vetas que se considera necesario examinar con mayor sistematicidad y profundidad en otros acercamientos investigativos. El primero sería explorar los sistemas de sentido que tiene el alumno respecto a la formación en posgrado y a la actuación del propio docente, para ponerla en diálogo y contratación con los sistemas de sentido de los docentes mismos. La segunda sería la utilización de una etnografía educativa para poder registrar cómo el docente implementa su didáctica, pues en esta investigación el enfoque se centró en cómo se autoevalúa el docente –y con ello cómo dice ejercer su praxis– lo cual es muy distinto a observar en el espacio educativo realmente.

## REFERENCIAS

- Aliaga, A. y Luna, J. (2020). La construcción de competencias investigativas del docente de posgrado para lograr el desarrollo social sostenible. *Revista Espacios*, 41(20).
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, XXXI(125), 76-87.
- Campos, J. y Chinchilla, A. (2009). Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-20.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 847-898.
- Correa, R. (2003). Estrategias de investigación educativa en un mundo globalizado. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, (20), 53-62.
- Da Cunha, M. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *Revista de docencia Universitaria*, 13(1), 79-94.
- García, L. (2012). *Identidad e ideología en estudiantes de maestría frente a la diversidad* [Tesis de maestría, UPN]. Recuperado de <http://200.23.113.59/pdf/29452.pdf>
- Gutiérrez, M., Piñón, L. y Sapién, Al. (2020). Competencias docentes, brecha entre teoría y percepciones en la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20).
- Jenaro, C., Flores, N., Poy, R., González-Gil, F. y Martín-Pastor, E. (2013). Metodologías docentes en la educación superior: percepciones del profesorado sobre su importancia y uso. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (39).
- Jiménez, Y., González, M. y Hernández, J. (2010). Modelo 360º para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa*, 10(53), 43-53.
- Jurado, C. (2005). Globalización y privatización en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 21-29.
- Mas, O. (2014). Las competencias investigadoras del profesor universitario: la percepción del propio protagonista, de los alumnos y de los expertos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(3), 255-273.
- Morán, R., Cardoso, E., Cerecedo, M. y Ortiz, J. (2015). Evaluación de las competencias docentes de profesores formados en instituciones de educación superior: el caso de la asignatura de tecnología en la enseñanza secundaria. *Formación Universitaria*, 8(3), 57-64.
- Vargas, M. (2022). Evaluación de las competencias docentes y científicas del posgrado COLESH, Hidalgo. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 137- 155.

- Olivier, G. (s.f.). *Cambio y privatización en la educación superior contemporánea en México* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2010/abril/0656152/Index.html>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Poser, B. (2005). *Educación superior, el mercado emergente y el bien público*. UNAM- Miguel Ángel Porrúa.
- Rojas, M. y Méndez, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1), 95-108.
- Santamaría, J., Nieto, J. y García, J. (2019). Formación en investigación pedagógica: experiencias de docentes en formación en pedagogía infantil. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Sabariego, M., Cano, A., Gros, B. y Piqué, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. *Contexto Educativos*, (26), 239-259. <https://doi.org/10.18172/con.4326>
- Secchi, M. Rodríguez, N. Pérez, E. y Coscarelli, E. (2013). Competencias docentes profesionales en el Instituto Universitario Italiano de Rosario (IUNIR) Argentina. *Riaices*, 1(1).
- Valdés, A. Vera, J. y Martínez, E. (2012). Competencias científicas en estudiantes de posgrado de ciencias naturales e ingenierías. *Revista Electrónica Sinéctica*, (39), 1-16.