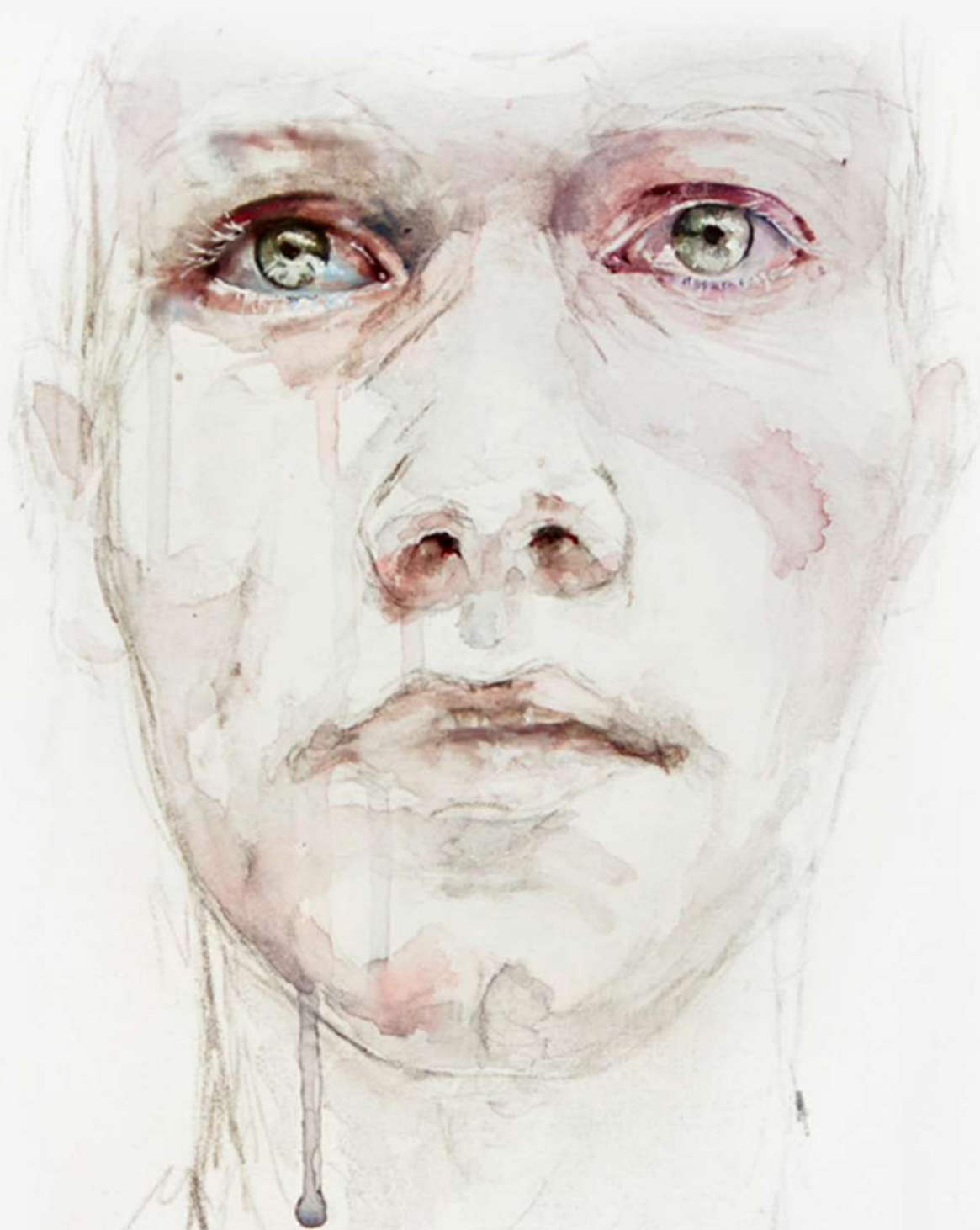


A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias sociales



REVISTA DIGITAL A&H, AÑO 8, ENERO 2022.
NÚMERO ESPECIAL. EL COMPROMISO ÉTICO Y SOCIAL EN LA GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN.
ISSN: 2448-5764

Los programas de posgrado en educación constituyen el medio a través del cual se forman los profesionales de la educación de alto nivel y los investigadores educativos. La complejidad del objeto de la formación, independientemente de que ésta sea orientada a la profesionalización o a la investigación, plantea desafíos sobre los valores que subyacen e impulsan la formación para asumir el compromiso ético y social en la gestión del conocimiento.

Acorde con lo anterior, la formación con equidad y calidad en el nivel de posgrado en el ámbito de la educación es un imperativo ante la realidad y los desafíos que plantean las problemáticas socioeducativas actuales, complejas y cambiantes, que se presentan en los contextos local, regional, nacional y global.

La formación a través de los programas de posgrado en educación es un bien común que contribuye a la atención y propuesta de solución a problemáticas educativas, así como a generar conocimiento educativo pertinente con impacto en la realidad, es decir, con compromiso ético y social, mediante procesos de formación que desarrollen las competencias requeridas para ello. Sin embargo, como señalan Moreno-Bayardo y Torres, se carece de documentos normativos nacionales que establezcan indicadores relativos a la calidad de los procesos internos de formación en los programas de posgrado. De ahí la importancia de contar con acercamientos al conocimiento de la vida académica, procesos y productos generados en y a través de los programas de posgrado en educación, como es el sentido de esta publicación.

Desde una perspectiva pedagógica, el desafío en los programas de posgrado en educación con compromiso ético y social en la gestión del conocimiento, implica afrontar la responsabilidad compartida, en torno a los fines de un proyecto educativo articulado, sin menoscabo de las competencias que tienen cada una de las instituciones y sus actores sociales implicados: sociedad civil, familia, Estado y escuela. Es decir, más allá del enfoque de los programas de posgrado en educación, ya sea profesionalizante u orientado a la investigación, es fundamental la responsabilidad de todos los agentes educativos para asumir el compromiso ético y social en la gestión del conocimiento. Como señalan Sañudo y Ferreyra, la agencia humana es determinante en los espacios donde parece imposible tener acceso al respeto y la equidad. Es la decisión humana la que, con una postura transformadora, logra mejorar los niveles de bienestar mediante el compromiso de transitar hacia la justicia social.



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

En este marco de ideas, los programas de posgrado en educación, requieren la reflexión permanente, fundamentada y profunda sobre su función social, ética y política para la mejora de la calidad de vida y la promoción del desarrollo humano, dado que, la educación como bien común representa la piedra angular del desarrollo sostenible.

Por tanto, asegurar una educación con pertinencia, equidad y calidad resulta un factor esencial para promover el compromiso ético y social en la gestión del conocimiento, tanto para las personas que se forman, como para la sociedad en general, ya que combate las desigualdades y en buena medida, determina el potencial de desarrollo de las naciones.

Entre las finalidades de los programas de posgrado en educación están: contribuir con alternativas para la atención de los problemas y necesidades del contexto educativo y generar conocimiento pertinente que aporte al avance del conocimiento educativo, lo cual, requiere de cambios sustanciales en la manera de concebir, organizar, desarrollar y evaluar los programas de posgrado en educación.

Asimismo, la formación que se desarrolla en dichos programas implica responder a preguntas básicas sobre la función social de la educación en general y de los propios programas en particular; repensar las funciones sustantivas de la docencia, investigación y extensión, de tal manera que sea posible equilibrar las exigencias de la pertinencia social y el quehacer institucional, con las necesidades de aportar conocimiento educativo que den pauta para promover la investigación pertinente, con perspectiva ética e impacto social, que tenga como referente global el objetivo para el desarrollo sostenible y que garantice la educación de calidad, inclusiva y equitativa, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos, como lo plantea la UNESCO en el Marco de referencia para el logro de los objetivos de la Agenda 2030.

Este número especial titulado 'El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación' tiene la cualidad de reunir diversas aportaciones de académicos e investigadores, productos de investigación educativa que orientan la reflexión e investigación sobre educación que abordan de manera reflexiva, documentada, con fundamento teórico y como resultado de referentes analíticos y empíricos en y a través de los programas de posgrado en educación.

Esta publicación atiende a la nueva racionalidad en la producción del conocimiento, referida por Vergara en la que se supera el modo tradicional, integrando diferentes mecanismos para comunicar el conocimiento generado, con actores de diferentes disciplinas y lugares de origen diverso. En este monográfico, las ocho contribuciones que lo integran se articulan en torno al compromiso social y ético en la gestión del conocimiento de los posgrados en educación y atienden a los ejes temáticos de: Investigaciones sobre programas de posgrado con responsabilidad social, ética y para

la justicia social, Sociedad y gestión del conocimiento, Sujetos de la educación, Procesos de formación y El *curriculum* y la formación de investigadores educativos.

En este marco, la publicación monográfica brinda oportunidades para la reflexión académica de los agentes de los programas de posgrado en educación, acerca del compromiso ético y social en la gestión que realizan del conocimiento educativo, así como, para fomentar el compromiso ético y social en la formación académica y en las formas de gestión en los posgrados en educación y fortalecer el involucramiento de los investigadores con trayectoria y los procesos y productos de investigación de los estudiantes de posgrado de avanzar en el compromiso y actuar con el conocimiento generado.

Las primeras dos contribuciones corresponden al eje temático Investigaciones sobre programas de posgrado con responsabilidad social, ética y para la justicia social. El artículo inicial, denominado 'Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas' de Ricardo Conejo Flores y Marcelina Rodríguez Robles, es resultado de una investigación mixta y ofrece un aporte para la construcción de un estado del conocimiento sobre la producción y generación de conocimiento en los posgrados en el campo de la educación, que permite reconocer los avances, procesos y elementos que coadyuvan en la producción de conocimiento en el campo de la educación, reconociendo entre sus principales resultados la importancia de la vinculación en la formación en los posgrados en educación, como función irrenunciable para garantizar la pertinencia de las propuestas formativas y su relación con la problemática social del contexto.

En el mismo eje temático, se ubica la contribución denominada 'La distribución del conocimiento de investigadores educativos de la Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas' por Martha Vergara Fregoso, Rachel García Reynaga y Jorge Alfredo Jiménez Torres, en el que presentan los resultados del análisis de la relación entre la movilidad académica, las estancias de investigación y la distribución del conocimiento con base en los perfiles de los investigadores educativos que participaron en el estudio, adscritos de la Universidad de Guadalajara (UDG) en el marco de una investigación de alcance nacional: La producción de conocimiento científico educativo en México. Los autores brindan en este artículo la caracterización de los agentes que realizan investigación educativa, perfilan las instituciones en la que realizan movilidad, el tiempo de estadía, las producciones científicas y los medios de distribución del conocimiento derivados de las estancias académicas.

El segundo eje temático de este número es Sociedad y gestión del conocimiento, que reúne dos contribuciones. La primera de ellas, denominada 'La tercera misión: el compromiso social universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara' es un artículo de Rocío Calderón García, Martha Vergara Fregoso y Jorge Alfredo Jiménez Torres, quienes realizan un análisis fenomenológico de las experiencias de

sostenibilidad que se han documentado en la Universidad de Guadalajara a través de su programa de Universidad Sostenible y la aplicación de sus instrumentos de gestión que se enmarca en los objetivos de la Agenda 2030, que toman como principios: Transformar el mundo, el carácter universal y no dejar a nadie atrás, mediante la educación para el desarrollo sostenible que busca promover comunidades resilientes y empoderadas que mejoren el bienestar y calidad de vida de la población del estado y sus zonas de incidencia para el mejoramiento del bienestar y la calidad de vida de los Jaliscienses y sus áreas de influencia. El análisis de los autores se basa en el enfoque sistémico ecológico de Bronfenbrenner desde una perspectiva humanista basada en el desarrollo de las personas en diversos ambientes que inciden en los cambios y el desarrollo cognitivo, moral y relacional. Dicho análisis da cuenta de los resultados del Programa de la Universidad Sostenible que ha fortalecido su compromiso social y medioambiental.

Bajo el segundo eje temático, se integra la contribución 'Gestión del Conocimiento en la Nube: Una Labor Estratégica para las Organizaciones Académicas' realizada por Alejandro De Fuentes Martínez, Ma. Sandra Hernández López y Alexandro Escudero-Nahón. Los autores proponen desde el dominio organizacional, el concepto de la Gestión del conocimiento en la nube (GCN) aplicado a la academia. Aportan un análisis comparativo de los modelos de gestión del conocimiento, y en particular, sobre el concepto de GCN conjugan los modelos de referencia de la Gestión del conocimiento y la Computación en la nube y se discute su importancia y sus implicaciones estratégicas en las organizaciones académicas en donde identificaron una frontera de conocimiento factible para su aportación teórica creativa.

En el eje temático Sujetos de la Educación, se presenta una contribución desarrollada en coautoría por estudiantes y profesores de un posgrado en educación, titulada 'Respuestas afectivo emocionales y desempeño académico de niños en educación primaria evaluados a partir de la interacción con un simulador social' de Alhelí del Carmen Espinosa Jaimes, Verónica Reyes Meza y Humberto Pérez Espinosa. Se trata de un artículo que reporta un estudio experimental intra-sujeto orientado a identificar las necesidades y carencias que se presentan en el nivel de educación básica en relación con las diferencias individuales en el desempeño académico de los alumnos. Los autores destacan la importancia que se le atribuye en la actualidad a los factores emocionales y reflexionan sobre la influencia directa del desarrollo emocional en la evolución intelectual y en la construcción del conocimiento y entre sus conclusiones destaca la importancia de reforzar la educación emocional y social junto con la cognitiva en el proceso de aprendizaje, debido a que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación.

En el eje temático sobre procesos de formación, se integran dos contribuciones. La primera de ellas, denominada 'Estrategias de acompañamiento en la formación

doctoral, desde la perspectiva de los tutores' desarrollada por Andrea Castillo Durán, plantea como objetivo develar desde la mirada de los tutores, las principales estrategias de acompañamiento que se realizan en la dirección de los trabajos de investigación a desarrollar por los estudiantes de programas de doctorado en educación, reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. A través de análisis de los procesos de asesorías de investigación se identifican las características de la tutor-estudiante dentro de este proceso formativo, destacando entre las estrategias e acompañamiento: la formulación del plan de trabajo, el desarrollo de las actividades planada, la entrega y revisiones de los avances investigativos, mediante tres funciones esenciales: Lectura, retroalimentación y evaluación de los productos de investigación, promoviendo espacios de discusión que propician la autonomía de los doctorandos, siempre bajo canales de comunicación directa, sea escrita o verbal.

En el mismo eje sobre procesos de formación, se presenta el artículo denominado 'Evaluación de las competencias docentes y científicas del Posgrado COLESH, Hidalgo' de Misael Sabás Vargas Vázquez. El autor propone dos herramientas conceptuales: competencias docentes y competencias científicas, mediante un instrumento basado en propuestas varios autores para 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.

Finalmente, en el eje temático sobre el *currículum* y la formación de investigadores educativos, se integra el artículo 'Aspectos críticos en la formación del posgrado en educación. Evidencias en la producción académica' de Pedro Atilano Morales, quien analiza los asuntos críticos sobre la formación dentro de los posgrados en educación, los cuales se expresan en la producción académica de los estudiantes del posgrado y en particular desde las contribuciones realizadas en los congresos de 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 y se concluye al reconocer la importancia que tienen para los estudiantes los avances sobre su objeto de estudio y su socialización en la comunidad académica, así como, la recomendación de brindar mayor atención en los procesos de formación y en la construcción de los productos académicos de sus estudiantes.

Para concluir, es fundamental el agradecimiento a quienes con sus aportaciones han hecho posible este número especial, cuyos textos están aquí seleccionados por un comité conformado por pares académicos de la Red de Posgrados en educación, quienes han revisado y seleccionado las comunicaciones sugiriendo modificaciones que aporten calidad científica a las contribuciones e integralidad a la obra. Muchas gracias a todos, quienes han sido parte de ello y a A&H que hace posible esta publicación.

Como señaló Paulo Freire, la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo y en ese sentido, esta publicación integra diversas contribuciones producto de la investigación educativa con el propósito de realizar una aportación relevante al conocimiento, así como, a la reflexión, análisis y diálogo de alternativas y vías de acción para las transformaciones necesarias en la aspiración de contribuir al compromiso ético y social en la gestión de los programas de posgrado en educación. De quienes desde la trinchera educativa aspiran a lograr el ideal de una sociedad justa, solidaria e inclusiva en donde se cristalice el compromiso ético y social en la gestión de los programas de posgrado en educación en el marco de un referente global que oriente los esfuerzos al logro de los objetivos de la Agenda 2030, en particular, “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015).

GABRIELA CRODA BORGES

MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

DIRECTORIO

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN
RECTOR

DR. MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS
VICERRECTOR ACADÉMICO

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DECANO DE ARTES Y HUMANIDADES

DR. HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA ARROYO
DECANO DE CIENCIAS SOCIALES

CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS, MÉXICO

DR. LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE
VELASCO DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †
DISCIPLINA: DISEÑO
INSTITUCIÓN: UMAD, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS
DISCIPLINA: FILOSOFÍA I
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE
BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. ISMAEL SARMIENTO RAMÍREZ
DISCIPLINA: HISTORIA
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE OVIEDO

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

COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
DIRECTOR

DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO
DIRECTOR EDITORIAL

LIC. LAURA ANDREA VILLARREAL CRUZ
EDITORIA

DRA. GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO

DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

DR. PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS

DR. JUAN PABLO SALAZAR ANDREU

MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR

MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

COLABORADORES

ALEJANDRO JARERO MORA
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA
DISEÑO EDITORIAL E ILUSTRACIÓN

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA
SILVIA RUBÍN RUÍZ
CORRECCIÓN DE ESTILO

PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS
CORRECTOR DE ESTILO EN INGLÉS

GIOVANNI CHÁVEZ MELO
CONTENIDO WEB Y PLATAFORMA OJS

MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS
REVISIÓN GRÁFICA

ÍNDICE

Editorial	2
 Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas <i>RICARDO CONEJO FLORES</i> <i>MARCELINA RODRÍGUEZ ROBLES</i>	12
 La distribución del conocimiento de investigadores educativos de la Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. <i>MARTHA VERGARA FREGOSO</i> <i>RACHEL GARCÍA REYNAGA</i> <i>JORGE ALFREDO JIMÉNEZ TORRES</i>	39
 La tercera misión: el compromiso social universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara <i>ROCÍO CALDERÓN GARCÍA</i> <i>MARTHA VERGARA FREGOSO</i> <i>JORGE ALFREDO JIMÉNEZ TORRES</i>	70
 Gestión del Conocimiento en la Nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas <i>ALEJANDRO DE FUENTES MARTÍNEZ</i> <i>MA. SANDRA HERNÁNDEZ LÓPEZ</i> <i>ALEXANDRO ESCUDERO-NAHÓN</i>	83
 Respuestas afectivo-emocionales y desempeño académico de niños en educación primaria evaluados a partir de la interacción con un simulador social <i>ALHELÍ DEL CARMEN ESPINOSA JAIMES</i> <i>VERÓNICA REYES MEZA</i> <i>HUMBERTO PÉREZ ESPINOSA</i>	110

Estrategias de acompañamiento en la formación doctoral, desde la perspectiva de los tutores. <i>ANDREA CASTILLO DURAN</i>	121
Evaluación de las competencias docentes y científicas del Posgrado COLESH, Hidalgo <i>MISAELE SABÁS VARGAS VÁZQUEZ</i>	137
Aspectos críticos en la formación del posgrado en educación. Evidencias en la producción académica <i>PEDRO ATILANO MORALES</i>	156

PANORAMA DE LA PRODUCCIÓN Y GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO EN LAS TESIS DE GRADO EN EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

RICARDO CONEJO FLORES

*Docente Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas
Zacatecas, México
rconejo@uaz.edu.mx*

MARCELINA RODRÍGUEZ ROBLES

*Docente Investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas
Zacatecas, México
marcelinardz@gmail.com*

Resumen

En esta investigación se presenta, desde un enfoque cuantitativo y descriptivo, un panorama general de la producción y generación de conocimiento en los posgrados en el campo de la educación de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). El mismo representa una especie de parteaguas para la construcción de un estado del conocimiento que permitirá, en la medida de sus avances, dar cuenta de los procesos y elementos que coadyuvan en la producción de conocimiento en el campo de la educación. De acuerdo con

los resultados obtenidos, se identifica que la generación de nuevos conocimientos, propuestas de investigación, modelos pedagógicos y didácticos, no se comportan en una tendencia probabilística lineal, por el contrario, estos se encuentran en dependencia de las particularidades de cada uno de los posgrados; con ello se identifica una variación en la producción de conocimientos que se plasma en un documento recepcional y que forma parte del trabajo colaborativo entre el investigador de una línea de conocimiento y el sujeto que se

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/).

encuentra formándose en el campo de la investigación educativa, no siempre acordes con las necesidades del contexto.

Palabras clave: posgrados en educación, tesis, construcción del conocimiento, universidad, educación.

Abstract

This research presents from a quantitative and descriptive approach, a general panorama of the production and generation of knowledge in postgraduate studies in the field of education of the Autonomous University of Zacatecas (UAZ). It represents the watershed for the construction of a state of knowledge that will allow, as progress, to account for the processes and elements that

contribute to the production of knowledge in the field of education. According to the results obtained, it is identified that the generation of new knowledge, research proposals, pedagogical and didactic models, do not behave in a linear probabilistic trend, on the contrary, this is dependent on the particularities of each of the postgraduate degrees, with this a variation in the production of knowledge is identified that is reflected in a reception document and that is part of the collaborative work between the researcher of a line of knowledge and the subject who is training in the field of educational research.

Keywords: postgraduate degrees in Education, Thesis, knowledge building, university, education.

INTRODUCCIÓN

El contexto y realidades actuales de la educación superior en México, de acuerdo con sus diversas políticas públicas, promueven la construcción de un nuevo modelo educativo que circunscriba las realidades y el panorama de la crisis social que cohabitan en la actualidad, producto de la globalización y de las grandes transformaciones sociolaborales, culturales y económicas, con miras a atender las profundas complejidades que se observan en el sistema educativo mexicano en general y su incidencia en las particularidades de las instituciones educativas de las entidades del país (Fernández, 2017). En esta propuesta, el eje de atención se centra en reconocer y analizar las problemáticas identificadas a partir de la construcción de nuevas propuestas que impliquen el beneficio y pertinencia social de los programas educativos de posgrado.

Si se aborda el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES), una de las tareas pendientes con el propio contexto social es la generación de profesionistas de alto nivel, y capital humano encaminado al desarrollo de diversos conocimientos en los campos disciplinares que se ofertan en los programas dentro de cada institución; pero a la vez, como otra tarea más de los actores de las

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

universidades y que no es ajena al propio estudiante, hoy más que nunca se precisa de la generación, innovación y difusión de nuevo conocimiento, que permita fortalecer e intervenir sólidamente a los sectores económicos y sociales en la búsqueda de un crecimiento sostenido. Esta acción puede significarse en la conclusión exitosa de la formación de profesionales que logran concluir su proceso formativo con la obtención del grado. Además, este compromiso con las comunidades de egresados es parte de los indicadores presentes en la propuesta nacional de la pertinencia, el aseguramiento de la calidad y su evaluación –entre otros– (Fernández 2017), enmarcados en los lineamientos de la política planteada para la educación superior del país por organismos nacionales como el Conacyt.

Para abundar más sobre esta condición que tiene la educación superior en la sociedad, Tünnermann (2014), como se citó en Lechuga (2017), alude a la pertinencia social de las IES como:

El papel que la educación superior desempeña en la sociedad y lo que esta espera de aquella. La pertinencia tiene que ver con la Misión y Visión de cada una de las Instituciones Educativas; es decir con su ser y deber ser, con la médula de su cometido, y no puede desligarse de sus grandes objetivos y necesidades de la sociedad en que dichas instituciones están inmersas, ni de los retos del nuevo contexto mundial; por lo tanto, la pertinencia de la educación superior no se agota en su dimensión económica, sino que abarca otras dimensiones, laboral, social, cultural y ecológica. (pp. 2-3)

En función de esta concepción, se parte de asumir que cada uno de los programas educativos en el caso de la educación superior, sienta sus bases, su origen y su razón de ser a partir del conocimiento basado en estudios detallados sobre la pertinencia, así como la construcción de estudios de factibilidad y otros procesos de carácter cualitativo y cuantitativo que posibilitan centrar su creación en las demandas y recursos propios de su contexto inmediato. Sin embargo, en México existe un desfase considerable en los últimos años, entre lo que se enseña y lo que se necesita por parte del sector productivo; lo anterior justificado mediante los actuales estadísticos de empleabilidad, en relación con la profesión obtenida y el impacto económico como resultante de estas problemáticas educativas.

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

A partir de estas problemáticas, para el Conacyt, la generación, innovación y difusión de conocimiento ha representado al pasar de los años, una enorme tarea para fortalecer los sectores culturales, sociales y económicos. Esto implica hacer cumplir el gran compromiso con la generación de conocimiento entre diversos organismos de investigación públicos y privados, pero también y en mayor porcentaje a las IES del país. La generación de conocimiento en alguna disciplina en particular es conferida a los diversos actores de las instituciones, en particular al docente-investigador y al mismo estudiante mediante la producción de nuevos conocimientos de diversos objetos de estudio propios del campo en que se forman, en este caso la formación alude a los posgrados en educación.

Una de las metodologías y procedimientos que posibilita la generación de dicho conocimiento es el desarrollo de investigaciones que, en colaboración con profesores, estudiantes y otros actores de instituciones externas a las universidades, comparten este quehacer; lo anterior se ve representado en los documentos para la obtención de un título universitario o la obtención de un grado para el caso de maestrías y doctorados. Pero ¿qué es lo que se está generando a partir de los estudios de posgrado? ¿Cuánto nuevo conocimiento se obtiene? ¿Este conocimiento representa una pertinencia social acorde con las demandas del contexto?

Si se aborda el caso específico de los posgrados en educación, la forma de generar conocimiento se encuentra diversificada en: la producción de conocimientos, intervención, propuestas pedagógicas y didáctica o desarrollo de nuevos programas educativos. En relación con lo que se investiga, el campo suele ser también muy amplio, en atención a toda la problemática educativa desde los grandes sistemas educativos, su administración, sus procesos en el aula, sus actores, la identidad institucional y la introducción de la tecnología como una nueva forma de concebir la educación.

Para abordar todos los elementos antes mencionados, demanda como un tema emergente el análisis de las propias instituciones, su funcionamiento, capital humano, sus ejes de investigación –entre otros elementos– dado que estos indicadores permitirán fortalecer la generación de nuevos conocimientos en la disciplina educativa y dar cuenta de cómo ellos aportan elementos de utilidad en el crecimiento social, económico y político del propio contexto y en el campo de la educación en particular. Se trata de promover la producción y uso de conocimiento sobre objetos de estudio, que

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

resulten en un impacto directo a la problemática educativa actual, y que no se centren en temáticas aisladas o idearios particulares, que difícilmente pasarán del estante de una biblioteca o una base de datos, por la poca utilidad o grado de intervención al quehacer del sector de educación.

Ante esta condición se percibe la necesidad inmediata de reconstruir un estado del conocimiento que implique la identificación de la producción académica que se realiza en el quehacer de la construcción de documentos de tesis en el campo de la educación en los posgrados en educación de la UAZ, con la premisa principal de identificar el grado de asertividad de los programas educativos hacia la realidad que deriva de la problemática socioeducativa actual. Lo anterior permitirá contar con información para ubicar tendencias temáticas, su pertinencia ante el contexto, y coadyuvar hacia la mejora en la construcción del conocimiento y propuestas de intervención en los posgrados en educación.

Al pasar de los años, la UAZ ha posibilitado el estudio de posgrado en el campo de la educación en las siguientes disciplinas: maestría en Humanidades y Procesos Educativos, maestría en Docencia y Procesos Institucionales, maestría en Tecnologías e Informática Educativa, maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, maestría en Filosofía e Historia de las Ideas y maestría en Matemática Educativa y como posgrado de nueva creación el doctorado en Gestión Educativa y Política Pública, sin olvidar aquellas que aunque no se encuentran agrupadas en el área de educación, su desarrollo contiene líneas de investigación afines a la educación.

Todos los posgrados en sus diversos niveles y modalidades se encuentran encaminados a la formación de profesionales e investigadores en el campo de la educación desde su profesionalización o generación de conocimiento nuevo. Estos programas se ofertan en diversas modalidades que van desde la presencial, mixta, semipresencial e incluso virtual, que en su conjunto representan un capital humano considerable en la generación de nuevos conocimientos, propuestas de intervención, propuesta de nuevos procesos de gestión educativa y otros objetos de estudio que dan cuenta e intervienen sobre las realidades y problemáticas de la educación desde sus diversas aristas.

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

En la presente investigación se detalla en cada uno de los programas educativos en el campo de la educación de la UAZ, el panorama general que guarda la construcción de conocimiento y sus principales áreas de atención, con la premisa principal de dar cuenta de cuál es el resultado de la construcción del conocimiento en este tipo de posgrados.

De acuerdo con datos históricos, los posgrados (estudios de especialidad, maestría y doctorado) se encuentran consolidados, en el caso de México, como programas educativos de reciente creación: su origen para los países de América Latina emerge hace aproximadamente 25 años; los primeros posgrados surgen en la Ciudad de México en la Universidad Nacional Autónoma de México, por lo que se convierte en la primera institución en consolidar estudios de cuarta generación. (García, 1995, p. 108).

García (1995), en su artículo denominado *El Desarrollo del Posgrado en México*, considera desde su explicación y sitúa como una de las problemáticas que impera en la mayoría de los posgrados, la falta de planeación en la construcción y desarrollo de estos. Lo anterior lo atribuye en sus orígenes a la falta de capital humano y material al que se enfrenta la educación en estudios avanzados, y posterior a ello, la competencia por la generación de nuevos conocimientos en contraste con los avances desarrollados en ese momento por Estados Unidos u otros países denominados de primer mundo. En la actualidad, y en relación con el desarrollo que han presentado otros países, México se enfrenta a la creación y puesta en marcha inmediata de nuevos posgrados, en respuesta a la necesaria cobertura educativa que se demanda del sector social, aunque con ciertas limitaciones respecto a la realización de un análisis y diagnósticos previos para su creación y desarrollo (García, 1995).

