

ASPECTOS CRÍTICOS EN LA FORMACIÓN DEL POSGRADO EN EDUCACIÓN. EVIDENCIAS EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA

PEDRO ATILANO MORALES

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Estado de México, México

atila1268@yahoo.com.mx

Resumen

En este artículo se analizan algunos asuntos críticos sobre la formación dentro de los posgrados en educación; estos se expresan en la producción académica de los estudiantes del posgrado. De manera específica se revisaron las ponencias que fueron presentadas en cuatro congresos organizados en México por la Red de Posgrados en Educación A.C., del 2013 al 2018. En dichos eventos, el 25% de los ponentes fueron estudiantes del posgrado. Los aspectos que se analizaron de las ponencias fueron los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos.

Los hallazgos de la investigación permiten señalar que las condiciones, dinámicas y problemáticas del posgrado en educación han repercutido en la formación de los estudiantes, las cuales se observan en su producción. Básicamente se aprecian debilidades en las dimensiones epistemológicas, teóricas y metodológicas.

La participación de los estudiantes del posgrado en eventos académicos representa la oportunidad para expresar, a través de su producción, la formación en el oficio del investigar los hallazgos construidos sobre su objeto de estudio y con ello hacerse visibles ante la comunidad académica. Por ello, las instituciones de posgrado deberían colocar especial atención en los procesos de formación y en la construcción de los productos académicos de sus estudiantes.

Palabras clave: formación de investigadores, epistemología, teorías, metodologías.

Abstract

This article analyzes some critical issues about training within postgraduate education, these are expressed in the academic production of postgraduate students, specifically the papers that were presented in four congresses organized in Mexico by the Network were reviewed. Postgraduate in Education AC

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/).

(from 2013 to 2018). At these events, 25% of the speakers were graduate students. The aspects that were analyzed from the presentations were the epistemological, theoretical and methodological foundations.

The research findings allow us to indicate that the conditions, dynamics and problems of postgraduate education have had an impact on the training of students, which are observed in their production, basically weaknesses are appreciated in the epistemological, theoretical and methodological dimensions

The participation of postgraduate students in academic events represents the opportunity to express, through their production, the training in the research profession, the findings built on their object of study and thus become visible to the academic community. For this reason, postgraduate institutions should pay special attention to the training processes and the construction of the academic products of their students.

Keywords: Researcher training, epistemology, theories, methodologies.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito es producto de una indagatoria de mayor amplitud, que refiere a las maneras en que se ha construido el conocimiento expuesto en las distintas contribuciones de los congresos organizados por la Red de Posgrados en Educación A.C. Estas se han presentado en distintos formatos: ponencias, carteles, mesas de diálogo, simposios y presentaciones de libros.

La Red organiza y desarrolla, de manera periódica, congresos nacionales de posgrados en educación como parte de sus actividades académicas, con la intención de generar espacios de intercambio entre los actores de los posgrados en educación. En ellos se analizan las problemáticas, experiencias y tendencias de los posgrados en educación a nivel nacional e internacional. Se han organizado cuatro congresos: 2013 en Zacatecas, 2015 en Yucatán, 2017 en Guanajuato y 2018 en Nuevo León. Regularmente los participantes en estos congresos son docentes, investigadores y estudiantes del posgrado en educación del país; cabe mencionar que el 25% de los ponentes en los congresos son estudiantes del posgrado. En este artículo se centra la mirada en algunos aspectos críticos que se observan en la formación dentro de los posgrados en educación, estos se expresan en las ponencias que son presentadas por parte de los estudiantes del posgrado en los congresos organizados por la Red.

Atilano, P. (2022). Aspectos críticos en la formación del posgrado en educación. Evidencias en la producción académica. *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). 156- 169.

En concordancia con Schaff (1982) se considera que la construcción del conocimiento requiere de una interacción entre el sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y los productos mentales; esta interacción se encuentra mediada por una posición epistemológica, teórica y metodológica. Estos últimos elementos son los que se consideraron en el análisis de los productos presentados en los distintos congresos, por lo que el propósito de este artículo es analizar los posicionamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos que fundamentan la construcción del conocimiento expuesto en las ponencias de los estudiantes.

Teóricamente, el análisis se apoyó en las ideas de Schaff (1982) sobre el modelo, de Zemelman (2009) sobre el pensamiento epistémico, y de Kuhn (1971) y Sañudo (2010) sobre el paradigma. En el análisis sobre los referentes teóricos de las ponencias se revisaron las disciplinas (en las vertientes multidisciplinarias, interdisciplinarias, transdisciplinarias o multirreferencial), las teorías, sus conceptos, categorías y representantes. De igual manera, se revisaron las metodologías empleadas en la realización de las investigaciones que respaldan las ponencias.

