



“El saber de mis hijos  
hará mi grandeza”



Universidad de Sonora  
División de Ciencias Sociales  
Maestría en Innovación Educativa

*La formación de nuevos investigadores educativos en la Maestría en  
Innovación educativa.*

TESIS

Para obtener el grado de:

Maestra en Innovación Educativa

Presentada por

Angélica Campa Quijada

Director: Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez

Codirectora: Mtra. Dora Luz Padilla Carvajal

Lectores:

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Dra. Lilián Ivethe Salado Rodríguez

Hermosillo, Sonora. 08 de noviembre 2023

## Agradecimientos

Sin duda alguna fueron dos años de crecimiento y descubrimiento, tanto personal como académico. A veces uno tiene la creencia de que la maestría no tiene fin, pero la realidad es que en menos de lo que uno cree, ya se encuentra escribiendo su hoja de agradecimientos.

Quiero agradecer principalmente a mi tutor el Dr. José Raul Rodríguez Jiménez no solo por ser mi asesor, sino por ser la persona que SIEMPRE al término de una asesoría en donde me veía agobiada, encontraba las palabras perfectas para mantenerme tranquila, positiva y sobre todo motivada, nunca dejó despedirme sin al menos una sonrisa. Este camino no hubiera sido posible sin su mentoría, una persona increíblemente inteligente, respetuosa y admirable

A mis sinodales, el Dr. Juan Pablo Durand por su paciencia, interés y siempre disposición de ayudar en la mayor medida posible. A la Dra. Lilian Salado, por su apoyo académico, consejos y palabras reconfortantes que siempre calmaban en cada seminario. A mi codirectora la Mtra. Dora Padilla, por acompañarme en este proceso y siempre tener el tiempo y la disposición de ayudar, escuchar y aconsejar durante estos dos años.

Una mención especial a la planta académica de la MIE, sobre todo a aquellos que me concedieron las entrevistas para esta investigación; en esas conversaciones no solo aprendí de los temas de estudio, sino del esfuerzo y limitaciones con las que operan los académicos de la MIE. Valoro y agradezco su completa y amable disposición.

Agradecer a CONAHCYT por el estímulo económico brindado y a mi alma mater ¡mi bonita UNISON! La cual ha sido mi casa durante mis cuatro años de licenciatura y dos años de maestría ¡Gracias!

También gracias a mi familia por siempre escucharme y apoyarme, en especial a mi hermana Fernanda, quien siempre estuvo para mí con su comprensión en mis periodos de entrega.

Finalmente agradecer a cada amigo y compañero que estuvo presente con sus risas en este trayecto y a mí, por siempre leer, escribir y hacer las cosas sin importar el ánimo o las ganas, porqué lo que se tiene que hacer, se tiene que hacer y bien.

Sin más ¡Gracias vida!

## Índice

<b>Capítulo 1. La profesión académica y la formación de investigadores .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Académicos: Una profesión dependiente del contexto.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1.1 La profesión académica y la reordenación de la educación superior en México.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1.2 Políticas públicas en los posgrados de México y su importancia en la formación de investigadores .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Antecedentes .....</b>	<b>14</b>
<b>1.3 Presentación del problema.....</b>	<b>17</b>
<b>1.4 Objetivos.....</b>	<b>28</b>
<b>Capítulo 2. La formación de investigadores educativos: Un proceso complejo compuesto de distintos eslabones .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Un acercamiento a la formación de investigadores y su conceptualización ...</b>	<b>30</b>
<b>2.2 La docencia como profesión en la Educación Superior .....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.1 Docencia e investigación ¿actividades ligadas o separadas?.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2.2 Docencia en la formación de investigadores educativos: una mirada compleja .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.3 Práctica docente y sus características .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.4 Planeación didáctica: una etapa de la práctica docente.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2.5 Estrategias docentes: la acción del docente para la enseñanza y el aprendizaje.....</b>	<b>40</b>
<b>2.2.6 La importancia del plan de estudio.....</b>	<b>43</b>
<b>2.3 La tutoría a nivel posgrado en la formación de investigadores educativos .....</b>	<b>46</b>
<b>2.3.1 La dirección de tesis: Una de las funciones del tutor .....</b>	<b>48</b>
<b>2.3.2 Estilos de dirección de tesis.....</b>	<b>51</b>
<b>2.3.3 ¿Es el tutor el formador de investigadores? .....</b>	<b>52</b>
<b>Capítulo 3. Lineamientos metodológicos.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1 - El paradigma constructivista, el enfoque cualitativo y el método de estudio de caso.....</b>	<b>54</b>
<b>3.3 Selección de la muestra y características de los participantes .....</b>	<b>58</b>
<b>3.4 Levantamiento y procesamiento de la información .....</b>	<b>59</b>

<b>Capítulo 4. La formación de investigadores educativos: Tutoría, docencia y plan de estudio como rutas de una posible formación .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1 La tutoría como el elemento central en la formación de nuevos investigadores educativos.....</b>	<b>63</b>
<b>4.1.2 Estrategias “informales” para fomentar la investigación en la tutoría .....</b>	<b>66</b>
<b>4.1.3 El perfil estudiantil y su importancia en la FI.....</b>	<b>68</b>
<b>4.1.4 La relación tutor alumno y sus características .....</b>	<b>70</b>
<b>4.2 La práctica docente como apoyo en la formación de investigadores .....</b>	<b>75</b>
<b>4.2.1 La planeación en la FI.....</b>	<b>76</b>
<b>4.2.2 Estrategias en la práctica docente para la FI .....</b>	<b>78</b>
<b>4. 3 Del dicho al hecho: el plan de estudios .....</b>	<b>81</b>
<b>4. 4 Aspectos importantes en la FIE .....</b>	<b>85</b>
<b>4.4.1 La beca y su impacto en la FI .....</b>	<b>85</b>
<b>4.4. 2 ¿Se forman investigadores educativos? .....</b>	<b>87</b>
<b>4.5 Los matices de la FI.....</b>	<b>88</b>
<b>4.5.1. El estilo del tutor ¿Cuestión de género o personalidad? .....</b>	<b>88</b>
<b>4.5.2 La experiencia del tutor como factor de credibilidad para el asesorado .....</b>	<b>91</b>
<b>Capítulo 5. La formación de investigadores ¿rompecabezas con piezas faltantes? .....</b>	<b>97</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>104</b>

## **Índice de tablas**

Tabla 1 Indicadores generales del Núcleo Académico Básico.

Tabla 2 Momento de la carrera académica Núcleo Académico Básico.

Tabla 3 Distribución del Núcleo Académico Básico por carrera.

Tabla 4 Características generales de los sujetos de estudio de la MIE que participaron en el presente estudio.

Tabla 5 Resultado del tercer ciclo de codificación.

## **Índice de anexos**

Anexo 1. Carta de consentimiento.

Anexo 2. Guion de entrevista.

Anexo 3. Nomenclatura sujetos de estudio

## Introducción

La formación de investigadores (FI) ha sido descrita como un proceso que depende en gran medida de quien desee explicarlo o aplicarlo, es decir, existen ideas diferenciadas sobre cómo debería ser y que consideraciones hay que tomar en cuenta cuando se habla de enseñar a investigar.

Diversas ideas son las que se ponen a debate para abordar este tema. Por una parte, se encuentran quienes buscan acabar con la idea reduccionista de la formación de investigadores y verlo como un proceso diverso y adecuado a las necesidades de a quien se desee formar y, por otro lado, los que destacan que debe ser un proceso sistematizado y aplicado que siga rigurosamente un esquema previamente descrito (Soriano, 1992; Alfaro, 2011; Ortiz, 2010; Rivas, 2004).

En el presente estudio, se aborda la FI en el posgrado de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora (MIE-UNISON), perteneciente al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad en México (PNPC), bajo las premisas de la docencia, tutoría y plan de estudios, en donde a través de una entrevista semiestructurada aplicada a los académicos, se logró conocer que la FI es un proceso que se adapta a las exigencias y necesidades del contexto y que es más complejo que solo reducirlo a un proceso sistematizado.

A lo largo de los capítulos, se conoce que la FI se conforma por las características de la docencia y la tutoría, el perfil del estudiante, la experiencia del académico, lineamientos y tiempos de organismos externos como lo es CONACYT entre otros, que intervienen en la formación del estudiante.

Es importante destacar, que, durante el año 2023, el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) en México, tuvo una nueva reordenación, lo cual cambió las condiciones de los programas ofrecidos en las Instituciones de Educación Superior (IES). Los nuevos lineamientos estipulados por el ahora llamado CONAHCYT (CONACYT anteriormente) y en consecuencia por la aprobación de la Ley Arbitraria de la Ley General de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, 935 posgrados resultaron no elegibles para otorgarles beca (entre ellos la MIE), cambiando así el tipo de posgrado, su eje y su nivel en Julio 2023. Sin duda, los posgrados en México atraviesan una situación complicada tras la reducción de apoyo económico a los estudiantes por parte

de CONAHCYT, estímulo importante dentro de la FI, por lo cual, afectaría considerablemente la investigación en México, por lo que convendría conocer a futuro, estas afectaciones y realizar estudios como éste.

# **Capítulo 1. La profesión académica y la formación de investigadores**

Este apartado consiste en un acercamiento al contexto que perfila el objeto de estudio. Dado que importa la FI es posible ubicar varios elementos teóricos que intervienen, a saber, la profesión académica, la inserción de la investigación a la educación superior y políticas públicas en el ámbito educativo. Además, se plasman los antecedentes que permiten conocer un acercamiento a los estudios previos en la FI. La interrelación entre estos elementos produce el piso del problema en el que se desarrolla este proceso y el porqué de la importancia de estudiar este tema, así como los objetivos del presente estudio.

## **1.1 Académicos: Una profesión dependiente del contexto**

La profesión académica (PA) no ha sido concebida ni definida de igual forma todo el tiempo puesto que se trata de un grupo que se adapta a las necesidades y requerimientos de la época en la que se sitúa. Durante siglos, desde la fundación de las primeras universidades y hasta la creación de las instituciones de investigación, los profesores se concentraron en la enseñanza; esa fue su principal función, Pero la emergencia de la universidad moderna dio paso a la creación de un grupo profesional que vive para y de la educación superior: los académicos (Brunner, Universidad y Sociedad en América Latina).

En América Latina la masificación de la educación superior ocurrida a partir de la década de 1970 generó una gran variedad de instituciones, una fuerte privatización de la educación superior (ES) y niveles de calidad distintos. México fue uno de los países que vivió de manera más marcada este proceso. Esto estableció una configuración de perfiles de docentes e investigadores universitarios con características heterogéneas respecto a la concepción de profesión académica en los países desarrollados (Lamarra y Marquina, 2013). Esto no solo trajo consigo diferencias en las características y nivel de profesionalidad entre los académicos, sino que además surgieron instituciones que con el fin de atender al incremento de la matrícula, ofrecían sus programas, pero esto no garantizaba calidad en ellos. Por lo que el panorama educativo estaba conformado por instituciones y académicos considerados de calidad y otros con el fin de dar abasto.

El crecimiento de la demanda estudiantil para ingresar a la educación superior, los cambios impuestos por el mercado ocupacional, el surgimiento de nuevas disciplinas y áreas de conocimiento, la diversificación de las tareas de investigación, la extensión de los estudios de posgrados, los grandes retos del trabajo interdisciplinario, entre otros, son los cambios que han hecho que la profesión académica vaya adaptándose a las necesidades impuestas por las universidades (Hernández, 2002). Por ende, la universidad desempeña un papel importante para poder determinar una concepción más exacta de lo que implica la formación de investigadores y que no se podría asegurar, que la profesión académica es homogénea en todas las universidades, si bien la formación de cada académico importa, la manera en la que va a desempeñarse lo rige la institución.

De Ibarrola (2014) destaca una relación de complejidad entre la universidad y las labores de los académicos. Las IES se vuelven cada vez más complejas, dificultando las tareas de los académicos puesto que ahora demandan mayor variedad de funciones; no solo se trata de la enseñanza e investigación, sino que se requiere además de una profesionalización en las dimensiones de gestión del trabajo y comunicación.

Brunner (2007), señala que la expansión de la enseñanza universitaria durante las última tres décadas trajo consigo un cambio significativo en el personal académico y al mismo tiempo, el incremento en la formación de científicos, profesionales y técnicos superiores introdujo un cambio de suma importancia en la composición y organización del trabajo de índole intelectual en las diferentes sociedades latinoamericanas.

En México, la profesión académica se reconfiguró en las pasadas tres décadas, puesto que se pasó del profesor centrado en la enseñanza de algunos cursos hacia un académico multifuncional; en la actualidad el académico con mayor reconocimiento e ingresos económicos es aquel que logra desarrollar la docencia, investigación, extensión y que es reconocido por los sistemas de pago al mérito académico, en especial el SNI. En este cambio, el Estado y sus programas de política pública fueron centrales en el cambio: en términos gruesos impulsaron la profesionalización de las plantas de profesores a través de programas de becas para estudios de posgrados y en paralelo dispusieron de estímulos económicos para quienes amentaran su producción académica (Galaz y Antón, 2009). Pese a los esfuerzos gubernamentales, este modelo de académico no es generalizado, más bien conforma una pequeña elite en las

universidades públicas mexicanas, sin embargo, en los programas incorporados en el PNPIC este modelo de académico es que está a cargo de la FI.

### **1.1.1 La profesión académica y la reordenación de la educación superior en México**

La ampliación de la base institucional y la masificación de la matrícula, fueron fenómenos que impactaron directamente sobre el cuerpo docente y la instalación de la profesión académica en América Latina. A partir de 1950 el número de docentes fue creciendo constantemente y ese cuerpo académico, se conformó, entre otros grupos, por profesores de tiempo completo que viven de y para la universidad, obteniendo de ella la parte principal de sus ingresos del desempeño de funciones docentes y/o de investigación. Durante el periodo de 1950-1990 aproximadamente, la profesión académica comienza a tomar un rol progresivamente importante en la gestión de las universidades y en el control de los procesos propios de la educación superior. Esto debido a la configuración que vivía América Latina en sus sistemas nacionales de educación superior y el ofrecimiento de servicios masivos de enseñanza superior, lo que trajo consigo que estos sistemas se volvieran burocráticamente complejos y cambiantes, por el surgimiento de múltiples grupos con identidad específica y de intereses propios. (Brunner, 1990).