De acuerdo con el informe presentado por el Sistema Nacional de Información Estadística y Educativa de la Secretaría de Educación Pública, al 2019 los posgrados –independientemente de su carácter público, privado, federal, estatal o autónomo– contaban con una matrícula total de estudiantes de 246,793, de 61,872 maestros y 2,372 escuelas que ofrecen este tipo de estudios (SEP, 2017). Como se puede observar en los datos obtenidos, la relación maestro alumno se encuentra de un docente por cada cuatro estudiantes de posgrado. Para el caso de Zacatecas, al 2019 se estima en el mismo informe que la matrícula en el posgrado correspondió a 2,530 estudiantes, 1,021

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

profesores y 46 escuelas que ofertan este tipo de estudios en sus diferentes modalidades y disciplinas, lo que implica una relación de un profesor por cada 2.5 estudiantes.

Al abordar el campo de la educación y los programas de posgrado para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en su anuario estadístico en el ciclo escolar 2017-2018 se reportan entre estudios de especialidad, maestría y doctorado, 76,997 programas educativos. Para Zacatecas, al 2018 existía una matrícula de mujeres en posgrados en educación correspondiente a 677, mientras que la matrícula de hombres era de 402, dando un total de 1,079 estudiantes de especialidad, maestría y doctorado (ANUIES, 2018).

Para la UAZ, el panorama de los estudios de posgrado es equivalente a los 325 lugares ofertados y presenta una matrícula de 410 estudiantes, que corresponden a 182 hombres y 228 mujeres, atendiendo de manera inclusiva a tres personas con capacidades diferentes en los siguientes programas educativos: Especialidad en Tecnología e Informática Educativa, reconocida en la actualidad como maestría; maestría en Ciencias de la Educación, que al 2019 se encontraba cerrada; maestría en Docencia e Investigaciones Jurídicas, que no se encuentra en funcionamiento; maestría en Docencia Superior y Procesos Institucionales, que migró en el 2012 y se transformó en maestría en Humanidades y Procesos Educativos, cerrada en 2018 para dar origen a la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente; maestría en Enseñanza de la Lengua Materna; y maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, en la que se fusionan cinco ejes de investigación pertenecientes a programas de maestría que dieron origen y consolidaron a la Unidad Académica de Docencia Superior (ANUIES, 2018).

Como se puede observar con la descripción anterior, el campo de desarrollo y generación de conocimiento en la educación es bastante amplio, y para el caso de la UAZ, el panorama es suficiente en cuanto a la formación disciplinar y las áreas de formación dentro de las maestrías existentes en esta institución educativa. Se reconoce también la transformación en el campo de la educación, con el nacimiento de nuevos posgrados en educación y la modificación del nombre de otros, en respuesta a las necesidades derivadas de la formación de docentes de diversos niveles y áreas educativas en la entidad.

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

Para dar cuenta de la condición que guarda la generación de conocimiento en cada uno de los programas –considerándose este como uno de los objetivos primordiales dentro de los estudios de maestría y doctorado en particular– conviene caracterizar cada uno de ellos y mediante una descripción detallada, identificar en qué tipo de posgrado se sitúan, cuáles son sus principales Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), qué capital humano estructura el programa educativo, y contrastar lo anterior con la producción que se realiza. Con ello se podrá construir un estado del conocimiento que permita identificar la dirección y función social de cada uno.

Los indicadores importantes en la construcción y generación de conocimiento en el posgrado dependen de los lineamientos y políticas educativas de organismos como el Conacyt y la ANUIES, dependiendo de la modalidad en que se oferten los posgrados. Para Sánchez (2008), los programas de posgrado en general presentan dos orientaciones: de investigación y profesionalizantes. Los primeros encaminados al desarrollo de nuevos conocimientos y competencias en una disciplina en particular. Los segundos desarrollan un dominio o conjunto de dominios en un campo disciplinar como el caso de la formación docente (pp. 331-332).

Derivado de las modalidades anteriores, la generación de conocimiento no es ajena a ningún tipo de posgrado. Por el contrario, en un posgrado encaminado a la investigación, el estudiante profundizará en teorías y metodologías tradicionales, obteniendo como producto la disertación teórica y filosófica de un objeto de estudio en particular, teniendo como resultado una tesis o documento original. Para el caso de los posgrados en una modalidad profesionalizante, el conocimiento generado se verá representado mediante nuevos modelos de intervención, prototipos o aplicación de nuevas técnicas u optimización de las ya existentes (Sánchez, 2008), acciones que implican de cierta manera la innovación o transformación del quehacer docente.

En aquellos posgrados con una modalidad mixta, la construcción de conocimiento se flexibiliza y permite –en la mayoría de los casos– que cada uno de sus estudiantes seleccione un mecanismo de intervención o uno de investigación para la obtención de su grado. Como resultado se tiene la producción de una tesis, el desarrollo desde la teoría, de un objeto de estudio en particular, o bien, su aplicación a un problema específico, como un nuevo modelo o procedimiento pedagógico, didáctico o de gestión a implementar.

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

Los posgrados en educación no son ajenos a esta caracterización en su existir, ya que algunos se dedican a la investigación o a la profesionalización de la docencia. Además, en los últimos años se opta en la mayoría de ellos por concebir en la construcción de sus conocimientos una metodología mixta que posibilita la generación de conocimiento en las ciencias de la educación, identificar las problemáticas del campo educativo mediante la investigación educativa para intervenir a la educación misma y su contexto, esto último mediante la construcción de propuestas de intervención; también posibilita la construcción de prototipos traducidos al campo educativo como propuestas didácticas y pedagógicas (ANUIES, 2020).

Se trata entonces de indagar mediante la siguiente descripción la caracterización sobre la producción que presentan los posgrados en el campo de la educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas, y contar con información que permita conocer los índices de producción o uso de conocimiento a partir del número de tesis u otro tipo de documentos recepcionales que se gestan en los posgrados objeto de este estudio.

ESTADO DEL ARTE

En la búsqueda de información documental sobre temas afines a la producción de conocimiento a partir de las tesis de grado en otras IES, se tiene que entre los propósitos de investigadores que anteceden al presente artículo, aparece el análisis de la pertinencia social de las investigaciones que se realizan y su aplicabilidad en la solución de necesidades del entorno, así lo expresa Colina (2007) en Venezuela. La dinámica del análisis versa en que las investigaciones deben ser pertinentes socialmente, de tal manera que trascienda la perspectiva utilitarista que demanda la economía o el sector productivo. Si bien es cierto que estas solicitudes también requieren ser atendidas, antes se requiere satisfacer las exigencias que demanda el contexto sociocultural, como parte de las funciones sustantivas de las IES. Esto constituye información relevante a considerar en las acciones de vinculación de las instituciones con la sociedad.

Tal exigencia implica la pertinencia de los proyectos pedagógicos en el sentido del compromiso de la formación de recursos humanos, y la necesaria y permanente revisión de planes y programas

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

de estudio, métodos de enseñanza y dinámicas propias de los cambios sociales, económicos y culturales. Tal pertinencia social también está en función de la investigación que se realiza y los propósitos con los que se plantean los proyectos institucionales, las políticas nacionales y los planes estratégicos regionales y locales.

Por otra parte, se espera que en la formación de los estudiantes, no solo aprendan o asimilen conocimientos, sino que estén capacitados para incorporarse a las acciones que contribuyan a mejorar el entorno, y desarrollen habilidades para identificar problemas y aportar soluciones innovadoras. Concluye la investigación de Colina (2007) en que el conocimiento tiene pertinencia social toda vez que el saber se utiliza para generar innovaciones, bienestar y calidad de vida, y para intervenir en las necesidades sociales desde la participación y transformación permanente del entorno. No se trata de restar importancia a la investigación básica, pero sí de resaltar la relevancia de la aplicación del conocimiento en la sociedad para dinamizar su evolución hacia la mejora permanente.

En otra investigación, López, Salvo y García (s.f.) expresan que los índices de titulación motivan el replanteamiento del tipo de formación que reciben los posgraduados y cuestionan la solidez, suficiencia y pertinencia de los contenidos y propuesta pedagógico-didáctica, para que los egresados logren cumplir con las exigencias académicas y burocrático-administrativas. En ese sentido, los autores parten de la hipótesis de que, para la obtención de grado, idealmente se deben diversificar sus procedimientos de titulación y superar la opción tradicional consistente en la rigurosidad que requiere la elaboración de la investigación en formato de tesis.

Otra reflexión más estriba en que la preocupación por elevar la eficiencia terminal obedece más a las exigencias institucionales, demarcadas por las políticas educativas externas, que a la mejora de la calidad académica requerida en la formación de cuadros profesionales que incidan en el desarrollo y beneficio de la sociedad. Esta afirmación cobra relevancia, toda vez que aumentan los problemas derivados de la falta de habilidades para la comprensión de la lectura y la redacción de textos, situación que trae consigo otras carencias como la identificación de ideas centrales de un tema, el análisis o síntesis de la información, y por ende la asunción de posicionamientos críticos o propositivos ante una propuesta teórica o metodológica.

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

Incluso se afirma que en ocasiones se logra cierto dominio de técnicas de investigación o argumentaciones teóricas, pero esta condición no necesariamente posibilita el “pensar la realidad”, sobre todo cuando se alude a la investigación como una forma de innovación, transformación, uso del conocimiento o creación de nuevos conocimientos (López, Salvo y García, s.f.). De ahí la imperante necesidad de replantear la naturaleza y propósitos de los proyectos académicos para el nivel de posgrado. No se trata de medir la eficiencia terminal solamente, sino de evaluar su incidencia en la sociedad a través de las acciones de los egresados.

Entre los temas sobre la titulación en posgrado, se tiene otra investigación de Izarra y Escobar (2007), quienes señalan que las investigaciones se centran más en la formulación de modelos operativos que en trabajos de aplicación, uso del conocimiento, descripción y evaluación; por ello se insiste en el replanteamiento de la orientación de la investigación desde una perspectiva que alcance horizontes que trasciendan las dinámicas institucionales cerradas, sobre todo en el caso de las universidades latinoamericanas.

De acuerdo con este planteamiento, se insiste en promover la investigación orientada a la obtención del conocimiento útil como factor de desarrollo (Gibbons, Camile, Nowotny, Trow, Scott, Schwartzman, s.f.), y atender los planteamientos que la Comisión Internacional sobre la Educación Superior para el Siglo XXI, plantea la UNESCO y otros lineamientos como la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción; La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia. Departamento de Desarrollo Sostenible. Unidad de Educación. Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 1997). Información como esta, se torna indispensable entre los académicos dedicados a la docencia y la investigación de los espacios en que se ofertan programas de posgrado.

En este breve recorrido relacionado con las funciones de los programas de posgrado en educación, el tema de la titulación cobra relevancia, pero mucho más importante resulta analizar los elementos que subyacen en una de las funciones sustantivas de las IES, que además de la docencia se tiene a la investigación y vinculación como tareas pendientes en los posgrados. Aún así, es necesario comenzar por conocer para innovar respecto al estado que guardan los índices de titulación de la década en la UAZ.

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

DESARROLLO

De acuerdo con la información recabada y en función de las categorías para el análisis, se presentan los datos mediante el uso de una metodología cuantitativa que permite visualizar el número de tesis logradas durante el periodo de 2012-2019, en los posgrados de la UAZ, en este caso se trata de siete programas enfocados a la educación. Las figuras permiten hacer un análisis descriptivo de su producción académica, enfocado a la producción de conocimiento mediante la revisión de 549 tesis en cada ciclo escolar, a la par de las modalidades y tipos de producción en educación.

CARACTERIZACIÓN DE LOS POSGRADOS QUE ABORDAN TEMAS EDUCATIVOS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Para la UAZ, la diversificación de sus disciplinas y flexibilidad en sus planes y programas de estudio han posibilitado una mayor cobertura y calidad educativa de sus programas educativos actuales. Para el caso de los posgrados encaminados a una formación en el campo de la educación al 2019, se describen de la siguiente manera:

Tabla 1

Posgrados que abordan el ámbito educativo en la UAZ al 2019

Posgrado	Duración	Orientación	Ejes Formativos
Maestría en Humanidades y Procesos Educativos	2 años	Profesionalizante Modalidad semiescolarizada	<ul style="list-style-type: none"> - Docencia y procesos institucionales - Aprendizaje y enseñanza de la historia - Tecnología educativa
Maestría en Docencia y Procesos Institucionales	2 años	Profesionalizante Modalidad semiescolarizada	<ul style="list-style-type: none"> - Docencia y currículum - Análisis institucional - Aprendizaje y sujetos del currículum

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

Maestría en Tecnología e Informática Educativa	2 años	Profesionalizante Modalidad en línea	Tecnología e informática aplicadas a la educación
Maestría en Ciencias de la Educación	2 años	Investigación Modalidad semiescolarizada	Investigación educativa
Maestría en Matemática Educativa	2 años	Profesionalizante Modalidad escolarizada	Enseñanza-aprendizaje de las matemáticas
Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas	2 años	Investigación Modalidad escolarizada	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo humano y cultura - Comunicación y praxis - Políticas educativas - Literatura hispanoamericana - Filosofía e historia de las ideas
Maestría en Filosofía e Historia de las Ideas	2 años	Investigación Modalidad semiescolarizada	

Como se puede observar, no es de extrañarse que la tendencia de formación en la mayoría de los posgrados en el campo educativo sea hacia la profesionalización y no a la investigación; por tanto, se espera en líneas posteriores que la producción académica que considera cada uno de los programas académicos, se encuentre encaminada hacia la intervención y diseño de programas que coadyuven a la mejora del sistema educativo y de la propia formación docente.

Aunque dentro de las líneas anteriores no se subraya la modalidad de cada uno de los posgrados, en la producción académica se incluirá esta característica, ya que en muchos de los casos el tiempo establecido para la elaboración de la tesis y obtención de grado puede ser una limitante para las aportaciones al desarrollo y generación de conocimiento. Se precisa señalar cuáles son los programas educativos que se ofertan en modalidad presencial, orientados a la investigación principalmente, como el caso de la maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, Filosofía e Historia de las Ideas y Ciencias de la Educación; los programas en modalidad semipresencial que dedican cierto número de horas a la semana o fines de semana, se caracterizan por ser de tipo profesionalizante, como la maestría en Humanidades y Procesos Educativos, Docencia y Procesos

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

Institucionales, Matemática Educativa y finalmente aquellos que son en una modalidad virtual como el caso de la maestría en Tecnología e Informática Educativa.

En la Figura 1 se muestra el panorama de la producción anual en conjunto de todos los programas educativos

Figura 1

Producción anual 2012-2019 de tesis de los posgrados en educación de la UAZ



Como se puede observar en la Figura 1, la producción dentro de los posgrados en educación de la UAZ en su conjunto no muestra una tendencia homogénea, dado que, si bien para los años 2015 y 2016 se muestra una generación de conocimiento por encima de 100 tesis de los diversos programas, la situación se encuentra por debajo de esta en el intervalo del 2012-2014 y 2017-2019.

Una de las barreras que se percibe en este sentido, desde la información cuantitativa proporcionada, es la falta de continuidad en la producción de investigaciones en formato de tesis, debido a que en la última década han proliferado otros formatos o requisitos para la titulación. En el caso de documentos escritos, otras opciones son: tesina, informe de prácticas, ensayo y propuesta de intervención, (también se titulan por promedio o por examen de conocimientos). Este

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

abánico de posibilidades permite mostrar la orientación de la generación de conocimiento desde las temáticas abordadas y la atención que se otorga a esta actividad en los programas, para que los estudiantes concluyan exitosamente su documento recepcional para la obtención de grado, con el apoyo de asesores, directores de tesis o comités tutoriales. Esta condición se evidencia en los diferentes índices de titulación logrados en cada uno de los programas; evidencias que necesariamente tienen que ser analizadas en función de las condiciones organizacionales académicas y administrativas de cada programa, su participación en el PNPC, el número de académicos que conforman la planta académica y su carga laboral, además de los requisitos de ingreso; incluso la organización curricular del programa. Estos elementos en su conjunto inciden de manera determinante en la terminación del producto final en un tiempo determinado.

Por otra parte, se desconocen las formas de atención que se otorgan a los estudiantes en los programas para que concluyan exitosamente sus tesis de grado, amén de contar con mayores elementos para que los estudiantes tengan claridad respecto a que la investigación es, en palabras de Calderón, Aguayo y Ávila (2018) “un proceso de transformación inacabado, dinámico y creativo” en el que se expresan todos los elementos del currículum, hecho que hace posible la formación del sujeto investigador.

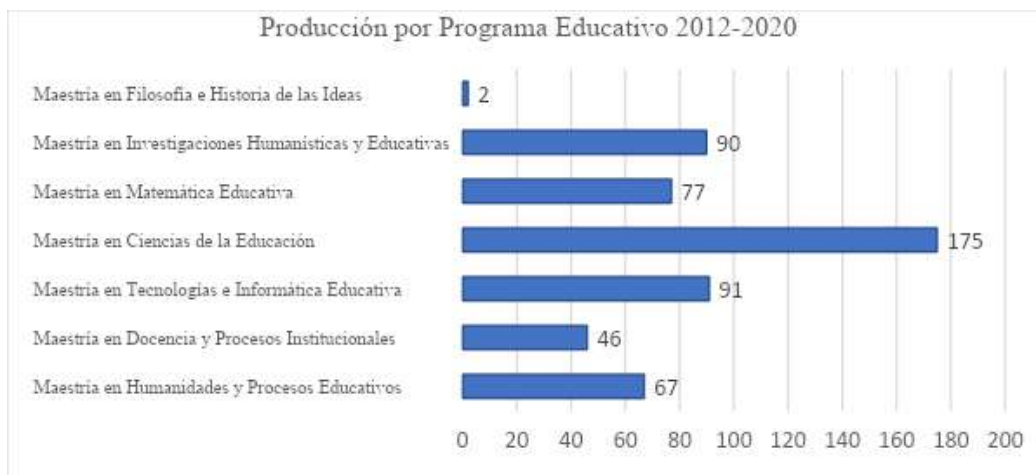
Esta condición se evidencia en los diferentes índices de titulación logrados en cada uno de los posgrados, evidencias que necesariamente tienen que ser analizadas en función de las condiciones organizacionales académicas y administrativas de cada programa, su participación en el PNPC, el número de académicos que conforman la planta académica y su carga laboral, además de los requisitos de ingreso; incluso la organización curricular institucional. Estos elementos en su conjunto inciden de manera determinante en la conclusión del producto final en un tiempo determinado, sobre todo en aquellos posgrados que aspiran a ser evaluados por el PNPC o que ya pertenecen a este padrón y se ciñen a sus lineamientos, “cuyas estructuras, orientaciones y modelos de formación, organización curricular y funcionamiento se encuentran en una dinámica de transformación” (Barrón y Valenzuela, 2013, p. 17).

A continuación, se presenta de manera gráfica la producción y generación de conocimiento anual de cada uno de los programas educativos en cuestión (Figura 2).

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

Figura 2

Producción total 2012-2019 de tesis por posgrado en educación de la UAZ



De acuerdo con la información anterior (Figura 2), la mayor producción al 2019 se centra en la maestría en Ciencias de la Educación, misma que por cierre del programa se atendió la titulación mediante la implementación de talleres en grupo para dar cauce a la demanda de la titulación emergente de todos los estudiantes de posgrado que aún no realizaban dicho proceso. Se sigue con la maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, y la maestría en Informática y Tecnología Educativa; la primera de ellas encaminada a la orientación en investigación y al encontrarse dentro del PNPC, con temporalidad límite en la titulación mediante tesis, a la par de tiempo completo para sus clases y una modalidad presencial; la segunda encaminada a una formación profesionalizante, impartida en modalidad virtual, lo que posibilita un aumento considerable en la matrícula del programa educativo, y por ende el número de titulados. Ambos programas se rigen por los lineamientos del posgrado, en este caso se enfatiza en la producción y aplicación del conocimiento especializado (Barrón y Valenzuela, 2013), en particular para atender problemas propios del sistema educativo nacional.

Después de los indicadores más altos encontrados, le siguen con mayor producción dentro del análisis la maestría en Matemática Educativa; este programa también cuenta con la acreditación del PNPC, situación que garantiza la disposición de tiempo dedicado a las actividades del programa, ya que sus estudiantes son de tiempo completo, participan en modalidad presencial y obtienen la beca de Conacyt.

Respecto a la maestría en Humanidades y Procesos Educativos, fue un programa que solo contó con cuatro generaciones, y por políticas de la unidad académica que la vio nacer, este se cerró. Finalmente se encuentran, con una cifra menor de titulados a la fecha del corte de la revisión dada la terminación del programa educativo, la maestría en Docencia y Procesos Institucionales, y la maestría en Filosofía e Historia de las Ideas con solo dos producciones durante el periodo de estudio. En este punto es importante considerar para el caso de este último, que solo se rescatan las temáticas que abordan educación, aunque no son las únicas líneas que presenta el programa educativo; cabe resaltar que este se integra como parte de los ejes formativos a la maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas.

LA PRODUCCIÓN ANUAL DE CONOCIMIENTO PARA LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN DE LA UAZ

Una de las valoraciones importantes desde un análisis cuantitativo son los indicadores en cuanto a producción académica, traducida en generación y aplicación del conocimiento, misma que permite identificar algunas variables de interés para dar cuenta del panorama que permea dentro de las instituciones de posgrado y demarca el contexto de cada una de ellas.

Para el caso de la maestría en Docencia y Procesos Institucionales, la producción académica es la que se presenta en la siguiente medición gráfica (Figura 3).

Figura 3

Producción anual 2012-2019 de la MDPI de la UAZ

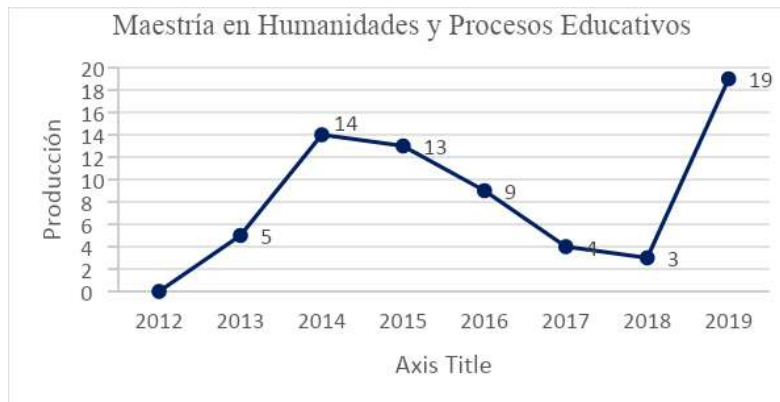


La tasa de producción académica anual del programa educativo es baja. Es importante considerar que, dentro del periodo de tiempo analizado, el programa educativo se clausuró y formó parte de la maestría en Humanidades y Procesos Educativos; lo que impactó en las cifras bajas de titulación, y a partir del 2014, representan la atención individual para estudiantes en situación de rezago, que sí egresaron, pero dejaron inconclusa la producción académica para la obtención de grado.

En esa misma línea, a continuación, se presenta (Figura 4) la producción académica que desarrolla la maestría en Humanidades y Procesos Educativos.

Figura 4

Producción anual 2012-2019 de la MHPE de la UAZ



Como se puede observar, se identifican tres picos de mayor producción: el correspondiente al 2014, 2015 y 2019. Sin embargo –y de acuerdo con el informe anual desarrollado– en relación con la producción anual del posgrado, este en su mayoría no supera los diez productos finales para la obtención del grado académico. En este sentido es importante considerar que la maestría se discontinuó al 2018 para dar lugar a la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, misma que no cuenta con datos, debido a que la primera generación egresará en agosto 2020.

Es evidente que el curso accidentado de la apertura y cierre de las maestrías objeto de estudio, obedece a procesos institucionales que con el propósito de contar con un mayor número de ellos acreditados por el PNPC, demandan el cumplimiento de los indicadores expuestos por este organismo evaluador, de tal forma que se cierran programas con una tradición formativa integral y se abren otros diseñados a la “carta” para cumplir con el mandato institucional.

De acuerdo con la línea de análisis, se presentan a continuación los resultados obtenidos para la maestría en Tecnología en Informática Educativa (Figura 5).

Figura 5

Producción anual 2012-2019 de la MTIE de la UAZ

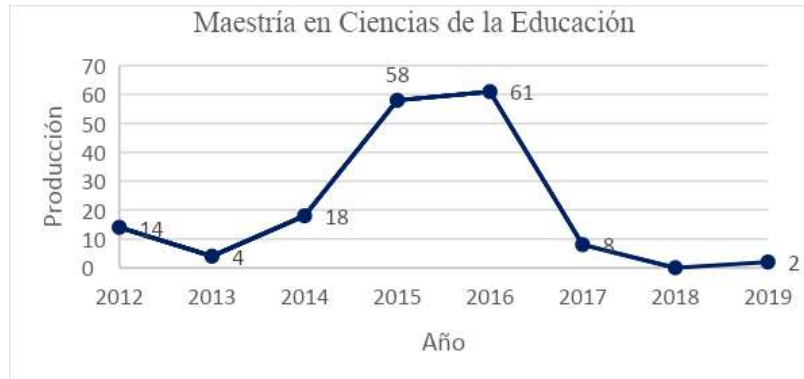


Para el caso de la maestría en Tecnología e Informática Educativa, al ser un programa de nueva creación la producción académica se identifica a partir del 2010, obteniendo sus más altos niveles de generación de conocimiento mediante la tesis y obtención de grado el 2017 y 2019, mientras que los índices más bajos se ubican en el 2016 y 2018. Es importante considerar que la producción académica que se presenta en los años impares obedece a formas de titulación masivas, mediadas por talleres grupales para la elaboración del documento recepcional, pues como se señala líneas arriba, la propuesta institucional se vio sujeta al cumplimiento del propósito de pertenencia al PNPC, máxime que se trata de un programa en cierto sentido vanguardista por tratarse de una modalidad en línea.

Continuando con el panorama descriptivo del contexto que guarda la producción académica en los posgrados de la UAZ, se recupera a continuación la producción anual que existe en la maestría en Ciencias de la Educación (Figura 6).

Figura 6

Producción anual 2012-2019 de la MCE de la UAZ



En este caso, a pesar del cierre del programa y su integración a la maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas desde 2013, se observa una producción anual considerable, dado que se muestra un elevado número de productos académicos. La producción más amplia que se identifica a partir de la descripción anual es en el periodo 2015 y 2016, situación que corresponde a la intención de atender a los egresados de varias generaciones, pues en este caso se trata de uno de los programas con más arraigo en la unidad académica, fundado en 1995; de ahí el aumento tan considerable de titulados en los años 2015 y 2016, producto de talleres masivos en que se titula el mayor número de egresados. Sin embargo, para el caso de 2012 y 2018, la producción supera los diez y únicamente para el caso de 2013 y 2017 la producción se encuentra por debajo de los diez. Cabe destacar que el 2018 y 2019 ya no son considerados, en el entendido que para esta etapa se esperaba que ya no existieran procesos de titulación, pues ya se tenía en cierto sentido saldada la cuenta pendiente con los estudiantes de generaciones anteriores y cumplida la vigencia temporal para atender las convocatorias de titulación. Sin embargo, debido el rezago prevalecía debido a que el programa se ofertó en otras sedes de municipios del estado en las que no se contaba con profesores de base que permanecieran en esos espacios y las asesorías disminuyeron; aun así, el compromiso institucional con los egresados siguió vigente hasta lograr su titulación, a partir de la instauración de nuevas opciones diferentes a la tesis.

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

En el siguiente gráfico se tiene otra de las descripciones anuales que implica la generación de conocimiento por parte de la maestría en Matemática Educativa (Figura 7).

Figura 7

Producción Anual 2012-2019 de la MME de la UAZ



La tendencia en generación y aplicación del conocimiento se encuentra distribuida de manera homogénea en la mayoría de los casos considerados durante el periodo del 2012 al 2019. Como se puede observar, la mayor producción se encuentra centrada en el 2013 y 2015, desalineando la tendencia en el 2017, cuando se esperaría estadísticamente que fuera igual de alta que en los años impares; luego aumenta en el 2018. Para los casos donde hubo baja producción se reportan el 2012, 2014, 2017 y 2019; la tendencia estadística se vuelve a romper en el 2016, cuando se esperaría una producción baja pero dentro de la media de producción del programa educativo la tendencia para este año es amplia. Este comportamiento cambiante muestra la firme convicción de la institución por mantener su pertenencia al PNPC, pues en este caso se ha logrado plenamente gracias a las condiciones que esto representa para sus comunidades docentes y de estudiantes.

Como último programa analizado en el presente indicador se ubica la producción de la maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, cuyos datos registrados son los siguientes (Figura 8).

Figura 8

Producción Anual 2012-2019 de la MIHE de la UAZ



De acuerdo con el recuento en producción académica anual, la mayor producción se identifica en el 2015, mientras que la tendencia anual en la producción y generación de conocimiento en la mayoría de los casos y hasta 2019 es menor a diez. Al considerarse un posgrado de tiempo completo y con estudiantes becarios, la tendencia es muy variable y es un indicador de que los tiempos de titulación detallados por los organismos acreditadores, no siempre posibilitan o garantizan la generación de conocimiento en el tiempo esperado.

De acuerdo con la información que se expresa en esta revisión cuantitativa, desde estos elementos descriptivos se plantean las siguientes consideraciones:

- Ninguno de los posgrados muestra una tendencia estadística que posibilite la generación y producción de conocimiento e investigación educativa anual de manera homogénea.
- Para el caso de aquellas maestrías orientadas a la investigación como el caso de la MIHE, que se encuentran dentro del PNPC, es indispensable contrastar dicha información con la matrícula anual del programa educativo, con el fin de identificar posibles factores para que la media de producción y generación de conocimiento se demarque constante en cada ciclo escolar.