El proceder metodológico fue, en un primer momento, de carácter cuantitativo; posteriormente se realizó un análisis cualitativo, para lo cual se construyó una base de datos en la que se concentró la información de cada una de las contribuciones de los cuatro congresos realizados. Para la elaboración de este artículo solo se utilizó la información que refiere al enfoque, la teoría y la metodología.

EL DESPLAZAMIENTO DE LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LOS ESCENARIOS ACTUALES

En el sistema educativo mexicano, el posgrado en el campo de la educación ha pasado por distintas etapas. Valenti (2002) y Pérez (2012) identifican la década de los setenta como la etapa de aparición y expansión del posgrado; en los ochenta la característica principal fue la revisión, diagnóstico y evaluación de los programas de posgrado; en los noventa continuó el crecimiento del posgrado con miras a su consolidación. En esta última etapa, a pesar de la política educativa modernizadora implementada en nuestro país en dicha década, el posgrado enfrentó distintas

condiciones y problemáticas; Pérez (2012) señala los siguientes: a) La profesionalización comenzó a ganar terreno en las denominaciones, propósitos y estructuras curriculares del posgrado; b) Las motivaciones para incorporarse al posgrado en educación tenían un sentido laboral y salarial, ya no se ingresaba para obtener una formación académica o para la investigación sino para garantizar la inserción al campo laboral y una mejor remuneración económica; c) La configuración de una función instrumental, en atención a requerimientos de competitividad, relacionados con procesos económicos y comerciales, desplazando el sentido social de los posgrados; d) El fomento de la privatización del posgrado con una lógica de mercado que desplazó los intereses académicos; e) La evaluación como mecanismo para la acreditación, calidad y financiamiento del posgrado: este elemento fue interpretado por las instituciones como un mecanismo para obtener recursos y no para mejorar la calidad de los programas; f) La implementación de las tecnologías de la información y comunicación en las dinámicas de formación con una lógica de mercado: la producción de conocimiento adquirió un valor económico más que social.

Estas condiciones, dinámicas y problemáticas han repercutido en distintos niveles y órdenes del proceso formativo en el posgrado.

Enfrentamos un abandono de la orientación del posgrado hacia la investigación, las tendencias parecen inclinarse por una formación profesionalizante preocupada no por los conocimientos esenciales de las disciplinas, sino por aquellos que les permitan cumplir con más acierto su tarea en la profesión que desempeñan así como de los problemas que requieran una solución antes que una explicación o comprensión; a la vez que el desarrollo científico y tecnológico deberá ocuparse de las demandas de los nuevos sistemas de producción orientados a incrementar la productividad y competitividad, y no de los problemas sociales generados por los mismos; situación que empieza a reflejarse en la formación de estudiantes de posgrado. (Pérez, 2012, p. 36)

En este contexto, los movimientos del posgrado son diversos. Uno de ellos –quizá el central– es el proceso de formación, el cual ha pasado de un interés curricular en, por y para la investigación, a uno profesionalizante; se ha movido de un sentido social a lógicas económicas, mercantiles, de

competencia y laborales. En este artículo se coloca el análisis en los procesos de formación en los posgrados. En los siguientes apartados se exponen los aspectos considerados para dicho análisis.

LA FORMACIÓN EN EL POSGRADO EN EDUCACIÓN

En el apartado anterior se ha reconocido que en los últimos años el posgrado en educación ha cambiado sus orientaciones, de una formación para la investigación a un sentido profesionalizante. Sin embargo, en este trabajo se consideró –como lo reconocen De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera (2012) – que tanto en los posgrados profesionalizantes como en los posgrados orientados a la investigación, la práctica de la investigación resulta necesaria en los procesos formativos; esta práctica consiste en generar conocimiento para entender, analizar, identificar relaciones humanas, prácticas y organizaciones. Es decir, la investigación es la estrategia privilegiada de aprendizaje y una de las capacidades a alcanzar en el posgrado.

En este sentido, la formación en el posgrado se caracteriza por ser, como lo señalan Moreno (2009), Montero y Pinto (2014) y Atilano (2017), un proceso que promueve el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes y valores para el desarrollo de prácticas de investigación.

En este trabajo se considera que la formación en el posgrado demanda al estudiante –entre otros aspectos– el desarrollo de la investigación fundamentada en un posicionamiento epistémico que le brinde un ángulo de mirada o forma de pensamiento sobre la realidad educativa, bajo el cual logre construir conocimiento, un conocimiento especializado o teórico, un saber hacer y una forma de proceder, es decir, una serie de referentes metodológicos y un conjunto de principios y valores que acompañen el actuar investigativo.