A partir de 1980, la educación superior comenzó una nueva relación con el Estado que fue marcada por el condicionamiento del financiamiento, la rendición de cuentas y el establecimiento de parámetros de desempeño, lo que trajo como consecuencia la reordenación de las IES. Una de las reordenaciones fue la revaloración de la investigación como actividad ligada a la empresa privada y sus parámetros de desempeño, lo que más adelante sería conocido como el capitalismo académico. Esta reorientación fue acompañada por programas de política pública que apuntalaron las transformaciones (Neave y Van Vught, 1996).

El capitalismo académico marcó un régimen de la producción de conocimiento avanzado, el cual podría parecerse a una revolución industrial pero enfocada en la producción en masa de conocimiento en las universidades, acuñándole rasgos mercantiles y empresariales, preocupada por generar ingresos a partir de proyectos de

investigación (Brunner et al. 2019; Cantwell & Kauppinen, 2014; Slaughter, 2014). Esto generó un cambio en la organización universitaria, consolidándose después de manera tardía en la inserción de un proyecto moderno en la universidad latinoamericana, es decir, la docencia y el otorgamiento de diplomas no serían los ejes centrales del funcionamiento de las universidades, puesto que ahora como institución social, se justificará por su función de investigación y aporte de conocimientos al desarrollo y la cultura de los países. Los académicos ya no son solo docentes, sino que la profesión académica cambia las reglas de la universidad, su autocomprensión y la manera en la que sus miembros constituyen la identidad institucional (Brunner, 2005).

El trabajo académico en México vivió un proceso de regulación impulsado por políticas del gobierno federal y en medio de una crisis económica se creó en 1984 el SNI, para evitar que los investigadores buscaran en el extranjero un trabajo mejor pagado (Muñoz, 2014). El gobierno enfrentó esta situación mientras se vivían dos grandes restricciones político-sociales. Existía una imposibilidad de poder otorgar recursos adicionales a todas las universidades, específicamente destinados para los investigadores y además la amenaza latente de una reacción del sindicalismo universitario por la extensión de dichos recursos a todos los trabajadores universitarios. Ante esto, el gobierno, optó por diseñar un organismo que estimulara la productividad y calidad de los investigadores en todas las instituciones de educación superior. Y en dicho año se crea el SNI, para elevar la calidad de la investigación científica, el cual sería controlado por el gobierno federal a través de la SEP y el CONACYT (Acosta, 2000). Este programa consiste en la creación de una agenda nacional conectada al CONACYT, la cual evalúa la productividad individual de los investigadores y con base a los resultados de estas evaluaciones, el postulante recibe un pago mensual adicional a su salario y aunque la política fue lanzada como una estrategia temporal para salir de la crisis presentada, sigue vigente (Muñoz, 2014).

Sin embargo, a pesar del surgimiento de políticas que permitiera una mayor calidad en la profesión académico las instituciones universitarias continuaron enfrentándose a un entorno de índole complejo. Desde finales de los noventa y durante la primera década del siglo XXI, surgieron diversas demandas y tensiones que incluían diferentes componentes del gobierno, estructuras organizativas, procesos, políticas entre

otras. Estos actores definieron el nuevo escenario abriendo paso a los reajustes y tensiones de las fuerzas concurrentes de la universidad contemporánea: el Estado, el mercado y la academia.

Casanova y Rodríguez (2014) analizan este nuevo escenario y sus componentes:

a) Estado. El gobierno asume un rol ejecutivo y directivo, otorgando recursos financieros, pero de igual manera impulsando criterios normativos, de organización, gestión, evaluación, fiscalización y control.

b) Mercado. Las universidades compiten por recursos de todo tipo, puesto que la rentabilidad económica es esencial para poder cumplir con las tareas sustantivas de la universidad.

c) Academia. Los profesores y su labor académica poseen sus connotaciones básicas de libertad de enseñanza e investigación, así como de autonomía institucional frente a las fuerzas externas.

Esto con el fin de que las universidades cumplan con sus tareas de formación e investigación como parte de la agenda de gobierno nacional. Abriendo paso a un proceso en que las instituciones se encargan de asuntos internos, tales como las condiciones de ingreso y selección de alumnos y profesores; la definición de planes y programas de estudio; y la orientación y distribución de los presupuestos.

### **1.1.2 Políticas públicas en los posgrados de México y su importancia en la formación de investigadores**

Al formar parte de la educación superior los posgrados no pueden deslindarse de las políticas generales que competen a este nivel de escolaridad, pero cabe señalar que existen políticas que son propiamente específicas al posgrado. Las universidades públicas han sido especialmente objeto de estas políticas desde la década de los setenta del siglo pasado y un actor de gran relevancia para el impulso y desarrollo de los posgrados ha sido CONACYT<sup>1</sup> principalmente para áreas y campos del conocimiento enfocados a la investigación y desarrollo tecnológico (Pérez et al. 2006).

---

<sup>1</sup> CONACYT cambió su nombre en el 2023 a Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, sin embargo, el presente trabajo está situado en años previos, por lo cual se utiliza el nombre anterior CONACYT

Este consejo surge debido a las tendencias mundiales para apoyar la ciencia y la solución a los problemas nacionales. Los antecedentes del CONACYT se relacionan la Ley sobre Planeación General de la República de 1930 y el Consejo Nacional de Educación Superior y de Investigación Científica, creado en 1935. Punto clave de atención es que la formación de investigadores, no se estableció como un objetivo estratégico sino hasta la creación del CONACYT, en donde el órgano gubernamental, es quien gestiona la política científica nacional (Haber 2001).

En las políticas de apoyo a la formación de posgrado en México, existen las que van dirigidas a los programas de formación para la investigación, las cuales se desarrollan a través de convocatorias abiertas para aumentar el acervo de personal calificado, a través de centros de investigación entre otros, ejemplo de este tipo de políticas, fue el Programa de Formación de Científicos y Tecnólogos del CONACYT, lo cual marcó un punto de partida para las políticas sistemáticas en la formación de posgrados. Ante esto el sostenimiento de la formación de investigadores desde entonces posee una continuidad fuerte, constituyendo el programa más importante del organismo (Luchilo, 2009).

El CONACYT tiene como objeto articular políticas públicas a nivel federal y a su vez promover el desarrollo tecnológico y de investigación científica aunado a la innovación para lograr un impulso en la modernización del país. Una de estas políticas públicas es el PNPC, la cual nace en 1991 y, como su nombre lo indica, para fomentar la calidad de los posgrados. Es importante considerar que las IES a pesar de su autonomía se rigen también por las diversas políticas que competen al sector educativo y en los posgrados existen políticas exclusivas que dirigen la manera en que estos funcionarán (Hernández, 2020). Este programa está dirigido a instituciones de educación superior, que deseen registrarse, pero no todos los posgrados pueden formar parte, puesto que existe un proceso de evaluación previo que define si el posgrado cumple con los criterios de la calidad que se requiere.

Según el portal web de CONACYT (2022), el PNCP surge en 1991, como parte de la política pública de fomento a la formación e investigación, desde la pertinencia científica y social de los posgrados que el CONACYT y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública han impulsado. El reconocimiento se

lleva a cabo mediante procesos de evaluación constantes realizados por pares académicos.

Las políticas que orientan el desarrollo del PNPC son las siguientes:

a) Nuevas formas de organización en los posgrados para favorecer a nivel nacional la sociedad del conocimiento.

b) Incrementar la apropiación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación en los sectores de la sociedad.

Cuando los programas resultan aprobados tras el proceso de la evaluación académica, pasan a formar parte del PNPC, el cual está conformado por cuatro niveles: *Reciente creación, en desarrollo, consolidado y de competencia internacional.*

La maestría que compete a esta investigación se encuentra en el nivel 3 del PNPC hasta julio de 2023, es decir es un programa que se considera consolidado, puesto que posee un reconocimiento nacional debido a su pertinencia científica y social, teniendo un impacto en la formación de comunidades científicas y tecnológicas que se comprometen con la sociedad, en la productividad académica y también en colaborar con otros sectores perteneciente a la sociedad y que además cuenta con más de tres generaciones de estudiantes de egresados. Dicho programa se somete a evaluaciones constantes por parte del CONACYT, para que este continúe su permanencia dentro del PNPC. En estas evaluaciones se toma en cuenta si el posgrado posee condiciones constatables en su funcionamiento y que estos contribuyan en forma significativa para mantener niveles de calidad, rigor científico, pertinencia y resultados, junto con parámetros cuantitativos y cualitativos que establezcan el cumplimiento de objetivos (CONACYT, 2021).

## **1.2 Antecedentes**

Aunque la investigación es una de las funciones universitarias su implementación no ha sido de manera homogénea en todas las IES de país; en algunas, sobre todo en los Centros Públicos de Investigación o en las IES más consolidadas se practica regularmente, pero no así en el resto de las IES. Rivas (2004) hace una crítica hacia el sector de la investigación, destacando que México gira en torno a un sistema investigación con baja inversión, escasa participación de la inversión privada y un

sistema de universidades desigual en cuestión de calidad y recursos, dominado por las Ciencias Sociales y fuertemente orientado a la docencia. Analizando que la política científica realmente no cumple con lo establecido por CONACYT, sino más bien estos van de la mano a las coyunturas sexenales, lo cual hace que el financiamiento de las IES sea un tema discutido por el crecimiento de la matrícula estudiantil que comenzó en los años sesenta y que continuó, trayendo consigo una equivalencia en el incremento de los recursos financieros.

Para ilustrar el proceso sobre la investigación en México, Bayardo (2011) imagina que si se le cuestionara a un alto funcionario sobre la importancia de la investigación en su institución, su respuesta sería afirmativa, agregando que cuenta con cierto número de académicos reconocidos por el SNI, que existen investigaciones en proceso y se publica de manera constante, pero omitiría que el monto de presupuesto destinado a financiar proyectos es poco, que no existen plazas para nuevos investigadores y que no tiene conocimiento de lo que ocurre realmente en los procesos y las prácticas que se generan para formar investigadores. Su estudio el cual fue aplicado en un posgrado de educación encontró que, aunque existan experiencias de formación valiosas, no todo lo que se lleva a cabo en ellos, posee la intención real o el fin de formar investigadores, ya que las condiciones institucionales, favorecen, limitan o reorientan este proceso.

Otro actor importante para considerar cuando de investigación se habla, es quienes la ejercen y la enseñan, Barrientos (2013) aborda que el docente universitario es de los agentes principales dentro del proceso educativo y que su principal función no se reduce a solo enseñar, sino que la producción de conocimiento o dicho en otras palabras, la investigación también es parte de sus actividades, debido a las transformaciones que la educación superior ha vivido, donde converge el binomio enseñanza e investigación.

Por su parte Gil (2001) señala que las funciones y las expectativas que vive el profesorado de las universidades no son del todo claras, ni están completamente establecidas ni definidas. Expone que los académicos se encuentran inmersos en una profesión con ausencia de organización respecto a las actividades que deben realizar, además no poseen un horario definido y que la carga laboral no está repartida de manera igual. Se cae entonces en la dificultad de hacer investigación si se tiene mucha docencia,

puesto que el tiempo dedicado a la investigación no se puede dedicar a la enseñanza ni puede ser viceversa.

Existen un límite difuso entre ambas actividades y no se conoce entonces, de qué manera repercute una con la otra, por lo cual se requerirían acuerdos generalizados y homogéneos independientemente de las disciplinas y establecimiento, pero es importante considerar, que los académicos, se rigen bajo los criterios establecidos dentro de cada institución y por ende con base al funcionamiento de cada academia.

Salazar (2006), considera al docente universitario como un especialista de alto nivel, sigue pautas, actitudes y valores que configuran su accionar y visión del mundo, porque pertenece a una comunidad académica donde se desarrolla y marca que el contexto de academia es definido por relaciones de poder, generación de investigación a través de sus propios conocimientos, presiones económicas entre más pero también los elementos personales, disciplinares y pedagógicos destacan dentro la actividad docente. Estos aspectos convergen para que dentro del aula se pueda llevar a cabo el logro del aprendizaje de otros.

Las políticas nacionales de ciencia y tecnología, junto con las condiciones de trabajo que dictan las instituciones influyen en la formación de investigadores, ya que son estas quienes determinan la forma de trabajar, establecen tiempos de entrega y llegan a acuerdos para el cumplimiento de los objetivos acordados por la comunidad académica.

Gorostiaga (2017) añade que la posibilidad de generar procesos de formación de investigadores de mayor excelencia académica y de relevancia social depende, en gran medida, de las condiciones de trabajo que establecen las instituciones y de las políticas nacionales de ciencia y tecnología. Si bien estas condiciones y políticas han mejorado sensiblemente en las últimas dos décadas, impactando a través de mejoras en las condiciones para hacer investigación a la expansión de la investigación educativa en la región. Pero a pesar de esta mejora aún quedan por delante importantes limitaciones a enfrentar para lograr su consolidación. Se requiere además de un modelo de formación que exponga a quienes quieren dedicarse a la actividad investigativa a un debate teórico-metodológico que promueva el análisis de la diversidad de enfoques de producción de conocimientos como de los procesos sociales dentro de los que se enmarcan las políticas

educativas, es decir poner a discusión los procesos de formación de investigadores y sus maneras de desarrollarse con base a las políticas que han ido surgiendo.

### **1.3 Presentación del problema**

Una de las grandes transformaciones registrada por la universidad (y en general por la educación superior) es la incorporación de la investigación entre sus funciones. Por siglos la universidad tuvo como función central la formación de profesionales, pero a partir de la fundación de la Universidad de Berlín en 1810 esto cambió, tras la inserción de la investigación en la universidad. Pero no solo se trató de producir conocimiento, sino que la investigación alteró por completo el resto de las funciones universitarias. En el terreno de la enseñanza, la docencia comienza a ser entendida como construcción y reconstrucción de los resultados de la investigación por parte de sus creadores, la formación profesional ya no era el foco de atención, ahora la vista de la docencia estaba dirigida a otorgar una formación por y a través de la ciencia (Orozco, 2015). Otro cambio más se produce en el profesor mismo, puesto que ahora no solo debe enseñar sino también producir conocimiento nuevo (Boyer, 1990).

Mientras en Alemania la universidad vivía esta transformación, en ese mismo año (1810), México se encontraba viviendo su proceso de independencia de España y la universidad atravesaba un proceso de resistencia a modernizar su enseñanza, oposición que concluyó en una universidad que siguiera siendo transmisora de conocimiento arcaico. La Independencia de México no trajo consigo cambios en la universidad, por el contrario, la guerra contra España trasladó consigo que la universidad mexicana viviera un escenario desfavorable, el cual se definía por la ausencia de catedráticos de mentalidad moderna, carencia de materias innovadoras y falta de libros nuevos, incluso algunas tuvieron que cerrar sus puertas ante la falta de sustento económico (Staples, 2005).