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

- Si se aborda la cuestión de los posgrados profesionalizantes es viable la respuesta estadística dado que, al no tener un tiempo límite de terminación de la producción científica para la obtención de grado, es en este punto donde se justifica la gran variación que existe en la cantidad de producción por año dentro del programa.

Si bien la construcción del conocimiento en el campo de la investigación educativa centra su estudio en los objetos de estudio, disciplinar, líneas de generación y aplicación de conocimiento, la temporalidad de producción analizada en el presente apartado es de vital importancia, con la premisa principal de dar un panorama detallado de cómo se conciben y funcionan en producción, los posgrados encaminados al campo de la educación. Contar con esta información permite replantear objetivos y propuestas para mejorar los sistemas y procesos de investigación y profesionalización de la docencia.

CONCLUSIONES

Si una de las consignas del posgrado en México es formar en o para la investigación, no resulta aventurado señalar que este propósito de cierta manera se incumple, pues los índices de titulación anual por programa no son constantes; incluso hay algunos que evidencian cifras menores a 10 egresados titulados por año. Al indagar sobre los programas de posgrado encaminados al campo de la educación en la actualidad, se identifica que la tendencia en producción es bastante heterogénea; esta afirmación se basa en apreciaciones sobre la modalidad del posgrado y las características que dan identidad a cada uno de ellos (de investigación o profesionalizantes).

Se puede identificar, a partir de la información cuantitativa obtenida, que en la mayoría de los casos la descripción estadística no muestra una relación homogénea anual, por lo cual impera la necesidad de relacionar la producción en el campo de la educación a nivel de posgrado con el número de estudiantes que deciden especializarse en estas disciplinas.

Los factores y contextos de cada uno de los estudiantes pueden detonar considerablemente la producción científica, a la par del capital humano y especialistas en investigación en el campo de la educación con el que cuenta cada uno de los programas educativos. Cabe aclarar que la

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

construcción de la presente investigación se desarrolla únicamente con el apoyo de fichas bibliotecarias de la biblioteca central UAZ, por lo que se requieren nuevos estudios que caractericen a cada una de las tesis y las modalidades bajo las que se realiza la construcción del conocimiento.

La atención a este tema de investigación tiene múltiples aristas que es necesario estudiar, de tal manera que se tenga un panorama más completo de los procesos de producción de conocimiento, su difusión y uso de la información, así como la pertinencia de los temas estudiados y su relación o vinculación con las necesidades socioeducativas del contexto zacatecano.

Un elemento que no debe faltar en cada uno de los programas educativos de cualquier institución, sobre todo del nivel de posgrado, es enfatizar en la necesaria vinculación como función irrenunciable para salvaguardar la pertinencia de la oferta educativa y su relación con la problemática social del contexto. Esto implica replantear la función del posgrado en educación y la intencionalidad que subyace en el concepto de investigación en el currículum, por lo que cabe la pregunta ¿es la investigación un requisito para la titulación o se plantea para su uso, aplicación y desarrollo ante las necesidades sociales?

Finalmente, la pertinencia de los programas educativos alude al compromiso de las instituciones con las necesidades expresadas y latentes del contexto socioeconómico, político y social de las comunidades, regiones o países, máxime que se trata la formación de profesionales de la educación que a su vez van a dedicarse a formar otras generaciones de niños, adolescentes, jóvenes o adultos. De ahí el compromiso de atender desde múltiples miradas la cuestión de la titulación y formación en posgrados en educación para la generación de nuevos conocimientos.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2020). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Barrón, T. y Valenzuela, O. (Coord.). (2013). *El posgrado: programas y prácticas*. IISUE/UNAM.
- Calderón, J., Aguayo, L. y Ávila, H. (2018). *Formación, investigación y mejora docente, narrativas sobre experiencias didácticas en posgrados en educación*. Taberna Librería Editores.
- Colina, L. (2007). La investigación en la educación superior y su aplicabilidad social. *Laurus*, 13(25), 330-353.
- Bonilla Marín, M. (coord.). (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: Estudio Nacional*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado.
- Fernández Fassnacht, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207.
- Garello, M. V., Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Construcción del conocimiento y desarrollo académico en la universidad. *Revista de la educación superior*, 39(154), 91-107.
- Gibbons, M., Camile, L., Nowotny, H., Trow, M., Scott, P., Schwartzman, S. (s/f). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Editorial Octaedro.
- Izarra, D. y Escobar, F. (2007). Pertinencia de la investigación en los estudios de posgrado de la UPEL-IMPM. *Investigación y Posgrado*, 22(2), 147-163.
- López Bedolla, N., Salvo Aguilera, B. y García Castro, G. (1989). Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 18(69).
- Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

- Sánchez Maríñez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de posgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y Sociedad*, XXXIII(3),327-341.
- Schmelkes, C. y Elizondo, N. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. Oxford University Press.
- SEP. (2020). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*. Recuperado el 8 de abril de 2020. <http://www.snie.sep.gob.mx/estadistica.html>
- Vergara, F. (2017). *La práctica cotidiana de los profesores; un estudio desde el proceso de formación en el posgrado*. Universidad de Guadalajara.

Conejo, R., Rodríguez, M. (2022). Panorama de la producción y generación de conocimiento en las Tesis de grado en Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas. *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). 12- 38.

LA DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA DESDE LAS ESTANCIAS ACADÉMICAS

MARTHA VERGARA FREGOSO
Universidad de Guadalajara
Jalisco, México
martha.vergara@academicos.udg.mx

RACHEL GARCÍA REYNAGA
Universidad de Guadalajara
Jalisco, México
rachel.gaarcia@academicos.udg.mx

JORGE ALFREDO JIMÉNEZ TORRES
Universidad de Guadalajara
Jalisco, México
consultoria3201@hotmail.com

Resumen

La presente contribución académica tiene el propósito de identificar y analizar la relación entre la movilidad académica, las estancias de investigación y la distribución del conocimiento a partir del perfil de 193 investigadores educativos adscritos a la investigación educativa de la Universidad de Guadalajara (UDG) que participaron en la investigación titulada: “La Producción de Conocimiento Científico Educativo en México”, la cual forma parte de la investigación dirigida a la elaboración del

Estado del Conocimiento del Área 3, titulada: “Investigación de la Investigación Educativa, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)”, indagación interinstitucional realizada por investigadores de instituciones e instancias de Educación Superior y Centros de Investigación en México. Por ello, la información que contiene este apartado se circunscribe a los datos generados solo en una de las instituciones participantes, como lo es la UDG, y refiere a la información referida a la década del 2012 al 2021.

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



Las estancias de investigación son consideradas un espacio fundamental para el crecimiento académico y profesional de los agentes investigadores; esto porque, a través del trabajo colaborativo entre pares se fortalecen proyectos interinstitucionales, redes de colaboración y la generación del conocimiento que se distribuye a través de la difusión, divulgación y diseminación del conocimiento.

Hablar de la realización de una estancia de investigación conlleva algunas acepciones y significados, pero implica siempre la participación del investigador en por lo menos un proyecto de no más de un año, generalmente con el fin de que forme parte de su trabajo de tesis o de alguna red de colaboración. Sin embargo, a partir de estas estancias de investigación, la producción científica y distribución del conocimiento no siempre se encuentra al alcance del público en general, pues se considera que solo se debe limitar a la académica. A través de la facilidad de los diversos medios y plataformas tecnológicas, la diversificación en la producción y divulgación científica ha permitido el acercamiento de la ciencia a la sociedad.

Palabras clave: educación superior, distribución del conocimiento, movilidad académica, ética y responsabilidad social.

Abstract

This research aims to identify and analyze the relationship between the research stays, academic mobility and knowledge distribution of 193 educational researchers of

the University of Guadalajara, who participated in the research: "The Production of Educational Scientific Knowledge" in Mexico. The above-mentioned research was part of the investigation focused on the elaboration of the Area 3 State of the Knowledge, titled: "Research of the Educational Research", of the Mexican Council of Educational Investigation (COMIE); an inter-institutional inquiry carried out by researchers from Mexican Higher Education Institutions and Research Centers.

Research stays are considered a fundamental opportunity for the academic and professional growth of researchers, particularly because it is throughout collaborative work that interinstitutional projects, collaboration networks, and knowledge generation can be strengthened.

Talking about a research stay carries some concepts and meanings, but it always implies the researcher's participation in at least one project of no more than one year, which is often part of a thesis' research process or from a collaborative network. However, the scientific production and distribution of knowledge that resulted from the research stays is not always within the reach of the general public, since it is considered to be limited only to the academic sphere. Through the ease of various media and technological platforms, the diversification in scientific production has allowed approaching science to society.

Keywords: knowledge distribution, academic mobility, ethics, and social responsibility.

INTRODUCCIÓN

El presente reporte forma parte de una investigación mayor, la cual tiene la finalidad de realizar el estado del conocimiento de la investigación educativa de la década del 2012 al 2021; se trata de una iniciativa del Área temática 3 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Es por ello que se enfatiza en el análisis del papel que juegan los investigadores en la generación del conocimiento, a partir de la producción y distribución del mismo. Esto en el entendido de que los agentes investigadores constituyen la red de significación a través de la cual interacciona y decide cuáles de esos significados, cómo y porqué, pone en juego para producir conocimiento educativo y dialogar con sus colegas. Las acciones de los agentes de investigación incluyen trayectorias y méritos diferenciados, cada uno y en colaboración con las redes a las que pertenecen, y la forma en que van a difundir y divulgar el conocimiento en concordancia con la cultura académica e institucional.

Esta investigación parte del supuesto de que la producción del conocimiento es parte esencial del proceso académico; es decir, no solo se trata de la generación de investigación, sino también de lograr trasladarlas a las unidades operativas y sociales del conocimiento que se genera, tal como lo expone Kreimer (2003). Así, “la distribución es la difusión sobre una amplia gama de lugares para la producción de conocimiento y de diferentes contextos de aplicación o uso” (Gibbons, 1997, p. 31). Se trata de que la ciencia sea más accesible, por lo que las tareas de difusión, divulgación y diseminación deben ser abiertas y comprensibles. El texto considera el análisis de las estancias de investigación realizadas por los investigadores educativos de la UDG que participaron en la investigación. En este sentido, se considera que las estancias llegan a constituir un espacio importante en el desarrollo académico-profesional, ya que no solo implica la realización de una movilidad académica, sino que esta lleva la realización de trabajo colaborativo entre otros pares nacionales o internacionales que confluyen en la realización de proyectos interinstitucionales, participación en redes de colaboración y la generación del conocimiento que se evidencia a través de la distribución del conocimiento.

Para lo anterior se presenta un análisis de la formación y el perfil de los investigadores que han realizado estancias de investigación en el área de educación en la Universidad de Guadalajara, durante el periodo de la investigación del 2002 al 2011. Es una investigación documental descriptiva, dirigida a caracterizar a los agentes que realizan investigación educativa, perfilar las instituciones en las que realizan movilidad, el tiempo de estadía, sus producciones científicas y los medios de distribución del conocimiento que realizan a partir de las estancias académicas realizadas.

DESARROLLO

LAS ESTANCIAS DE INVESTIGACIÓN COMO UN MEDIO QUE FAVORECE LA DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO

En este apartado se presenta un panorama general del impacto que tienen las estancias de investigación en la distribución del conocimiento en los agentes investigadores. Las estancias académicas son también un espacio reconocido de actualización, pues el trabajo colaborativo y la vinculación interinstitucional tienen un alto impacto no solo en su formación y actualización en investigación, sino también, en la generación y distribución del conocimiento.

La participación de los científicos en actividades de cultura científica y comunicación de la ciencia tiene la función de “crear una conciencia y a la vez un reconocimiento de la ciencia y de su relevancia para la sociedad” (Pearson, 2001). En este sentido, los investigadores deben estar alerta con respecto a lo que buscan lograr como profesionales en el área en la que desarrollan la producción de conocimiento. La búsqueda de un método o canal para la distribución del conocimiento debe ser acorde al objetivo que se adapta mejor a cada propuesta, conociendo las diferencias sin generar fronteras entre los científicos y los no-científicos (Mazzaro, 2010), y propiciar –sobre todo– que el diseño y la propuesta previsualicen a quién irá dirigido tal conocimiento, con efecto de que el medio que se utilice sea apropiado para que llegue a estos actores.

Por lo anterior, el Grupo de Trabajo de Divulgación y Cultura Científica de Crue–I+D+i (Red Divulga), en colaboración con la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), elaboraron una “Guía de Valoración de la Actividad de Divulgación Científica del Personal Académico e Investigador”, la cual establece que “los investigadores deberían asegurarse de que sus actividades científicas son dadas a conocer a la sociedad en general de tal forma que puedan ser comprendidas por los no especialistas, mejorando de este modo su comprensión de la ciencia” (Red Divulga, 2018). Es decir, se trata de que la ciencia sea más accesible; para ello, las tareas de difusión, divulgación y diseminación deben ser abiertas y comprensibles para la sociedad en general. De igual manera, Cazau (2014) afirma que la descripción del quehacer científico queda incompleta si no se introduce el espacio para la difusión. Esta dimensión es tan importante como el resto de los eslabones de la cadena; esto se justifica porque la ciencia es un hecho social que no tiene sentido si no sirve a la sociedad y mucho menos si queda en secreto o reservado para las élites.

En el conjunto de acepciones para identificar los procesos relacionados con la distribución del conocimiento se encuentran los términos: diseminación, difusión, divulgación, popularización, o comunicación de la ciencia. En este apartado se abordará brevemente cada uno de estos términos para entender la diferencia y poder centrar nuestra atención en la discusión en torno a los resultados de las estancias académicas y la distribución del conocimiento que han realizado los académicos que participan en el estudio.

A) DIFUSIÓN

Para profundizar en el entendimiento de la difusión de ciencia se debe comprender las diferentes acepciones que existen en torno a ella, y comprender cómo es que los/las científicos/científicas la interpretan. Para Antonio Pasquali (1990), la difusión consiste en el envío de mensajes elaborados en códigos o lenguajes comprensibles para la totalidad del universo receptor disponible en una unidad geográfica, sociopolítica, cultural, etcétera; esto nos brinda la idea de que la difusión no es

simplemente la comunicación de los resultados, sino que se entreteje en un lenguaje y una técnica específica.

Desde otro enfoque, la difusión científica es considerada como todo texto con contenido científico, llámese reporte o informe, sustentado en una investigación científica con intervención de variables, o en una revisión bibliográfica de un tema determinado, dirigido a un grupo de especialistas de alguna rama de la ciencia en particular, el cual puede o no haber sido evaluado por sus pares para su publicación (Celis, 2012). Es decir, este posicionamiento nos abre la puerta a un contenido más extenso que no precisa de un lenguaje en específico, sino que se caracteriza por el proceso y el objetivo de la evaluación por parte de otros científicos. Así, la difusión científica se convierte en un proceso de comunicación entre pares con el objetivo de dar a conocer los resultados de una investigación con propósitos científicos. Hace énfasis en los medios por los cuáles se realiza este proceso, señalando las revistas indexadas o especializadas, así como los propios reportes de la investigación (Vergara, 2012).

Es por lo anterior que se puede decir que la difusión tiene el carácter específico para que la ciencia sea comunicada y se construyan más y nuevos conocimientos mediante su debate y réplica, pero además, es en gran parte una herramienta para medir los avances en la investigación y promover el reconocimiento de los científicos (Cesop, 2006). Es por ello que se puede decir que el saber científico debe transmitirse a todos los públicos, retroalimentando a otros investigadores, pero también promoviendo el interés de otros profesionales sobre la ciencia.

B) DIVULGACIÓN

La divulgación de la ciencia tiene su origen precisamente en las restricciones de la difusión y la diseminación. El hermetismo y los complejos procesos entre las comunidades de científicos eran incomprensibles por otros sectores de la sociedad (Olson, 1998). Esta “ruptura cultural” y el intento por restituir la comunicación entre la ciencia y la sociedad dio origen a la divulgación científica

(Roquelpo, 1983). En este mismo sentido, Calvo Hernando (2003) y De Semir y Revuelta (2010) señalan que no es posible identificar una fecha exacta, pero se identifican sus inicios en el siglo XVII.

Roquelpo (1983) define la divulgación científica como aquella actividad de explicación y de difusión de conocimientos, la cultura y el pensamiento científico y técnico, bajo dos condiciones: la primera es que estas explicaciones y esa difusión del pensamiento científico y técnico sean hechas fuera de la enseñanza oficial o de enseñanzas equivalentes. La segunda reserva es que esas explicaciones extraescolares no tengan por fin formar especialistas, ni tampoco perfeccionarlos en su propia especialidad, ya que, por el contrario, reivindicamos completar la cultura de los especialistas por fuera de su especialidad (Roquelpo, 1983).

De acuerdo con Taton (1972), la idea de publicar obras de ciencia “recreativas” fue una “nueva costumbre” que surgió de parte de algunas comunidades de científicos ante el acelerado proceso de especialización del discurso de la ciencia, lo que los aislaba cada día más del resto de la sociedad (Taton, 1972, p. 215). Esta condición para poder dirigirse a un público más amplio incurrió en la búsqueda de estrategias discursivas que permitieran comunicar lo que los especialistas estaban descubriendo, a modo de ser entendido prácticamente por cualquier persona.

En este contexto, el lenguaje coloquial hacía a la acción científica una situación comprensible y accesible, sin que por ello esto implicara por más una retribución implícita al saber científico, sino más bien cumpliendo el rol social de la ciencia al ser transmitida para volverla universal; es decir, de superar el “distanciamiento entre los especialistas y los no especialistas o legos” (Brumme, 2001, p. 8). Al respecto, Morel (2001) insiste en que el énfasis de la divulgación consiste en “el número de personas y no tanto sobre la naturaleza del conocimiento mismo”.

El propósito central de divulgar la ciencia, es acercar esta al público en general; es decir, difundir los resultados de la investigación científica y técnica y del conjunto de los productos del pensamiento científico entre un público no experto, a través de discursos fácilmente comprensibles y significativos para los destinatarios (Sánchez, 2011).

C) DISEMINACIÓN

Por diseminación, Rey-Rocha y Martín-Sempere (2007) entienden “el flujo de información que utiliza un lenguaje especializado y se dirige a un público restringido”. Especifican que la diseminación también puede ocurrir mediante el intercambio de información científica entre los propios científicos en reuniones, congresos o seminarios (Rey-Rocha y Martín-Sempere, 2007, pp. 37-38). En este sentido, la diseminación ocurre únicamente en los nichos especializados de cada comunidad científica, cuyo objeto es consolidar teorías, paradigmas o un nuevo conocimiento a través del debate y el diálogo de los acontecimientos y nuevos descubrimientos.

Si bien la tarea de presentar el conocimiento, las actualizaciones y los nuevos descubrimientos a la población en general es una actividad concentrada más especialmente para la divulgación, lo cierto es que el conocimiento científico es un producto social, por lo que ambas tareas –tanto la difusión como la divulgación– son imprescindibles para el quehacer científico y se vuelve una responsabilidad del propio investigador el buscar los espacios adecuados, así como las estrategias discursivas que considere para obtener el efecto buscado.

Por todo lo anterior es posible afirmar que hablar de la realización de una estancia de investigación conlleva algunas acepciones y significados, pero implica siempre la participación del investigador en por lo menos un proyecto de no más de un año, generalmente con el fin de que forme parte de su trabajo de tesis o de alguna red de colaboración. Sin embargo, a partir de estas estancias de investigación, la producción científica y distribución del conocimiento no siempre se encuentra al alcance del público en general, pues se considera que solo se debe limitar a la académica; en este sentido se considera que a partir de la estancia académica se puede tener acceso y con mayor facilidad a los diversos medios y plataformas tecnológicas, lo cual contribuye a la diversificación en la producción científica. Los investigadores, como miembros de instituciones educativas de educación superior, contribuyen a fortalecer las funciones sustantivas, entre ellas la

de investigación, la vinculación y la difusión, ya que, a través de su fortalecimiento permite el acercamiento a un objeto de estudio desde y para la educación.

PROCESO SEGUIDO EN LA INVESTIGACIÓN

La investigación es de corte descriptivo, y se realizó de noviembre 2020 a junio 2021 a partir de la aplicación de un cuestionario que fue diseñado por el equipo académico con la investigación titulada: “La Producción de Conocimiento Científico Educativo en México” que forma parte de la investigación dirigida a la elaboración del estado del conocimiento del Área 3, titulada: “Investigación de la Investigación Educativa, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)”, indagación interinstitucional realizada por investigadores de instituciones e instancias de Educación Superior y Centros de Investigación en México; es por ello que la información que contiene este apartado se circunscribe a los datos generados solo en una de las instituciones participantes, como lo es la UDG.

El cuestionario fue aplicado *online*, y participaron 193 académicos de la Universidad de Guadalajara adscritos a 13 de los 15 Centros Universitarios y del Sistema de Educación Media Superior. Todos proporcionaron información relacionada con la formación académica, profesional y laboral; posteriormente los datos fueron procesados en el programa estadístico de SPSS versión 22, en la cual se aplicaron las medidas de tendencia central, desviación estándar y análisis de frecuencias.

Los indicadores considerados para conocer los apartados referidos a lo académico y a lo profesional, fueron los siguientes: centro universitario de procedencia, edad, lugar de nacimiento, municipio de residencia actual, años de servicio dedicado a la investigación educativa, reconocimiento Perfil PRODEP/SNI, formación académica de base, universidad de procedencia, opción de titulación, posgrados obtenidos (por área del conocimiento), si realizaron alguna estancia de investigación y la producción con la que cuenta.

De los 193 académicos participantes en la investigación, fueron 111 mujeres y 82 hombres, sus edades rondaban entre los 32 y 72 años. El promedio de edad de los investigadores educativos de esta red universitaria es de 51 años.

De acuerdo con la dependencia de adscripción, la mayoría de los investigadores se encuentran en el Sistema de Universidad Virtual (SUV). En el Sistema de Educación Media Superior, actualmente están adscritos 13 investigadores educativos. En los campus de especialidades de la Universidad de Guadalajara se encuentran adscritos 83 investigadores, y otros 58 en los campus regionales. Cabe mencionar que estos datos fueron obtenidos a partir de los cuestionarios respondidos por los agentes investigadores

El 91% de los investigadores educativos en la UDG cuentan con plaza base (178 investigadores), de ellos 176 son de tiempo completo. Del 9% restante, 8% se encuentra con contrato (14 investigadores, de los cuales 9 son de tiempo completo) y uno más con contrato de honorarios.

En cuanto a su situación laboral dentro de la Universidad de Guadalajara, el 95.5% son profesores con nombramiento de tiempo completo, mientras que el 3.6 % están contratados por horas y el resto tienen otro tipo de contratación. En cuanto a la antigüedad del académico en la investigación educativa, encontramos que el 20.7% cuenta con entre 6 a 10 años, seguido de 0 a 5 años con el 19.1 %. La mayor antigüedad de un académico es de 46 años. Lo anterior refleja claramente que la posibilidad para realizar una estancia de investigación es mucho mayor para aquellos agentes que se encuentran dedicados al 100% a las funciones sustantivas de la institución educativa.

Con respecto al tipo de contratación de los agentes investigadores, es importante resaltar que 162 de los 193 investigadores cuentan con reconocimiento perfil PRODEP, (155 con plaza base y 7 de contrato). Ha de decirse que solo 31 del total de los investigadores no cumplen con este reconocimiento. Lo anterior se puede ver en la Figura 1.

Figura 1

Perfil PRODEP. Clasificación por tipo de contratación



Fuente: Cuestionario aplicado a agentes investigadores de la UdeG diciembre 2020-febrero 2021.

Cabe mencionar que la formación académica inicial que tienen los académicos participantes en la investigación se distribuye en las siguientes áreas de conocimiento: el 34.6% se encuentran en las áreas de “Humanidades y Ciencias de la Conducta” y “Ciencias Sociales y Económicas”. En el caso del área de Humanidades y Ciencias de la Conducta se destaca que mayoritariamente son licenciados en Psicología (25 investigadores) y licenciados en Educación (20 investigadores). Mientras que en el área de Ciencias Sociales y Económicas, destacan los abogados (14) y economistas (11).

En cuanto a los estudios doctorales, el 55% respondió que cuenta con el grado, mientras que el 33% no cuenta con estudios de doctorado y el 12% no contestó al ítem. De los investigadores que cuentan con doctorado, el 70% se encuentran dentro del área de Humanidades y Ciencias de la

Vergara, M. García, R. y Jiménez, J. (2022). La distribución del conocimiento de investigadores educativos de Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. *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). 39- 69.

Conducta, de los cuales, el 28% del total de la muestra se formó en un doctorado directamente relacionado con Ciencias de la Educación.

Parte importante de la trayectoria profesional del docente-investigador, y necesario para la realización de las estancias académicas, es el dominio de otro idioma diferente al materno. En cuanto la obtención de una segunda lengua, el 58% de los investigadores manifiestan tener dominio del idioma inglés. La media de dominio en lectura es 30%, mientras que de escritura es de 44%, y de comunicación oral del 24%. Por otro lado, el 14% de los académicos dijeron dominar el francés, mientras que otros idiomas cuyo conocimiento manifestaron tener fueron el portugués (cinco personas), italiano, holandés, catalán y gujarati (una persona respectivamente).

Respecto a las estancias de investigación –que es el tema que nos interesa en el presente escrito– y los resultados de estas para la distribución del conocimiento, se tiene que, de acuerdo con la información proporcionada, 52 investigadores han tenido al menos una experiencia en estancia de investigación, generando con ello diversos productos que han llegado a la sociedad por diversos medios. Se registraron un total de 90 estancias de investigación concentradas en 23 países diferentes. Destacan como principales países de estancia: España (29), México (15), Argentina (10). Lo anterior se puede identificar en la Figura 2.

Figura 2

Estancias de investigación realizadas



Fuente: Cuestionario aplicado a agentes investigadores de la UdeG diciembre 2020-febrero 2021.

Estas estancias de investigación han retomado 64 líneas de investigación, siendo pedagogía (7), innovación educativa (4) e innovación tecnológica educativa (4), las más comunes. Los principales medios de distribución de conocimiento de estas estancias son la difusión, con 59, y 33 más han llegado a la sociedad a través de la divulgación.

Entre los principales productos de investigación encontrados son: los reportes de investigación, los convenios y los artículos publicados, siendo estos últimos el principal modo de distribución de la difusión. Como podemos observar, esto comprueba la hipótesis del texto: “distribución del conocimiento”, sobre la prioridad que tienen los investigadores en la difusión como principal medio de distribución, dado que este medio es el más observado y el que más se contabiliza por parte de las instituciones, como se describe en la Figura 3.

Vergara, M. García, R. y Jiménez, J. (2022). La distribución del conocimiento de investigadores educativos de Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. *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). 39- 69.

Figura 3

Productos estancias de investigación



Fuente: Cuestionario aplicado a agentes investigadores de la UdeG diciembre 2020-febrero 2021.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Los proyectos de investigación ofrecen una mirada general de las formas y estilos de hacer investigación. En este sentido, podemos considerar que las instituciones marcan rumbos, sentidos y significados sobre dicha actividad (Vergara, 2014). En el mismo sentido es importante señalar que de los 39 investigadores que no cuentan con horas laboralmente establecidas para la investigación, 15 de ellos han desarrollado al menos un proyecto de investigación en el periodo señalado. Por otra

Vergara, M. García, R. y Jiménez, J. (2022). La distribución del conocimiento de investigadores educativos de Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. *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). 39- 69.

parte, de los 112 investigadores con horas destinadas a la investigación, 42 de ellos han generado 120 proyectos en el último periodo.

Del total de investigadores que llenaron el formulario, 57 registraron al menos un proyecto. De acuerdo con la información obtenida, se han realizado 128 proyectos de investigación en el periodo establecido (se contabilizaron 135 registros; sin embargo, al haber 6 proyectos registrados por más de un investigador, para este indicador se contabiliza únicamente el número de títulos). Fueron 20 investigadores los que registraron únicamente un proyecto, 17 más registraron 2 proyectos; únicamente una investigadora registró 6 proyectos. Lo anterior se puede identificar en la Figura 4.

Figura 4

Número de proyectos registrados. Clasificación por cantidad de investigadores



Fuente: Cuestionario aplicado a agentes investigadores de la UdeG diciembre 2020-febrero 2021.

Vergara, M. García, R. y Jiménez, J. (2022). La distribución del conocimiento de investigadores educativos de Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. *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). 39- 69.

FINANCIAMIENTO

De los 128 proyectos registrados por los investigadores, 85 de ellos no contaron con financiamiento. Uno no registró información y 42 de ellos sí recibieron algún tipo de financiamiento. De acuerdo con el registro de los investigadores, 20 proyectos recibieron financiamiento del Fondo Público, 8 de ellos de financiamiento institucional, 6 tuvieron financiamiento internacional y 7 nacional. Uno de ellos además fue financiado de manera independiente por el individuo que ejecutó la investigación, como se describe en la Figura 5.

Figura 5

Financiamiento de los proyectos registrados



Fuente: Cuestionario aplicado a agentes investigadores de la UdeG diciembre 2020-febrero 2021.

Resulta interesante mencionar que los 42 proyectos que sí recibieron financiamiento pertenecen a 19 investigadores, 16 de los cuales cuentan con horas laborales dedicadas a la investigación, mientras que 3 de ellos no cuentan con este recurso. En cuanto a los 85 proyectos que no recibieron financiamiento, estos pertenecen a 37 investigadores, 25 de los cuales cuentan con horas laborales dedicadas a la investigación mientras 12 no cuentan con este recurso.

De los 128 proyectos registrados en total, 91 de ellos tienen estatus de terminado y 37 se encuentran en desarrollo. Estos proyectos se encuentran relacionados con 17 líneas de investigación de la COMIE.