Por otro lado, se considera que la formación en el posgrado se expresa y objetiva en el hacer y producción académica del estudiante; para el caso de la maestría y el doctorado, la formación se objetiva en la construcción de una tesis u otros trabajos previos o posteriores a ella, como avances de investigación, ensayos, ponencias, entre otros.

LA FORMACIÓN TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA EN EL POSGRADO. EXPRESIÓN EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA

En los análisis de esta investigación se entiende que en la producción académica del estudiante de posgrado se objetiva la formación; es decir, el estudiante demuestra que, como lo señala Eco (2013), es un estudioso capaz de aportar en el desarrollo de la disciplina, que ha revisado críticamente la literatura existente sobre el objeto en cuestión, que maneja un proceder y una serie de referentes para comprender la realidad y los valores implícitos en las ideas escritas. En los apartados subsecuentes se expondrán los hallazgos sobre los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de las ponencias de los estudiantes del posgrado en educación.

ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS EN LOS TRABAJOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES

En este apartado se exponen los análisis sobre los enfoques o paradigmas que fundamentan las ponencias presentadas en los congresos organizados por la Red; de manera específica se revisaron los aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos de dichos documentos.

El enfoque o paradigma, según Kuhn (1971), es un conjunto de conocimientos, valores y procedimientos que comparte una comunidad científica, es decir, es una cosmovisión o forma de ver las situaciones o fenómenos del mundo. Por su parte, Sañudo (2010) afirma que los paradigmas tienen los siguientes componentes: el epistemológico, que define una forma de conocer; el metodológico, que implica el procedimiento para el conocer; el teórico, que ayuda a comprender el objeto de estudio y las interrelaciones conceptuales; y el componente ideológico, constituido por los valores, creencias, la política y el poder. Considerando lo antes dicho, en las ponencias de los estudiantes se identificaron tres enfoques o paradigmas que sustentan la construcción del conocimiento.

Tabla 1

Enfoques que sustentan las ponencias

NP	Enfoque	Frecuencia
1	Cualitativo	60
2	Cuantitativo	13
3	Mixto	7

El enfoque que predomina es el cualitativo: 60 trabajos colocan el acento en la comprensión de las situaciones educativas desde la perspectiva de los participantes, enfatizan la complejidad y subjetividad de los objetos de estudio, los sentidos y significados que los actores construyen sobre la realidad, mediados por el contexto.

El segundo enfoque recurrente es el cuantitativo: 13 contribuciones presentan análisis estadísticos, exponen como propósito cuantificar los datos arrojados por el método de recolección de la información, definen variables, observan sus comportamientos y la manera en que se afectan mutuamente, utilizan unidades de medida para determinar el grado de relación o correlación de las variables; estos estudios se apoyan en la aplicación de instrumentos o cuestionarios y los resultados son analizados estadísticamente.

El tercer enfoque que declaran las contribuciones es el mixto, el cual refiere al uso de elementos cualitativos y cuantitativos. Cabe señalar que “existe la posibilidad de la complementariedad, siempre y cuando el enfoque y las decisiones respondan a la misma lógica epistemológica en la producción de conocimiento. Mientras se mantenga la coherencia epistemológica, los métodos e instrumentos pueden ser complementarios” (Sañudo, 2010, p. 8).

Lo que se observó en las ponencias es que en las investigaciones se aplicó un cuestionario o se desarrolló una encuesta y posteriormente se analizó cualitativamente, lo que justifica su carácter mixto. Sin embargo, cabe recuperar la advertencia de Sañudo (2010), la validez y confiabilidad del

conocimiento están determinadas por la coherencia entre los componentes del paradigma. Considerando lo antes dicho, se tiene que interrogar críticamente y profundizar en este tipo de contribuciones; no basta con explicitar que son trabajos con una metodología mixta, habría que revisar los argumentos epistémicos y metodológicos, y al mismo tiempo analizar en el contexto del posgrado la relación que existe entre este tipo de trabajos con los procesos formativos. Finalmente, si bien en los formatos sugeridos para construir las ponencias no hay un rubro que refiera a la epistemología, tampoco es algo que interese o se explicita por los estudiantes.