Tuvieron que pasar 119 años para que la investigación fuera añadida entre las funciones de la universidad en México, puesto que en 1929 se promulgó la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México que ya la consideraba entre sus funciones, (Marsiske, 2006). Aunque en México la investigación se conocía y desarrollaba desde inicios del siglo pasado, fue en 1984 que recibe un fuerte impulso

con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (hoy Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores), el cual evaluaba la producción académica de quienes buscaban ser reconocidos como investigadores de nivel nacional, pero que a la vez funcionaba como un mecanismo para evaluar instituciones y programas, ya que se consideraba que aquella institución que contara con mayor número de investigadores reconocidos por este sistema, garantizaba mayor calidad en cuanto a la investigación (López, 2007).

El concepto *investigador* en México, independientemente de profesor, docente o académico, fue consagrado por el SNI, para diferenciar a aquellos académicos que realmente se dedican a la investigación como una actividad de tiempo completo en las instituciones de educación superior o centros de investigación, se considera que cumplen con requisitos específicos, alcanzan un nivel de productividad y dedican la mayor parte de su tiempo a la investigación, aunque también a la enseñanza en el posgrado. El tiempo dedicado a una u otra de estas funciones académicas, así como las distintas recompensas económicas y profesionales asociadas a estas distintas funciones, se ha convertido en uno de los temas centrales en la vida académica del país y en la orientación de los programas educativos que forman para ellos (De Ibarrola, 2014).

Una de las actividades complementarias de los integrantes del SNI es la formación de las nuevas generaciones de investigadores. Este proceso ocurre en el posgrado, considerado la cima de los procesos de formación. Estos programas son los encargados potencialmente de la preparación metodológica para la investigación, su desarrollo y los encargados de vincularla con aquellos sectores de la sociedad que necesitan de nuevos conocimientos (Reynaga, 2002). Los posgrados entonces tienen la responsabilidad de generar investigadores ante las necesidades de conocimiento que posee el país, haciendo que la investigación sea de índole prioritaria en la educación. La actividad científica posee un mayor grado de relevancia cuando se habla de áreas de posgrado, ya que es en este nivel de escolaridad donde los académicos tienen la responsabilidad de formar investigadores (Rivas, 2004).

Para que la educación superior avance es crucial la construcción del conocimiento e igualmente es la reproducción y ampliación de la comunidad de

investigadores la que logra mediante una docencia orientada a la formación de una actitud científica en los estudiantes. Las aulas se convierten en laboratorios de investigación y lo que se enseña dentro de ellas se sostiene bajo la didáctica de la investigación (Rojas, 2005).

Se podría esperar entonces que la docencia y la investigación trabajen de manera complementaria para lograr la FI, en la cual los académicos requieren de una renovación de las prácticas pedagógicas adecuadas a las necesidades del conocimiento científico y además poseer un perfil docente-investigativo que permita enseñar el método científico. Sin embargo, la relación docencia e investigación no es una asociación inmediata o mecánica, por el contrario, no es tan fácil delimitar hasta qué grado la docencia ayuda a la investigación; Rojas (2009) señala que no todo docente es investigador por su ejercicio formativo, ni tampoco toda acción de formación en el aula es directamente vinculada como formación científica. Ante esto convendría conocer la actividad de la docencia dentro del proceso de FI y quienes son los docentes que la realizan, puesto que así se podría determinar de qué manera esta aporta e interviene y que rol desempeña dentro de la investigación y si realmente existe el trabajo complementario entre ambas actividades.

La FI, ha llegado a considerarse un tema de estudio complejo, no solo por el arduo trabajo que conlleva su práctica, sino porque no hay un consenso que logre explicar cómo se produce dicha formación de una manera que sea aplicable, general y homogénea para todos; no existe una fórmula única para enseñar a investigar, incluso tampoco se puede afirmar que quienes se dedican a formar investigadores, seguirán los mismos pasos por igual para con todos aquellos que decidan dedicarse a la actividad científica (Moreno, 2007). No existe entonces, una comprensión del proceso, existen más dudas que certezas y no un panorama general que permita describir el logro de una formación. Sin embargo, se conoce que a lo largo de los años se han formado investigadores porque la sociedad exige conocimiento y progreso en todos los ámbitos, lo que lleva a discutir la manera en la que se da esta formación y la pertinencia de realizar estudios que permitan conocer cómo se forman los investigadores que darán continuidad al conocimiento en el futuro.

El conocimiento solo se podría generar gracias a los procesos de formación y retención de nuevas comunidades de investigadores, comunidades que han sido priorizadas e impulsadas desde los años 40 del siglo pasado con el surgimiento de los posgrados en México, cuyo fin fue generar personal académico de alta calidad que permita desarrollar no solo el sector educativo de nivel superior, sino que abone también al progreso de la ciencia y tecnología del país (Arredondo, et al. 2006).

Entonces convendría preguntar ¿cómo se forman los investigadores? Podría considerarse la pregunta del millón de pesos puesto que, además de lo señalado antes, el posgrado en el área de ciencias sociales es de reciente creación en Latinoamérica por lo que no es posible ofrecer una respuesta clara y contundente (Fernández y Wainerman, 2015). Por lo tanto, la FI se encuentra en un estado de descubrimiento, son escasas las investigaciones que han tomado y trabajado este tema, pero es pertinente que debe ser investigado ante la exigencia del conocimiento constante para la sociedad (Ortiz, 2010).

Puentes (2000, p.8) señala que los procesos para formar investigadores se ven influenciados por la institución en que se lleva a cabo, la singularidad de la dependencia (régimen de investigación) y las peculiaridades del tutor. Además, señala que la experiencia mexicana generada a partir de los primeros posgrados, especialmente después de los años sesenta del siglo pasado, ha dejado varias lecciones que requieren de atención como las siguientes:

- La enseñanza conceptual de la investigación es válida pero limitado al quehacer científico. Cuando se lleva a cabo este enfoque, se enseña a definir, describir, analizar o criticar la producción científica, pero se carece de una enseñanza para generar investigación. Un principio es entender y definir a investigar y otro aspecto es realizar investigación.
- La investigación no debe enseñarse de manera general, como si fuera un proceso universal, único y repetible. El método se debe de entender con base a la organización estratégica de todas las operaciones que intervienen en la producción científica.

Se puede decir entonces y siguiendo los argumentos anteriores, que la FI depende de dos aspectos fundamentales: Enseñar conceptualmente la investigación y poner en práctica lo aprendido realizando investigación. Pareciera sencillo, pero no lo es, ya que

estos aspectos no son procesos únicos y repetibles, entonces, ¿cómo explicar la FI?, la respuesta a ello es más compleja de lo que expresa la literatura.

La FI pareciera ser un rompecabezas que no cuenta con una guía para quien desee armarlo, para poder explicarlo y que solo tiene piezas imperfectas que permiten una imagen aproximada. Se sabe que la institución, la singularidad de la dependencia y el tutor intervienen en la FI, pero no se tiene conocimiento de cómo intervienen, por lo cual, se tratará de conocer a mayor detalle como son estas piezas en el presente estudio.

Existen diversas ideas sobre cómo debe ser la FI. Soriano (1992), hace una crítica sobre la idea reduccionista que prevalece en algunas universidades, la cual llega a la verdad científica a través de un solo esquema, una receta; para él, la FI es un proceso dialéctico, que pretende reconstruir el pensamiento a través de una realidad objetiva y que, para llegar a ello, no existen esquemas, modelos únicos y definitivos, sino que solo se cuentan con guías que puedan orientar el trabajo hacia la investigación.

Por otro lado, Ortiz (2010), define este proceso como extraordinariamente complejo, relacionado con el trabajo y esfuerzo metódico del profesor, quien tiene que ser crítico para poder transmitir la comprensión de algo, y de igual forma el empeño del estudiante, para aprender. Se vuelve a lo mismo, no hay certezas, solo ideas, pasos a seguir y diversas concepciones que afirman su grado de complejidad.

Alfaro (2011) por su parte, señala también la complejidad de la formación de investigadores educativos (FIE), ya que dentro de este interviene la naturaleza de la investigación educativa, el contexto y sus dificultades, el currículo deseado, junto con factores institucionales, sociales y políticos involucrados, destacando que las diversas concepciones del proceso también añaden dificultad para poder abordar con claridad la formación de investigadores.

Se infiere entonces que la FI está conformada por más piezas pero que en conjunto cumplen el trabajo de formar. Las políticas educativas junto con el régimen institucional, la docencia, el plan de estudio, así como la función del tutor forman parte de un rompecabezas que se deben conocer para descubrir de qué manera interviene cada uno en la formación de investigadores y abrir paso a un acercamiento que permita comprender la complejidad de dicho proceso.

Ante este escenario, esta investigación pretende indagar la formación de investigadores, concretamente en el programa de la Maestría en Innovación Educativa (MIE) de la Universidad de Sonora (UNISON) la MIE forma parte del Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP) desde el año 2007, actualmente se encuentra en un nivel consolidado y ha formado 10 generaciones de maestros en educación<sup>2</sup>. Su reconocimiento ante el PNPC (ahora Sistema Nacional de Posgrado), supone que cumple con los criterios de calidad oficiales y su organización y manera de trabajo se ve influenciado no solo por la institución sino además por el CONAHCYT, el objetivo principal de la MIE es formar personal de alta calidad académica, que logre concebir, promover y desarrollar innovaciones en la educación superior y realizar investigación para apoyar el cambio educativo (UNISON, 2020).

Dentro de este programa se encuentra la Comisión Académica del Posgrado (CAP), integrada por el coordinador de carrera considerado presidente y tres académicos que garanticen la representatividad de las distintas áreas del posgrado. Cuenta con un núcleo académico básico (NAB) que da soporte y continuidad al desarrollo óptimo del programa, de igual manera cuenta con un núcleo académico complementario (NAC) conformado por académicos de la misma dependencia u otras ajenas a la Universidad de Sonora (UNISON, 2020).

En la MIE, como el grueso de programas escolarizados, la docencia se enmarca en un plan de estudios integrado por 12 materias, las cuales se dividen tanto en seminarios y asignaturas, cursadas a lo largo de cuatro semestres. A partir del tercer semestre, los alumnos se dividen en tres áreas de concentración:

- a) Desarrollo y Prospectiva de la Educación Superior
- b) Comunicación y Procesos Educativos en la Educación Superior
- c) Desarrollo Curricular en la Educación Superior

Cada área de concentración está a cargo de un grupo de académicos con afinidad en sus líneas de investigación, por lo cual, dependiendo del tema de tesis de cada alumno, se integrará a una de las áreas. Las áreas son fundamentales en la organización

---

<sup>2</sup> En agosto de 2023, el Sistema Nacional de Posgrado informó que la MIE, junto a un numeroso conjunto de posgrados en México no era elegible para que sus estudiantes solicitaran beca, aunque la MIE cumple ampliamente con los antiguos y nuevos criterios oficiales.

del posgrado puesto que, como se señala antes, cuentan con paquetes de asignaturas y con un grupo de profesores que acompañarán al estudiante en su proceso de formación.

Se espera que al término de cada ciclo escolar el estudiante complete una parte de la investigación que lo llevará a la elaboración de la tesis. Cada estudiante cuenta con un tutor asignado, el cual tiene la responsabilidad de establecer junto con el estudiante, el plan individual de actividades académicas semestrales que se seguirá con base al plan de estudios. Además, el coordinador asignará un comité tutorial formado por al menos el tutor y dos académicos del programa y del área, cuyo fin es brindar asesoría y seguimiento al estudiante. Finalmente se encuentra el director de tesis, quizá la figura más destacada en el proceso de la FI; el director tiene la tarea de brindar la orientación especializada en el tema bajo estudio, más aún, el director elige o sugiere tema de la indagación, indica la metodología y líneas teóricas y aprueba los avances del proyecto y la tesis. Por su importancia y presencia -con interacciones semanales, el director de tesis es la figura de mayor relevancia en la FI.

Para esta investigación se han seleccionado 12 académicos que cumplen con los requisitos instaurados en el Reglamento de Estudios de Posgrado de la Universidad de Sonora (2020), puesto que son académicos que han ejercido la docencia, poseen el grado de doctor, pertenecen al SNI, han sido tutores y directores de tesis, 11 pertenecen al NAB y uno al NAC, este último se seleccionó debido a que ejerce como tutor y docente dentro del posgrado.

El proyecto de creación de la MIE se formula en el año 1999, bajo la dirección de Guadalupe González Lizárraga, quien en ese momento ocupaba la secretaría de la División de Ciencias Sociales en la UNISON. Ella realizó importantes esfuerzos para integrar al grupo académico pionero de la MIE. Este grupo estuvo integrado por cuatro académicos Dr. Raúl Rodríguez, Dra. Emilia Castillo, Dra. ETTY Estévez, Dr. Ángel Vera y la Dra. Guadalupe González. Este grupo realizaba investigación pionera en la UNISON y en la región, con proyectos de corto alcance y, además, el grueso de ellos no había completado su formación escolar puesto que no habían obtenido el grado doctoral. Se ubica otro grupo de apoyo integrado por los Doctores: Roberto Rodríguez, Carlos Gallegos, Villaseñor y Bartoluchi, en su mayoría con adscripción en la UNAM. Este grupo

fue de gran importancia porque contaba con fuertes antecedentes en la investigación, formación de capital humano en el posgrado y la mayoría reconocidos ya en el SNI. Ambos grupos llevan a cabo la tarea de construir el proyecto e impulsarlo. Poco a poco se irán incorporando nuevos profesores a la planta de profesores, hasta lograr su fortalecimiento. En tal año, la MIE es incorporada el PNPC, lo que indica que tiene fortalezas significativas. Incluso este reconocimiento será el primero para el área de ciencias sociales en la UNISON.

Los lineamientos fijados por el PNPC estipulan que deben existir dos cuerpos de profesores. En la MIE estos grupos se dividen en: núcleo académico básico (NAB) y núcleo académico complementario (NAC). El NAB está integrado por los académicos de la institución que dan soporte y continuidad al funcionamiento y desarrollo del programa de posgrado, buscando la representatividad de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento del programa, mientras que el NAC está conformado por académicos del mismo departamento u otras dependencias ajenas a la Universidad de Sonora, instituciones u organismos externos nacionales y extranjeros, con reconocida trayectoria científica o profesional. Los integrantes del núcleo académico básico y complementario tendrán al menos el grado académico que ofrece el programa al que dan soporte (UNISON,2023).