De acuerdo con la información registrada, los proyectos se encuentran adscritos en muchas ocasiones en instituciones distintas a la institución de adscripción del investigador. En la siguiente tabla podemos observar que el campus que ha registrado más investigaciones es el Centro de Ciencias Sociales y Humanidades con 46 proyectos, 35 de los cuales fueron registrados en la propia Universidad de Guadalajara. Además, es importante mencionar que 80 de los 109 proyectos que tienen registro en alguna institución, fueron registrados en la propia Universidad de Guadalajara. Existen 19 proyectos sin registro, como se describe en la Tabla 1:

Tabla 1

Adscripción de los proyectos de investigación

Institución en que se registra la investigación, clasificación por institución de adscripción	Número de registros
CUAAD	14
College of Education. University of Georgia	1
Como parte del cuerpo académico U de G	1
Coordinación de Investigación y Posgrado CUAAD	1
Instituto de Investigación en Literacidad (ITRALI: Universidad de Guadalajara)	1
Instituto Transdisciplinar en Literacidad. Universidad de Guadalajara	1
Universidad Autónoma de Madrid	1
Universidad de Guadalajara	4

Vergara, M. García, R. y Jiménez, J. (2022). La distribución del conocimiento de investigadores educativos de Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. *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). 39- 69.

Sin registro en alguna institución	4
CUALTOS	11
ITESO	1
Universidad de Guadalajara	1
Universidad de Guadalajara CUALTOS	5
Universidad de Guadalajara CUALTOS Departamento de Ingenierías	2
Universidad de Guadalajara CUALTOS/ Departamento de Estudios Organizacionales	1
Universidad de Guadalajara CUALTOS, Colegio Departamental de Ciencias Sociales y de la Cultura	1
CUCEA	10
Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C	1
Scientific Research Publishing	1
SEP/DGESU/PRODEP	1
Universidad de Guadalajara	6
Universidad de Guadalajara / Secretaría de Educación Pública	1
CUCIENEGA	6
PRODEP	1
SERVICIO SOCIAL DEL CUCIENEGA- UDEG -CUCIÉNEGA	1
Universidad de Guadalajara	4
CUCS	7
Universidad de Guadalajara	2
Sin registro en alguna institución	5
CUCSH	46
COMIE	1
CONACYT- FORDECYT	1
En PRODEP	1
Gobierno del Estado	1
IPADE Business School. Centro de Investigación para FAMILIAS DE EMPRESARIOS. BBVA.	1
UIIM	1
Universidad de Girona	1
Universidad Arturo Prat del Estado de Chile y la Universidad de Guadalajara	1
Universidad de Buenos Aires	1
Universidad de Guadalajara	32

Vergara, M. García, R. y Jiménez, J. (2022). La distribución del conocimiento de investigadores educativos de Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. *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). 39- 69.

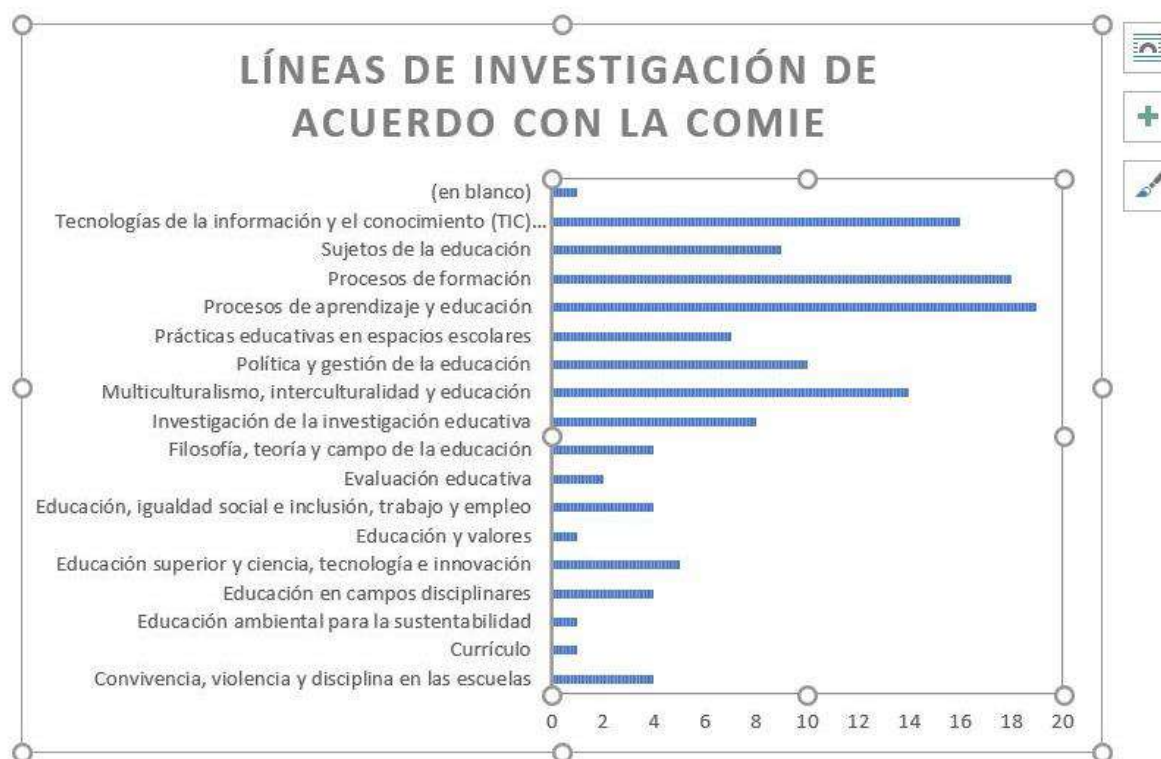
Universidad de Guadalajara y AIDIPE	1
Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades	1
Universidad de Guadalajara, Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología	1
Universidad Pedagógica Nacional	1
Sin registro en alguna institución	1
CUNORTE	7
SEP (PRODEP)	2
Universidad de Guadalajara	1
Sin registro en alguna institución	1
Universidad de Guadalajara/CUNORTE	2
Universidad de Guadalajara, UNISON	1
CUSUR	2
Centro Universitario del Sur y Secretaría de Educación Pública	1
Coordinación de Investigación y Posgrado	1
CUTONALÁ	2
Universidad de Guadalajara	1
Universidad de Guadalajara, CUTONALÁ, Cuerpos Académicos	1
CUVALLES	3
CONACYT	1
Sin registro en alguna institución	2
SEMS	16
ESCUELA NORMAL EXPERIMENTAL DE COLOTLÁN	1
Red de Posgrados en Educación	1
SEMS	1
SEMS U DE G	2
Universidad de Guadalajara	5
Sin registro en alguna institución	6
SUV	4
Universidad de Guadalajara	2
Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual (SUV) y Centro Universitario de la Costa (CUC)	1
Universidad de Guadalajara-PRODEP	1

Vergara, M. García, R. y Jiménez, J. (2022). La distribución del conocimiento de investigadores educativos de Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. *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). 39- 69.

De acuerdo con lo referido en los resultados del cuestionario aplicado en la investigación, 107 proyectos corresponden a la línea de investigación propia del investigador y en 20 más resultaron externos a ella; es decir, el investigador también se suma a las líneas de investigación que cultivan sus pares, fortaleciendo así redes de colaboración interinstitucionales a través de la participación en proyectos de investigación ya sea individuales o colectivos. Lo que enmarca en general los puntos que se han revisado en este documento: el trabajo en red, como se muestra en la Figura 6.

Figura 6

Líneas de investigación de acuerdo con la COMIE



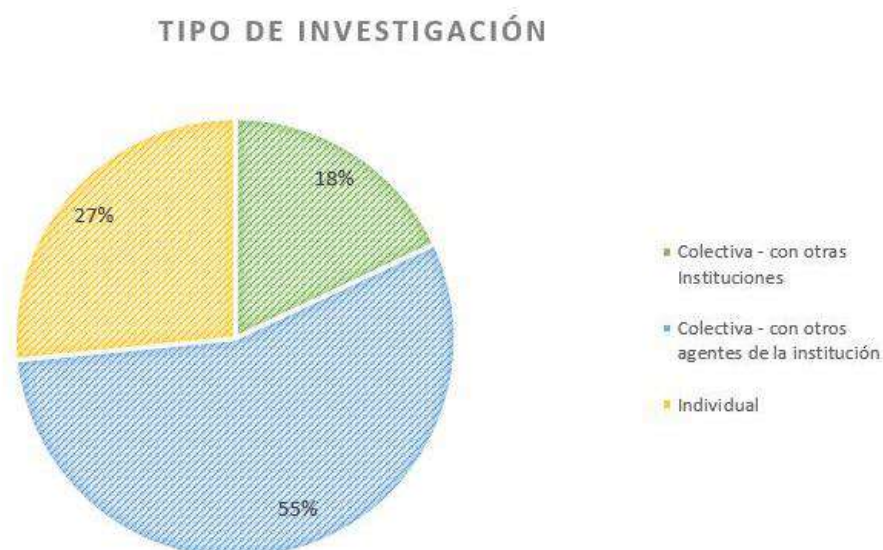
Fuente: Cuestionario aplicado a agentes investigadores de la UdeG diciembre 2020-febrero 2021.

Vergara, M. García, R. y Jiménez, J. (2022). La distribución del conocimiento de investigadores educativos de Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. *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). 39- 69.

De acuerdo con el tipo de investigación, del total de proyectos, el 55% corresponde a investigaciones colectivas con otros agentes de la institución, el 18% son investigaciones colectivas con otras instituciones y el 27% son resultado de investigaciones individuales. Lo anterior se puede analizar en la Figura 7.

Figura 7

Tipo de investigación

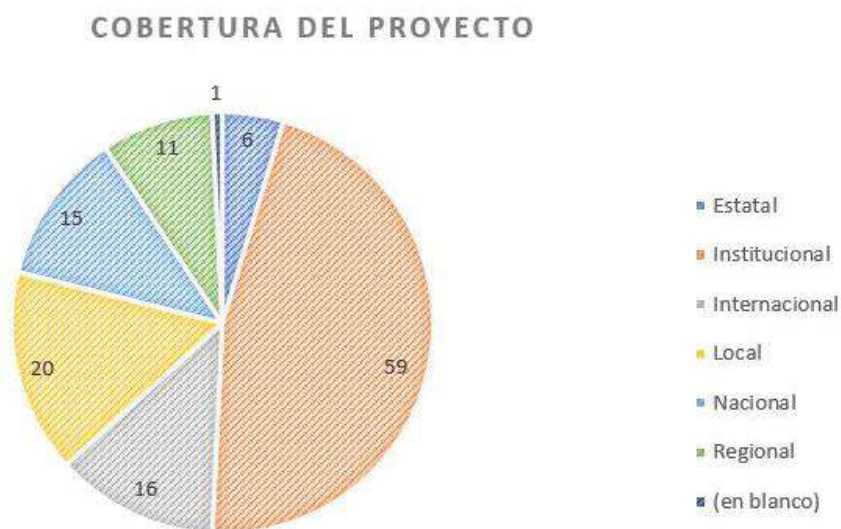


Fuente: Cuestionario aplicado a agentes investigadores de la UdeG diciembre 2020-febrero 2021.

De acuerdo con la cobertura del proyecto, 59 proyectos tienen una cobertura institucional, 20 de ellos tienen una cobertura local, 15 nacional, y 16 tienen una cobertura regional; por otra parte, 11 de ellos tienen cobertura regional y 6 una cobertura estatal. En la Figura 8 podemos identificarla gráficamente:

Figura 8

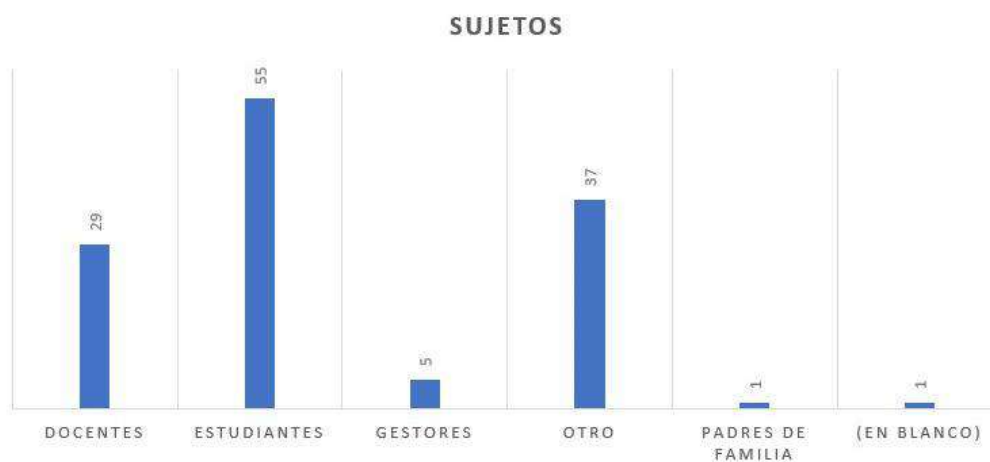
Cobertura del proyecto



Fuente: Cuestionario aplicado a agentes investigadores de la UdeG diciembre 2020-febrero 2021.

De acuerdo con el contexto, los principales sujetos a los que se dirigen estas investigaciones son estudiantes. En los registros “otro” se puede dar cuenta de investigaciones dirigidas a más de un público, como se muestra en la Figura 9.

Figura 9
Sujetos



Fuente: Cuestionario aplicado a agentes investigadores de la UdeG diciembre 2020-febrero 2021.

Considerando lo anterior, las investigaciones están dirigidas principalmente a la modalidad escolarizada en el nivel de licenciatura (51 proyectos). El segundo nivel de interés de estos proyectos es la educación media superior en la modalidad escolarizada, como se muestra en la Figura 10.

Figura 10

Modalidad. Contexto de la investigación



Fuente: Cuestionario aplicado a agentes investigadores de la UdeG diciembre 2020-febrero 2021.

Resulta interesante señalar que de los 193 investigadores participantes, 112 cuentan con horas destinadas a la investigación y de los 39 que no cuentan con este recurso, 4 de ellos cuentan con productos distribuidos a través de divulgación y difusión debido a sus experiencias en estancias de investigación. Por otra parte, de estos 112 investigadores que cuentan laboralmente con horas dedicadas a la investigación, 111 de ellos destina un promedio de 11.9 horas a esta actividad; el tiempo dedicado a la difusión en promedio es de 3.4 horas, lo que representa una tercera parte de su tiempo. Esto puede ser en gran medida resultado de la normatividad establecida por la UDG.

De estos 128 proyectos se han obtenido 769 productos distribuidos mediante diversos medios de difusión: libros, capítulos, artículos en revistas, etc. En este caso, el principal medio de distribución son los capítulos de libro (142), y los artículos en revista indexada y arbitrada (131).

Vergara, M. García, R. y Jiménez, J. (2022). La distribución del conocimiento de investigadores educativos de Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. *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). 39- 69.

Al respecto, cabe señalar que de los 131 artículos publicados en revista indexada y/o arbitrada, 42 de ellos contaba con algún tipo de financiamiento: 22 contaban con fondos públicos, 8 con fondos institucionales, 8 más con fondos nacionales y 3 con fondos internacionales. De estos 131 artículos publicados en revistas indexadas y/o arbitradas, 50 de ellos tenían como beneficiario a estudiantes en la modalidad escolarizada, principalmente aquellos de nivel licenciatura (36); solo 22 a docentes, 14 de ellos en la modalidad escolarizada y 8 más en la modalidad mixta; 3 a gestores y otros 3 a padres de familia. Es importante destacar que, de las 14 publicaciones destinadas a docentes, 8 se ubicaban en un entorno mixto, mientras que 6 de ellos se ubicaban en el entorno rural. En el mismo contexto, de las investigaciones centradas en estudiantes, solo 7 de ellas se dirigieron a un entorno mixto, mientras que solo 4 al entorno suburbano, siendo el contexto urbano el principal nivel de análisis.

Con respecto a los 142 capítulos de libro, 20 de ellos tienen como beneficiarios a docentes, principalmente de nivel doctorado y licenciatura, (14 de ellos en la modalidad escolarizada y 6 más en la modalidad semi-escolarizada [virtual y presencial]); 20 más estaban dedicados a estudiantes de licenciatura (15) y maestría (1) en modalidad escolarizada, y únicamente 4 en la modalidad mixta. El principal entorno de los usuarios es el entorno urbano, como se puede apreciar en la Figura 11.

Figura 11

Productos de divulgación de acuerdo con el sujeto beneficiario

PRODUCTOS DE DIVULGACIÓN DE ACUERDO CON EL SUJETO BENEFICIARIO

Estudiantes		Otro		Gestores
Memoria con registro ISBN		Podcasts, notas, blogs		CONFERENCIA
Ponencias Internacionales	Coloquio	Pláticas sobre investigación educativa a doctorantes.	video	Docentes Memoria de Congreso Internacional
	Memorias en extenso			Padres de Familia memoria

Fuente: Cuestionario aplicado a agentes investigadores de la UdeG diciembre 2020-febrero 2021.

De acuerdo con los investigadores, entre los principales usos de la investigación se encuentran: prácticas educativas (55), toma de decisiones (24), programas educativos (9) y para uso social en general (9).

DISCUSIÓN

La diversificación de las líneas y grupos de investigación educativa del presente estudio marca la pauta para entender el por qué se está enriqueciendo un abanico de opciones que tienen los investigadores para realizar alguna movilidad, colaborar en investigaciones interinstitucionales y a la vez generar algunos productos académicos dirigidos a la distribución del conocimiento. Los agentes investigadores contribuyen para que la producción, uso y distribución de conocimiento en las instituciones educativas sean considerados de acuerdo con los parámetros nacionales e

Vergara, M. García, R. y Jiménez, J. (2022). La distribución del conocimiento de investigadores educativos de Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. *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). 39- 69.

internacionales, considerando el desarrollo científico. Sin embargo, esta distribución aún no ha sido diseminada para uso social en general, lo cual también contribuye en el desarrollo institucional. Se tiene la creencia de que si no se distribuye o disemina el conocimiento en otras opciones que no sea espacios reconocidos entre el gremio de investigadores, no tiene calidad; sin embargo, eso no quiere decir que se tenga que dejar de hacer dentro de estos espacios.

Si bien es cierto que la principal función de toda universidad es la formación profesional, también van de la mano la generación y difusión del conocimiento, pues es a partir de estas tres funciones sustantivas que se le reconoce a una institución su responsabilidad social a través de la vinculación con la sociedad.

En el caso de las estancias de investigación, marcan la pauta para que, a través de un periodo determinado establecido, los agentes investigadores se vinculen entre pares, fortaleciendo así los indicadores interinstitucionales a través de la gestión y distribución del conocimiento. En consideración de lo anterior, son de suma importancia los códigos de ética que permiten regirse en torno al establecimiento de valores institucionales que marcan la pauta a toda la comunidad; de ahí el interés de poner a la investigación y a la transferencia del conocimiento como un asunto no único de la academia, sino considerando el desarrollo de una sociedad desde lo local, pero con impacto global.

En el campo de la investigación la generación de conocimiento es primordial, pues es aquí donde se conjuga la ética y responsabilidad social de lo que se investiga y el para qué se investiga. Si bien, los medios para la distribución y difusión del conocimiento son espacios cerrados con acceso (algunos) en bibliotecas de paga, lo cierto es que el destinatario de estas investigaciones en mayor o menor medida puede acceder a estas publicaciones mediante los sistemas académicos que se integran en las bases de datos. Por ello existe una relación general sobre el medio de distribución de conocimiento y el usuario beneficiario del mismo.

Con respecto a los instrumentos utilizados como medio de distribución de la divulgación (dónde y qué publican), las conferencias, ponencias y memorias son los principales mencionados. Por otra parte, resulta natural que quienes identifican a sus usuarios en modalidad mixta (otro), utilicen medios más generales como las pláticas, podcast o videos para llegar al público deseado. Lo anterior nos remite a considerar que se debe tener un compromiso ético y social que deba permear esta distribución, de manera que la información sea más diseminada y así pueda llegar cada vez más a la base de la población común.

CONCLUSIONES

La investigación educativa permite el acercamiento a un objeto de estudio desde y para la educación. Sin embargo, los investigadores son quienes van marcando la pauta para la generación y distribución del conocimiento. Actualmente se cuenta con diversas opciones para la distribución y difusión del conocimiento; sin embargo, aún hace falta por hacer, ya que generalmente se utilizan plataformas especializadas para ello, dejando de lado aquellas que son más de uso general entre la población social, limitando así la diseminación del conocimiento.

La ética y la responsabilidad social, como miembros de una comunidad educativa, son elementos esenciales que deben permear en todo momento para la producción científica considerando la vinculación y transferencia entre la universidad y la sociedad. Aún queda camino por recorrer, pues la distribución del conocimiento debe hacerse para todos, considerando que el acceso se encuentre al alcance de cualquier persona. La producción de conocimientos de los agentes investigadores que participan en una organización educativa se convierte en el elemento clave para el cambio en las sociedades, por lo que la herramienta por excelencia es la responsabilidad social.

Con lo anteriormente expuesto en este artículo se puede afirmar que, independientemente de las diversas opciones de distribución del conocimiento, esta lleva implícita la dimensión ética, fortaleciendo así un conjunto de principios y valores que van intrínsecos en la práctica cotidiana del

agente investigador. Son diversas las interacciones y acciones que las instituciones educativas tienen para el fortalecimiento de la distribución del conocimiento, como por ejemplo las estancias de investigación; sin embargo, nada de esto será considerado favorable si no se realiza desde la perspectiva de la ética, compromiso y responsabilidad social correspondiente.

La ética de los agentes investigadores y su implicación en la generación y diseminación del conocimiento son aspectos elementales que se deben considerar en todo momento, no solo por ellos sino también por las instituciones educativas. Es decir, no solo se debe asumir que, con realizar una estancia de investigación ya se ha cumplido del todo con el hecho de entregar los informes respectivos, sino que se debe considerar en todo momento la importancia de utilizar diversos medios para la distribución del conocimiento, asumiendo así el compromiso ético y la responsabilidad social al lograr un impacto a la sociedad a partir de la colaboración u obtención de información para el desarrollo de la investigación.

Se debe hacer hincapié en los principios éticos y la responsabilidad social (RS) que implica la realización de investigación educativa; ambos aspectos (ética y RS) se deben considerar desde una perspectiva transversal en todo el actuar del agente investigador, desde el diseño del proyecto de investigación, el reporte técnico presentado a las instancias correspondientes, en las estancias de investigación, así como en los diversos modos de distribución del conocimiento.

Para los agentes investigadores que participaron en este estudio, las estancias de investigación son los espacios que les brindaron la oportunidad de desarrollarse en diversas áreas a través del desarrollo de proyectos de investigación, formarse y formar capital humano, dirigir tesis de posgrado, así como brindar seminarios de alto impacto, entre otros aspectos, pero sobre todo, abrir el abanico de oportunidades para la conformación de redes académico/científicas a través de la colaboración interinstitucional, que permiten extender los modos y los flujos de conocimiento, sin olvidar la ética y responsabilidad social que se tiene hacia la sociedad en general.

REFERENCIAS

- Calvo Hernando, M. (2006). *Difusión, divulgación y diseminación*. <http://www.manuelcalvohernando.es/articulo.php?id=52>
- Cazau, P. J. (2014). Investigación, difusión y aplicación en la ciencia. *Pensamiento y Acción*, (19), 11-23.
- Cazaux, D. (11 de agosto de 2009). *El periodismo científico hoy* [videoconferencia]. Sede de Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas.
- Celis, L. G. (2012). La Difusión del Conocimiento Científico. *Nova*, 10(17). <https://doi.org/10.22490/24629448.512>
- CESOP. (14 de marzo de 2006). *Antecedentes en Ciencia y Tecnología*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Recuperado el 15 de febrero de 2021 de <https://www.diputados.gob.mx/cesop/>
- García, M. D. (2015). El investigador educativo: Empresario y trabajador del conocimiento y manual. *Boletín Redipe*, 4(12), 77-83.
- De Semir, V. y Revuelta, G. (2010). La importancia de la comunicación en el entorno científico. *Quaderns de la Fundació Dr. Antoni Esteve*, 20, 1-7.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Shchwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Ediciones Pomares – Corredor S.A.
- Holguín, E. C. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74.
- Morel, J. (2001). Observaciones sobre la divulgación del coneixement especialitzat a propòsit del Dret de família. En J. Brumme (Ed.), *Actas del II Coloquio Internacional. La Historia de los lenguajes de especialidad: la divulgación de la ciencia*. (pp. 295-307). Universitat Pompeu Fabra y Vervuert Iberoamericana.
- Vergara, M. García, R. y Jiménez, J. (2022). La distribución del conocimiento de investigadores educativos de Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. *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). 39- 69.

Olson, R. D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.

Pasquali, A. (1990), *Comprender la comunicación*. Monte Ávila.

Red Divulga. (2018). *Guía de valoración de la actividad de divulgación científica del personal académico e investigador*. <https://www.upo.es/diario/wp-content/uploads/2018/12/Guia-Valoración-Divulgación-CRUE-FECYT.pdf>

Rey Rocha, J., Martín Sempere, M.J., Garzón García, B., Bustamante Gutiérrez I. (2006). *Los científicos de la Universidad ante el público: experiencia en la Feria Madrid por la Ciencia*. http://dei.cindoc.cesga.es/Documents/c4m_univ.pdf

Roqueplo, P. (1983) *El reparto del saber. Ciencia, cultura, divulgación*. Gedisa.

Sánchez Fundora, Y. y Roque García, Y. (2011). La divulgación científica: una herramienta eficaz en centros de investigación. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, (7), 91-94.

Universidad de Guadalajara. (2021). *Universidad Sostenible*. <http://www.sostenible.udg.mx/>

Velasco, A. A., Izquierdo, J. C., García, A. D. L. C., Casas, L. G., y Ramiro, D. M. (2015). Revisión bibliográfica sobre la trayectoria profesional de los profesores de educación física en España (2010-2014). *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (409), 49-62.

López Ruiz, M., y Maggi Yáñez, R. E. (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa estado del conocimiento 2002-2011*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Vergara, M. y Ojeda, A. (Coords.) (2012). *La producción del conocimiento en las instituciones de Jalisco*, Serie "Estado de conocimiento de la investigación educativa en Jalisco 2002-2011". Guadalajara: Red de Posgrados en Educación.

Vergara, M, y Ojeda, A. (2014). *La producción del conocimiento en las instituciones educativas en Jalisco*. Red de Posgrados en Educación, A.C.

Vergara, M. García, R. y Jiménez, J. (2022). La distribución del conocimiento de investigadores educativos de Universidad de Guadalajara desde las estancias académicas. *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). 39- 69.

LA TERCERA MISIÓN: EL COMPROMISO SOCIAL UNIVERSITARIO. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

ROCÍO CALDERÓN GARCÍA
Universidad de Guadalajara
Jalisco, México
rocio.calderon@redudg.udg.mx

MARTHA VERGARA FREGOSO
Universidad de Guadalajara
Jalisco, México
mavederu@yahoo.com.mx

JORGE ALFREDO JIMÉNEZ TORRES
Universidad de Guadalajara
Jalisco, México
consultoria3201@hotmail.com

Resumen

Actualmente se está demandando a las universidades un compromiso social y una colaboración mayor con el entorno para su transformación a través de lo que se ha denominado la tercera misión, llamado “compromiso social universitario”. En la Segunda Asamblea de la Educación Superior coordinada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se establece “que todos los gobiernos deben tratar la educación superior como una cuestión de responsabilidad que

merece apoyo económico por constituir un bien público y ser la base para la investigación, innovación y creatividad” (2009). Por su parte la Universidad de Guadalajara como institución pública, no solo ha emprendido la extensión solidaria a través de acciones como las prácticas profesionales y/o el servicio social a nivel pregrado y posgrado, si no a la vez ha promovido acciones de cambio en nuestro entorno a través de la promoción de la identidad universitaria, fomentando valores que se pueden aplicar a nivel local con una perspectiva global. Asimismo, ha creado la

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/).

“Universidad Sostenible” con los ejes de: desarrollo sostenible, gestión ambiental, mitigación y adaptación al cambio climático, responsabilidad social universitaria y calidad de vida. Por lo cual, el objetivo de la presente contribución es analizar las diversas experiencias de sostenibilidad de la Universidad de Guadalajara a través de su programa de Universidad Sostenible y la aplicación de sus instrumentos de gestión, abordándose a través del paradigma cualitativo, fenomenológico y utilizando la técnica de análisis de documentos institucionales –la Agenda 2030– a través del fomento de la educación para el desarrollo sostenible que permita generar comunidades resilientes y empoderadas para el mejoramiento del bienestar y la calidad de vida de los jaliscienses y sus áreas de influencia.

Palabras claves: compromiso social, posgrados en educación, Universidad de Guadalajara.

Abstract

Currently, universities are demanding a social commitment and greater collaboration with the environment for its transformation through what has been called the third mission called "university social commitment." The Second Assembly of Higher Education coordinated by UNESCO establishes "that all governments must treat higher education as a matter of responsibility that deserves financial support

because it constitutes a public good and is the basis for research, innovation and creativity" (UNESCO, 2009). For its part, the University of Guadalajara as a public institution, has not only undertaken solidarity outreach through actions such as professional practices and / or social service at the undergraduate and postgraduate level, but has also promoted actions of change in our environment through the promotion of university identity, promoting values that can be applied locally with a global perspective. Creating the Sustainable University with the axes of: sustainable development, environmental management, mitigation and adaptation to climate change, university social responsibility and quality of life. Therefore, the objective of this contribution is to analyze the various sustainability experiences of the University of Guadalajara through its Sustainable University program and the application of its management instruments, addressing it through the qualitative and phenomenological paradigm and using the technical analysis of institutional documents, the 2030 Agenda, through the promotion of education for sustainable development that allows the generation of resilient and empowered communities to improve the well-being and quality of life of Jaliscienses and their areas of influence.

Keywords: Social commitment, postgraduate degrees in education, University of Guadalajara

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un momento de cambio e incertidumbre. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) notificó a mediados de mayo de 2020 que “... más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020a, p. 1, 2020c) encontrándose principalmente en América Latina. La pandemia de COVID-19, como nos indica la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020b), exacerbó las desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión, al tiempo que se transformó paradójicamente en una oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones sociales, guiadas por los sentimientos de solidaridad y colaboración en torno a la búsqueda del bien común, y también por la responsabilidad por el cuidado del otro, como una dimensión esencial del cuidado y supervivencia de uno mismo (CEPAL, 2020a, p. 16). La crisis que ha desencadenado la pandemia visualiza la necesidad de integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para un bien común centrándolas en la atención de la salud y la sostenibilidad del planeta, tomando en cuenta la previsión de efectos futuros y utilizando un marco centrado de los derechos humanos, siendo necesario buscar un equilibrio entre las dimensiones del desarrollo humano: crecimiento económico, inclusión social y la protección del medio ambiente.