LAS METODOLOGÍAS CUALITATIVAS DE LAS CONTRIBUCIONES

Como se ha mencionado, un enfoque recurrente en las contribuciones es el cualitativo. Autores como Sandín (2003), Rodríguez, Gil, y García (1999) o Erickson (1997), entre otros, plantean que existen diversas formas de proceder en el desarrollo de una investigación cualitativa; destacan a la etnografía, la fenomenología, el estudio de caso, la investigación acción y los estudios biográfico-narrativos.

En el análisis de las contribuciones de los congresos que organiza la Red se encontraron un total de 35 formas de proceder cualitativamente. En la Tabla 2 se exponen 10 de ellas que son las de mayor recurrencia. Cabe señalar que en los trabajos estas metodologías aparecen de manera explícita. En algunos casos existe la confusión de técnica de investigación con la perspectiva metodológica; por ejemplo, en algunas ponencias se dice que el método de investigación es la encuesta, los talleres, la entrevista, escala de medición, entre otras. En este aspecto también es apremiante analizar qué se entiende por la perspectiva metodológica, el método, las técnicas y los instrumentos de la investigación educativa.

Tabla 2

Metodologías cualitativas de las ponencias

NP	Metodología / Cualitativa	Frecuencia
1	Estudio de caso / estudios de casos múltiples	10
2	Etnografía	8
3	Investigación – acción (participante)	6
4	Descriptivo / comparativo / interpretativo / exploratorio / diagnóstico	5
5	Fenomenología	4
6	Hermenéutica	4
7	Narrativas: estudio biográfico, trayectorias, relatos biográficos, historias de vida, autobiográfico	3
8	Entrevista / observación	3
9	Mixta (constructivista-estudio de caso) (análisis de contenido-estudio de caso) (etnografía-hermenéutica) (investigación acción, estudio de caso, etnografía)	2
10	Intervención / innovación	2

En el análisis se observó que estas metodologías guardan congruencia con los supuestos epistemológicos del enfoque cualitativo, con las técnicas, instrumentos y recursos empleados. Llama la atención que en dos productos se declara una metodología mixta dentro de este enfoque, es decir, los escritos señalan emplear distintas metodologías cualitativas. Por ejemplo, hay ponencias que señalan que el procedimiento fue un estudio de caso, con el uso de la etnografía para la recolección de la información y con apoyo de la hermenéutica en el proceso interpretativo.

METODOLOGÍA CUANTITATIVA

El segundo enfoque recurrente es el cuantitativo: 13 trabajos utilizaron un procedimiento metodológico que implicó el trabajo con variables, el diseño y aplicación de instrumentos y el análisis estadístico de las respuestas.

Tabla 3

Metodología Cuantitativa

NP	Metodología / Cuantitativa	Frecuencia
1	Encuesta - cuestionario (escala tipo Likert)	5
2	Descriptivo/ correlacional / transversal	3
3	Escala de habilidades sociales-grupo focal. Test. Transversal	2
4	Revisión documental	1
5	Exploratorio correlacional	1
6	Evaluativa / complementaria / transversal	1

En la investigación cuantitativa se utilizan encuestas a través del diseño y aplicación de un instrumento con escala tipo Likert; esta se emplea para medir las opiniones, actitudes o el grado de aceptación de las personas frente a determinados hechos o situaciones educativas.

Los diseños descriptivos y de correlación dan cuenta de la manera en que se manifiesta una situación, y determinan la frecuencia con que los hechos se presentan, proporcionan información para fundamentar las hipótesis y posteriormente realizar los estudios de correlación, cuasiexperimentales. Los estudios correlacionales tienen como característica principal el análisis de la relación o asociación de variables; se identifica si los cambios de una o más variables están relacionados con los cambios de otras variables.

LOS APOYOS TEÓRICOS DE LAS CONTRIBUCIONES

En este apartado se expondrán los referentes teóricos empleados para fundamentar las ponencias de los estudiantes; dichos apoyos son necesarios porque permiten comprender e interpretar la situación u objeto de estudio, y las relaciones que guardan los conceptos y la información de campo. Por ello vale la pena preguntar ¿desde dónde se posiciona el estudiante para hacer un reconocimiento y comprensión de lo que se investiga? Para tener algunas respuestas al cuestionamiento anterior, se realizó un análisis sobre los referentes teóricos que fundamentan la construcción del conocimiento.

Tabla 4

Referentes teóricos

NP	Referentes teóricos	Frecuencia
1	Empleo de categorías (Constructivismo, cultura, práctica educativa, imaginario social, representaciones sociales, formación, otras)	45
2	Enunciación de disciplinas (sociología, psicología, pedagogía, otras)	7
3	Presentación de algún enunciado (portafolio, adulto mayor, redes, otros)	3
4	Apoyo de argumentaciones con autores (Ferry (1991), Geertz (1998), otros)	2
5	No se explicita	4

Los datos anteriores muestran diversidad de enfoques teóricos asumidos, lo cual guarda relación con la variedad de temas u objetos de investigación abordados en las distintas contribuciones.