Estos núcleos académicos tienen como objetivo formar personal de alta calidad académica, es decir que, a través del curso escolarizado de la maestría, los estudiantes puedan concebir, promover y desarrollar innovaciones en la educación superior y que sean capaces de realizar investigación para apoyar el cambio educativo. Sin embargo, es importante señalar, que no en todas las generaciones la distribución de académicos ha sido igual ni han sido los mismos, ya que, a través de las generaciones, se han integrado distintos académicos al NAB, y a pesar de que este último sea el núcleo que se dedique especialmente a la docencia, el NAC también forma parte de ella especialmente en los últimos semestres, semestres, en los que los estudiantes se concentran en líneas de investigación.

Debido a que el NAC, está conformado por académicos externos a la institución, no se pudo tener acceso a la información necesaria para poder describir en su totalidad al núcleo. En la actualidad el NAB está conformado por 11 profesores y que poseen la

mayor habilitación escolar puesto que todos cuentan con doctorado y el grueso de ellos se encuentran incorporados en los sistemas de reconocimiento del trabajo académico: 10 SNI (UNISON, 2023) y seis PRODEP (PROMEP, 2023).

**Tabla 1**

*Indicadores generales del Núcleo Académico Básico.*

NAB	Hombres	Mujeres	Total
Integrantes	6	5	11
Edad promedio	52	57	
Antigüedad promedio	24	28	11
Doctorado	6	5	11
SNI	6		10
PRODEP	3	3	6

*Fuente:* Elaboración propia con CVU (2022)

Visto con mayor detalle el NAB se integra por una combinación de profesores experimentados (63 años) y profesores relativamente jóvenes (43 años). Los primeros están al final de su carrera académica puesto que tienen más de 30 años de antigüedad, por lo que en los siguientes años enfrentarán su retiro laboral. Incluso en los últimos diez años la MIE tiene registro de dos profesores jubilados (Dr. Federico Zayas Pérez y Dra. Laura Urquidi Treviño) y que fueron parte del núcleo académico original. Por su parte, los profesores de reciente incorporación están al inicio de sus carreras con menos de 25 años de antigüedad.

**Tabla 2**

*Momento de la carrera académica Núcleo Académico Básico.*

Momento de carrera académica*	Etapas inicial (1 a 10 años de antigüedad)	Etapas desarrollo (11 a 25 años de antigüedad)	Etapas prejubilatoria (>25 años de antigüedad)	Totales
Hombres		4	2	6
Mujeres		2	3	5
Edad promedio		45	64	
Antigüedad promedio	0	18	35	
Total	0			11

Institución obtención doctorado				
UNISON	0	3		3
Nacional	0	3	4	7
Extranjero	0		1	1
Total	0	6	5	11

*Fuente: Elaboración propia con CVU MIE (2022)*

*Nota:* Aunque se reconocen tres etapas en el desarrollo de la carrera académica, en la MIE solo existen las dos últimas. En cambio, la primera, Etapa Inicial (0-10 años de antigüedad) no se tiene ningún profesor, de ahí que no se anotó en la tabla.

Además de las diferencias en la etapa de la carrera académica, existen otras diferencias en la PA, nos referimos a dos de ellas; el género y la formación escolar. Respecto al sexo el NAB está conformado por 6 hombres y 5 mujeres. Respecto a la formación se percibe una diferencia importante. Las nuevas generaciones de profesore cursaron estudios en la propia institución, incluso algunos de ellos egresados de la MIE. Esto se debe a la consolidación del posgrado en el estado y la UNISON misma, que ya están en capacidad de formar a nuevos profesores.

Estos núcleos académicos además tienen como objetivo formar personal de alta calidad académica, es decir que, a través del curso escolarizado de la maestría, los estudiantes puedan concebir, promover y desarrollar innovaciones en la educación superior y que sean capaces de realizar investigación para apoyar el cambio educativo. Sin embargo, es importante señalar, que no en todas las generaciones la distribución de académicos ha sido igual ni han sido los mismos, ya que, a través de las generaciones, se han integrado distintos académicos al NAB, y a pesar de que este último sea el núcleo que se dedique especialmente a la docencia, el NAC también forma parte de ella especialmente en los últimos semestres, semestres, en los que los estudiantes se concentran en líneas de investigación.

La edad promedio del NAB se encuentra en 54 años, lo cual refleja una planta académica mayor y una desviación estándar de 11, lo cual indica, que el rango de diferencia de edad entre los académicos oscila entre los 11 años.

Entre la formación inicial de los académicos, existe una fuerte inclinación del NAB hacia la psicología y en un panorama más general, en su mayoría pertenece a las Ciencias Sociales.

**Tabla 3**

*Distribución del Núcleo Académico Básico por carrera.*

Campo de estudio de origen	Número de académicos
Psicología	5
Sociología	2
Ciencias de la Computación	1
Pedagogía	1
Educación	1
Ciencias de la Comunicación	1

*Fuente Elaboración propia con CVU MIE (2022)*

Además, toda la planta académica, cuenta con doctorado y solo un miembro posee el máximo nivel de estudios que es la estancia posdoctoral. De igual manera, solo un miembro no se encuentra acreditado por el SNI.

Aun cuando la información de la organización del posgrado es imprescindible para tener un acercamiento a la planta académica, no son suficientes datos para saber cómo se desarrolla la FI y cómo se lleva a cabo este proceso. Por lo cual a través las prácticas y creencias de la planta académica elegida para este estudio, se pretende hacer una descripción de cómo son los procesos formativos de los futuros investigadores. Como anotó antes, la FI no es un proceso lineal que siga puntualmente una ruta, claro que el programa de estudios señala que la formación consta de cuatro semestres y cada uno de ellos con productos precisos, por ejemplo, en el primero se presenta el protocolo de investigación, en el segundo, el marco teórico y metodología, pero que esa ruta avanza de manera desigual entre estudiantes y profesores. Además de que no se conocen cómo se relacionan los actores y los elementos, por ejemplo, las relaciones entre profesores y

estudiantes, entre las asignaturas o las relaciones entre los propios académicos integrantes de la planta de profesores.

Ante esto, se eligieron tópicos que permiten describir la FI dentro de la MIE. El primero es la tutoría, el cual a través de la relación tutor-alumno y sus características, el perfil estudiantil del tutorado, así como las diversas estrategias implementadas por los académicos, permiten conocer solo una parte de la FI y acercarse a su complejidad. Desde la docencia y sus prácticas docentes, a partir de la planeación y estrategias implementadas por los académicos, conocer como la docencia impacta en la FI y como es llevada a cabo en dentro de un proceso en el que la enseñanza en investigación es el punto clave. El plan de estudios y su actualización necesaria para los estudiantes y la beca como elemento de atención en el proceso de formación. De esta manera se pretende brindar una mirada más a este tema de estudio, con el fin de abonar características a este proceso que ha puesto sobre la mesa diversas ideas en su concepción.

## **1.4 Objetivos**

### **Objetivo general**

Examinar las percepciones de los académicos de la MIE con el fin de entender y detallar el modo en que se realiza el proceso de formación de investigadores educativos a nivel de maestría.

### **Objetivos específicos**

- Detallar cómo la enseñanza contribuye al desarrollo de habilidades investigativas, especificando las metodologías, estrategias y prácticas pedagógicas empleadas en la Formación Investigativa (FI).
- Caracterizar las responsabilidades y funciones del director en el proceso formativo, identificando los diferentes estilos de tutoría y evaluando cómo la relación entre tutor y estudiante impacta en el desarrollo de nuevos investigadores educativos.

- Escrutar y evaluar la estructura curricular, los contenidos, las metodologías y las evaluaciones, para entender cómo estos elementos coadyuvan en la construcción del perfil del investigador educativo a nivel de maestría en la MIE.

### **Pregunta general**

¿De qué manera se estructura y lleva a cabo el proceso de formación de investigadores educativos en la MIE, y cuál es la influencia y contribución de la docencia, las dinámicas de tutoría y el diseño del plan de estudios en dicho proceso?

### **Preguntas específicas**

¿De qué manera los académicos de la MIE conceptualizan y valoran el rol de la docencia en el desarrollo y formación de nuevos investigadores educativos?

¿Cómo evalúan los académicos de la MIE la importancia y efectividad de las tutorías en el proceso de formación y desarrollo de nuevos investigadores educativos en el ámbito de la innovación educativa?

¿Cómo evalúan los académicos de la MIE la importancia y efectividad de las tutorías en el proceso de formación y desarrollo de nuevos investigadores educativos en el ámbito de la innovación educativa?

## **Capítulo 2. La formación de investigadores educativos: Un proceso complejo compuesto de distintos eslabones**

Según los objetivos plasmados en el posgrado de la MIE, pretende lograr investigadores de alta calidad académica, cuyos maestros, sean capaces de lograr mejoras en la educación superior a través de sus investigaciones en innovación educativa, pero ¿cómo se logra esta formación? Existen diversas ideas que se ponen a debate al momento de poder explicar la formación de investigadores, por lo tanto, este capítulo trata de desarrollar lo que compete a dicho proceso bajo tres ejes de análisis: docencia, tutoría y plan de estudios. Cada una de estas líneas forma parte de un rompecabezas, cuyas piezas parecen ser más complejas y presentan diferencias a pesar de formar parte de una misma cadena que es la formación de investigadores educativos, por lo cual se abordarán a lo largo del presente escrito.

### **2.1 Un acercamiento a la formación de investigadores y su conceptualización**

Abordar la FI, requiere conocer las distintas posturas que giran en torno, ya que, a partir de ellas, es la manera en la que se conceptualizará y se llevarán a cabo los procesos de formación de investigadores. En la investigación educativa este punto ha sido tratado con cierto detalle. Soriano (1992), señala que no existen modelos o esquemas de investigación únicos para aquellos que deseen dedicarse o trabajar en la investigación, ya que esto conlleva un proceso dialéctico, no lineal que consta de reconstruir del pensamiento propio una realidad objetiva, dejando de lado una posición reduccionista de la investigación, puesto que para la verdad científica no se puede contar con una sola “receta” o método.

Alfaro (2011) define la FI como un proceso de prácticas y actores diversos, en el que los formadores son los mediadores humanos, quienes promueven y facilitan de una manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso al desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes, la internalización de valores y conocimientos de la práctica llamada investigación. Esta no tiene un período temporal definido, ya que no es una formación a la que hay que acceder antes de realizar investigación, también se

puede formar investigadores durante la realización de la investigación, de forma continua según lo desee la persona, tanto dentro y fuera de un sistema escolar. Ortiz (2010) coincide en la idea de que formar es un proceso altamente complejo que involucra una postura crítica del profesor por develar la comprensión de algo y de manera igualitaria transmitir ese estado crítico al alumno para lograr su aprendizaje.

Con base en lo anterior, no se podría asegurar que exista un solo método para formar investigadores, puesto que esto se ve sujeto a las disposiciones o necesidades de quienes tengan la tarea de hacerlo. Rivas (2004) añade que la formación de investigadores se condiciona con las tradiciones de la educación universitaria y el tipo de política de ciencia y desarrollo impulsada por el gobierno de una nación. Añadiendo aún más complejidad al momento de abordar este concepto compuesto, ya que no se puede definir una sola manera de formar investigadores, sino que además este se ve influenciado por los objetivos y formas de organizarse de las universidades, aunado a que estas últimas funcionan con base a las políticas establecidas por parte del gobierno. Lo cual se traduce a una cadena compuesta de diversos eslabones que van influyendo de manera continua para poder establecerse finalmente en la formación de investigadores. A continuación, se describen y analizan los principales *eslabones* del proceso de formación de nuevos investigadores.

## **2.2 La docencia como profesión en la Educación Superior**

A partir de la primera mitad del siglo XX el trabajo docente comenzó a considerarse de carácter profesional porque su ejercicio se asoció a la posesión de una base de conocimientos (Ávalos et al., 2010). Y es en ésta última palabra donde recae la labor de la profesión docente, que es la transmisión de conocimientos a través de la enseñanza cuyo tema, se profundizará más adelante. Sin embargo, para Hortal (2000) la docencia se podría definir como una actividad ocupacional que se consideraría una profesión debido a que posee diversas características:

- a) Ofrece un servicio específico para la sociedad.
- b) Se realiza por un conjunto de personas profesionales que se dedican a ella de manera estable.

c) Los docentes se convierten en profesionales gracias a largos procesos de capacitación.

d) Los docentes forman parte de un colectivo que se considera organizado y que controla su misma profesión.

Ante esto, no podemos reducir la labor de la docencia a solo enseñar, sino que se debe entender como un servicio prestado a la sociedad que, a pesar de ser ejercida por una sola persona al momento de dar clases, forma parte de un colectivo que se rige bajo criterios acordados en su profesión.

Basurto et al., (2013) coinciden en que la docencia tiene su carácter profesional, añadiendo que su objetivo no solo es transmitir conocimientos, sino potenciar las capacidades intelectuales a quienes les enseñan, logrando aprendizajes significativos, además de que deben fomentar el pensamiento crítico y científico e intervenir dentro del aula para fomentar una cultura de convivencia democrática y de competencia para continuar aprendiendo a lo largo de la vida de los estudiantes.

En el ámbito universitario la docencia es esta actividad es compleja, ya que añade elementos personales, disciplinares y pedagógicos, la cual se desarrolla en un contexto de academia, donde interfieren relaciones de poder, generación de investigación y extensión universitaria, presiones económicas, demandas de retorno social, entre otras (Salazar, 2006).

La docencia no debe ser comprendida únicamente como la transmisión de conocimiento, sino en el nivel superior debe estar enlazada a investigación; debe alimentarse de los conocimientos nuevos generados por la indagación. Para Barrientos (2013) la docencia es sinónimo de investigación, por lo cual, la enseñanza superior vive del binomio enseñanza e investigación, donde el profesor debe comprometerse a la difusión y ser productor de conocimiento.

El docente a nivel universitario se considera un especialista de alto nivel, dedicado a la enseñanza y que forma parte de una comunidad académica en la cual, se comparte, reconstruye y sigue pautas, valores y actitudes que van a configurar su forma de ser y actuar ante el mundo. La caracterización del docente excelente o del mejor docente no se puede afirmar sin antes comprender que cada profesor se construye bajo un contexto particular, ya que convergen dos factores, los significados en los espacios asociados al

ámbito universitario y por otro a la cultura organizacional poseída en cada facultad de formación profesional (Salazar, 2006).

La docencia es comprendida entonces como una actividad en la que interviene el contexto, la comunidad de docentes, las políticas y las características propias del profesor, en donde la enseñanza tiende a ser una de las partes más importantes, pero no la única, por lo que conviene entonces, conocer a profundidad esta actividad.