Figura 1

Dimensiones del Desarrollo Humano



Calderón, R., Vergara, M., Jiménez, J. (2022) La tercera misión: el compromiso social universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara. *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). 70- 82.

En este contexto, las poblaciones que han sido mayormente afectadas por la actual emergencia sanitaria han sido las mujeres, trabajadoras domésticas, niños, niñas y adolescentes, jóvenes, personas mayores, población rural, pueblos indígenas, personas con discapacidad, en situación de calle y migrantes, tomando en cuenta los ámbitos de mayor incidencia como la salud mental, nutrición, educación, ingreso, trabajo y acceso a los servicios básicos (Tabla 1).

Tabla 1

Poblaciones más afectadas por los impactos socioeconómicos del COVID-19

Poblaciones	Ámbitos en que incide la pandemia
Mujeres	Salud física y mental
Estratos de ingresos bajos y medios-bajos	Nutrición
Trabajadores informales	Educación
Trabajadoras domésticas remuneradas	Ingresos laborales
Niños, niñas y adolescentes	Trabajo infantil
Jóvenes	Acceso a servicios básicos (agua, saneamiento, electricidad, gas, tecnologías digitales)
Personas mayores	Trabajo de cuidado no remunerado
Población rural	Violencia intrafamiliar
Pueblos indígenas	
Afrodescendientes	
Personas con discapacidad	
Migrantes	
Personas en situación de calle	

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Nota: Tomado de Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020b, p. 6.

En este mismo sentido, se destaca en el informe de la UNESCO publicado recientemente que “hay 188 países afectados por el cierre de las escuelas, que involucra a más de 1.570 millones de estudiantes en todo el mundo” correspondiendo al 92% de la población estudiantil global (Plena Inclusión, 2020, p. 4). Por lo cual una de las grandes intenciones de las políticas internacionales expresadas a través de

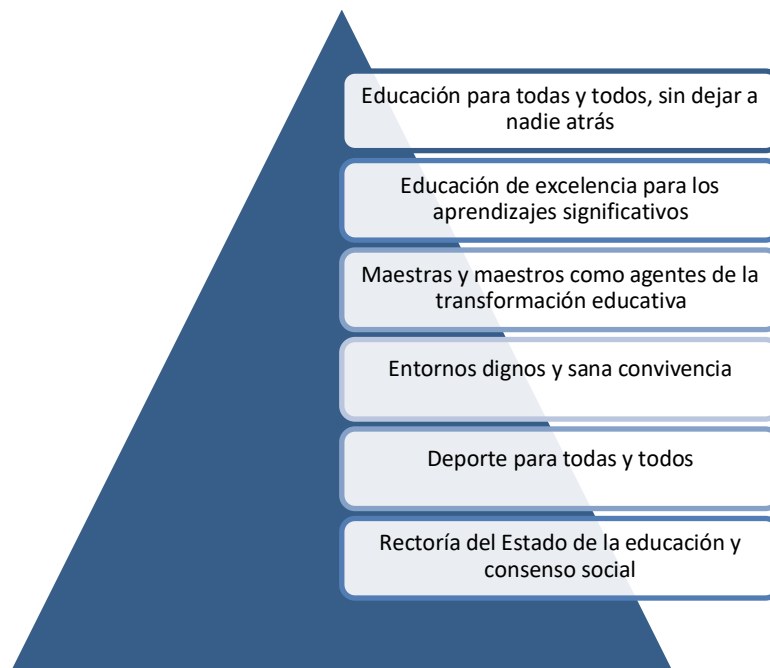
Calderón, R., Vergara, M., Jiménez, J. (2022) La tercera misión: el compromiso social universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 70- 82.

la Agenda 2030 de las Naciones Unidas es “no dejar a nadie atrás”, atendiendo las diversas necesidades de los grupos más desfavorecidos y marginados. En esta misma Agenda se concibe a la educación como un factor clave para el cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y para alcanzar mayores niveles de bienestar, prosperidad y sostenibilidad ambiental (CEPAL, 2020a, p. 14).

Atendiendo a lo anterior, a través del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se adquiere el compromiso del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) al expresar la necesidad de “... garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Diario Oficial de la Federación, 2020). Además de que se deberá impulsar la excelencia tomando en cuenta una conciencia ambiental y respeto a la diversidad cultural, resaltando la educación en los diversos entornos sociales, culturales, económicos y geográficos, articulando las siguientes seis prioridades en educación (Figura 2).

Figura 2

Prioridades de la educación en México de acuerdo con el PND 2019-2024



Nota: A partir de Diario Oficial de la Federación (2020).

Calderón, R., Vergara, M., Jiménez, J. (2022) La tercera misión: el compromiso social universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara. *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). 70- 82.

En cuanto al Plan Estatal de Gobernanza y Desarrollo Educativo 2018-2024, se retoma como política pública la necesidad de incrementar la calidad y accesibilidad educativa en todos los niveles, modalidades y servicios de manera inclusiva y equitativa, con un enfoque de formación integral centrado en el aprendizaje de las y los estudiantes, implementando procesos de enseñanza innovadores y de desarrollo de las comunidades para la vida (Poder Legislativo del Estado de Jalisco, 2019, p. 19).

En este sentido, como lo expresa Aceves Ávila, fundadora de la Universidad Sostenible creada en 2014, “desde su fundación original, y su refundación moderna la institución ha manifestado su compromiso social honrando los principios humanistas, la equidad, la justicia social, y la prosperidad colectiva” (Aceves Ávila, 2019b).

Por lo que, como lo indica Villanueva Lomelí (2019), a través de la Red Universitaria toma como líneas rectoras “el humanismo, la interdisciplinariedad, la innovación y la sostenibilidad. Además, de estar basados en criterios de calidad, pertinencia, igualdad y equidad, reconociendo el compromiso primordial con la multiculturalidad” (p. 13).

De esta manera, la Universidad de Guadalajara ha sido pionera en la transversalización integral de las dimensiones del desarrollo sostenible en la educación superior, considerando que “durante las últimas décadas se ha consolidado como actor clave en la búsqueda de soluciones a los desafíos y problemas públicos de la entidad a través de programas educativos innovadores e interdisciplinarios orientados a la sostenibilidad” (Aceves Ávila, 2019a, 2019b; Universidad de Guadalajara, 2021c).

Por lo cual, el objetivo de la presente contribución es analizar las diversas experiencias de sostenibilidad de la Universidad de Guadalajara a través de su programa de Universidad Sostenible y la aplicación de sus instrumentos destacando los ejes de desarrollo sostenible, gestión ambiental, mitigación y adecuación al cambio climático, responsabilidad social y calidad de vida e instrumentos de gestión tales como arbolado universitario, huella hídrica, avifauna en los centros universitarios, APP Huella ecológica individual, guía de sensibilización de los EDS, espacios libres de tabaco, por mencionar los más representativos.

DESARROLLO

ENTORNO METODOLÓGICO

Para el abordaje metodológico del presente estudio se utilizó la metodología cualitativa, utilizando la técnica de análisis de documentos institucionales de la Universidad Sostenible de la Universidad de Guadalajara, la Agenda 2030, a través del fomento de la educación para el desarrollo sostenible que permita generar comunidades resilientes y empoderadas para el mejoramiento del bienestar y la calidad de vida de los jaliscienses y sus áreas de influencia.

Por el tipo de estudio, se trató de una investigación transversal de tipo exploratorio y se tomaron las siguientes categorías de análisis:

- Gestión ambiental
- Mitigación y adaptación al cambio climático
- Responsabilidad social universitaria y calidad de vida

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

El concepto del desarrollo sostenible, tomando en cuenta a la Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo (1987), establece que “es aquel desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2020, p.1), de donde se desprende la Agenda 2030 para un desarrollo sostenible, estableciendo como principios centrales: “1. Transformar el mundo; 2. Carácter universal todos los países para todos los países; 3. No dejar a nadie atrás” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2020, p.1).

El objetivo es establecer una visión conjunta entre las universidades, los gobiernos locales, regionales y nacionales, el sector privado, los partidos políticos, la sociedad, los medios de comunicación, la organización civil tanto de base como voluntarios. El enfoque del desarrollo sostenible toma en cuenta la teoría del capital natural como una oportunidad de poder evitar el deterioro del medio ambiente creando condiciones de sostenibilidad presente y futura.

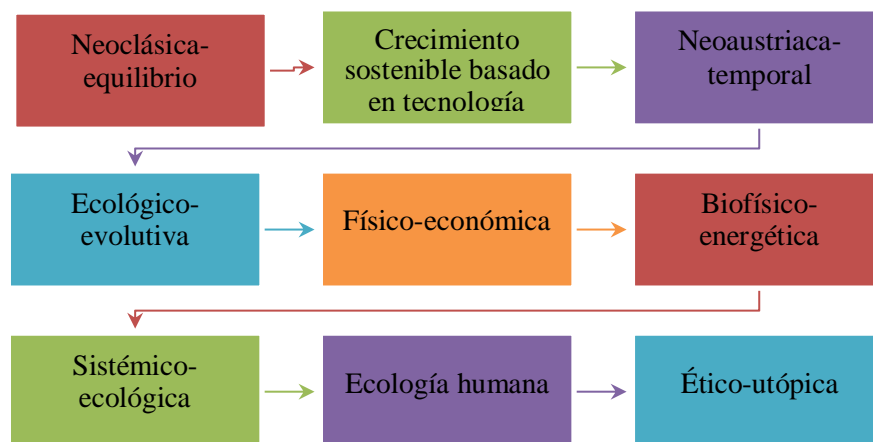
Calderón, R., Vergara, M., Jiménez, J. (2022) La tercera misión: el compromiso social universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 70- 82.

Dentro de las perspectivas teóricas que abordan el desarrollo sostenible tenemos las siguientes (Gracia-Rojas, 2015):

- Neoclásica-equilibrio: cuyo crecimiento sostenible se basa en la tecnología y sustitución.
- Neoaustriaca-temporal: secuencia teológica de adaptación consciente y orientada al logro de metas.
- Ecológico-evolutiva: mantiene la resiliencia de los sistemas naturales, contemplando márgenes para fluctuaciones y ciclos.
- Físico-económica: integración de tratamiento de desechos, mitigación, reciclado y desarrollo de productos.
- Biofísico-energética: transición a sistemas energéticos que producen un mínimo de efectos contaminantes.
- Sistémico-ecológica, control de los efectos humanos directos e indirectos sobre los ecosistemas.
- Ecología humana: escala limitada de la economía y la población, consumo.
- Ético-utópica: respeto por la naturaleza y las generaciones futuras, satisfacción de las necesidades básicas.

Figura 3

Perspectivas teóricas que abordan el desarrollo sostenible



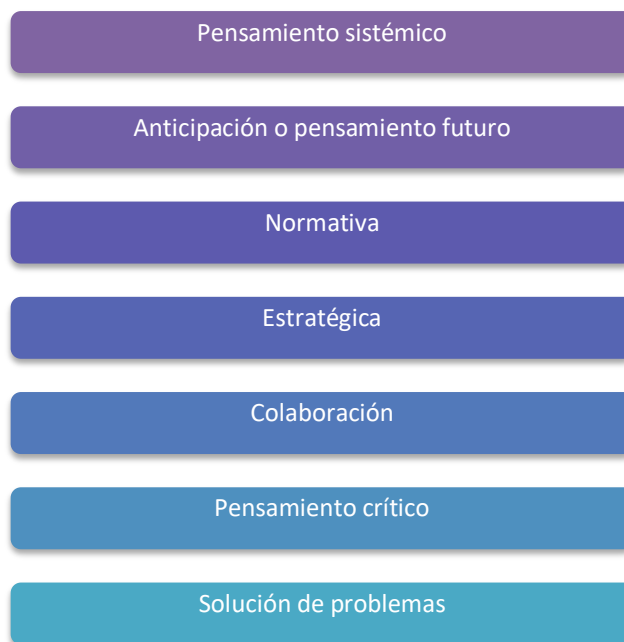
Nota: Adaptado de Gracia-Rojas (2015), p. 11.

Calderón, R., Vergara, M., Jiménez, J. (2022) La tercera misión: el compromiso social universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara. *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). 70- 82.

Para el análisis del presente estudio se tomará el enfoque sistémico ecológico bajo una perspectiva humanista, basado en el desarrollo de las personas a través de diversos ambientes que influyen en los cambios y desarrollo cognitivo, moral y relacional, del autor Bronfenbrenner, incluida en su libro sobre la ecología del desarrollo humano, publicado en 1976. Se enfoca sobre el potencial humano, para alcanzar su realización y alcanzar –como lo ha mencionado la UNESCO (2019) – competencias de formación enfocadas en el desarrollo sostenible, tales como el pensamiento sistémico, prospectiva y estrategias para alcanzar el futuro, diseño de normas, colaboración con la sociedad, el fomento del pensamiento crítico y la solución de problemas en los educandos (Figura 4).

Figura 4

Competencias para el desarrollo sostenible



Nota: Adaptado de Aceves Ávila (2019a y 2019b) y Universidad de Guadalajara (2021c).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La Universidad de Guadalajara, a través de la Red Universitaria de Jalisco, ha impactado favorablemente en el desarrollo socioeconómico y cultural de la región Centro Occidente de México y sus áreas de influencia (Villanueva Lomelí, 2019, p. 11), asumiendo compromiso con la sociedad y contribuyendo a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

En efecto, establece como misión:

La Universidad de Guadalajara es la Red Universitaria de Jalisco. Es una institución benemérita, pública, laica y autónoma, con *compromiso social* [énfasis agregado] y vocación internacional; que satisface las necesidades educativas de nivel medio superior y superior con calidad y pertinencia. Promueve la investigación científica y tecnológica, así como la *vinculación y extensión para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente de la sociedad* [énfasis agregado]. Es respetuosa de la diversidad cultural, honra los principios humanistas, la equidad, la justicia social, la convivencia democrática y la prosperidad colectiva. (Universidad de Guadalajara, 2021a, párr. 1)

Se destaca por la generación de una cultura para el desarrollo sostenible para mejorar la calidad de vida de los jaliscienses, integrando sus acciones a través del Programa Universidad Sustentable que dio lugar en el 2014 a la Universidad Sostenible, cuyas acciones transversales se desarrollan a través de sus comunidades de la Red Universitaria de Jalisco, tomando en cuenta los ejes articulados de docencia, gestión, investigación y experiencia en actividades y acciones de sostenibilidad (Aceves Avila, 2019a, 2019b; Universidad de Guadalajara, 2021c).

Con la Universidad Sostenible de la institución se han propuesto múltiples acciones, con una visión integral y articulada, enfocadas hacia los ejes de educación para el desarrollo sostenible, mitigación y adaptación al cambio climático, responsabilidad social universitaria y calidad de vida (Aceves Avila, 2019a, 2019b; Universidad de Guadalajara, 2021c). A su vez, se presentan en los instrumentos de gestión, la creación de indicadores institucionales en materia de Gases de Efecto Invernadero (GEI) generados a través de las actividades sustantivas, el control y fortalecimiento del arbolado en suelo

Calderón, R., Vergara, M., Jiménez, J. (2022) La tercera misión: el compromiso social universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara. *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). 70- 82.

universitario y para el control y manejo de la gestión hídrica integral (Universidad de Guadalajara, 2021c).

Destacándose de forma muy importante:

La Guía para sensibilizar en el enfoque de la Educación para el Desarrollo Sostenible es un material de divulgación elaborado por Carla D. Aceves Ávila con apoyo de la Coordinación General Académica a través de la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP) para el Programa Universidad Sostenible de la Universidad de Guadalajara. Este material enfatiza la realidad Latinoamericana, y se centra particularmente en México y Jalisco. (Universidad de Guadalajara, 2021c, párr. 1)

Es así que la Universidad de Guadalajara, a través del Programa de la Universidad Sostenible, ha fortalecido su compromiso social y medioambiental dejando una huella invaluable para el planeta. Son múltiples las acciones que a través de la Red Universitaria se han realizado, estableciendo modelos de gestión ambiental con una conciencia social y sostenible, y muy vinculadas a la Agenda 2030 para lograr alcanzar los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible con una visión sistémica e integral (Universidad de Guadalajara, 2021b).

RETOS DE FUTURO

Tomando en cuenta la actual crisis sanitaria causada por el COVID 19, se deberán fortalecer los ejes fundamentales sobre la calidad de vida y la responsabilidad social universitaria, fomentando lazos de solidaridad con su comunidad universitaria y hacia la sociedad jalisciense, para continuar avanzando con los programas de acción en la mitigación del cambio climático, así como la gestión ambiental.

REFERENCIAS

Aceves Ávila, C. D. (Ed.). (2019a). *Guía para sensibilizar en el enfoque de la educación para el desarrollo sostenible*. Universidad de Guadalajara. http://sostenible.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/guia_sostenible.pdf#overlay-context=multimedia

Aceves Ávila, C. D. (2019b). *Hacia la sostenibilidad integral: El Programa Universidad Sostenible*. <http://sostenible.udg.mx/informe-2018>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020a). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020b). *Informe Especial COVID-19 No 3: El desafío social en tiempos del COVID-19*. Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45527/S2000325_es.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020c). *Panorama Social de América Latina 2018. Panorama Social de América Latina: CEPAL*. <http://hdl.handle.net/11362/44395>

Diario Oficial de la Federación. (6 de julio de 2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

Gracia Rojas, J. P. (2015). *Desarrollo sostenible: origen, evolución y enfoques (Documento de docencia No. 3)*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7738/1/2015_NC_Desarrollo%20sost_Jennifer%20Gracia.pdf

Naciones Unidas. (2020). *Desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml>

Calderón, R., Vergara, M., Jiménez, J. (2022) La tercera misión: el compromiso social universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara. *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). 70- 82.

- Plena Inclusión. (2020). *El derecho a la educación durante el COVID 19*. Plena inclusión. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/el_derecho_a_la_educacion_durante_el_covid_19.pdf
- Poder Legislativo del Estado de Jalisco. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional: Poder Legislativo del Estado del Estado de Jalisco*. <https://plan.jalisco.gob.mx/sites/default/files/2019-09/Plan-Institucional-Poder-Legislativo.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Qué hace la UNESCO en materia de educación superior*. <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior/accion>
- Universidad de Guadalajara. (2021a). *Misión y visión*. <https://www.udg.mx/es/nuestra/presentacion/mision-vision>
- Universidad de Guadalajara. (2021b). *Política Institucional de sostenibilidad*. <http://www.sostenible.udg.mx/politica-institucional-de-sostenibilidad>
- Universidad de Guadalajara. (2021c). *Universidad Sostenible*. <http://www.sostenible.udg.mx/>
- Villanueva Lomelí, R. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025. Visión 2030*. http://cgpe.udg.mx/sites/default/files/pdi_2019-2025_vision_2030_tradicionycambio_versionfinal.pdf

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA NUBE: UNA LABOR ESTRATÉGICA PARA LAS ORGANIZACIONES ACADÉMICAS

ALEJANDRO DE FUENTES MARTÍNEZ
Universidad Autónoma de Querétaro
Querétaro, México
adefuentes29@alumnos.uaq.mx

MA. SANDRA HERNÁNDEZ LÓPEZ
Universidad Autónoma de Querétaro
Querétaro, México
ma.sandra.hernandez@uaq.mx

ALEXANDRO ESCUDERO-NAHÓN
Universidad Autónoma de Querétaro
Querétaro, México
alexandro.escudero@uaq.mx

Resumen

La Gestión del Conocimiento en la Nube (GCN) es un constructo teórico que conjuga la dimensión organizacional (Gestión del Conocimiento, GC), la dimensión tecnológica (Computación en la Nube, CN) y la dimensión académica como contexto de aplicación. Para llegar a una definición conceptual válida del constructo propuesto, resulta pertinente primero abordar las concepciones teóricas fundamentales de los dominios involucrados. La GC es la disciplina que se encarga del estudio de las herramientas tecnológicas, las técnicas y procedimientos organizativos y los

cambios en la gestión de las personas que permiten desarrollar y extraer el máximo nivel de aprovechamiento del conocimiento de una organización. A su vez, la CN toma la tecnología, los servicios y las aplicaciones que son similares a los de Internet y los convierte en una utilidad de autoservicio. En la convergencia entre los dominios organizacional y de sistemas de información (SI), la intención de esta propuesta es proclamar a la GCN como una nueva categoría estratégica en el contexto de las organizaciones académicas que tienen acceso a los beneficios del desarrollo evolutivo de los

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/).

SI. Así, en esta convergencia entre los tres campos de investigación definidos, la GC, la CN y la academia como contexto de aplicación, se ha identificado una frontera de conocimiento factible, así como la oportunidad de abonar una aportación teórica creativa. Se propone entonces el concepto de la GCN conjugando los modelos de referencia de la GC y la CN y se discute su importancia y sus implicaciones estratégicas en las organizaciones académicas.

Palabras clave: gestión de conocimiento, computación en la nube, organización académica, cambio organizacional.

Abstract

Knowledge Management in the Cloud (KMC) is a theoretical construct that combines the organizational dimension (Knowledge Management, KM), the technological dimension (Cloud Computing, CC) and the academic dimension as the context application. For a valid definition of the proposed concept, it was pertinent to address the fundamental theoretical conceptions of the involved domains. KM is the discipline that is responsible for the study of technological tools, techniques, organizational procedures and changes in the

management of people that allow the development and extraction of the maximum level of knowledge use in an organization. On the other hand, the CC takes Internet-like technology services and applications and turns them into a self-service utility. At the convergence between organizational and information systems approaches, the purpose of this proposal is to establish the KMC as a new strategic category in the context of academic organizations that have access to the benefits of the information technologies evolution and development. At the established convergence between the three mentioned fields of research, a feasible knowledge frontier was identified with the opportunity to suggest a creative theoretical contribution. The concept of KMC is then proposed, combining the KM reference model that defines it as a set of strategic processes with the standardized CC services model. Finally, its importance and strategic implications in academic organizations are discussed.

Keywords: Knowledge Management, Cloud Computing, Academic Organization, Organizational Change.

INTRODUCCIÓN

El artículo titulado “Gestión del Conocimiento en la Nube: una Labor Estratégica en las Organizaciones Académicas” propone tanto un constructo teórico como aplicaciones pragmáticas en el contexto de una organización académica relevante como la Universidad Autónoma de Querétaro. Los objetivos de este trabajo son compartir la conceptualización de la gestión del

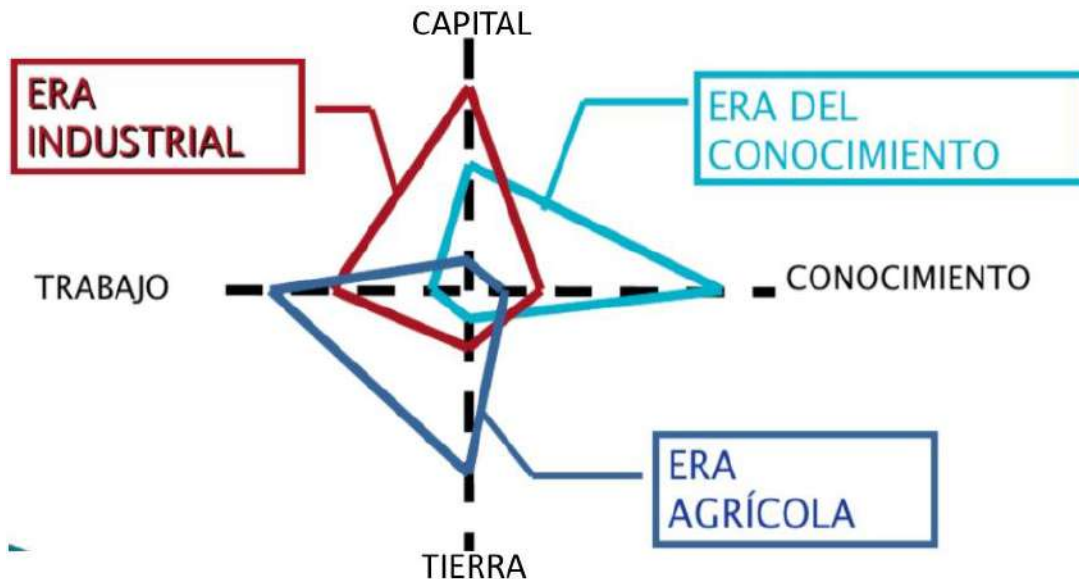
Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 83- 109.

conocimiento en la nube y argumentar que esta representa una labor formativa estratégica y oportuna para las organizaciones académicas.

La idea del modo de producción basado en la tierra, el capital y el trabajo ha sido ampliada y se le ha añadido el conocimiento como cuarto elemento. Además, esta incorporación ha desplazado a los otros tres factores de producción, siendo en la actualidad el recurso económico básico (Drucker, 1993) (Figura 1).

Figura 1

Evolución de los factores de producción



Nota: Gorey & Dorat (1996).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (1996) propuso utilizar el término *economías basadas en el conocimiento* para referirse a aquellas economías donde la producción, la distribución y el uso del conocimiento constituyen el motor principal del crecimiento económico y de la creación de riqueza y empleo en todos los sectores.

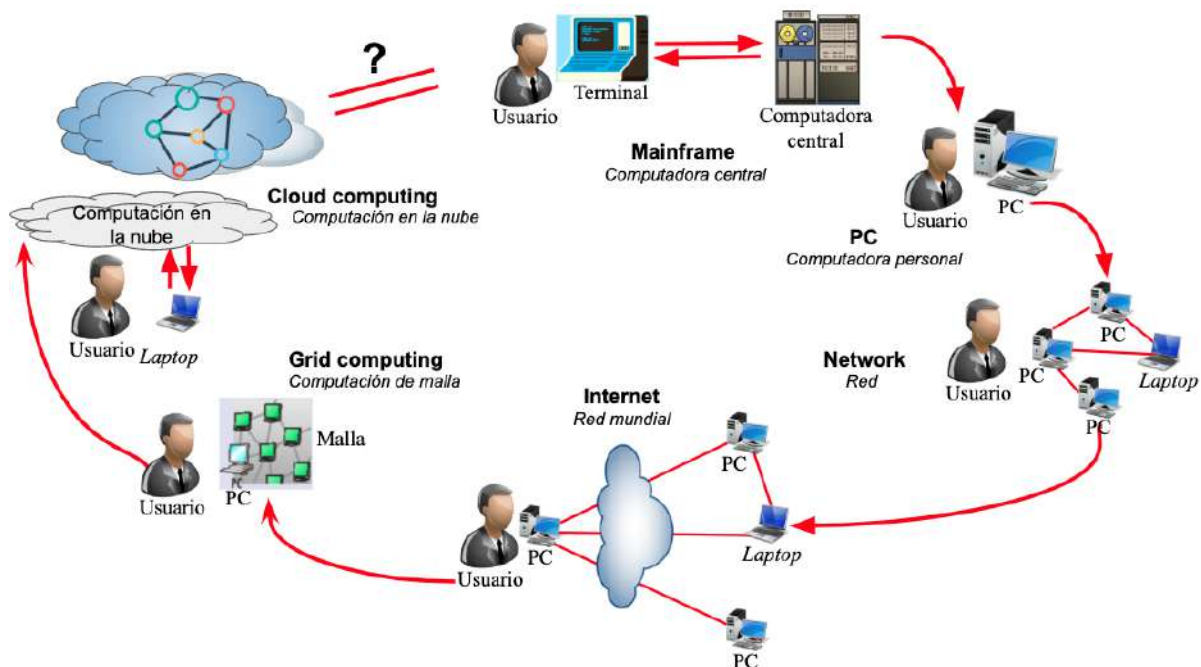
Resulta pertinente referir también de forma introductoria el desarrollo evolutivo de los sistemas

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

de información, desde la dimensión tecnológica. Para Voas y Zhang (2009), los sistemas de información han evolucionado a través de seis etapas diferentes, desde las terminales de usuario y las *mainframes* hasta el paradigma que se conoce hoy día como computación en la nube (Figura 2).

Figura 2

Fases en la evolución de los sistemas de tecnologías de la información



Nota: Adaptada de Voas & Zhang (2009).

Según el reporte "The Future of Jobs", del World Economic Forum, los motores tecnológicos de cambio en el trabajo moderno y en la gestión empresarial son el Internet móvil, las tecnologías de la nube, los avances en el poder de cómputo y big data, el Internet de las cosas, las plataformas peer-to-peer, la inteligencia artificial y el aprendizaje automático. De forma sintética, son cuatro las tecnologías y los avances específicos que se establecen para dominar el período 2018-2022 como factores clave e impulsores del cambio que afectarán positivamente el crecimiento de los negocios:

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

el internet móvil y ubicuo de alta velocidad, la inteligencia artificial, la adopción generalizada de las analíticas de big data, y la tecnología de la nube (World Economic Forum, 2018, p. 7).

La gestión del conocimiento en la nube (GCN) es un constructo teórico que conjuga la dimensión organizacional (gestión del conocimiento, GC), la dimensión tecnológica (computación en la nube, CN) y la dimensión académica (A) como contexto de aplicación. Para llegar a una definición conceptual válida del constructo propuesto, resulta pertinente –primero– abordar las principales concepciones teóricas de los dominios involucrados.

APARATO CRÍTICO

El aparato crítico de donde parte la investigación corresponde al dominio organizacional. Se sabe con certeza que la noción de *sociedad del conocimiento* fue utilizada por primera vez en 1969 por un universitario austriaco, Peter Drucker, considerado posteriormente como el *padre del management* (UNESCO, 2005, p. 21). Sin embargo, no se tiene la certeza absoluta de quién acuñó por vez primera el término de gestión del conocimiento (GC). Aparentemente, el término se utilizó por primera vez en su contexto actual por McKinsey en 1987 para un estudio interno sobre el manejo y la utilización de su información (McInerney & Koenig, 2011).