En la mayoría de las ponencias, al menos se menciona lo que sustenta la investigación; empero, hay casos en los que la parte teórica muestra algunas inconsistencias y en ocasiones serias deficiencias a la hora de interpretar la información de campo. Se observa que el sustento teórico expresado por algunos estudiantes se encuentra forzado y sin relación con los argumentos centrales del tema en cuestión.

Atilano, P. (2022). Aspectos críticos en la formación del posgrado en educación. Evidencias en la producción académica. *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). 156- 169.

CONSIDERACIONES FINALES

Las condiciones, dinámicas y problemáticas que el posgrado en educación ha enfrentado desde la década de los noventa han repercutido en la formación de los estudiantes; dichas repercusiones se observan en su hacer y producción. Esta última se expresa en avances de tesis, ensayos, informes de investigación y ponencias, entre otros.

Es fundamental que en los procesos de formación y en la producción académica de los estudiantes se cuide la dimensión teórico-epistemológica. Se considera que, si no se atiende con el suficiente “rigor científico”, la producción académica –como las ponencias que se exhiben en eventos académicos– podrían presentar solo recortes descriptivos de la realidad educativa que se estudia, sin llegar al análisis y comprensión del objeto de estudio. En este sentido, la diversidad de enfoques y perspectivas para dar cuenta de los asuntos del campo educativo son evidentemente legítimos, siempre que se tengan los suficientes argumentos epistemológicos, teóricos y metodológicos.

Las contribuciones o ponencias son una oportunidad para que los estudiantes de posgrado expresen la formación obtenida, muestren su producción de investigación y se adentren al oficio de investigador; también es una posibilidad de hacerse visibles en la comunidad académica.

Finalmente se puede afirmar que existe una serie de problemáticas en el abordaje de los aspectos epistemológicos –en ocasiones también en la teoría y la metodología– en los procesos de investigación y, por ende, en la formación.

REFERENCIAS

- Atilano Morales, P. (2017). Trayectorias académicas y profesionales de docentes investigadores en el posgrado en educación. En D. Pérez Arenas, P. Atilano Morales y F. Condés Infante (Eds.), *Formación para la Investigación en los Posgrados en educación. Perfiles, Trayectorias, Experiencias y Saberes* (pp. 89-124). Ed. ISCEEM
- De Ibarrola Nicolín, M., Sañudo Guerra, L. E., Moreno Bayardo, M. G., y Barrera Bustillo, M. E. (coords.) (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*. Ediciones de la Noche.
- Eco, U. (2013). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa.
- Erickson, F. (1997). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.
- Kuhn, T. S. (1971). *Las estructuras de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Montero Caicedo, L. L., y Pinto Sosa, J. E. (2014). La formación para la investigación en el pregrado. En J. E. Pinto Sosa y D. E. Sevilla Santo (Eds.), *Formación de profesores y prácticas educativas. Avances de investigación* (pp. 69-87). Universidad Autónoma de Yucatán y Ediciones de la Noche.
- Moreno Bayardo, M. G. (2009). Estado del conocimiento sobre la formación para la investigación en México (1992-2002): una relectura a distancia. En M. G. Moreno Bayardo, V. Ortiz Lefort, S. S. Jiménez García y L. I. Ruíz Elías-Troy (Eds.), *La formación de investigadores de la educación: cuatro acercamientos al estado del conocimiento* (pp. 109-152). Universidad de Guadalajara.
- Pérez Arenas, D. (2012). *Valoración y Acreditación de Posgrados en Educación*. ISCEEM.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Sañudo Guerra, L. (2010). *La producción de conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la cultura*. REDMIIE.
- Atilano, P. (2022). Aspectos críticos en la formación del posgrado en educación. Evidencias en la producción académica. *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). 156- 169.

Schaff, A. (1982). *Historia y verdad*. Grijalbo.

Valenti Nigrini, G. (2002). Veinticinco años de posgrado en México. Una visión panorámica. En E. Esquivel (coord.), *La Universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano* (pp. 53-76). CESU-UNAM.

Zemelman, H. (2009). *Reflexiones en torno a la relación entre epistemología y método*. Cerezo.

Atilano, P. (2022). Aspectos críticos en la formación del posgrado en educación. Evidencias en la producción académica. *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). 156- 169.