### **2.2.1 Docencia e investigación ¿actividades ligadas o separadas?**

Como se señala antes, existe un vínculo positivo entre la docencia y la investigación puesto que se enriquecen mutuamente. Para Neumann (1992), la práctica de las ambas actividades tiende a fusionarse en un entorno formidable, generando un estado de excelencia entre ambas actividades. Sus estudios con académicos revelan tres grandes tipos de nexos:

a) Conexión tangible: la enseñanza y las actividades de investigación producen una asociación sencilla de identificar. El conocimiento avanza más rápido que la impresión y producción de los libros de textos, por lo tanto, el material de investigaciones que se presenta permite una actualización del conocimiento avanzado. Además, señala que, si los académicos no se encuentran involucrados en la investigación, se infiere que no están a la vanguardia de su disciplina, dejando a los estudiantes en un estado de desventaja, puesto que solo aquellos que se encuentran en un estado activo de investigación son capaces de desarrollar o formar nuevos investigadores.

b) Nexos intangibles: Esta relación alude a lo subjetivo, es decir al enfoque y la actitud hacia los conocimientos que se deben fomentar en una universidad, poniendo énfasis, en que solo un investigador activo puede lograr una transmisión de conocimiento exitosa, puesto que esto permite que sean capaces de enseñar de una manera efectiva, crítica y cuestionadora. La tarea de los académicos es consolidar una enseñanza con equilibrio, para transmitir las complejidades del conocimiento de una manera óptima, sencilla y simple.

c) Nexos globales: No se debe reducir la relación de docencia-investigación a nivel individual, ya que existe un nexo entre el departamento de investigación y su actividad

docente, por lo tanto, la enseñanza se ve influenciada también por todos los miembros que conforman el departamento.

En otro punto, hay quienes difieren de las posturas positivas entre la relación docencia-investigación, Hernández (2002), señala que existen diversas investigaciones que han expuesto que la docencia e investigación no son actividades que se complementen de inmediato puesto que la afecta el tiempo de dedicación y compromiso que tengan los académicos para ambas actividades, a las características de personalidad de los profesores y los incentivos para desarrollar las actividades. En el mismo sentido, Orlor (2012), destaca que ambas actividades son incompatibles, puesto que docencia requiere de tiempo, disposiciones y habilidades diferentes a las de la investigación, produciendo contradicciones entre ambas. Otros autores van más allá en sus análisis y aseguran que docencia e investigación son funciones académicas independientes, que encarnan en profesores distintos y difíciles de unirlos (Perdomo, 2012).

Se han expuestos diferentes puntos de vista que no dan certeza o una claridad en cómo es la relación existente entre la docencia y la investigación, sin embargo, podemos esperar que esta relación cobre mayor relevancia en el nivel de posgrado puesto que los académicos responsables de la formación de las nuevas generaciones de practicantes son quienes al mismo tiempo están produciendo el conocimiento científico. Por supuesto, que eso no es garantía para que la relación sea lo más fructífera y tampoco ilustra cómo se desarrolla, de ahí que cobre mayor importancia su indagación.

### **2.2.2 Docencia en la formación de investigadores educativos: una mirada compleja**

Al momento de definir la actividad docente se suele acotar a la concepción de una simple transmisión de conocimientos que el maestro realiza a sus alumnos, pero la realidad es más compleja, ya que lo que sucede dentro del aula, conlleva que a un dialogo entre docentes a estudiantes. Desde la perspectiva teórica la enseñanza no se puede acotar solamente a lo que sucede en clase o a los aspectos didácticos, sino que incluye el supuesto de que el profesor al enseñar realiza un proceso de reflexión, análisis e interpretación de aspectos intelectuales y afectivos, tanto propios como de sus

estudiantes. Esto, lo convierte en un objeto de estudio complejo, ya que convergen diversas dimensiones: política, social, institucional, didáctica, interpersonal y personal y valoral (Cañedo, 2013).

Al tratar la docencia se debe tomar en cuenta la parte subjetiva de esta actividad, es decir, todo el proceso que en realidad conlleva el transmitir conocimiento a través de la enseñanza. La experiencia cotidiana de este espacio académico permite afirmar que la docencia requiere de imaginación pedagógica, en la cual la creatividad e innovación del docente añaden un valor significativo en la educación (Basurto et al., 2013). Por lo cual, el espacio académico en el que se desarrolla la enseñanza requiere que los docentes, busquen la manera de poder cumplir con su objetivo de enseñar de una manera efectiva ante las dificultades que se podrían encontrar en el aula, un ejemplo de esto radica en las diferentes características que poseen los alumnos y el lugar en donde se lleve a cabo este proceso.

Alliaud y Antelo (2009), precisan que para enseñar es importante adecuarse al contexto y a las características particulares de los destinatarios, agregando que realmente el contexto determina la enseñanza. Y este mismo contexto, puede referirse tanto al medio socioeconómico (universidad privada o pública), al espacio geográfico (barrio, villa o zona), pero también puede referirse a las particularidades de la época o de una población. En otras palabras, la enseñanza se vuelve complicada debido a que los maestros deben considerar el lugar donde se encuentra la institución, el nivel socioeconómico con el que cuentan los estudiantes y la era en la que se esté viviendo para poder realizar su trabajo. Basurto et al., (2013) coincide con Alliaud y Antelo (2009) en que los destinatarios y la época en la que se desarrolle la docencia influye en la manera de enseñar, señalando que los docentes se enfrentan a alumnos con características muy distintas a las de generaciones pasadas incluso hasta características inéditas. Por lo cual tienen la tarea, de saber manejar una serie de competencias actitudinales y cognitivas para responder a los desafíos propios de cada nueva generación, ya que, de no ser así, se puede generar una frustración y un malestar profesional.

Las notas anteriores confirman que la docencia es una actividad compleja, que no solo debe adaptarse a las condiciones de trabajo por parte de las instituciones de

educación superior, sino que debe tomar en cuenta que la enseñanza depende en gran medida de los bienes tangibles con los que se cuente, es decir, si el salón de clases es un área adecuada o no, si el docente tiene a su mano dispositivos o equipos que faciliten la transmisión de conocimientos y adecuar su enseñanza a la exigencia que requiera la población. Pero no solo lo tangible importa, sino también aquello que no se logra apreciar a simple vista, es decir esa parte subjetiva que envuelve al estudiante.

Los destinatarios, en otras palabras, los alumnos, son pieza clave para el docente, ya que cada uno aprende de manera diferente y proviene de un contexto diferente, haciendo la actividad docente aún más complicada, que solo reducirla a transmitir conocimiento, puesto que cada alumno, posee valores, creencias, formas de ser y de vivir distinta y no se puede asumir que todos son iguales, por lo que los docentes se encuentran ante un reto al momento de ejercer su labor.

### **2.2.3 Práctica docente y sus características**

La práctica docente puede definirse como una praxis social, objetiva e intencional en la cual intervienen tanto las percepciones y las acciones de quienes son los agentes implicados en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje -maestro y alumno-, pero también aquellos que respectan a los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que cada institución decide para determinar la función del maestro (Fierro et al. 2000). Por lo cual, la práctica docente, en gran medida sí depende del trabajo interiorizado del profesor, pero gran parte de su quehacer se verá influenciado por las condiciones que se establezcan en la institución a la cual pertenezca.

Cañedo y Figueroa (2013) señalan que las prácticas docentes reflejan un esfuerzo de los profesores por mejorar y transitar hacia un aprendizaje más activo de los estudiantes y una responsabilidad importante del profesor para ser guía. En su investigación, los profesores mostraron concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, en las cuales, sigue siendo el responsable de planear la enseñanza y orientar el aprendizaje. Fregoso (2016) menciona que son los significados de la práctica docente son los que orientan la labor de quienes la ejercen. Esta investigación de enfoque descriptivo y cualitativo permitió un acercamiento a los significados desde los conceptos de profesor, su rol en la escuela y los elementos que interviene en la práctica

docente incluyendo la educación, enseñanza y el aprendizaje. Dicho estudio pudo teorizar que los maestros construyen significados con base en la experiencia adquirida en su práctica docente, los cuales nacen de sus creencias y saberes determinados sobre, entre otros, la educación y la relación de educación con sociedad. El mismo autor resalta que los profesores y profesoras son seres humanos, incluso al margen de que sean docentes, y estos construyen determinados significados que pueden llegar a ser explicaciones de los fenómenos educativos, que si bien, no son teorías estructuradas, son creencias y saberes sobre su práctica y la educación.

En una investigación realizada por Díaz (2006) destacó que el docente tiene el trabajo de llevar a cabo un proceso de reflexión sobre su práctica pedagógica, ya que como mediador y formador debe mejorarla y fortalecerla, puesto que su responsabilidad es actualizarse constantemente para elaborar nuevos conocimientos y construir saberes. Dicho estudio recalca la importancia de la reflexión, el cual permite reconstruirse en tres direcciones o sentidos: a) Reconstruir situaciones donde se produce la acción, refiere a lo que conduce a los docentes a redefinir la situación donde se encuentran reinterpretando y asignando un nuevo significado a las características conocidas; b) Reconstrucción de sí mismos como docentes, lo cual permite tomar conciencia de las formas en que estructuran su conocimiento, afectos y estrategias de actuación; y finalmente, c) la reconstrucción de los supuestos acerca de la práctica pedagógica.

Fierro et al., (2000) destaca las dimensiones con las que se puede interpretar la práctica docente:

a) Dimensión personal: Destaca la importancia de que el profesor, realice un proceso reflexivo sobre su labor, haciendo un análisis de su práctica en tiempo pasado, presente y futuro. Donde además el maestro reflexione que su quehacer se ve influenciado por su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela.

b) Dimensión institucional: El trabajo del docente es considerada una tarea colectivamente construida y regulada por la escuela. La institución escolar es el espacio de socialización profesional, ya que, a través de ella, el profesor entra en contacto los discursos propios del oficio, los saberes, costumbres, tradiciones, conductas, tradiciones y reglas tácitas de la cultura

magisterial. Esta dimensión reconoce que las prácticas y decisiones se ven influenciadas por un sentido de pertenencia a la institución y a su vez, esta última le ofrece los materiales, las normativas del puesto de trabajo, y con base a estas, el maestro toma decisiones de manera individual.

c) Dimensión interpersonal: la función profesional del maestro se basa en las relaciones que intervienen en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, padres. Estas relaciones interpersonales son de carácter complejo puesto que se construyen sobre diferencias individuales. Por lo cual, el clima laboral, los espacios y estructuras de participación interna, los estilos de comunicación y los problemas que se suscitan influyen en la práctica docente y en como el docente los maneja.

d) Dimensión social: Es el conjunto de decisiones y prácticas de los maestros, ante las diferentes condiciones socioeconómicas y culturales, que posicionan a sus alumnos en distintas experiencias escolares. En este espacio entra en juego la igualdad de oportunidades educativas.

e) Dimensión didáctica: Alude al rol del docente como agente que orienta, dirige y guía a través de los procesos que conlleva la enseñanza, la interacción de los alumnos junto con el saber colectivo culturalmente organizado, para que finalmente construya su propio conocimiento.

f) Dimensión valoral: Las creencias, ideas, referentes teóricos, valores personales, actitudes, juicios de valor, orientan su práctica docente. Es así como el docente, a través de la enseñanza comunica su forma de ver y entender el mundo, y asumir las relaciones humanas que llevará a cabo.

La práctica docente entonces, es influenciada por aspectos personales, aspectos de la institución, el ámbito laboral entre otros, que determinan el actuar del docente dentro del aula, por lo que se puede intuir que la práctica docente es una construcción individual realizada por cada académico, pero que al final es constructo de la sinergia de los diversos elementos que la componen

#### **2.2.4 Planeación didáctica: una etapa de la práctica docente**

En la práctica docente, la planeación es una etapa que permite al profesor tomar decisiones para conducir al aprendizaje, involucra un profesor activo, que después de la etapa de planeación, resolverá las situaciones que surjan a través de ejecución o interacción (Fierro et al., 2000). Schoenfeld (1998), considera que la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, depende en gran medida de la actualización constante que surge a través de la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos, a través de temas, exposiciones o debates.

La planeación previa que el docente realiza tiende a ser flexible al momento de su ejecución y esto se debe a que la práctica docente es entendida como contextos que se van construyendo y reconstruyendo constantemente, ya que los saberes del profesor son dinámicos y están en constante transformación (Suarez, 2001). La flexibilidad o la necesidad de que la planeación requiera de una modificación, se da porque el docente al momento de enfrentarse a los estudiantes dentro del aula, se encuentra con un contexto y un ambiente que posee características propias y diferentes, ya que el salón de clases a pesar de ser un sitio ubicado en el mismo lugar y dentro de la misma universidad, es un sitio formado por un grupo de personas con características y necesidades de aprendizaje distintas, por lo que el docente debe tener la capacidad de reflexionar y replantearse su planeación inicial (Salinas et al., 2014).

Ascencio (2016) señala que la planeación didáctica es el proceso de organización de ideas y actividades que logra el desarrollo del proceso educativo con sentido, significado y continuidad, y elaborarla requiere de analizar y organizar los objetivos, los contenidos educativos, intenciones y propósitos educativas que se pretenden conseguir, estableciendo la secuencia de actividades en tiempo y espacio. Sin embargo, es importante considerar que el trabajo docente, exige la comunidad de profesores posea un alto grado de creatividad, puesto que no existen fórmulas universalmente aplicables que garanticen el aprendizaje en su totalidad, más bien, el docente, debe poseer conocimiento y un repertorio de recursos amplio para que a través de ellos y una buena visión, decida la estrategia más adecuada para cada contexto y cada alumno (Murillo et al., 2011), de ahí que el maestro debe descubrir cuál metodología es la más adecuada para quien esté educando, así como el sistema de evaluación que verdaderamente

refleje su desempeño a lo largo de la asignatura y no sólo los conocimientos que escribe una vez al mes en un examen.

### **2.2.5 Estrategias docentes: la acción del docente para la enseñanza y el aprendizaje**

Montes de Oca y Machado (2011) recalcan la importancia de aclarar que si se trabaja con estrategias docentes y los métodos de enseñanza-aprendizaje es necesario desde el inicio la precisión conceptual, ya que en la literatura existen diversas denominaciones como: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias o técnicas didácticas, estrategias docentes, entre otras, las cuales se utilizan indistintamente, esto debido a la falta de criterios unánimes en su conceptualización desde las ciencias pedagógicas puesto que no existe una delimitación clara de que significa cada una, sus fronteras son difusas y poseen múltiples significaciones.