La GC es un término que fue introducido a principios de la década de 1990 (Ríos Delgado, 2012; Amine 2012), y fue adquiriendo mucha popularidad gracias al auge y desarrollo permanente de las tecnologías de información y comunicación (TIC). La GC puede definirse como el conjunto de procesos que dirigen el análisis, disseminación, utilización y traspaso de experiencias, información y conocimientos entre todos los miembros de una organización para generar valor (Ríos Delgado, 2012). En realidad, existe una vasta producción de literatura científica sobre la GC con definiciones muy variadas:

Gestión del conocimiento es una disciplina que se ha desarrollado a partir de la economía. Las empresas buscan optimizar sus organizaciones para mejorar su capacidad y productividad. Desde este enfoque, se asume como la gestión de los activos intangibles que generan valor para las organizaciones productivas. La mayoría de estos intangibles tienen








Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

que ver con procesos relacionados de una u otra forma con la captación, estructuración y transmisión de conocimiento. Por lo tanto, la gestión del conocimiento tiene en el aprendizaje organizacional su principal herramienta y en consecuencia su concepto es dinámico. (Careaga y Avendaño, 2017, p. 160-161)

Actualmente, la GC tiene una enorme importancia para la rentabilidad de las empresas y para el progreso de la economía, lo cual resulta razonable, pues surgió del campo del management o la administración. Desde el enfoque organizacional, Hernández-López (2014) ofrece una síntesis de los paradigmas organizativos que se han creado y que tienen una relación con el movimiento de la GC, así como los principales exponentes de los mismos (Tabla 1).

Tabla 1

Síntesis de los paradigmas organizativos y sus principales exponentes

	Autor (Año)	Paradigma
	Peter Drucker (1988)	La organización red
	Charles Handy (1989)	La organización en trébol
	Peter Senge (1990)	La organización del aprendizaje
	Peter Keen (1991)	La organización relacional
	D. Quinn Mills (1991)	La organización en "cluster"
	James Brian Quinn (1992)	La empresa inteligente
	W. Davidow y M. Malone (1992)	La corporación virtual

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.



Michael Hammer y James Champy (1994) La reingeniería en la corporación



Russell L. Ackoff (1994) La organización democrática



Tom Peters (1994) La organización loca



Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (1995) La compañía creadora de conocimiento



Arie de Geus (1997) La compañía viva



Bruce Pasternack y Albert J. Visco (1998) La corporación descentralizada

Nota: Adaptado de Hernández-López (2014).

En la época temprana del movimiento de la GC, (Davenport, 1994, como se citó en Koenig, 2012) ofreció una definición que todavía es citada: "La gestión del conocimiento es el proceso de capturar, distribuir y utilizar eficazmente el conocimiento" (p.1). Esta definición tiene la virtud de ser simple, austera y directa. Unos pocos años más tarde, el Grupo Gartner estableció una definición de GC que es quizás la más frecuentemente citada:

La GC es una disciplina que promueve un enfoque integrado para identificar, capturar, evaluar, recuperar y compartir todos los activos de información de una organización. Estos activos pueden incluir bases de datos, documentos, políticas y procedimientos, así como la experiencia y pericia previamente desarticuladas que residen en cada uno de los trabajadores individuales. (Duhon, 1998, como se citó en Koenig, 2012, p. 1)

Por tanto, la GC trata de dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Dónde se origina el conocimiento en la organización?

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

- ¿Cuáles son los flujos de conocimiento dentro de la organización?
- ¿Quiénes son los usuarios de ese conocimiento?
- ¿Qué mecanismos se utilizan para facilitar la diseminación del conocimiento en la organización?
- ¿Cómo se puede aplicar ese conocimiento?

A su vez, Avendaño y Flores (2016) han documentado de manera amplia un conjunto de diferentes modelos de GC con base en categorías establecidas, de las cuales las dos primeras relativas al motor de GC y el uso de TIC, resultan de interés particular para los fines de una definición integrada basada en el desarrollo de los sistemas de información (Tabla 2).

Tabla 2

Comparativa de modelos de gestión del conocimiento con base en categorías establecidas

Modelo	Motor de GC	Uso de TIC	Contexto	Actores	Tipo de conocimiento	Cultura organizacional
Wiig (1993)	TIC	Uso de las TIC en el proceso de distribución de conocimiento	Organizaciones en general	Miembros de la organización, expertos	Factual, conceptual, explicativo y metodológico	Abierta al aprendizaje
Nonaka y Takeuchi (1995)	Procesos humanos	Un medio, sin inclusión indispensable	Empresarial	Individuos, equipos de trabajo	Tácito Explícito	Abierta al aprendizaje colaborativo
Sveiby (1997)	Procesos humanos	Sistemas de información, páginas web, intranet, bases de datos	Empresarial	Miembros de la organización, clientes, proveedores	Formal	Participativo
Bustelo y Amarilla (2001)	Procesos humanos TIC	Bases de datos corporativas, aplicaciones	Empresarial	Miembros de la organización,	Formal	Participativo

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

		informáticas		expertos en informática		
Kerschberg (2001)	TIC	Páginas web, correos-e, bases de datos, portal corporativo, dominios, mensajería electrónica, videoconferencias, data mining	Empresarial	Ingenieros de conocimiento, expertos, usuarios de las TIC, grupos de discusión	Tácito Explícito	Comunicativo Colaborativo
Riesco (2004)	TIC Procesos humanos	Redes	Empresarial	Comunidades de práctica, equipos de gestión de conocimiento	Formal	Experiencias Colaborativo
Paniagua y López (2007)	TIC Procesos humanos	Apoyo de las TIC (entornos colaborativos o entornos de acceso y transferencia del conocimiento)	Empresarial	Miembros de la organización, expertos, líder de la organización	Tácito Explícito	Colaborativo
Angulo y Negrón (2008)	TIC Procesos humanos	Páginas web, software libre, Internet	Académico	Individuos, grupos	Tácito Explícito	Comunicativo Colaborativo

Nota: Avendaño & Flores (2016)

Por su parte, la CN toma la tecnología, los servicios y las aplicaciones que son similares a los de Internet y los convierte en una utilidad de autoservicio. El uso del término *nube* hace referencia a dos conceptos esenciales: abstracción y virtualización. En la abstracción se extraen los detalles de implementación del sistema de usuarios y programadores, las aplicaciones se ejecutan en sistemas físicos que no se especifican, los datos se almacenan en ubicaciones desconocidas, la administración de sistemas está subcontratada con otros, y el acceso por parte de los usuarios es ubicuo. Mediante

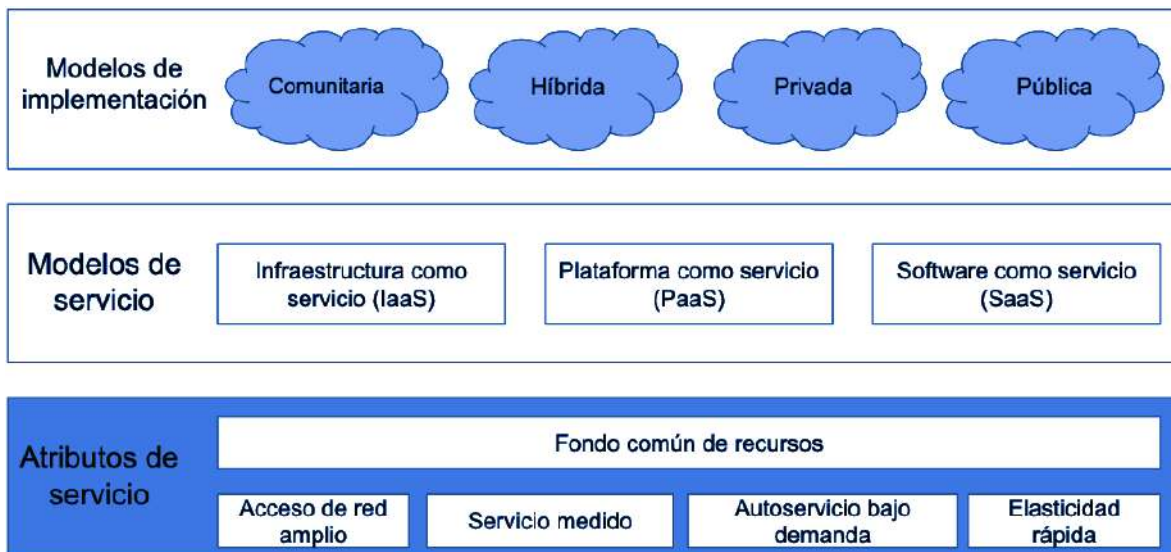
Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (Número especial. El compromiso ético y social en la gestión del conocimiento en los posgrados en educación). 83- 109.

la virtualización, la CN virtualiza los sistemas reuniendo y compartiendo recursos. Los sistemas y el almacenamiento pueden abastecerse según sus necesidades desde una infraestructura centralizada, los costos se evalúan con base a unos contadores y los recursos pueden ser escalados con agilidad (Sosinsky, 2012). En otras palabras, la virtualización es la base de los recursos de la nube (Amato *et al.*, 2018).

El Instituto Nacional de Estándares y Tecnología (*NIST*, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos define como características de la nube las siguientes: i) autoservicio bajo demanda, ii) acceso desde una red ubicua, iii) recursos comunes compartidos, iv) elasticidad rápida y v) servicio medido (Mell & Grance, 2011). La Figura 3 ilustra los modelos de CN de acuerdo con el NIST.

Figura 3

Las definiciones de computación en la nube del NIST



Nota: Sosinsky (2012) basado en Mell & Grance (2011).

En resumen, la CN se refiere a las aplicaciones y servicios que se ejecutan en una red distribuida utilizando recursos virtualizados, a los que se accede a través de protocolos de Internet y estándares de uso de red comunes. Se distingue por la noción de que los recursos son virtuales e ilimitados y los detalles de los sistemas físicos en los que se ejecuta el software se extraen del usuario (Sosinsky, 2012). En un esfuerzo por describir mejor la CN, se han definido dos clases de nubes diferentes: las basadas en el modelo de implementación y las basadas en el modelo de servicio. El modelo de implementación indica dónde se encuentra ubicada la nube y para qué propósito; pública, privada, comunitaria e híbrida son modelos de implementación. Los modelos de servicio describen el tipo de servicio que está ofreciendo el proveedor: software como servicio (SaaS), plataforma como servicio (PaaS) e infraestructura como servicio (IaaS); se les conoce en conjunto como el Modelo SPI de CN, de acuerdo con el *NIST*.

En la convergencia entre el enfoque organizacional y el de los sistemas de información (SI), Daft (2007, p. 298) refiere que las tres principales herramientas de TI para la coordinación interna de una organización son las *intranets*, la planeación de recursos empresariales (*ERP*, por sus siglas en inglés) y los sistemas de administración de conocimiento (*KMS*, por sus siglas en inglés). Estas tres herramientas son estratégicas para la GC dentro de una organización, pero la intención de este trabajo es justificar que la GCN es una nueva categoría estratégica en el contexto de las organizaciones académicas que tienen acceso a los beneficios del desarrollo evolutivo de los SI.

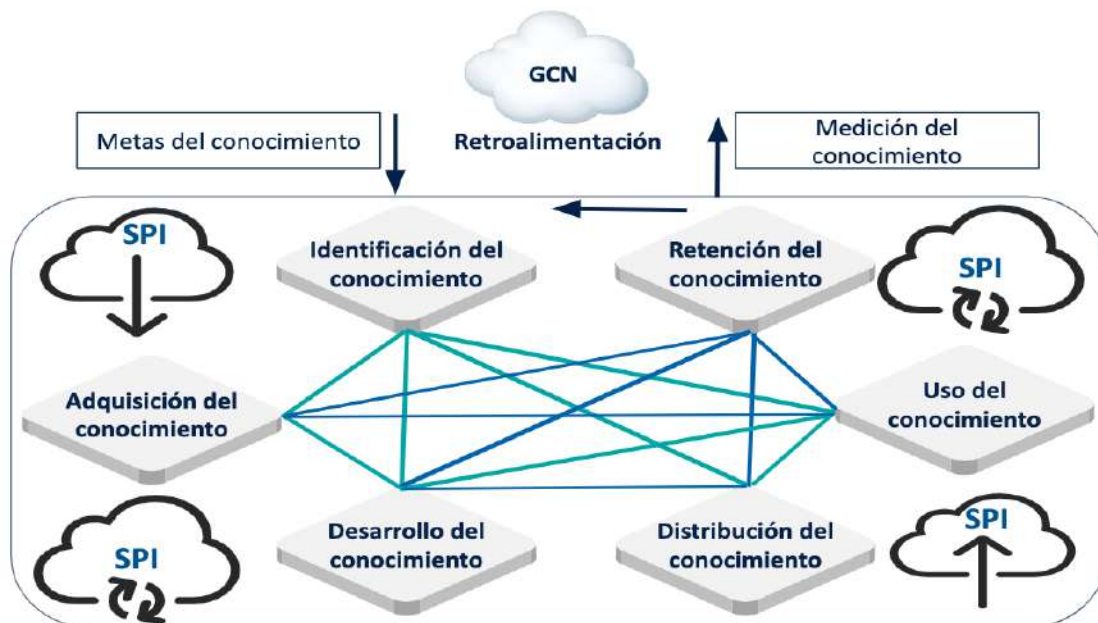
Una noción más próxima al constructo de la GCN que se desea establecer en este estudio, es la gestión de conocimiento en red (GC-r). La GC-r, solo puede darse en entornos colaborativos diseñados para promover la interactividad entre sus miembros y para registrar intercambios que surjan, y formen una base de conocimiento. La creación de estos entornos es lo que nos lleva a las redes inteligentes y a las comunidades virtuales de conocimiento (Ricci, 2002, como se citó en Vecchi, 2004).

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA NUBE

¿Qué es la gestión del conocimiento en la nube (GCN) entonces? ¿Cómo ha sido definida? Con base en los fundamentos teóricos abordados en los dominios involucrados y según el grupo de procesos estratégicos que se producen en forma cíclica en la GC propuestos por Probst, Raub y Romhardt (2001) tales como: a) identificación, b) adquisición, c) desarrollo, d) distribución, e) uso, y f) retención del conocimiento; se asumirá a la GCN como la ejecución de cualquiera, ya sea alguno, todos u otros procesos estratégicos relacionados con el conocimiento dentro de una organización, llevados a cabo mediante sistemas, plataformas, métodos o procedimientos, utilizando al menos alguno de los tipos o implementaciones del modelo SPI de computación en la nube, a fin de generar valor en la organización o bien, incrementar el capital intelectual de la misma. Esta es la definición del constructo teórico sugerido, cuyo modelo se ilustra en la Figura 4.

Figura 4

Modelo conceptual de la gestión del conocimiento en la nube



Nota: Adaptado de Probst, Raub & Romhardt (2001) y Sosinsky (2012).

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

Nunca ha habido una innovación más disruptiva en el panorama de TI, como el *Cloud Computing* desde la aparición de la Web a principios de los años noventa. Este servicio de entrega de TI tiene el potencial de cambiar muchos aspectos de las operaciones, el pensamiento, la cultura, el trabajo y la capacidad de las organizaciones, incluso hasta para controlar el calentamiento global (Sultan, 2013).

La CN ha constituido una tendencia global durante las últimas décadas y ha captado la atención de las comunidades académicas y empresariales. El advenimiento de la CN posibilitó el trabajo en redes de colaboración académica de formas ubicuas y asíncronas. Por tanto, la adopción de estas tecnologías en favor de los procesos de GC, representa una labor estratégica en las organizaciones académicas.

Los hallazgos del estudio de Arpaci (2017) sugieren que las instituciones educativas pueden promover la adopción de la CN en la educación mediante el aumento de la conciencia de las prácticas de GC. A diferencia de determinados contextos productivos y empresariales, no se han realizado suficientes estudios que aborden el paradigma de la CN aplicado a la GC en la organización académica de las universidades. Este valioso argumento representa la frontera identificada para el inicio de la labor estratégica propuesta en las organizaciones académicas, particularmente en la Universidad Autónoma de Querétaro.

APLICACIONES PRAGMÁTICAS DE LA GCN

Con base en la metodología de Investigación Basada en Diseño (IBD), se desarrolló un conjunto de sistemas y prototipos para validar empíricamente la GCN como constructo teórico. Se trata de dos espacios de trabajo colaborativo implementados de manera ágil y eficiente bajo el modelo de servicio SaaS de CN.

En este apartado se mencionan únicamente dos implementaciones concretas que validan empíricamente la propuesta teórica. Las implementaciones o estrategias que validan la GCN en el

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

contexto de la Academia son el Sistema de Gestión de Conocimiento en la Nube (SGCN) y el Entorno de Trabajo Colaborativo en la Nube (ETCN), mismas que se describen brevemente a continuación. Posteriormente, en el apartado siguiente se presenta la información general, así como el resumen de algunos datos relevantes acerca de las intervenciones iniciales y futuras mediante los cursos de formación pedagógica con herramientas de la nube.

SISTEMA DE GESTIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA NUBE (SGCN)

<https://sgcn.iteceducation.com.mx>

Este sistema representa una aplicación práctica cuya finalidad ha sido instrumentar la GCN para organizar y optimizar el proceso de generación de productos de conocimiento de valor académico y de investigación. Con el sistema de gestión del conocimiento en la nube (SGCN) se busca incentivar y optimizar la producción colectiva con los miembros del comité doctoral, como colectivo académico estratégico para los fines de la investigación doctoral. Las Figuras 5, 6 y 7 ilustran de manera general la interfaz y el funcionamiento del SGCN.

El campo de la investigación y de aplicación del proyecto resulta estimulante y relevante, dadas las posibilidades de innovación y de aplicación que ofrece, no solo en el campo educativo, sino en prácticamente todas las áreas asociadas con las Tecnologías de Información (TI).

Figura 5

Pantalla inicial del Sistema de Gestión del Conocimiento en la Nube (SGCN)

Sistema de Gestión del Conocimiento en la Nube (SGCN)

Aplicación del Proyecto de Investigación Doctoral



Objetivo

Aplicar la GCN para organizar, comunicar y optimizar la producción colectiva que se ha realizado en conjunto con investigadores cuyas líneas de investigación son afines, a la vez que sugerir nuevas tópicos de investigación y dar seguimiento a una continua producción colectiva de conocimiento en la nube.



Propósitos

1. Dar seguimiento académico.
2. Incentivar la producción colectiva.
3. Estimular la comunicación e intercambio académicos.
4. Permitir un registro oportuno de las evidencias generadas.
5. Promover la colaboración.

¿Qué es la GCN?



Según el grupo de procesos estratégicos que se producen en forma cíclica en la GC propuestos por Probst, Raub y Romhardt (2001), tales como a)

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

Figura 6

Colectivo académico registrado en el SGCN que forma parte del comité doctoral

Gestión del Conocimiento en la Nube

Colectivo para la Producción Académica

"La producción académica colectiva es un factor de impulso para la ciencia mexicana y para el desarrollo del conocimiento científico de nuestro país."

Alex de Fuentes

Novidades



Dra. Ma. Sandra Hernández López

Profesora-investigadora de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).
Coordinadora del Centro Incubador de Empresas de la UAQ



Dr. Alejandro Escudero Nahón

Profesor-investigador de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)
SNI - Nivel I



Dra. Rocío Edith López Martínez

Profesora-investigadora de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)



Dra. Ma. Teresa García Ramírez

Profesora-investigadora de la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)



Dr. Fausto Abraham Jacques García

Profesor-investigador de la Facultad de Informática - de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

Figura 7

Producción colectiva académica registrada en el SGCN con la directora de tesis

Producción Colectiva con la Dra. Ma. Sandra Hernández López

Doctora en Gestión Tecnológica e Innovación por la Universidad Autónoma de Querétaro: [\[Ver CV sintético\]](#)



[Ingresar a mi Carpeta Compartida en la Nube](#)

2021



Ponencia (aportación teórica) para el [XVI Congreso Mexicano de Investigación Educativa \(COMIE-2021\)](#)

[La Gestión del Conocimiento en la Nube: Un Constructo Teórico validado Empíricamente](#)



Ponencia (aportación teórica) para el [X Congreso Nacional de Posgrados en Educación](#)

[La Gestión del Conocimiento en la Nube: Una Labor Estratégica para las Organizaciones Académicas](#)

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

ENTORNO DE TRABAJO COLABORATIVO EN LA NUBE (ETCN)

<https://comidte.iteceducation.com.mx>

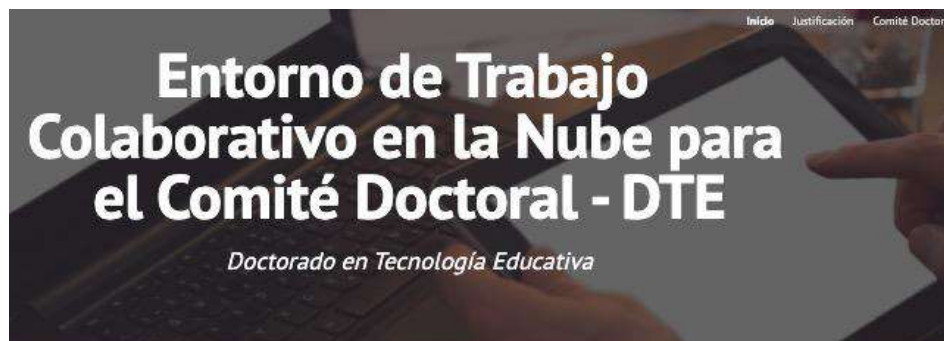
De acuerdo con De Fuentes, Hernández y López (2020), el entorno de trabajo colaborativo en la nube (ETCN) está orientado inicialmente al seguimiento académico de la investigación y la tesis doctoral. La propuesta con enfoque multidisciplinar pretende incentivar la actividad denominada como *deskresearch*, ampliando las posibilidades comunicativas, de intercambio y de trabajo colectivo gracias a las bondades que la CN ofrece y mediante la implementación de un entorno de trabajo que representa una aplicación tangible de la gestión del conocimiento en la nube (GCN).

La propuesta materializa el concepto de la GCN en un espacio asequible para promover la investigación, la producción académica colectiva y sustentar, posteriormente, las bases metodológicas de esta forma de trabajo en la nube ante contingencias y disrupciones que obligan a las comunidades de las IES a buscar alternativas de solución para la continuidad académica y las labores de investigación y producción académica. (p. 27)

Las Figuras 8 y 9 ilustran el sitio desarrollado e implementado en la nube que ha sido útil para la comunicación, desarrollo y revisión de la tesis doctoral, trabajando a distancia de manera colaborativa, síncrona y asincrónamente, en el contexto de una pandemia, a fin de lograr un producto de conocimiento de calidad.

Figura 8

Pantalla inicial del ETCN para el seguimiento de la tesis doctoral



Objetivo del espacio de trabajo

El objetivo de este sitio es proporcionar un espacio de trabajo común y efectivo para el seguimiento académico por parte del Comité Doctoral de Tecnología Educativa a fin de mejorar la productividad académica y optimizar la revisión de los avances y productos académicos del Doctorando.

Estrategias académicas

Este espacio de colaboración académica en la nube, también nos será útil para llevar a cabo la implementación de las siguientes estrategias académicas definidas en el marco del proyecto de investigación doctoral.



Sistema de Gestión del Conocimiento en la Nube (SGCN)

Aplicación práctica de la tesis cuya finalidad es aplicar la GCN para organizar, y optimizar el proceso de generación de productos de conocimiento de valor académico y de investigación.



Seguimiento Académico del Comité Doctoral

El Entorno de Trabajo Colaborativo en la Nube (ETCN) está orientado inicialmente para el seguimiento académico de la investigación y la tesis doctoral.



Producción Académica Colectiva

Con el Sistema de Gestión del Conocimiento en la Nube (SGCN) se busca incentivar y optimizar la producción colectiva con los miembros del Comité Doctoral, como colectivo académico estratégico para los fines de la investigación doctoral.



Investigación relevante

El campo de la investigación del proyecto resulta estimulante y relevante, dadas las posibilidades de innovación y de aplicación que ofrece, no sólo en el campo educativo, sino en prácticamente todas las áreas asociadas con las TI.

Figura 9

Espacio de trabajo dentro ETCN para la revisión de los avances de la la tesis doctoral

Inicio Justificación Comité Doctoral Sesiones del Comité Doctoral

Avances del Documento de Tesis DTE - 7to Semestre Comentar

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Informática

Diseño de una Metodología de Gestión del
Conocimiento en la Nube para Mejorar la
Producción Colectiva en Grupos de Colaboración
Académica

Tesis
Que como parte de los requisitos
para obtener el Grado de
Doctor en Tecnología Educativa

Presenta
Alejandro De Fuentes Martínez

Dirigido por:
Dra. Ma. Sandra Hernández López

Alejandro De Fuentes Martínez
2021

Querétaro, Qro. a diciembre de 2021

El ETCN fue pensado para el trabajo en equipo y con fines de comunicación, investigación, revisión y producción de conocimiento; actividades que pueden enmarcarse en procesos estratégicos de GC. Otras aplicaciones que se darán al entorno continuarán orientadas hacia la producción académica en el contexto de la investigación académica, así como para la revisión y seguimiento académico de los avances y de las versiones subsecuentes de la tesis doctoral, incluyendo la revisión de actas del comité doctoral y las presentaciones realizadas durante los

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

comités respectivos; de ahí la importancia de mantener el sitio privado con un apropiado control de accesos y privilegios de edición.

LABOR FORMATIVA EN LAS ORGANIZACIONES ACADÉMICAS

La labor estratégica para las organizaciones académicas implica formación y capacitación profesional; por ello, también se diseñaron dos cursos de formación pedagógica con herramientas de la nube, con la intención de conseguir resultados favorables en cuanto a la formación de profesores de la universidad en el paradigma de la CN. Los cursos se han ideado en dos partes consecutivas, la primera de las cuales se ha impartido en 3 ocasiones en modalidad presencial, y se impartirá una cuarta edición próximamente en modalidad virtual. La Tabla 3 resume la información general acerca de estos cursos.

Tabla 3

Descripción general de los cursos de formación pedagógica para docentes universitarios

Nombre del curso	Formación Pedagógica con Herramientas de Google (Parte 1)	Formación Pedagógica con Herramientas de Google (Parte 2)
Objetivo general	Proporcionar a los participantes las bases teóricas sobre el paradigma de Computación en la Nube mediante la exposición y ejemplificación de estas, a fin de que sirvan de referentes teóricos, metodológicos y empíricos para el uso y la incorporación en su práctica docente de las herramientas de Google que se estudiarán durante el curso.	Complementar la formación sobre el paradigma de Computación en la Nube iniciada con el curso previo, a fin de que los participantes reafirmen los referentes teóricos, metodológicos y empíricos para el uso y la incorporación en su práctica docente y de investigación de las herramientas en la nube que se estudiarán durante el curso.
Modalidad en que se imparte o impartirá	Presencial y virtual	Virtual

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

URLs para la difusión de los cursos

https://ingenieria.uaq.mx/images/Assets_web_ing/2019/06/CURSO-FORMACION-PEDAGOGICA-HERRAMIENTAS-GOOGLE.pdf

<https://ingenieria.uaq.mx/docs/2021/09/FORMACIONPEDAGOGICAHERRAMIENTASGOOGLE1.pdf>

La difusión para el Curso de Formación Pedagógica con Herramientas de Google (Parte 2) se encuentra en fase de planeación y se publicará próximamente.

Beneficios

Actualizarse disciplinariamente como docentes universitarios.
Familiarizarse con suficiencia en el paradigma de computación en la nube.
Adquirir el conocimiento y experiencia básicos con el uso de herramientas en la nube para incorporarlas en su práctica docente e investigativa, y para la gestión del aprendizaje y del conocimiento.
Asimilar mayor conocimiento y experiencia con el uso de herramientas en la nube para incorporarlas en su práctica docente e investigativa, y para la gestión del aprendizaje y del conocimiento.

En las direcciones electrónicas para su difusión pueden consultarse mayores detalles del Curso de Formación Pedagógica con Herramientas de Google (Parte 1), incluyendo los contenidos programáticos. Dicho curso se ha impartido de manera presencial en tres ocasiones en los meses de julio de 2019, octubre de 2019 y enero de 2020, y está por impartirse una cuarta edición en septiembre de 2021 en modalidad virtual. Las experiencias de intervención inicial han arrojado evidencia valiosa y útil también para sustentar empíricamente el constructo teórico propuesto en este artículo. Los resultados completos de esta labor formativa se publicarán próximamente en otro estudio de carácter mixto.

DISCUSIÓN

La GC en el contexto de las organizaciones académicas es sustancial para la producción científica y la investigación. Y en general, la GC efectiva es fundamental para lograr un alto rendimiento académico, con eficacia y eficiencia, y la adopción de la CN en la educación tiene el potencial de mejorar la GC (Arpaci, 2017).

La propuesta conceptual realizada ha implicado una convergencia de tres campos de conocimiento: el de gestión del conocimiento, el de computación en la nube y el de la academia como contexto de aplicación. En la convergencia de esos tres dominios hemos identificado una frontera de conocimiento factible.

Las potencialidades de ubicuidad, flexibilidad, escalabilidad y versatilidad propias de la CN permiten adoptarla rápidamente, baste citar por ejemplo cómo se han adoptado gran cantidad de herramientas Web 2.0 en forma ágil y creciente por una importante cantidad de universidades y organizaciones académicas. En efecto, la CN es el paradigma subyacente a la Web 2.0 y 3.0, y su adopción paulatina e incremental por parte de dichas organizaciones se traduce en la mejora y eficiencia en sus procesos en general y particularmente en aquellos procesos estratégicos de GC que realizan. Por lo anterior, resulta oportuno migrar hacia y continuar capacitando al personal involucrado en las organizaciones académicas en este paradigma dominante con miras a consolidar la nueva labor que la GCN implica.

Estamos convencidos de que la GCN representa un nuevo paradigma para las organizaciones académicas, por lo que parte de nuestra actividad presente y futura ha consistido en idear, planear y ejecutar las estrategias necesarias para la formación y capacitación en los procesos de GC que involucran tecnologías en la nube para propósitos académicos, de investigación y de transformación educativa.