Entonces, ante la ausencia de una definición clara y el alcance de cada una de ellas, si se desea hacer una distinción entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje se requiere partir de la idea de que forman parte de un mismo proceso, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje es síntesis y se ha cometido el error de separar el uno con el otro. Sin embargo a pesar de formar parte del mismo proceso, podrían distinguirse si se toma en cuenta que las estrategias de enseñanza las realiza el profesor centradas en la planificación, diseño, secuenciación, elaboración y realización del contenido, mientras que las de aprendizaje las realiza de igual manera el profesor pero estas se centran en las acciones de los alumnos que surgen durante el aprendizaje e influyen en la motivación, la asimilación, la interpretación, la retención y la transferencia de la información (Colunga y García, 2007).

Montes de Oca y Machado (2011) proponen tres métodos de enseñanza-aprendizaje que han sido reconocidos por la didáctica y que deben estar dentro del ejercicio docente:

- a) El aprendizaje basado en problemas: Se centra en el aprendizaje, la investigación y el proceso de reflexión para aterrizar y llegar a la solución de un problema previamente planteado. El alumno participa constantemente debido a

que las actividades giran en torno a la discusión y el aprendizaje se da gracias a la experiencia obtenida de trabajar sobre la solución de problemas que el docente diseñó en un inicio. Este método genera conocimiento, promueve la creatividad, la toma de decisiones y el autoaprendizaje y favorece el desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.

b) El aprendizaje basado en proyectos: es un método que permite un proceso permanente de reflexión, parte de enfrentar a los alumnos a situaciones reales que los llevan a comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven. Con la realización del proyecto, el alumno debe discutir ideas, tomar decisiones, evaluar la puesta en práctica de la idea del proyecto, siempre sobre la base de una planificación de los pasos a seguir. Además, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma y favorece un aprendizaje contextualizado y vivencial.

c) Métodos de casos: se inicia con la descripción de una situación cuyo fin es el pedagógico. La situación o el caso, se analiza de manera grupal o individualmente. Su objetivo es que los estudiantes, estudien la situación, definan problemas, contrasten ideas y establezcan condiciones. Dicho caso puede presentarse de manera escrita, con dibujo o de manera audiovisual. Son problemas con diferentes soluciones lo cual permite procesos de reflexión. Díaz y Hernández (2010) destacan que a la hora de determinar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse se debe tener presente lo siguiente:

1. Características generales de los estudiantes, es decir su nivel de desarrollo cognitivo, bagaje de conocimientos previos, factores motivacionales entre otros.
2. Tener un total dominio del contenido curricular que se enseñará
3. Establecer la intención, objetivo o meta que se desee lograr junto con las actividades pedagógicas que el estudiante debe realizar para conseguir el aprendizaje

4. Supervisar contantemente el proceso de enseñanza, así como checar el progreso y aprendizaje de los alumnos
5. Determinación del contexto intersubjetivo creado con los alumnos hasta el momento, es decir, reiterar el conocimiento que ya ha ido compartido.

Posterior a que el docente considera esos aspectos, determina qué tipo de estrategia puede emplear, entre ellas Díaz y Hernández (2010) destacan:

1. Objetivos: Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Como estrategias de enseñanza compartidas con los alumnos, generan expectativas apropiadas.
2. Resúmenes: Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos claves, principios y argumento central.
3. Organizadores previos: Información de tipo introductorio y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información nueva y previa.
4. Ilustraciones: Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico.
5. Organizadores gráficos: Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información.
6. Analogías: Propositiones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
7. Preguntas intercaladas: Preguntas insertadas en la situación de enseñanza en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
8. Señalizaciones: Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
9. Mapas y redes conceptuales: Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, propositiones y explicaciones).

10. Organizadores textuales: Organizaciones teóricas de un discurso que influye en la comprensión y el recuerdo.

### **2.2.6 La importancia del plan de estudio**

En la actualidad la MIE ofrece un plan de estudios cuya actualización data en el año 2010, consta de 135 créditos a cubrir a través de las diferentes materias que organizan el programa ofrecido dentro de la maestría. En el año 2018, solo se incorporó como actualización la recomendación por parte de los evaluadores del PNPC, la cual consistió en agregar bibliografía en idioma inglés. Actualmente el programa cuenta con tres ejes de formación:

1- Programa de asignaturas: La estructura curricular contiene 135 créditos, ofrecidos en doce asignaturas, cuatro en el primero y segundo semestres, y dos en el tercero y cuarto. El programa tiene una duración de dos años, se encuentra conformado por tres áreas de formación: común, de concentración y de investigación.

A) Área común: Se ofrece durante los primeros dos semestres y proporciona conocimientos básicos (conceptuales y metodológicos). Tiene el fin de brindar soporte a la reflexión teórico, metodológica sobre las ciencias sociales y la innovación educativa, cuyo propósito es apoyar la construcción de un marco conceptual que permita el desarrollo de los proyectos de investigación.

B) Área de concentración: A partir del tercer y cuarto semestre, se contemplan tres grupos de concentración que constituyen el soporte de los seminarios de tesis y de los trabajos recepcionales que permiten la obtención de grado. En cada una de estas áreas se añaden dos materias en cada semestre que dependen en función de las necesidades que van surgiendo en las diferentes líneas de investigación que existen en la MIE. Estas líneas son:

- Desarrollo y prospectiva de la educación superior.
- Comunicación y procesos educativos en la educación superior.

- Desarrollo curricular en educación superior.

C) Área de investigación: articula todo el programa por medio de la materia Seminario de Tesis. Esta área se imparte desde el inicio de la maestría y tiene como fin dar soporte metodológico para la elaboración y desarrollo de los proyectos de investigación que culminarán en tesis al finalizar los cuatro semestres.

2- Programa tutorial: El objetivo de este programa es contribuir a la obtención del perfil formativo del estudiante de la maestría y asegurar la exitosa culminación y aprobación de los trabajos de tesis. Las tutorías serán de dos tipos:

a) tutorías académicas: El objetivo general de este tipo de tutorías es apoyar el trabajo de las asignaturas de metodología y de seminario de tesis mediante asesorías individuales a los estudiantes para fortalecer el desarrollo de sus anteproyectos, de tal modo que al término de cada semestre se cuente con avances parciales.

b) tutorías de tesis: Este programa estará a cargo de los académicos de la Unison y de profesores invitados de otras instituciones. Las tutorías de tesis no solo se realizarán mediante la modalidad tradicional o presencial, también se emplearán modalidades innovadoras como el modelo de tutoría virtual, basado en el uso de medios electrónicos. La tutoría virtual permitirá la interacción y la comunicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje entre profesores distantes y alumnos que así lo requieran en función de las características de su proyecto de tesis.

3- Programa de conferencias: Las actividades se encuentran a cargo de especialistas en el área de la educación y apoyarán los cursos de las asignaturas del área de concentración con el propósito de retroalimentar los proyectos de los estudiantes. Las temáticas serán definidas por el Comité Académico y tutores del programa.

El programa curricular posee una estructura flexible, por áreas, lo cual permite que los estudiantes a partir del tercer semestre puedan seleccionar el área de concentración y de investigación de acuerdo con sus interés y aptitudes (MIE, 2021).

Si bien esa es la estructura curricular que lleva la MIE, conviene entonces conocer la importancia del diseño curricular dentro de los procesos de formación de investigadores, pero para ello es necesario indagar en algunas definiciones de plan de estudios y su importancia para poder comprender su funcionamiento dentro de la MIE.

El plan de estudios puede considerarse una síntesis instrumental en la cual se seleccionan, organizan y ordenan contenidos para fines de enseñanza, tomando en cuenta todos los aspectos de una profesión que se considera social y culturalmente valiosos, profesionalmente eficientes. Además, es un conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que permita que los estudiantes alcancen un nivel de dominio, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de la institución educativa responsable y que permita además la evaluación de todo el proceso de enseñanza (Glazman e Ibarrola,1978:13).

Murillo (2006) señala que el currículum escolar es un proyecto que expresa una orientación e intencionalidad del sistema educativa. Es un producto cultural que se encuentra en constante movimiento ya que se debe adaptar a las exigencias de la sociedad, del mundo laboral y productivo, así como las políticas nacionales y de organismos internacionales. El currículum debe considerar las condiciones reales en las que se lleva a cabo dicho proyecto, tomando en cuenta principios y orientaciones generales, así como la práctica pedagógica.

El currículum entonces es una propuesta ordenada y organizada de conocimiento cuyo fin es que los estudiantes logren dominar contenidos y debe presentar modificaciones y actualizaciones constantes debido a las exigencias de la sociedad, sin embargo, dentro de las instituciones también surgen otros tipos de currículum como el oculto, pensado y vivido.

El currículum oculto, es aquel que no se encuentra manera explícita o intencional en la institución, pero que se lleva a cabo en un contexto escolar (valores, actitudes, conocimientos, habilidades, supuestos) y este posee también objetivos, metas, contenidos de aprendizaje, recursos didácticos, evaluación. A pesar de no estar

descrito o mostrado de manera tangible existe y funciona como un currículum alternativo al presentado por cada institución (Maceira, 2005).

Follari (1995) señala que el currículum pensado, es aquel concepto que el docente se forma acerca del plan de estudios, es su manera de interpretarlo. Es la conciencia formal que el docente tiene de su rol con base a su relación con el plan, el lugar específico de programa y la acción de su práctica personal en ese espacio. En este proceso, el docente suele valorar el currículum, su vigencia y si debe actualizarse.

Mientras que el currículum vivido, señala el espacio del día a día en el que el docente se sitúa, como su nombre lo indica, es aquel que no se incluye en la reflexión sistemática, si no que se conoce cuando se pone a prueba en la cotidianidad, incluye: sus nociones sobre el tipo y calidad de los alumnos, sobre el resultado del trabajo a través de los profesionales que se está forjando, sus conceptos y preconcepciones sobre la institución, sus ocasionales autoridades, y también sobre sus colegas que –como sabemos- no son espontáneamente elegidos. En otras palabras, se advertirá que lo vivido no coincide con lo pensado y sólo en la medida en que llegue a representarse en el lenguaje el mundo de lo vivido, éste podrá ser incluido en el pensamiento, y servirá a posibles modificaciones de la práctica del docente (Follari, 1995).

Por lo tanto, el currículum comienza siendo una planeación, es interpretado y reflexionado por el docente y termina siendo modificado al ponerse a prueba dentro del aula, ya que solo en la cotidianidad, el docente, tomará la decisión de que modificaciones hacer y que contenido son necesarios ante las situaciones vividas en su práctica. Ante esto conviene saber de qué manera viven los académicos el plan de estudio dentro de la formación de investigadores.

### **2.3 La tutoría a nivel posgrado en la formación de investigadores educativos**

A partir del año 2000 en México la tutoría inicia su introducción formal en la educación superior, considerada como una alternativa para hacer frente los problemas estructurales de las IES. La tutoría para estudiantes busca significar un acompañamiento considerado personalizado, puesto que su acción requiere la atención de un profesor que se

considera capacitado para su estudiante, con el fin de que este último logre desarrollo, crecimiento y madurez (Romo, 2004).

Molina (2004) aborda la inserción del programa de tutoría en México como una solución ante el gran número de instituciones en particular públicas, que han padecido la pérdida de recursos humanos y económicos ante el alto índice de rezago, abandono y deserción. Ante esta situación, explica el autor que la tutoría se incorpora en las universidades como un programa estratégico que centra su atención en el aprendizaje autodirigido, la formación integral y una enseñanza de calidad enfocado a los estudiantes.

Olea y Salazar (2021), señalan que, sin importar la disciplina del posgrado, incluso su orientación sea profesional, se requiere el acompañamiento de un tutor, definiéndolo como un docente académico graduado, con competencias comunicativas que influyen en la motivación del estudiante, puesto que trabajan de manera colaborativa, lo apoya de manera metodológica y brindando contenidos teóricos, con base al desarrollo del objeto de estudio del estudiante.

La tutoría se percibe entonces, como un elemento que busca el desarrollo de las habilidades y competencias requeridas para hacer investigación, a través de la enseñanza que brinda la figura de un académico considerado experto en un campo de estudio, y que posee la responsabilidad de formar y dirigir al estudiante.

La tutoría a nivel posgrado busca ofrecer esa ayuda y apoyos específicos para cubrir esas necesidades de los estudiantes, para reducir el costo de los errores que se puedan suscitar en la elaboración de su trabajo metodológico, por lo cual a través de una estrecha supervisión el tutor será la guía del estudiante, para que este termine y presente sus resultados de investigación de una manera correcta (Sánchez et. al, 2018).

Lo interesante de la tutoría es cómo los académicos adecuan su enseñanza a los estudiantes; dependiendo de las limitaciones, capacidades y potencialidades de los estudiantes, el tutor debe realizar una actividad de acercamiento personalizada para cada uno de sus alumnos. El tutor se enfrenta a una ardua labor de formación frente a su tutorado, ya que en él recae la labor de despertar no solo el pensamiento crítico, si no diversas habilidades que se requieren en el campo de la educación para hacer investigación, como saber redactar, buscar bibliografía, poseer comprensión lectora

entre otras, que son indispensables para poder llevar a cabo un trabajo de tesis. Y es aquí donde se encuentra la importancia de su rol como tutor dentro de la formación de investigadores.

La tutoría al ser un proceso de acompañamiento, enseñanza y aprendizaje es inevitable que surja en el algún tipo de vínculo entre el tutor y el asesorado, ya que al trabajar en conjunto se establece entre ambos un proceso de interacción. Molina (2004) concibe esta interacción como un proceso educativo referido a la socialización y donde se da esta interacción social, en donde se construyen significados, representaciones y valores. La construcción del conocimiento implica reconocerlo como un proceso social, en el cual, interviene la realidad de la persona y su interacción con ella, la cual necesariamente está mediada por la interacción con los otros.

Gutiérrez (2014) señala que la relación entre tutor y estudiante se inicia por identificar el intenso intercambio de afirmaciones o simples ideas que conlleva el realizar investigación, como por ejemplo la pregunta de investigación, el objetivo, la metodología, el procedimiento, todo lo que conlleve el proceso de una tesis. En esta interacción existe una intensa actividad intersubjetiva en la cual intervienen significados previos y la construcción de significados nuevos, producto de la negociación entre tutor y alumno.

Es importante añadir, que, si bien la relación de tutoría se desarrolla de manera asociada a la interlocución cara a cara entre tutor y tutorado, ésta se mueve de manera progresiva, es decir, existe también la figura académica del comité tutorial, integrado la mayoría de las veces por el investigador-tutor y dos investigadores lectores, el cual tiene como objetivo brindar asesoría y darle seguimiento no solo en el plan de estudios del estudiante en formación, sino también en su proyecto de tesis o trabajo terminal. El comité tutorial, puede formar parte de la tutoría por la vía de reuniones particulares concertadas a petición del tutor y el tutorado, sin embargo, lo recurrente es que se haga visible de manera asociada a los coloquios de investigación (Torres, 2012, UNISON, 2020).

### **2.3.1 La dirección de tesis: Una de las funciones del tutor**

Como se mencionó antes, en la formación de investigadores, existe la figura del director de tesis, responsable de guiar al estudiante su proceso de realización de tesis según

Pearson (1999), este proceso debe ser visto como una forma de enseñanza, en el cual surge la transmisión de conocimiento del tutor al estudiante, aspecto que no es tarea sencilla, ya que dentro de la formación de investigadores se da lugar a dos tipos de conocimientos, tanto los codificados como los conocimientos tácitos. Los conocimientos codificados son enseñados de una manera intencional y explícitamente, por ejemplo, la teoría o bien la estructura textual que requiere un proyecto de investigación, pero no resulta ser igual en los conocimientos tácitos, ya que estos requieren de mayor reflexión y necesitan ponerse en práctica para poder enseñarse, (Fernández y Wainerman, 2015).

Ante estos problemas, los directores de tesis se enfrentan a la situación de guiar a sus asesorados para que estos desarrollen habilidades de competencia científica, sino que además deben fomentar que los estudiantes tengan los conocimientos necesarios para poder realizar con éxito la culminación de la tesis, desempeñando un papel sumamente importante para el alumno, ya que dentro de sus funciones se encuentra el lograr que aquellos conocimientos tácitos, es decir el proceso de lograr identificar y consolidar un problema de investigación pueda ser trabajado y se lleve a cabo con éxito.

A través de un análisis de varios autores, Difabio (2011) hace una clasificación en las funciones que un tutor debe desempeñar al momento de realizar su trabajo, aquellas que considera generales y las que respectan al proceso de dirección de tesis.

Entre las generales se encuentran:

1. Evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante: El tutor realiza un análisis de las habilidades y conocimiento previo que su estudiante posee para elaborar la tesis.

2. Foco pedagógico: Alude a la función del tutor de ser un mentor y un maestro, pues debe guiar a su estudiante, pero a la vez transmitir su propio conocimiento en el estudiante.

3. Clasificación de expectativas y límites: Refiere a aquello que espero el tutor de su estudiante, tanto lo que el estudiante espera de su tutor. En esta función el tutor debe establecer el tipo de dinámica, el nivel de exigencia hacia el alumno y el cronograma de actividades para el cumplimiento de la tesis.

4. Desafío académico y valoración: El tutor, evaluará el trabajo de su estudiante, el cual debe ser crítico y riguroso. Debe establecer las condiciones humanas y materiales para que el estudiante trabaje dentro un clima de supervisión respetuoso, que no intimide y sobre todo con disponibilidad.

5. Gestión del conocimiento: Se espera que el tutor sea hábil para saber fraccionar el material bibliográfico a su estudiante.

6. Frecuencia y calidad de las reuniones: Señala realizarlas con calidad, realizando la importancia de preparar las asesorías de una manera cuidadosa.

7. Revisión del trabajo escrito: Insiste la necesidad de la organización para la entrega de los avances escritos y la revisión temprana de ellos.

8. Feedback inmediato y constructivo: El tutor debe realizar una retroalimentación que señale las fortalezas del trabajo y que permita ser de utilidad para el desarrollo optimo del estudiante.

9. Advertencia de las señales de peligro: Existe un periodo de tiempo en el que el estudiante se estanca y entra en un estado de desmotivación, el tutor debe diseñar la manera en la que el estudiante regrese a un estado de trabajo optimo

10. Promoción del acceso a la cultura de la investigación: El tutor debe lograr que la inserción al campo de la investigación sea un ambiente en el que el estudiante logre sentirse inspirada y acompañado, no solo por su tutor si no por otros pares académicos.

11. Aculturación en una comunidad de práctica: El tutor debe propiciar que el estudiante logre compartir experiencias con su comunidad científica, ya sea a través de coloquios entre los mismos tesisistas o con otros miembros del ámbito académico.

Y dentro de las específicas que competen a la dirección de tesis se describen:

a) Elaboración del proyecto: El acompañamiento en la elaboración y la definición del objeto de estudio, es una de las funciones más complicadas del tutor, requiere de un trabajo exigente de colaboración constante entre el estudiante y el tutor.

b) Investigación y producción escrita de la tesis: El tutor debe propiciar la literatura y cuidar la manera en el que el estudiante comprenda la teoría.

c) Instancia de la defensa: Es en esta etapa donde el tutor debe preparar a su estudiante para poder no solo culminar su tesis, si no defenderla, centrándolo en la exposición de los objetivos y preguntas de la investigación.

Carruyo (2007) señala que algunas cualidades y tareas que deben poseer los tutores y que deben desarrollar en sus asesorados durante la elaboración de la tesis son: la actitud, los conocimientos epistemológicos, metodológicos, disciplinarios y las habilidades operacionales, operaciones cognitivas, y un pensamiento holístico-sistémico, complejo; aptitudes y el reconocimiento consciente del asesor como ser humano, es decir, la capacidad para reconocerse como una persona que tiene aciertos y errores y que realiza investigación.

### **2.3.2 Estilos de dirección de tesis**

La culminación de la tesis es clave para el estudiante, ya que sin ella no se pudiera obtener el título del grado cursado. Como se ha mencionado con anterioridad, parte clave del proceso de la producción de la tesis es el tutor, el cual debe adoptar una postura frente a su estudiante para que este logre desarrollar con éxito su trabajo de investigación, esta postura pudiera definirse como un estilo de dirección que el director opta por llevar a cabo con sus estudiantes.

Fernández (2019) define que existen tres tipos de estilos al momento de interactuar con el estudiante:

a) Dirección directiva: El tutor entiende su labor como un proceso de enseñanza, la cual se centra en instruir a través de mostrar o exponer algún ejemplo, señalando como se debe de hacer las cosas. Por lo general este estilo, suele asumir que el estudiante es dependiente y las indicaciones deben ser precisas para ellos, puesto que no posee el conocimiento necesario para llevar a cabo el trabajo solo. El tutor puede llegar a escribir con el estudiante en forma de guía y mantiene un trabajo estrecho.

b) Dirección orientadora: Es aquella en la que el tutor solo guía al estudiante, proporcionado bibliografía a manera de sugerencia. Responde al tipo de estudiante que se posea y se adecua. Suelen omitir los comentarios negativos,

por lo contrario, buscan realzar lo positivo señalando las áreas que se deben mejorar.

c) Dirección acompañante: Considera al estudiante como autónomo, y el tutor solo se hace presente cuando el estudiante lo requiere. Suele acompañar y dejar al estudiante como protagonista de su propio trabajo.

### **2.3.3 ¿Es el tutor el formador de investigadores?**

Dentro del posgrado de la MIE se ofrece el programa de tutorías, cuyo objetivo es contribuir al perfil formativo del estudiante y que este culmine de manera exitosa la aprobación de los trabajos de tesis. Dentro de este proceso, se ofrecen dos tipos de asesorías, como se han descrito anteriormente las tutorías académicas y tutorías de tesis, las cuales se explican a mayor detalle en este apartado.

Las tutorías académicas apoyan el trabajo de las asignaturas de metodología y de seminario de tesis a través de asesorías individuales que desarrollen sus anteproyectos. Desde un inicio, los estudiantes forman parte de este programa tutorial, asignándoseles un tutor con base al anteproyecto que presentan para ingresar al programa, estos últimos se ubican en algunas líneas de investigación que se desarrollan en la institución.

Estas tutorías se llevan a cabo de acuerdo con las necesidades y demandas de cada estudiante; tutor y estudiante acuerdan una propuesta de asesorías en el que se estipula día, hora de asesoría y fechas de entrega de avances. Un requisito que se encuentra presente en el programa de tutorías es que el alumno entregue un avance escrito en cada sesión con correcciones. Para el segundo año el programa de tutoría cambia y se constituye por seminarios de tesis, las actividades se adecuan a los programas de materia de cada uno de estos y se establecen objetivos y actividades a desarrollar en cada semestre, en conexión a los proyectos de investigación.

La tutoría de tesis está a cargo de los académicos de la UNISON y en ocasiones de profesores invitados de otras instituciones. Estas se realizan mediante la modalidad tradicional presencial o de manera virtual. El objetivo de este tipo de asesorías es proporcionar orientación, guía, y apoyo a los estudiantes para la elaboración de sus trabajos de tesis, se incorporan a los estudiantes a uno de los programas de investigación-innovación existentes en la maestría, para fomentar el desarrollo de las habilidades correspondientes al trabajo en grupos de producción académica. La tutoría

de tesis inicia desde que al alumno se le asigna un tutor y termina cuando el estudiante, haya obtenido el grado, siempre y cuando no exceda los límites de tiempo establecidos según la normativa del posgrado.

Cada tutor deberá entregar un plan de trabajo a coordinación por alumno asesorado, el cual debe contener: objetivo, actividades, procedimientos, medios y recursos, cronograma de avances e informes parciales, todo ello en función del proyecto de trabajo de tesis del alumno. Los planes de trabajo de los tutores son un marco de referencia para que la coordinación académica del programa de Maestría realice la evaluación y el seguimiento de las actividades tutor-tutorado. Dicha evaluación se realizará al término de cada semestre de acuerdo con los siguientes criterios generales:

- Grado de avance del proyecto, de acuerdo con el cronograma.
- Productos verificables.
- Informe de autoevaluación del estudiante.
- Informe y valoración del tutor.
- Aportaciones del proyecto a otros proyectos de investigación-innovación, en el marco de determinada línea del Programa de Maestría.

Sin duda el tutor por sus funciones representa y determina una pieza importante dentro de la FI, sin embargo, se presentó a lo largo del capítulo también la relevancia de la docencia, cuya parte es crucial en el proceso, ya que gran parte del trabajo de los académicos es brindar a los estudiantes el conocimiento necesario para que estos se puedan formar.

La docencia y su práctica se percibe como compleja debido a las características personales, disciplinares e institucionales en las que el académico se encuentra, por lo cual la importancia de conocerla a fondo. Mientras que la tutoría por su función, cercanía y características se percibe como un elemento clave para el estudiante en formación, siendo ambas actividades, cruciales para poder explicar el proceso de FI.

## **Capítulo 3. Lineamientos metodológicos**

A continuación, se presenta la metodología cualitativa elegida para el actual estudio y el porqué de su selección. De igual manera, se describe la técnica y el proceso de recopilación de información, así como el procesamiento de esta a través de la utilización de software.

### **3.1 - El paradigma constructivista, el enfoque cualitativo y el método de estudio de caso**

La orientación teórica de este trabajo es bajo la premisa del constructivismo, ya que realza la subjetividad de los procesos humanos. Considera que el conocimiento es construido y no adquirido por los sujetos o los actores. Destaca que cada persona, percibe la realidad de una manera organizada, otorgándole sentido en forma de constructos, a través de un proceso subjetivo llevado a cabo por su sistema nervioso central. Entonces, si cada humano realiza de manera individual estas percepciones, se asume que existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales, en donde las capacidades físicas del estado emocional y las condiciones sociales y culturales desempeñan un rol importante al configurar estas construcciones individuales (Gayou, 2003; Ortiz 2015). Pero conviene anotar que, aunque el individuo es quien construye esa realidad, lo hace mediante referentes colectivos, de ahí que las realidades sociales sean construcciones colectivas.

Se espera, que, si cada académico realiza de manera individual sus percepciones acerca de la formación de nuevos investigadores educativos, existen diversas construcciones e imágenes de este proceso, las cuales son cimentadas por los estados emocionales, las condiciones sociales y culturales. Es conveniente saber que, aunque las percepciones tienen una alta dosis individual, se trata de construcciones sociales y colectivas, de ahí que el grupo bajo estudio pueda ser considerado como tal. Ante esta premisa y guía, se pretende conocer e indagar por medio de una entrevista semiestructurada cómo los académicos de la MIE perciben el proceso de la formación de investigadores bajo tres tópicos: docencia, tutoría y plan de estudio. Los cuales son los pilares que sostienen el programa de la maestría elegido para este estudio y que forman parte durante dos años en la formación de cada estudiante.

El constructivismo permite una reconstrucción del mundo de la docencia, tutoría y un acercamiento al plan de estudio por medio de las imágenes construidas por los académicos de la MIE y a través de las descripciones de estas construcciones obtenida por medio de la implementación de un instrumento se buscará lograr una comprensión y descripción del caso estudiado para obtener imágenes colectivas y sociales.

Investigar un extracto de la realidad social, requiere no solo de un cuestionamiento planteado por el investigador, sino que requiere de un método que permita que dicho estudio sea factible, confiable, fundamentado y veraz. Se eligió la metodología cualitativa, ya que es el punto de partida que permite reconocer el carácter reflexivo de la investigación social. En la cual, el investigador forma parte del mundo social que desee estudiar y requiere de asumir un carácter de reflexión constante del hecho social. El método cualitativo parte de un acontecimiento real y a partir de ahí se construye un concepto (Aravena et al. 2006).

La elección de este método cualitativo se da por su característica interpretativa la cual se basa en la experiencia de las personas, señalando que se caracteriza por la inmersión de la vida cotidiana de las personas, descubrir sus perspectivas y el proceso interactivo entre el investigador y los participantes (Marshall y Rossman 1999). Además de que permite que el estudio pueda guiarse y no perder rumbo en el transcurso de la investigación, marcando las pautas y pasos a seguir del método científico. Si no se conocen los diferentes métodos existentes para la obtención de conocimiento se podría cometer el error de no lograr comprender la FI de la manera adecuada y correcta, por ello la necesidad y la importancia de estudiar los objetos de estudios con base a un método adecuado, que permita no solo comprender las dimensiones como la docencia, tutoría y plan de estudios de la FI, sino además facilitar la interpretación de los resultados obtenidos a través de los instrumentos o técnicas que permitan la obtención de conclusiones, sin olvidar que la teoría, desencadena un papel fundamental a la hora de triangular e interpretar lo recopilado.

El tipo de estudio que se llevó a cabo es el de caso, ya que permite estudiar ya sea un programa, un acontecimiento, alguna actividad o bien, un conjunto de individuos previamente definidos en tiempo y lugar. Hay que señalar que los casos no son elegidos porque posean representatividad, este puede ser seleccionado por singularidad o con el

fin de ilustrar un tema. Este tipo de estudio logra la obtención de un caso de manera detallada, análisis de tópicos y las interpretaciones o afirmaciones del investigador (Stake, 19995, McMillan y Schumacher 2005). Por lo tanto, la MIE se convirtió en el estudio de caso elegido en el presente estudio, debido a la singularidad del posgrado y las características de los académicos puesto que a través de su experiencia permiten reconstruir un fenómeno social como lo es la FI.