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

CONCLUSIONES

La convergencia entre los dominios de investigación identificados, la GC, la CN y la academia como contexto de aplicación, ha permitido identificar una frontera de conocimiento factible sugiriendo una aportación teórica creativa. Con base en esta convergencia se ha establecido una definición integradora para la GCN. Es recomendable ahora identificar las áreas de oportunidad para la labor estratégica en las organizaciones académicas, así como la aplicación de estrategias y metodologías que implementen efectivamente la GCN.

La GCN demanda una labor formativa dentro del paradigma de la computación en la nube, y esta labor resulta oportuna y fundamental para el aprendizaje y la cultura organizacional académica basada en estas tecnologías. La labor estratégica y el proceso formativo de la GCN implicará promover nuestra cultura académica organizacional, incentivar una formación docente universitaria permanente e inyectar una dosis suficiente de cultura colaborativa para el trabajo colectivo dentro de un amplio ecosistema digital de aplicaciones disponibles en la nube. Por tanto, la GCN corresponde a una nueva forma de cultura y de trabajo organizacional basado en la colaboración colectiva y la integración de las tecnologías de CN.

El paradigma de la CN ha posibilitado el trabajo en redes de colaboración académica de formas ubicuas y asíncronas; por tanto, la adopción de estas tecnologías en favor de los procesos estratégicos de GC representa una oportunidad para el desarrollo de mayores estudios al respecto. El logro de su eficiente y efectiva implementación en grupos de colaboración académica constituye, además, un reto. Es menester, por último, el diseño estratégico de metodologías de GCN y de planes de formación permanente en las tecnologías colaborativas de CN para que las redes de colaboración y las organizaciones académicas optimicen sus recursos e incrementen sus resultados.

REFERENCIAS

- Amato, F., Moscato, F., Moscato, V., y Colace, F. (2018). Improving security in cloud by formal modeling of IaaS resources. *Future Generation Computer Systems*, 87, 754–764. <https://doi.org/10.1016/j.future.2017.08.016>.
- Arpaci, I. (2017). Antecedents and consequences of cloud computing adoption in education to achieve knowledge management. *Computers in Human Behavior*, 70, 382–390. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.024>.
- Amine, C. M. (2012). Knowledge management: a personal knowledge network perspective, *Journal of Knowledge Management*, 16 (5), 829-844. <https://doi.org/10.1108/13673271211262835>.
- Avendaño Pérez, V., y Flores Urbáez, M. (2016). Modelos teóricos de gestión del conocimiento: descriptores, conceptualizaciones y enfoques. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 4 (10), 201-227.
- Careaga Butter, M., y Avendaño Veloso, A. (2017). *Currículum Cibernético y Gestión del Conocimiento. Fundamentos y modelos de referencia*. Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción, RIL editores.
- Daft, R. L. (2007). *Teoría y diseño organizacional*. Thomson.
- Davenport, T. H. (1994). Saving IT's Soul: Human Centered Information Management. *Harvard Business Review*, 72(2), 119-131.
- De Fuentes Martínez, A., Hernández López, M. S. y López Martínez, R. E. (2020). La Gestión del Conocimiento en la Nube: Un enfoque multidisciplinar para la investigación académica. En A. Escudero Nahón y R. Palacios Díaz (Eds.), *Nuevas perspectivas en los estudios transdigitales* (pp. 12–37). Comunicación Científica. http://congreso-transdigital.org/varios/CVT_2020.pdf
- Drucker, P. F. (1993). *Postcapitalist Society*. Harper Collins Publishers.
- Duhon, B. (1998). It's All in our Heads, *Inform*, 12(8), 8-13.
- Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

- Gorey, R.M. y Dorat, D.R. (1996). Managing in the Knowledge Era. *The Systems Thinker*. 7(8), 1-5.
- Hernández-López, M. S. (2014). *Gestión del conocimiento en proyectos de tecnología en centros de desarrollo tecnológico en Querétaro*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Koenig, M.E.D. (2012). *KMWorld*. What Is KM? Knowledge Management Explained. <https://www.kmworld.com/Articles/Editorial/What-Is-.../What-is-KM-Knowledge-Management-Explained-82405.aspx>
- McInerney, C. R., y Koenig, M. E. D. (2011). Knowledge Management (KM) Processes in Organizations: Theoretical Foundations and Practice. En G. Marchionini (Ed.), *Synthesis Lectures on Information Concepts, Retrieval, and Services*. Morgan & Claypool Publishers. <https://doi.org/10.2200/S00323ED1V01Y201012ICR018>
- Mell, P. y Grance, T. (2011). *The NIST Definition of Cloud Computing. Recommendations of the National Institute of Standards and Technology*. Department of Commerce, National Institute of Standards and Technology.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1996). *The Knowledge-Based Economy*.
- Probst, G., Raub, S. y Romhardt, K. (2001). *Administre el conocimiento*. Pearson Educación.
- Ríos Delgado, T.J. (2012). La Gestión del Conocimiento y la Educación Superior Universitaria. *Gestión en el Tercer Milenio*. 15(30), 43-48.
- Sosinsky, B. (2012). *¿Qué es la nube? El futuro de los sistemas de información*. Anaya Multimedia.
- Sultan, N. (2013). Knowledge management in the age of cloud computing and Web 2.0: Experiencing the power of disruptive innovations. *International Journal of Information Management*, 33(1), 160–165. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2012.08.006>.
- UNESCO. (2005). *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908?posInSet=1&queryId=99651ae5-a369-433b-808a-c5bc80b60418>
- Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

- Vecchi, A. (2004). *Cataling: GC-red (Gestión del Conocimiento en Red) como propuesta de diseño de una red para crear un catálogo colectivo referencial de publicaciones seriadas especializadas en ingeniería*. Simposio electrónico Redes de Bibliotecas: Oportunidades para el Cambio, Argentina. <https://core.ac.uk/download/pdf/11885161.pdf>
- Voas, J. y Zhang, J. (2009). Cloud Computing: New Wine or Just a New Bottle? *IT Professional*, 11(2), 15-17. <https://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/MITP.2009.23>
- World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report 2018*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf.

Fuentes, A., Hernández, M. y Escudero-Nahón, A. (2022). Gestión del conocimiento en la nube: Una labor estratégica para las organizaciones académicas. *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). 83- 109.

RESPUESTAS AFECTIVO-EMOCIONALES Y DESEMPEÑO ACADÉMICO DE NIÑOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA EVALUADOS A PARTIR DE LA INTERACCIÓN CON UN SIMULADOR SOCIAL

ALHELÍ DEL CARMEN ESPINOSA JAIMES
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Puebla, México
alheliejaimes@gmail.com

VERÓNICA REYES MEZA
Universidad Popular Autónoma de Tlaxcala
Tlaxcala, México
veronica.reyesm@uatx.mx

HUMBERTO PÉREZ ESPINOSA
Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada
Baja California, México
hperez@cicese.mx

Resumen

Atendiendo a la relevancia de las emociones y relaciones dentro del aula, considerando la importancia del cómo las habilidades sociales y la generación de vínculos afectivos-emocionales son fundamentales para la mejora del proceso de aprendizaje, la

presente investigación tiene como finalidad exponer la posible relación existente entre las respuestas afectivo-emocionales, los procesos de interacción social entre docente-alumno, y el desempeño académico en niños de educación primaria, bajo una condición de simulación con robots sociales. Se utilizarán simuladores (robots sociales) en

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/).

una situación experimental tipo “Mago de Oz”, donde uno de los robots tiene una conducta cooperadora y el otro no; los niños deben hacer un recorrido con cada robot para lograr premios y evitar castigos. El objetivo del experimento es evaluar las respuestas afectivo-emocionales de los niños en un contexto de juego con cada robot, analizando cómo las emociones adaptativas o desadaptativas y la incapacidad de relacionarse con los demás afectan la adquisición del conocimiento. El diseño experimental será cuantitativo para el análisis de la relación entre las variables, siendo este un estudio transversal, y se complementará con la parte cualitativa donde se realizará un registro utilizando una rúbrica de observación de las conductas que permitan evaluar el desempeño de los niños al interactuar con los robots.

Palabras clave: respuestas afectivo-emocionales, interacción social y desempeño académico.

Abstract

Addressing the relevance of emotions and relations in the classroom, considering the importance of social abilities and affective attachments for improving learning, this study evaluates the emotional responses, the social interaction between teacher and student, and the academic performance in elementary school using social robots. We will use an experimental protocol “Wizard of Oz”, where one robot displays a kind behavior and the other robot does not; children must instruct to the robots during the tour to get rewards and avoid punishments. The objective of the experiment is to test the children affective responses in a context of gaming with each robot, analyzing how adaptative and disadaptative emotions and the difficulties in social skills affect learning. The experimental design is quantitative and qualitative, transversal, we will use an observation index to evaluate children behavior during their interactions with both robots.

Keywords: affective responses, social interaction, academic performance

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surgió a partir de la identificación de ciertas necesidades y carencias que se presentan en el nivel de educación básica en relación con las diferencias individuales en el desempeño académico de los alumnos. De acuerdo con la experiencia vivida en el área practicada en los últimos 9 años (docencia, coordinación y dirección académica), se ha logrado observar que la inadecuada interacción y el

Espinosa, A., Reyes, V. y Espinosa, H. (2022). Respuestas afectivo-emocionales y desempeño académico de niños en educación primaria evaluados a partir de la interacción con un simulador social. *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). 110- 120.

vínculo emocional fallido generan dificultades que obstaculizan el adecuado desarrollo de las secuencias didácticas y se reflejan en una disminución del aprendizaje significativo.

Las relaciones docente-alumno y entre iguales son fundamentales para estructurar de manera efectiva un ambiente educativo que pueda potenciar las habilidades y aprendizajes de los alumnos; sin embargo, se ha detectado que este desempeño requiere que los alumnos cuenten con recursos emocionales tanto a nivel inter como intrapersonal, y así relacionarse efectivamente con sus pares, logrando empatizar, tolerar la frustración y conducirse de manera correcta ante los retos que enfrenta diariamente dentro de su proceso de aprendizaje.

Evaluar estos recursos emocionales no es tarea fácil, a pesar de que existen pruebas estandarizadas para conocer el desarrollo afectivo y su comportamiento de acuerdo con la edad, pues los niños no siempre se muestran motivados a responder cuestionamientos o resolver pruebas. En la presente investigación se propone innovar respecto a ello, utilizando una situación de juego en la que los niños puedan interactuar de manera directa con dos robots que tienen actitudes diferentes y poder observar su respuesta afectiva y emocional en un contexto natural, evaluando la posible relación entre la interacción social, el desempeño académico y las respuestas afectivo-emocionales, atendiendo al uso de la tecnología como una herramienta didáctica que permite incrementar la motivación del niño y obtener una evaluación de las respuestas que el niño da en contextos que inducen frustración o satisfacción.

DESARROLLO

MARCO TEÓRICO

Existen diversos ejes teóricos sobre los cuales se fundamenta la presente investigación. Los principales se describen a lo largo de este marco teórico:

Todos los seres humanos tenemos la capacidad de sentir y expresar nuestras emociones, son parte esencial de nuestra vida y sin duda alguna conforman una parte fundamental del desarrollo humano. De acuerdo a Reeve (1994), las emociones son procesos que se activan cada vez que los organismos detectan algún cambio significativo, lo que las convierte en un proceso altamente adaptativo, ya que

Espinosa, A., Reyes, V. y Espinosa, H. (2022). Respuestas afectivo-emocionales y desempeño académico de niños en educación primaria evaluados a partir de la interacción con un simulador social. *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). 110- 120.

tienen la propiedad de dar prioridad a la información relevante para la supervivencia. La emoción implica un sistema continuo de procesar información altamente jerarquizada, que asigna tiempos y recursos para proporcionar la respuesta más adecuada, lo más rápidamente posible y con la intensidad que promueven las demandas del contexto. (Dueñas, 2002)

Desde esta perspectiva y tomando en cuenta el ideal de la educación integral, la tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, en los que cualquier otro ser humano pueda confiar y respetar, capaces de pensarlo todo y hacer lo que se requiera como un acto responsable desde su conciencia social. Para lograr esta labor se debe diferenciar claramente la formación humana y la capacitación, ya que la primera tiene que ver con el desarrollo del educando como persona capaz de ser cocreadora con otros de un espacio humano de convivencia social; por otro lado, la capacitación es adquirir habilidades y capacidades para desenvolverse y luchar en el mundo en que se vive, como recursos operacionales y como instrumento en la realización de la tarea educacional (Sacristán, 1988).

De manera concreta, el rendimiento es una relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo. Es un nivel de éxito ya sea en la escuela, en el trabajo, etcétera; para lograrlo, como lo plantea Sacristán (1988), el alumno requiere desarrollar habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes, emociones y realizaciones que le permitan aprender, y se conviertan en indicadores del nivel de aprendizaje alcanzado.

Diferentes investigaciones han demostrado que el rendimiento académico está influenciado por factores psicosociales, biológicos y familiares, además de las experiencias de aprendizaje y la calidad de la enseñanza brindada. El resultado se expresa no solo en las calificaciones obtenidas, sino también en acciones entendidas como lo que efectivamente el alumno logra hacer con lo aprendido. Como lo plantea Chadwick (1979), el rendimiento académico es la expresión de capacidades y características; sin embargo, además implica la transformación del sujeto, es decir, avanzar de un estado determinado a un nuevo estado como resultado de la integración de nuevas experiencias y comprensiones con las que ya se poseen. Este proceso de transformación implica, como lo afirma Requena (1998), el esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, las horas de estudio, la competencia y el entrenamiento para la concentración,

Espinosa, A., Reyes, V. y Espinosa, H. (2022). Respuestas afectivo-emocionales y desempeño académico de niños en educación primaria evaluados a partir de la interacción con un simulador social. *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). 110- 120.

pero también, la consonancia que se dé entre el estilo y habilidades de aprendizaje y las estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza.

En el rendimiento escolar existen un conjunto de interacciones que hacen que este fenómeno deba ser considerado, como lo argumentan García y Palacios (1991), desde una doble dimensión: estática y dinámica. En su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno; en su aspecto estático, comprende el producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento. Sin embargo, es en el contexto de las interacciones que se dan entre los estudiantes, el docente y los conocimientos, donde los educandos ponen en juego sus aptitudes ligadas a factores volitivos, afectivos y emocionales con el propósito de dar respuesta a los objetivos institucionales o académicos preestablecidos (Woolfolk, 2006).

Otro factor importante es la comunicación entre los individuos, pues constituye el fundamento de la interacción social y es el mecanismo que ha hecho posible la existencia de lo que llamamos sociedad; es el principio básico de la organización social, y como tal, es requisito indispensable para las relaciones sociales (Fernández y Melero, 1995). Todo ello pone de manifiesto que la comunicación, antes que nada, es un proceso social articulado en torno al fenómeno de compartir, de poner en común, de vincular (Caballo, 1988). La interacción, entonces, es escenario de la comunicación y a la inversa; no puede existir una sin la otra.

En el proceso de comunicación los sujetos proyectan sus subjetividades y modelos del mundo, interactúan desde sus lugares de construcción de sentido. En términos muy generales, la interacción puede ser comprendida como el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales (O'Sullivan, Hartley, Saunders y Montgomery, 1997). Otra definición –igualmente general– apunta que, en la interacción social el acento está puesto en la comunicación y la reciprocidad entre quienes promulgan, utilizan y construyen los códigos y las reglas (Halcartegaray, 2006). Ambas definiciones ponen de manifiesto que solo hay interacción social si hay una reciprocidad observable por parte de otros.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La base de la educación actual a nivel preescolar y primaria se centra en que los sujetos (alumnos) sean capaces de desarrollarse de manera autónoma, permitiéndoles reflexionar, analizar, organizar e inferir conocimientos de tal forma que alcancen un aprendizaje significativo que pueda ser aplicado de manera efectiva y de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelven.

Para ello se han generado cambios e innovaciones dentro de las reformas y políticas educativas en referencia a los procesos de enseñanza, con la finalidad de volverlos más efectivos y eficientes, potenciando el desarrollo, fortaleciendo valores y principios, relaciones inter e intrapersonales, promoviendo una identidad integral y una educación más humana a través de la implementación de competencias socioemocionales.

En estos cambios se destaca la trascendencia del docente en la práctica pedagógica, no solo por el proceso de enseñanza, sino por la interacción que tiene directamente con el alumno; sin embargo, pocos se enfocan en la importancia de esta relación y el vínculo generado, su influencia en la identidad e interpretación del mundo, minimizando procesos más profundos de carácter inconsciente, emocional y afectivo que en relación con el aprendizaje explícito, apoyan de manera fundamental a la construcción, asimilación y aplicación del conocimiento (Ballester, 2002).

Dentro del proceso educativo se ha dado un lugar privilegiado a los aspectos cognitivos por encima de los emocionales; sin embargo, esto carece de sentido si tomamos en cuenta que debemos atender a una educación integral en el alumno y al desarrollo de otras habilidades que le permitan adaptarse a su contexto. Lo que abre la puerta al proceso de aprendizaje es la emoción. Esta despierta en los alumnos la curiosidad y el interés por conocer; por lo tanto, se vuelve un foco de atención prioritario. Asimismo, implica que la significación del aprendizaje varía en función de la persona que está aprendiendo y enseñando, lo que hace del proceso de enseñanza-aprendizaje un proceso de interacción social, así como algo personal e intrínseco a la emoción y características propias del sujeto. Los niños y adolescentes atienden, aprenden y memorizan más y mejor aquellas cosas que les han resultado interesantes, que los han llevado a recordar cosas personales; es decir, experiencias sensibles donde se han sentido

identificados, que les ha suscitado un emoción positiva o negativa, lo que implica a aquellos aprendizajes obtenidos o vividos desde su propia experiencia.

Desde esta perspectiva es necesario reestructurar la forma en que concebimos la educación y hacer mayor énfasis en lo que se refiere a los estados emocionales presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para de esta manera poder desarrollar no solo mayores habilidades y destrezas en los alumnos, sino mejorar su desempeño académico. Una parte fundamental de las emociones generadas en los alumnos hace referencia a la interacción que generan tanto con sus compañeros como con el docente; dichas relaciones se vuelven fundamentales en la manera en que el alumno se desarrolla dentro del aula y en su formación como ser humano.

Tomando en cuenta lo anterior, el desempeño académico y los aprendizajes significativos son producto de una interacción permeada por emociones gratas entre el docente y el estudiante, los cuales, internalizados en un proceso entre la razón y la emoción garantizan un efecto deseado. Así, se ha demostrado que las emociones representan –junto a los procesos cognitivos– un factor determinante en la adquisición del conocimiento, tomando en consideración que, si la experiencia de aprendizaje es agradable a los estudiantes, ellos lograrán aprendizajes significativos; de lo contrario, propiciarán procesos emocionales negativos generando una conducta de “huida” ante cualquier proceso de enseñanza.

La importancia que se le da actualmente a los factores emocionales cobra cada día más fuerza; el desarrollo emocional influye directamente en la evolución intelectual y en la construcción del conocimiento, por lo que un desarrollo emocional satisfactorio puede incidir en aspectos como la memoria, la percepción, la atención, la asociación, el aprendizaje, entre otros.

Para conocer de forma más explícita aquellos elementos que pudiesen resultar subjetivos, es necesario exponer a los niños a situaciones que resulten, por un lado, altamente motivantes para que se involucren en la actividad propuesta con gran disposición, y por otro lado, que incluyan las condiciones necesarias para la identificación y análisis de las características afectivo-emocionales entre las que destacan la identificación de las emociones propias, la percepción de los afectos en las acciones del otro, la preferencia por un compañero de equipo con un tipo particular de trato.

Así, se vuelve prioridad evaluar estos aspectos de la respuesta afectivo-emocional, además de investigar su relación con el desempeño académico a partir del tipo de interacción que se genera con los otros.

MÉTODO

El presente estudio es experimental intra-sujeto. En este tipo de estudio se eligen las condiciones a las que se expondrá a cada sujeto de estudio para registrar los efectos en estas; así, se debe considerar la manipulación intencional de una o más variables y medir el efecto que la variable independiente tiene en la dependiente. En este experimento se manipulará la conducta de dos simuladores sociales para analizar la respuesta afectivo-emocional de cada alumno al interactuar con ellos. Para este experimento la variable independiente es la conducta del simulador y la dependiente la respuesta del alumno.

Conforme a lo anterior, el estudio incluye mediciones de tipo cualitativo y cuantitativo; la parte cualitativa (investigación analítica) permitirá la recopilación de datos en una situación real en el momento en que los alumnos sean expuestos a la condición con el simulador (trabajo de campo), para describir y analizar de manera individual y grupal las variables planteadas en la hipótesis (rúbrica de observación de conducta); el análisis será de carácter inductivo.

La parte cuantitativa servirá para analizar estadísticamente las variables de interés, así como la relación de estas. Se trata de un estudio retrospectivo (después de los hechos), correlacional, ya que busca evaluar la posible relación entre las respuestas afectivo-emocionales con la interacción social y el desempeño académico; además de ser un estudio de tipo transversal, debido a que los estudiantes de diferente grado escolar serán evaluados en un solo momento.

SUJETOS, MUESTRA Y TIPO DE MUESTREO

Todos los alumnos regulares de primero a sexto grado de primaria turno matutino de un colegio en el municipio de San Pedro Cholula de la ciudad de Puebla. El muestreo será por conveniencia, se evaluarán

Espinosa, A., Reyes, V. y Espinosa, H. (2022). Respuestas afectivo-emocionales y desempeño académico de niños en educación primaria evaluados a partir de la interacción con un simulador social. *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). 110- 120.

20 niños de cada grado, los 10 niños con mayor promedio (de 8.5 a 10.0) y los 10 niños con menor promedio (de 6.0 a 7.5), cuya edad se encuentra en un rango de 6 a 12 años. El tipo de muestreo hace referencia al análisis de casos extremos o inusuales.

INSTRUMENTOS

- Cuestionario de preferencias y emociones ante la interacción con un robot social.
- Cuestionario PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) para niños y adolescentes.
- Prueba MESSY (The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters).
- Rúbrica de observación de conducta.

PROCEDIMIENTO

Una de las innovaciones en este trabajo es la medición de la respuesta afectivo-emocional en un contexto natural durante una situación de juego. Para el procedimiento de evaluación se hará uso de un laberinto de 2x3 metros, cuyo recorrido contiene seis estaciones intermedias en las que existen recipientes con dulces y diversos obstáculos en el camino. Para la interacción con los niños se utilizarán dos robots Lego Mindstorms EV3, uno con una personalidad afable y otro con la opuesta. Sus movimientos y diálogos serán controlados manualmente de manera remota; sin embargo, a los alumnos que interactuarán con el robot se les explicará que este es totalmente autónomo y que se guiarán por medio de instrucciones de voz que ellos les brindarán. A la mitad del camino el robot con el que hayan iniciado parecerá quedarse sin batería, por lo que tendrá que cambiarse por el otro, situación en la que podrá observarse la forma en la que el niño interactúa con dos personalidades diferentes y formas de actuar distintas; algunos niños comenzarán la interacción con el robot afable y concluirán el recorrido con el robot de personalidad desagradable, mientras con otros niños se hará lo opuesto.

Al finalizar se aplicará un cuestionario en el que los niños podrán determinar cómo fue su experiencia de interacción con el robot y las emociones generadas. Respecto a las emociones, se aplicará el cuestionario PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) para niños y adolescentes. Para la evaluación

de la interacción social se utilizará la prueba MESSY (The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters), instrumento que fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social; el desempeño académico se apoyará en las calificaciones y promedios obtenidos.

Adicionalmente se realizará un análisis estadístico utilizando el programa GraphPad Prism, versión 5.01 (GraphPad Software Inc., San Diego, USA) para evaluar la relación entre el promedio escolar de los niños y el puntaje obtenido en la escala de habilidades sociales, así como el obtenido en empatía la evaluación de las respuestas afectivas-emocionales (tanto en la interacción con el robot como en la escala PANAS).

RESULTADOS

La predicción es que habrá una correlación positiva entre las variables, es decir, entre mayor desarrollo afectivo emocional y mejor desempeño en las habilidades sociales, los niños tendrán un mayor desempeño escolar.

CONCLUSIONES

En el ámbito educativo, la educación basada en emociones tiene como objetivo esencial desarrollar competencias emocionales y sociales en los alumnos (Bisquerra, 2000), por lo que se considera la importancia de reforzar la educación emocional y social junto con la cognitiva en el proceso de aprendizaje, debido a que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación. Esto, supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto, superando la concepción que entendía que educar era poner afecto al proceso educativo, por un concepto del quehacer docente que conlleva a educar en competencias emocionales y sociales (Bisquerra, 2000); es decir, no solo se trata de saber usar conocimientos, sino también hay que saber aplicarlos a la vida diaria contemplando su carga emocional, siendo el aula uno de los principales espacios de experimentación.

REFERENCIAS

- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Caballo, V. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Promolibro.
- Chadwick, C. (1979). *Teorías del aprendizaje*. Editorial Tecla.
http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/Tesis/Salud/Reyes_T_Y/contenido.htm
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, 5, 76-95. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.384>
- Fernández, P. y Melero, M. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI de España Editores.
- García, O. y Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica-matemática* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad San Martín de Porres.
- Halcartergaray, M. (2006). *Construcción de problemas de convivencia escolar por parte de profesores de enseñanza básica y media* [Tesis de doctorado, Universidad de Chile]. <http://tesis.uchile.cl/handle/2250/106016>
- O'Sullivan, T., Hartley, J., Saunders D. y Montgomery, M. (1997). *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Amorrortu.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Woolfolk. A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson.

Espinosa, A., Reyes, V. y Espinosa, H. (2022). Respuestas afectivo-emocionales y desempeño académico de niños en educación primaria evaluados a partir de la interacción con un simulador social. *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). 110- 120.

ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA FORMACIÓN DOCTORAL, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS TUTORES

ANDREA CASTILLO DURAN

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Puebla, México
andrea.castillo03@upaep.edu.mx*

Resumen

La formación para la investigación educativa es uno de los procesos que ha evolucionado en las últimas tres décadas en la educación en México. Sin embargo, es por todos conocido que no existe una fórmula mágica que detone la labor de formación para la investigación. Al mismo tiempo, resultan incipientes los análisis a dicho tema a partir del aumento de programas de posgrado con orientación a la investigación.

Por ello, este trabajo tuvo como objetivo el develar desde la mirada de los tutores, las principales estrategias de acompañamiento que se efectúan en la dirección de los trabajos de investigación a desarrollar por los estudiantes de programas de doctorado en educación, pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, mediante el

abordaje de las asesorías de investigación que permiten analizar la relación tutor-alumno dentro de este proceso formativo.

Palabras clave: formación doctoral, estrategias, tutores académicos.

Abstract

Training for educational research is one of the processes that has evolved in the last three decades in education in Mexico, however it is well known that there is no magic formula that triggers training for research. However, the analysis of this topic is incipient, based on the increase in postgraduate programs oriented towards research.

Therefore, this work aimed to unveil from the tutors' point of view, the main support strategies that are carried out in the direction of research work to be developed by students of doctoral programs in education, belonging to the National Program of Quality

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/).

Postgraduate Programs of the National Council of Science and Technology, through the approach of research consultancies that

allow analyzing the tutor-student relationship within this training process.

Keywords: doctoral training, strategies, academic tutors.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la práctica educativa ha enfocado su camino en la formación para la investigación educativa, en donde la demanda actual es la preparación de personas capaces de asumir el nuevo rol de investigador educativo. Esto ha traído consigo una creciente demanda en el sistema de educación superior en México, especialmente en el posgrado, que si bien se ha aceptado que los estudios de nivel maestría con un enfoque en investigación pueden ser considerados en la formación para la investigación del estudiante como una primera instancia (Moreno, 2011), se reconoce que los estudios doctorales con orientación a la investigación que pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) han sido el último nivel de la educación formal en el que se tiene la intención de preparar al alumno en un campo del conocimiento mediante el desarrollo de investigaciones, tal y como lo señala el Conacyt (2015, pp. 7-12).

Esto resulta ser motivo de reflexión, no solo de cuántos y en dónde ingresan la mayor cantidad de estudiantes, o cómo se desarrolla el currículo de tal o cual posgrado, sino también acerca de los procesos formativos de los programas y el desarrollo en ellos de la formación para la investigación como una plataforma que los potencialice a ser futuros investigadores educativos. Por lo que se podrían realizar diversos planteamientos ante el cuestionamiento de ¿quién o mediante qué se impulsa mayormente la formación para la investigación en los doctorandos con orientación a la investigación?

Por lo que, al adentrarse en el estudio de los procesos de formación para la investigación educativa, se da cuenta del devenir de trabajos en torno a este tema; sin embargo, resulta esencial “analizar con mayor profundidad los procesos que se llevan a cabo con esa finalidad, a partir de la experiencia de los actores que se están formando” (Castillo, 2020, p. 134).

De acuerdo con Sánchez (2020), en los programas doctorales se busca desarrollar la investigación como parte del trabajo inherente a estos programas, en los cuales no solo se forma a los estudiantes en el aula adquiriendo conocimientos, desarrollando una preparación académica, sino que existen diversos factores que fluyen y convergen para hacer único ese proceso de formación para cada estudiante aun dentro de un mismo programa doctoral; entre estos factores se hace énfasis en el sujeto encargado de guiar al estudiante en cuestión.

De esta manera, el objetivo que se plantea en este artículo se refiere al desarrollo de las acciones que son dirigidas por los tutores académicos en el trabajo a realizar en los doctorandos dentro de su proceso formativo para la investigación educativa, en tres programas doctorales con orientación a la investigación pertenecientes al PNPC del Conacyt, como parte de un estudio más amplio sobre los procesos de formación para la investigación educativa a nivel doctoral, a partir de la experiencia de sus actores.

LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LOS ESTUDIOS DOCTORALES

Al enfocar la mirada en el concepto de formación para la investigación, podemos darnos cuenta de que la conceptualización de este proceso se ha ubicado dentro de los estudios doctorales durante la última década del siglo pasado, permitiendo el desarrollo de diversas investigaciones en torno a los procesos formativos que se dan en forma compleja y multidimensional en esta labor académica (Torres, 2012, p. 32). Así, partimos de la conceptualización sobre la formación para la investigación como un

proceso que implica prácticas y actos diversos en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico, consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. (Moreno, 2003, pp. 52-53)

Esta definición da cuenta de un actuar en aquellas conductas que se encaminan hacia una práctica educativa, haciendo énfasis en que esa acción está marcada por una intención de parte de los formadores humanos, llámense estos profesores en los diversos seminarios de los programas doctorales, tutores también denominados directores de tesis, integrantes de comités doctorales o lectores externos, todos ellos como encargados de mediar esas acciones que no forzosamente se presentan dentro de un aula, sino en las diversas actuaciones que pudieran contribuir a ese quehacer académico, como se determina por Sánchez Puentes, al afirmar que enseñar a investigar:

[...] es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas, consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un habitus con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma, 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos. (1995, pp. 125-127)

Lo que permite determinar que todas las acciones y relaciones dirigidas a contribuir en las conductas y conocimientos que potencialicen al estudiante en el desarrollo de investigaciones educativas se realizan a través de la intervención de los formadores educativos en un contexto institucional dentro de un programa doctoral, es decir, mediante “el conocimiento y experiencia de quien lo encamine” (Sáenz, 2020, p. 48).

De acuerdo con Castillo, los procesos de mediación otorgados en los programas doctorales por los tutores, también llamados directores de tesis, son “quienes encausan sus acciones al desarrollo del doctorando como futuro investigador educativo” y facilitan en mayor manera la construcción del proceso formativo (2020, p. 142), ya que mediante el desarrollo de los trabajos de investigación de cada estudiante, se muestra que el aprendizaje de la investigación se consigue realizándola; es decir, el llevar a cabo él mismo una investigación –bajo la guía de un experto– permite al alumno comprender el proceso formativo en el que se está preparando.

Por lo que el papel fundamental dentro de estos procesos de formación para la investigación educativa se direcciona a la figura central del tutor o director, quien resulta ser el responsable directo en la orientación de estos procesos mediante su experiencia y conocimientos, que a su vez

enriquecen los conocimientos e interacciones del estudiante dentro del programa doctoral. Esto constituye lo señalado por Moreno (2003) al referirse a esas prácticas sistematizadas pero que no forzosamente son ejercidas dentro de un aula el desarrollo formativo para la investigación en los futuros doctores.

Ahora bien, dentro de estos formadores educativos y dada la naturaleza de los programas a los que en este trabajo se enfocan, la figura del director o tutor académico es el “eje central de la formación” del posgrado y por lo tanto uno de los mediadores que contribuye en la labor académica, emocional, de orientación curricular y de investigación, todo encaminado hacia la autonomía del estudiante como futuro investigador que se está preparando en el programa doctoral con orientación a la investigación educativa (Pontón, 2020, p. 15).

Por otra parte, Moreno y Torres señalaron –de acuerdo con los estudios realizados por Torres en 2010– que quien ejerce la función de tutoría debe contar con ciertas características: “ser profesor y experto en un campo de investigación; tener nombramiento y el grado académico del nivel en el que desarrolla la tutoría; contar con experiencia de tutoría en investigación en posgrado y estabilidad emocional...” (2014, p. 265). Estas características permitirán desempeñar en mejor manera la tutoría en investigación a través del acompañamiento durante la formación doctoral del estudiante y llevar la tutoría a ser establecida como una tutoría particular, ya que se involucra con su tutorado–primeramente reconociendo sus necesidades académicas– y manifiesta interés en el tema a desarrollar en la investigación, para poder establecer un trabajo de dirección que pudiera decirse “a la medida del estudiante”, ya que en esta relación se busca entender lo que se desea hacer, el potencial que tiene el alumno y el tema a desarrollar, para así organizar la dinámica de trabajo y colaboración de ambos, es decir, una estrategia de acompañamiento al tutorado, en donde al tutor se le da la tarea de acompañar, retroalimentar, aconsejar y ser el guía en investigación que tenga como objetivo la realización de la tesis doctoral del estudiante; aunque existen otros factores que de forma general intervienen en el proceso y que no son excluyentes en el trabajo de dirección de tesis.

El resultado es que esta figura se convierte en parte central del proceso ya que, de acuerdo con Sánchez y Santamaría (como se citó en Sáenz, 2020), al interactuar con el estudiante se establece

en conjunto una relación peculiar, única, que no se separa del programa de estudios del doctorado, pero que busca ser individualizada en torno al desarrollo del proyecto investigativo del estudiante, dando vida a la figura del tutor académico, que mediante su experiencia ya adquirida orienta al estudiante en el trayecto del trabajo investigativo. En este proceso formativo “influye la experiencia, interés, elección metodológica de autoaprendizaje del estudiante, [y por el otro]... el conocimiento y experiencia de quien lo encamine” (Sáenz, 2020, p. 49). Por lo que el tutor no solo contribuye con el estudiante a la culminación del trabajo de investigación, sino además debe de coadyuvar a dar cumplimiento a todos los requisitos del proceso para la obtención del grado para que el estudiante pueda lograr no solo cursar un plan de estudios y culminar un trabajo de investigación, sino que además, en el camino rumbo al cumplimiento de ambos requerimientos adquiera las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para la labor investigativa en el área educativa.

Así, el actuar del tutor académico se desarrolla en su propio “estilo de tutoría o dirección de tesis que lo diferencia de los otros y de otros” (Torres y Moreno, 2019, p. 4), lo cual le permite en forma paralela al avance del desarrollo del programa doctoral, establecer un acompañamiento directo y constante al estudiante en el desarrollo de su trabajo investigativo. Sáenz llamó a esto, “relación ambivalente entre el tutor y el estudiante” (2020, p. 50), ya que el tutor es el académico responsable del estudiante y su trabajo trasciende del aula.

Por ello resulta necesario profundizar en las estrategias de interacción que buscan la formación para la investigación educativa dentro de los programas doctorales en este ámbito, ya que de acuerdo con Moreno y Torres (2014) los estudios, al conceptualizarse dentro de un conjunto de procesos que se buscan lograr en el estudiante durante su etapa formativa para la investigación educativa, no se dan en forma exclusiva o sujeta a determinadas actividades y tiempos debido a que cada individuo los logra desarrollar en diversas formas y ritmos. También determinaron que podrían establecerse actividades comunes en los diferentes procesos formativos de los alumnos de un programa de posgrado, de donde se podrían observar las estrategias desarrolladas como experiencias en la formación para la investigación, que pudieran revelar el accionar de los tutores o directores de tesis.

Por su parte, Sañudo ha señalado a las tutorías como el medio para el acompañamiento de los investigadores en formación, durante el desarrollo de sus proyectos investigativos (2019, p. 3); mientras que Mancovsky hace referencia al acompañamiento que se realiza por el director de tesis como “sutil y a la vez profundo”, ya que se encuentra directamente relacionado a la forma como utiliza “su experiencia y sus saberes” en pro de la investigación que desarrolla el doctorando y en donde se muestra que este acompañamiento no es impositivo, sino colaborador en construcción de la experiencia propia del alumno (2015, p. 120). Asimismo, en estudios más recientes Moreno y Torres han señalado que el acompañamiento es el cometido primordial del tutor o director de tesis durante el proceso formativo para la investigación doctoral (2019).

Siendo notoria la necesidad de adentrarse en el estudio del desarrollo de las prácticas investigativas que se realizan durante el acompañamiento que ejercen los tutores académicos hacia el trabajo a desarrollar por los doctorandos dentro de su proceso formativo para la investigación educativa, se establece como pregunta de este trabajo: ¿Qué estrategias de acompañamiento se emplean mayormente por parte de los tutores académicos para contribuir a la formación para la investigación en los programas doctorales con orientación a la investigación educativa?

Para dar respuesta a este planteamiento se analizaron los datos obtenidos mediante la aplicación de entrevistas a profundidad, a seis profesores de tres programas de formación doctoral en el ámbito educativo con orientación a la investigación y que pertenecen a PNPC de Conacyt, dos de ellos en el nivel de programa consolidado y el tercero de reciente creación, los cuales se codificaron y categorizaron, para su identificación y respectiva segmentación, mediante una codificación abierta (Graham, 2012). Con ello se pretende obtener las principales estrategias de acompañamiento que son implementadas en estos programas por los tutores dentro de la dirección que ofrecen a cada estudiante, y que le permiten al doctorando avanzar en su proyecto investigativo además de su formación para la investigación educativa.

A partir del análisis a las acciones realizadas por los tutores dentro de la dirección de los trabajos de investigación de los doctorandos, resulta imprescindible abordar las estrategias de acompañamiento que han contribuido a cumplir con el requisito de que el estudiante realice y concluya el desarrollo del trabajo investigativo que lo lleve a alcanzar el grado doctoral,

sobresaliendo aspectos que fueron denotados por los entrevistados en el desarrollo de esta tarea y que se presentan como hallazgos de este estudio.

El primer aspecto observado en este trabajo resulta ser la denominación que reciben respecto a la función que desempeñan, ya que, si bien hemos antecedido que a partir de la teoría son denominados tutores académicos, existe la variante de ser denominados por los entrevistados como directores de tesis o simplemente tutores ante la naturaleza de la relación “tutor-alumno” o “director-alumno”, y la forma de operar dentro de los programas formativos doctorales a que pertenecen.

DE LAS ASESORÍAS DE INVESTIGACIÓN

Para poder llegar al establecimiento de las estrategias de acompañamiento como objetivo de este trabajo, es importante partir del concepto de las asesorías de investigación, que son la principal esfera donde se da el acompañamiento a los estudiantes. De acuerdo con Escalante y García “... son espacios de coconstrucción en los cuales director y tesista aportan sus experiencias y conocimientos”, haciéndose presente una relación entre el estudiante y quien lo dirige en torno a la investigación que se mantiene en desarrollo (2017, p. 165).

Croda y Porras señalan que, dentro de este proceso formativo para la investigación educativa, la dirección de tesis ejercida mediante el desarrollo de las asesorías académicas por los tutores, “son espacios privilegiados para la formación de investigadores educativos...” (2020, p. 97). Así, se establece que las asesorías de investigación son las actividades que realizan cada uno de los directores de tesis, en donde se encierra de manera general y principal la relación entre el tutor y el tutorado que permite el desarrollo detallado del trabajo investigativo. En este sentido, “para mejorar la calidad de asesoría en tesis de posgrado, se recomienda un mayor acercamiento entre el estudiante y quien le dirige su tesis... también resulta clave generar empatía y confianza en que se pueden hacer las cosas” (Sánchez, 2020, p. 64).

En el presente estudio es reiterativa la declaración por parte de cada uno de los profesores que ejercen esta función, acerca del hecho de que las asesorías se desarrollan bajo la reflexión del

estudiante sobre los aspectos teórico-metodológicos que se observarán y aplicarán en la realización de sus trabajos. También se destaca en estas entrevistas, la parte motivacional que buscan tener con los alumnos que dirigen, encaminada directamente a la construcción de sus investigaciones y la forma de comunicarlo. En efecto, desde la primera etapa de construcción del proyecto, el director de tesis realiza la labor de un guía-facilitador en cuanto al apoyo material respecto a la metodología y teoría que les sea útil para llegar a la etapa del desarrollo de la investigación, en donde el alumno sea capaz de ser creativo, pero bajo el rigor metodológico.

En este sentido, se busca llevar a cabo esta labor con respeto a las decisiones del estudiante y no bajo una conducta de súper vigilancia, sino más bien, siendo empáticos hasta llegar al cierre del trabajo. Así lo expresaron los participantes: “...le apoyo en lo metodológico, le doy libros de metodología, hasta lo puedo apoyar con material, pero pues no me involucro tanto en el tema, eso también creo que es parte importante” (EP02).¹ “La investigación también no solo es de manual, es casi estando en el «taller» ... donde vamos viendo cuál es la lógica que aplica y la mentalidad del investigador y tú al final te posicionas como investigador” (EP06).

Tal y como lo señala Torres al considerar que se encuentra presente una interlocución crítica entre el tutor y el tutorado en torno a la formación doctoral del estudiante y las actividades que permiten el desarrollo del trabajo de investigación, en donde se vierte “un proceso de revisión y retroalimentación crítica de los avances de investigación...” además de que se fortalece la “autonomía e independencia intelectual del tutorado, rasgo [esencial] a desarrollar en su mayor expresión como uno de los objetivos centrales de la formación doctoral” (2014, p. 154).

Así, el acompañamiento está presente en el proceso de formación para la investigación buscando contribuir a la orientación desde el inicio hasta el final del trabajo de investigación, siempre con respeto ante las decisiones del estudiante, propiciando que los ajustes necesarios al estudio que se realiza por parte del doctorando se ejecuten con total independencia, buscando la autonomía del estudiante.

¹ El código hace referencia al número asignado al sujeto participante.

ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO

De acuerdo con Sánchez (2020), las estrategias de acompañamiento son parte esencial del camino hacia la formación de investigadores, por lo que las entrevistas realizadas tanto a los tutores como a los actores en esta parte del estudio revelan el actuar coincidente de cada uno de ellos, en la búsqueda de llevar a buen fin al alumno en el desarrollo de la investigación:

Así, se establecen las estrategias de acompañamiento que los tutores o directores de tesis han logrado ejecutar. Entre estas se ubican las planeaciones de trabajo, las cuales son realizadas bajo un seguimiento constante mediante asesorías previamente acordadas con el estudiante:

Me ayuda mucho agendar, tener cronogramas. Cada que nos vemos agendamos una nueva fecha, no dejamos abiertos procesos; procuro no dejarlos de ver más de 15 días; independiente de que tengamos avances o no, nos vemos o nos escribimos, me tienen que escribir con alguna noticia, eso hace que no se distancien del todo. (EP01)

Al principio, por ejemplo, si me decía “necesito más orientación”, yo le decía “no, yo te acompaño, pero a mí me tienes que decir”; este proceso de acompañamiento es muy importante, y claro, fuimos ajustando nuestras maneras de interactuar. (EP05)

Otro aspecto que converge es la entrega de los avances, es decir, envíos de los escritos que permitan ver el desarrollo que lleva el estudiante en su investigación y en su proceso formativo, que den pauta al director de tesis para dialogar con base en las posturas asumidas, así como para encauzarlos en su trabajo investigativo y motivarlos en la lectura y la escritura del texto científico: “para mí la regla de oro es que antes de una asesoría ellos ya me mandaron avances, yo tuve ya tiempo para leer, y sobre el texto trabajamos” (EP04).

Lo primero que te decía es: hay que ir a leer; la segunda es: necesitas hacer un ejercicio de desmontaje, tú vienes con muchas certezas, pero las certezas obnubilan; o sea, a veces son –diría Bachelard– obstáculos epistemológicos. ¿Por qué?, porque como yo ya sé que eso es así, ya no me cuestiono, ya no me hago ni siquiera las preguntas que me tenía que hacer, me las hago por encima. Entonces, la lectura te va a servir así como la discusión en el buen sentido; no pelear,

sino preguntarse ¿cuál es tu idea?, ¿cómo está?, y yo intento comprender desde dónde estás parado, desde dónde lo estás viendo. Pero además intento cuestionarte si vienes diciendo: “esta es la verdad” ... vamos a ver si es cierto, ¿por qué? Porque todo ejercicio formativo tendría que ver con un desmontar, a lo mejor llegas al mismo lugar... la mayoría de las veces ya no se vuelve a montar tal cual; se monta, pero el ejercicio de montaje es diferente, ese ejercicio de montaje tenemos que discutirlo. Me gusta mucho iniciar el ejercicio de la charla preguntando: ¿cómo lo estás haciendo?, ¿cómo lo estamos viendo?, ¿cómo tiene que ser?, a ver ¿qué teoría?, busquemos la teoría, pero un uso crítico de la teoría. Dar las explicaciones que tenemos, que a veces parten de prenociones, por lo que habría que iniciar un proceso reflexivo del estudiante (EP06).

También ayuda el que se pidan escritos; muchas veces podemos dialogar, pero tenemos que venir ya con un avance, las entregas. A veces antes me pasaba: sí te veo y dialogamos...ahora algo que he implementado y me ha funcionado muy bien es: “no vengas si no traes avances o dudas, o lo que tú creas, pero si no hay nada no vengas”; entonces eso los mueve a traer algo, porque de otra manera no me va a recibir (EP02).

En ellas también se da preferencia a los espacios de discusión que propicien que el doctorando externe una postura teórica argumentada, lo cual se privilegia dentro del trabajo en las asesorías con los doctorandos.

Lo que yo hago es: te recomiendo teoría ... y te mando un artículo, revísalo. Luego les pregunto: ¿lo revisaste? y ¿por qué sí y por qué no?, me parece que el acompañamiento tiene que ser así, tratando de que ellos tomen las decisiones y de que cuando más lo necesiten el acompañamiento ahí estés (EP05).

Procuró que ellos vayan descubriendo sus propios intereses, sus pasiones por la investigación, plantear opciones cuando vienen a asesoría; hay algunos que se conflictúan al inicio por la forma de trabajo, precisamente porque vienen esperando en algunos casos que ya les diera una directriz ... al no ser así, pareciera que se va construyendo de manera lenta en el principio hasta que ya van encontrando su propio interés, qué es lo que los va moviendo y cómo van direccionando su proyecto. En algunos funciona muy bien ... yo creo que aquí voy sondeando las

personalidades, porque algunos, si no tienen esa guía, como que se pierden o se desmotivan; es un poco ir viendo a cada uno de los doctorandos, pero sí respetar mucho lo que ellos quieran hacer al final de la tesis, enfatizar mucho que al final es su tesis, que son responsables de su propio proceso (EP01).

Debemos pensar que, desde los primeros espacios la actividad de escritura tiene que ser un proceso. Sin embargo, esta actitud, habilidad y casi casi hábito, es lo que tenemos que empezar a fomentar a los estudiantes ... lo que tenemos que hacer es construir una relación de apoyo, que no se trata de lo que yo te voy a decir, sino es de allá para acá y de aquí para allá, donde podamos sentarnos y lo vamos viendo: ¿qué es lo que quieres hacer?, ¿cómo está?, ¿por dónde ir? Sí, los apoyo con algunos textos ... hay otros que tienen que buscar ... lo inicial para que empiece a detonar en el estudiante. También les pido que me lo traigan escrito antes de venir ... cuando vienen más o menos ya le di una revisada y puedo decir: me parece bien, hay que corregir esto, agregar esto otro. Eso pudieran ser las estrategias con el tesista. (EP06)

Logramos así concentrar tres principales funciones a realizar por los directores de tesis como parte de su estrategia de acompañamiento: la realización de la lectura, retroalimentación y evaluación, en diálogo directo sobre las investigaciones que cada doctorando está realizando. “Los tutores estamos obligados a leer los avances de los alumnos ... y hacerles observaciones de la presentación que hacen y del documento que enviaron, y así es como los alumnos van avanzando en su investigación” (EP05).

Los alumnos casi siempre ya traen la idea de lo que quieren investigar... entonces uno ya los toma con un anteproyecto... cada semestre tú pones las pautas de lo que hay que entregar y ellos ya lo van trabajando y desarrollando... los primeros semestres están muy apegados al tutor, pero después ya se van soltando porque van agarrando confianza o porque ya están más claros de lo que tienen que hacer y ya necesitan menos la asesoría del tutor. De todas maneras, llega un momento en que se tienen que poner en contacto ... y estar revisando y dialogando con ellos, porque a veces se van por la tangente... hay unos que sí te hacen caso a la primera y hay otros que ... tienes que irlos convenciendo. Yo creo en mi capacidad de comunicación, yo creo ser

asertiva en la forma que me comunico, tanto en correo electrónico como verbalmente, entonces cuando vienen a asesoría aquí, yo trato de entender cuál es la dificultad que ellos tienen, para desenredar la madeja. Primero escucho mucho y luego ya les hago recomendaciones, pero creo que mi forma de comunicarlo es clara y contundente porque casi nunca tengo que regresar trabajos que no hayan sido claros. (EP04)

Por lo que se puede observar, en las estrategias de acompañamiento no existe un patrón preciso a seguir, ya que los trabajos de investigación se abordan con la rigurosidad que exige el desarrollo de los procesos doctorales con cada estudiante, de acuerdo con la etapa en la que se encuentran. Cada proyecto de investigación tiene su lógica en este sentido; sin embargo, de acuerdo con la experiencia vertida por cada uno de los entrevistados, se vislumbran funciones coincidentes en el acompañamiento que ejercen con sus tutorados y en donde la comunicación directa entre ellos es la vía para lograrlo.

CONCLUSIONES

Las actividades presentadas acerca de la dirección de tesis realizada por cada uno de los tutores a los estudiantes en sus trabajos de investigación constituyen el punto donde se enfoca la principal relación entre el tutor y el alumno de todo proceso formativo doctoral, las cuales se han identificado en el presente trabajo como asesorías de investigación. El desenvolvimiento de estas asesorías de investigación se da bajo el rigor y la reflexión sobre la teoría y la metodología a emplear, siendo empáticos y promoviendo la motivación para redactar su trabajo de investigación, bajo el acompañamiento permanente en el desarrollo del programa doctoral para la investigación educativa.

Por lo que se concluye que los tutores de tesis dirigen los trabajos de investigación de los estudiantes en los programas doctorales bajo una estrategia de acompañamiento basada en formulación y cumplimiento de la planeación realizada entre ellos, la entrega y revisiones de sus avances investigativos mediante tres funciones esenciales: lectura, retroalimentación y evaluación

de los productos de investigación, promoviendo espacios de discusión que propician la autonomía de los doctorandos, siempre bajo canales de comunicación directa, sea escrita o verbal. Con ello se dejan de lado los estereotipos en donde se establece que el acompañamiento en la formación para la investigación es otorgado por “un buen profesor” que solo transmite conocimiento (Escalante y García, 2017).

REFERENCIAS

- Castillo, A. (2020). Facilitadores y dificultades en las experiencias educativas de los estudiantes de nivel doctoral. En B. I. Sánchez Luján y R. Hinojosa Luján (Coords.), *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes* (pp. 133-144). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2015). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*. Autoedición.
- Croda, G. y Porras, L. H. (2020). Procesos de formación de investigadores educativos en programas de posgrado en educación: una aproximación teórico-metodológica. En M. L. Gaeta y O. P. Cruz (Coords.), *Los posgrados en educación en Puebla: trayectoria y perspectiva* (pp. 76-101). Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP).
- Escalante Ferrer, A. E., y García Pascacio, L. E. (2017). La formación de investigadores en el posgrado en México: ¿Una tarea solo del docente? *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (50), 159-173.
- Castillo, A. (2022). Estrategias de acompañamiento en la formación doctoral, desde la perspectiva de los tutores. *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). 121- 136.

- Graham, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Mancovsky, V. y Moreno, M. G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Noveduc Libros.
- Moreno, M. G. (2003). Formación para la investigación. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Sujetos, Actos y Procesos de Formación*. (Tomo I) (p. 412). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Moreno, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 561-580.
- Moreno, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 40(158), 59-78.
- Moreno, M. G. (2016). Los doctorados en educación y la formación de investigadores educativos. ¿Un lazo indisoluble? *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12), 1-13.
- Moreno, M. G. y Torres, J.C. (2014). La investigación sobre formación de investigadores en el campo de la educación. Tendencias, debates y vacíos de conocimiento. En D. Sagástegui, C. Palomar y M. L. Chavoya (Coords.), *Paisajes de lo educativo desde la investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. y Torres, J.C. (2018). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. Casos de egresados de doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara.
- Pontón, C. (2020). Proemio. En M. Flores, J. Dorantes y J. Gabriel (Coords.), *Motivos que orientan a los estudiantes de Posgrado de la Universidad Veracruzana a estudiar en los programas de posgrado con reconocimiento PNPC-CONACyT* (pp. 11-15). Universidad Veracruzana.
- Sáenz, B.K. (2020). Estudios de posgrado como antesala en la formación de investigadores educativos. En B. I. Sánchez Luján y R. Hinojosa Luján (Coords.). *Trazas de la investigación*
- Castillo, A. (2022). Estrategias de acompañamiento en la formación doctoral, desde la perspectiva de los tutores. *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). 121- 136.

educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes (pp. 43 - 54). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

Sánchez, B.I. (2020). La investigación educativa en las voces de sus actores. En B.I. Sánchez Luján y R. Hinojosa Luján (Coords.). *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes* (pp. 54 -67). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

Sánchez Puentes, R. (1995) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*. Cesu-Anuies.

Sañudo, L. (11 de abril de 2019). La investigación educativa debe llegar a las aulas. *Educación en Foco*.

https://www2.ucc.edu.ar/archivos/imagenes/Educacion/Educacion_en_Foco/Formacion_docente/Entrevistas/Lya%20Sa%C3%B1udo%20Guerra.pdf

Torres, J. C. (2014). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación*. Centro Universitario de Ciencias y Humanidades. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/el_papel_de_la_tutoria.pdf

Torres, J. C. y Moreno, M. G. (noviembre de 2019). ¿Qué podemos aprender de la experiencia de investigadores sobre dirigir tesis en posgrado? Acercamiento a un caso. En *COMIE, Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10). Acapulco, Guerrero: COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1878.pdf>

Castillo, A. (2022). Estrategias de acompañamiento en la formación doctoral, desde la perspectiva de los tutores. *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). 121- 136.

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.

- 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.

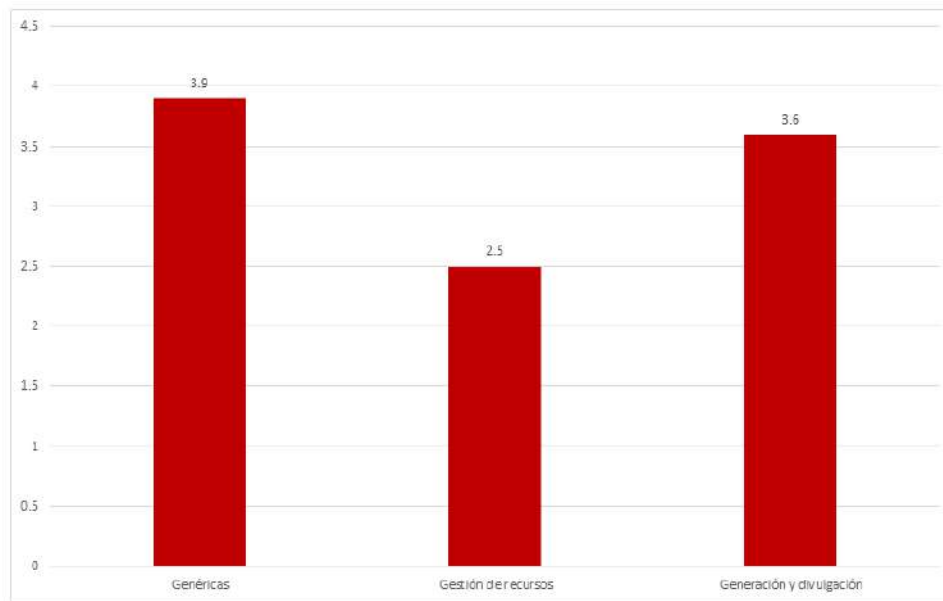
Se consideraron solo a los docentes del posgrado en educación del Colegio de Estudios Superiores Hispanoamericano que hayan impartido alguna de las asignaturas de metodología o investigación, por lo que se utilizó un muestreo no probabilístico de colección completa.

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).

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).

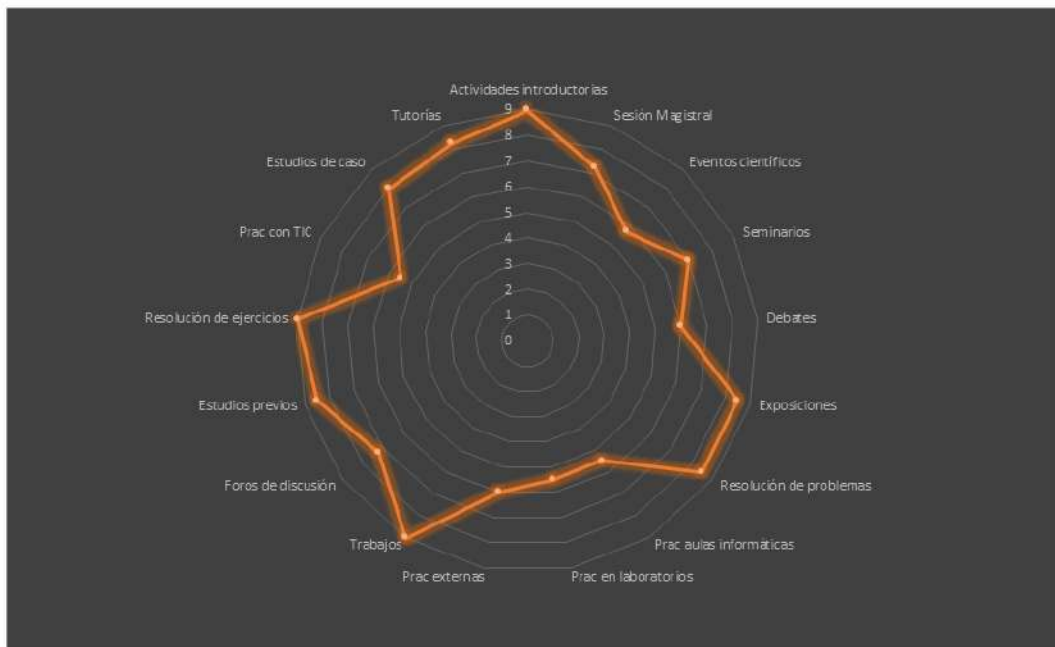
En lo concerniente al factor de competencias de generación y divulgación del conocimiento se encontraron con un menor puntaje las categorías de “utilización de diseños experimentales” (2.75) y “utilización de diseños no experimentales” (3). El puntaje más elevado estuvo en las “técnicas para la selección 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.

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

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.

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 sobremedida 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.

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.
- 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>
- 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.

- 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.

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.

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

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.

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.

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.

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*. Mc Graw 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.