### **3.2 Entrevista semiestructurada**

Como técnica de recogida de información se utilizó de la entrevista semiestructurada. Esta es utilizada cuando el investigador conoce algo sobre el área de interés, pero no lo suficiente para responder cuestionamiento que se haya formulado (Mayan, 2001). Esta técnica recolecta datos a través de preguntas abiertas, requiriendo una muestra relativamente grande de participantes (Lázaro, 2021). No se puede reducir a un conjunto simple y prescriptivo de principios, ya que esta metodología es fundada en una posición filosófica es decir interpretativa, se basa en generar datos flexibles y sensibles del contexto social y se sostiene por métodos de análisis que permite comprender la complejidad del detalle y el contexto (Mason, 1996).

Para esta investigación se llevó a cabo la aplicación de una entrevista semiestructurada a 12 académicos, que formaron y forman parte del NAB y el NAC. El instrumento constó de tres secciones: docencia, tutoría y plan de estudios. Diez de estas entrevistas se llevaron a cabo de forma presencial, una de forma virtual y otra fue obtenida de manera escrita. El instrumento fue validado y revisado por tres académicos reconocidos por parte del SNI.

Kvale (1920) aborda que existen etapas en la investigación en los que pueden existir problemas éticos por lo cual considera importante tomar en cuenta lo siguiente:

- Organización temática. Considerar el valor científico del conocimiento y la mejora de la situación humana investigada.
- Diseño. Incluir el consentimiento informado de los sujetos para participar en el estudio, asegurar la confidencialidad y considerar las posibles consecuencias del estudio para los sujetos.
- Situación de entrevista: Es necesario tomar en consideración las consecuencias de la interacción de entrevista.

- Transcripción. Se debe proteger la confidencialidad de los entrevistados, además el texto transcrito debe ser fiel a las declaraciones orales del entrevistado.
- Análisis. Los problemas éticos en el análisis incluyen el problema de la profundidad con que se puede analizar las entrevistas y de si los sujetos deben tener voz en el modo en que se interpreten sus declaraciones.
- Verificación. Es responsabilidad ética del investigador informar del conocimiento lo más seguro y verificado posible.
- Informe. Se plantea de nuevo aquí la cuestión de la confidencialidad al informar de entrevistas privadas en público y de las consecuencias del informe publicado para los entrevistados y para los grupos a los que pertenecen.

Es importante señalar que se tomarán en cuenta todos los aspectos mencionados con anterioridad para mantener la ética en el presente estudio, de igual manera se hizo uso del consentimiento informado (**Anexo 1**), el cual implica explicar a los sujetos de la investigación el propósito general de ésta y las características principales del diseño, así como de los riesgos y beneficios posibles de la participación en el proyecto (Kvale, 1920). La participación de los sujetos de estudio fue completamente voluntaria y se presentó una carta de consentimiento informado para su colaboración con el proyecto y la interpretación de su información a través de la guía de tópicos. Se cuidó la confidencialidad de los testimonios, así como la elaboración de una nomenclatura para los testimonios recopilados. Se estableció y dijo a cada uno de los entrevistados que la información es estrictamente de uso académico y su participación fue completamente voluntaria. No se presentó ningún problema o situación conflictiva con ningún sujeto de estudio, esto debido al adecuado acercamiento y abordamiento de la entrevista.

Se elaboró un guion de entrevista que constó de tres secciones (**Anexo 2**): a) docencia, se cuestiona sobre la práctica docente, estrategias de enseñanza, proceso de evaluación, cambios en la práctica docente y planeación didáctica; b) Tutoría, importancia de la tutoría, funciones y estilos del director de tesis, cambios en los perfiles del estudiante y aspectos para una satisfactoria relación tutorial entre asesor-alumno; c) Plan de estudio, creencias, organización y cambios en el plan de estudios.

Este guion de entrevista previamente elaborado y verificado por tres académicos del SNI, cumplió de manera correcta su objetivo y permitió la flexibilidad en las preguntas para conocer más a fondo los detalles compartidos por los académicos.

### 3.3 Selección de la muestra y características de los participantes

Para la recopilación de información se eligieron a 12 académicos, de los cuales diez de ellos forman parte del actual NAB, uno pertenece al NAC con participación en el programa de docencia y uno de ellos a pesar de no estar vigente en el NAB fue profesor de más de cinco generaciones de la MIE y se considera de los fundadores del posgrado.

**Tabla 4**

*Características generales de los sujetos de estudio de la MIE que participaron en el presente estudio.*

Participantes	Mujer	Hombre	Totales
<b>Rango de edad</b>			
30-50 años	3	3	6
50-70 años	3	3	6
Total	6	6	12
<b>Institución de obtención de doctorado</b>			
Estatad	1	2	3
Nacional	4	4	8
Internacional	1	0	1
Total	6	6	12
<b>Área de conocimiento</b>			
Psicología	3	2	5
Cs. De la comunicación	0	1	1
Sociología	1	1	2
Pedagogía	1	0	1
Educación	0	1	1
Ciencias de la Computación	0	1	1
Ingeniería Sistemas Computacionales	1	0	1
Total	6	6	12
<b>PRODEP</b>	3	3	6
SNI	4	6	10

*Fuente:* Elaboración propia con los datos proporcionados por los informantes.

Se seleccionaron académicos con diversidad en áreas disciplinares, edad, y antigüedad en las instituciones. Todos han participado en el programa de docencia, tutoría y en la impartición del plan de estudio, además la mayoría posee reconocimiento por parte del SNI y solo la mitad se encuentra en él PRODEP. Se les considera académicos expertos en la formación de investigadores educativos, motivo por el cual se seleccionaron para este estudio. Algunos de ellos, han tenido formación endogámica, tras haber cursado la licenciatura, maestría y doctorado en la UNISON. Otra parte de académicos realizó sus estudios de posgrado en otras instituciones tales como el Colegio de Sonora, Tecnológico de Monterrey e instituciones fuera del estado de Sonora. La antigüedad dentro de la institución de los sujetos de estudio es variada, puesto que hay quienes tienen más de 20 años en la institución y otros quienes poseen menos de 20 años.

### **3.4 Levantamiento y procesamiento de la información**

Durante las primeras semanas de septiembre de 2022, se contactó a los académicos vía correo electrónico y whatsapp para invitarlos a participar en el estudio y pactar las fechas de entrevistas. El levantamiento de información se llevó a cabo entre septiembre y noviembre del año 2022. Cada entrevista quedó almacenada a través de una grabación de audio, que permitiera consultarse después de cada entrevista para poder extraer de ellas la información recopilada y llevar a cabo el proceso de transcripción. Se realizaron 10 entrevistas de forma presencial, una virtual vía teams y otra por escrito para un total de 12. Las entrevistas presenciales duraron de entre 40 minutos hasta dos horas la más extensa, la entrevista virtual tuvo una duración de dos horas y la escrita una extensión de siete páginas. Por lo cual el proceso de las 11 primera entrevista fue tardado por la duración, complicado y meticuloso por la puntuación, puesto que la transcripción debe ser justa e igual a lo dicho por los sujetos de estudio.

Posteriormente se analizó cada una de estas transcripciones a través del software MAXQDA, el cual permite vaciar el contenido de cada entrevista por medio de archivos y realizar su análisis a través de códigos y subcódigos (más adelante descritos), que permiten lograr el análisis de la información de cada uno de los sujetos para después llevar a cabo el procedimiento de interpretación de datos.

Como se mencionó con anterioridad se utilizaron ciclos de codificación para poder determinar las categorías correctas para ordenar y sistematizar la información. Gibss (1920) señala que existen diferentes tipos de codificación para poder interpretar las transcripciones, por lo que se utilizó la codificación guiada por conceptos, la cual consiste en utilizar categorías o conceptos que pueden provenir de las investigaciones publicadas, de estudios anteriores o de temas presentes en el inventario de entrevista, sin embargo, esto requiere de varias correcciones durante el análisis en medida que se detectan nuevas ideas y maneras de categorizar.

Con base a las dimensiones de la entrevista se tomaron en cuenta como guía inicial tres: docencia, tutoría, plan de estudio. Estas categorías fueron seleccionadas a través del marco teórico y con base a este se determinó las preguntas de la entrevista semiestructurada, así como las subcategorías que hicieron del instrumento adecuado para conocer a profundidad la FI.

Se realizó un primer ciclo de codificación, pero se observó que era una gran cantidad de subcategorías, por lo que fue necesario realizar un segundo ciclo de codificación para poder sistematizar la información, ya que se reconoció que existían subcategorías que podían englobar en su totalidad diferentes testimonios que abordan un mismo tópico. Al procesar la información, aún quedaban subcategorías que podían reducirse, ya que seguía siendo una lista muy extensa, y difícil de interpretar por lo que se decidió volver a realizar un tercer ciclo, que permitiera sistematizar la información ya que por cuestiones de tiempo la reducción y la eliminación de tópicos era necesaria. Finalmente se realizó un tercer ciclo, el cual fue base y definitivo para poder realizar la interpretación de los testimonios recopilados de las transcripciones y se añadió una categoría más la FI.

**Tabla 5**

*Resultado del tercer ciclo de codificación.*

<b>Categoría 1. Tutoría</b>
Creencias de los académicos sobre la tutoría
Características de la tutoría
Estilos de tutoría
Aspectos para una buena relación de tutoría entre tutor y estudiante
Funciones de la tutoría
<b>Categoría 2. Práctica docente</b>
Planeación y sus características en la FI
Estrategias de enseñanza
Evaluación del curso
<b>Categoría 3. Plan de estudios</b>
Creencias sobre el PI
Críticas al PI
Mejoras al PI
<b>Categoría 4. Formación de Investigadores</b>
Creencias sobre el proceso para formar investigador
La expectativa del estudiante en la FI
La beca como aliciente en la FI

*Fuente:* Elaboración propia con los datos procesados de las entrevistas.

Entre las dificultades que se presentaron en el proceso de información, es que las entrevistas fueron tan extensas que permitían añadir más categorías y subcategorías, sin embargo, por cuestiones de tiempo y las fechas de entrega emitidas por parte de CONACYT, la reducción del análisis y las categorías fue elemento clave y necesario para el trabajo y su culminación. Pero finalmente, con base a este último ciclo, se continuó

con el proceso de interpretación de los datos y presentar los testimonios adecuados para poder explicar las creencias que poseen los académicos en la FI, los cuales se presentan en el siguiente capítulo.

## **Capítulo 4. La formación de investigadores educativos: Tutoría, docencia y plan de estudio como rutas de una posible formación**

La FI a nivel maestría es un proceso heterogéneo compuesto y definido por sus actores -académicos y estudiantes- en un contexto institucional. En la MIE, este proceso se puede describir por medio de tres elementos: tutoría, docencia y el plan de estudios. Los académicos de la MIE han expresado que la formación que reciben los estudiantes es básica para hacer investigación y no podría afirmarse que sea suficiente para formar investigadores independientes, pero que se hace un enorme esfuerzo y se sientan bases muy sólidas para la investigación. Ante esto conviene preguntarse ¿cómo es la formación de investigadores a nivel maestría?, ¿qué se logra en los estudiantes en formación? Estos cuestionamientos son clave para el presente capítulo.

### **4.1 La tutoría como el elemento central en la formación de nuevos investigadores educativos**

Como se señala antes, en la UNISON la tutoría en el posgrado ocupa un papel importante puesto que, además de ser un derecho para los estudiantes, es un proceso de apoyo académico para que los alumnos cumplan con los objetivos marcados en los programas. La tutoría está dirigida por un profesor cuyas funciones son el apoyo en temas metodológicos y teóricos, así como en orientación escolar en general. El tutor puede convertirse en director de tesis, esto mismo suele ocurrir en la MIE, y aquí las funciones se concentran en el apoyo para la realización de investigación tendiente a la elaboración de la tesis.

Pero la tutoría no es solo reconocida por los reglamentos institucionales, sino que la literatura especializada también la considera una pieza clave en la FI, ya que esta actividad de índole pedagógica orienta y apoya a los alumnos en su trayecto de formación, y su importancia se fundamenta en guiar a los alumnos a partir de la detección de sus dificultades y necesidades académicas, buscando que el alumno supere sus rendimientos académicos, resuelva problemas escolares y fortalezca sus hábitos de estudio y reflexión (Calvo, Padilla y Perea, 2004). Otros autores la consideran significativa para realizar investigación y que es necesario el acompañamiento de un académico con competencias comunicativas, ya que será él quien deberá enseñar al

alumno metodologías y contenidos teóricos, necesarios para llevar a cabo una investigación (Olea y Salazar, 2021). La tutoría va más allá de solo brindar recursos metodológicos y contenidos teóricos al asesorado, conlleva también la transmisión de valores y actitudes, por lo que el tutor no solo se considera una figura experta en su campo de trabajo, sino que además transmite conductas, nociones, conocimientos y procedimientos para que el estudiante adquiriera una formación profesional considerada de alto nivel (Sánchez et. al, 2018). Estas mismas ideas figuran con mucha claridad entre la planta académica de la MIE, en buena medida porque estos académicos son concedores y practicantes de las recomendaciones de los expertos.

*Evidentemente el tutor es una guía no sólo académica y universitaria, sino también es una guía fundamental para la formación de investigadores. Por ello la relación tutor/tutorado es primordial para adquirir la experiencia y el conocimiento, así como las competencias requeridas en el campo de la investigación (MC14-10).*

Este acompañamiento se vuelve un factor clave y esencial para el estudiante, puesto que sin el del tutor, el estudiante no sabría cómo formular y desarrollar su proyecto de investigación. Para los entrevistados, al momento de su ingreso a la MIE los estudiantes no son aptos para iniciar por sí mismos el proceso de investigación, por lo que es necesario un guía que los acompañe en la construcción de su proyecto de investigación.

*La tutoría para mí es enseñar al estudiante desde plasmar la idea de investigación o el resumen de investigación, hasta la tesis, no sé cuántas veces tachada y corregida para que llegue a ser una tesis. Entonces eso es nuestra tarea: que les quede claro qué es lo que quieren investigar, con quién y cómo, hasta la última versión de su tesis. Es un trabajo muy estrecho entre el profesor y el estudiante (MP39-3).*

El tutor desempeña entonces un rol fundamental en el transitar del estudiante y que, gracias a su experiencia en la investigación, puede enseñarle al estudiante qué rumbo tomar. Existen atributos de índole formativo que los tutores poseen y que tienen que ver con su preparación académica, los cuales se consideran indispensables para llevar a cabo esta labor, pues se considera que deben tener experiencia y dominio de

conocimientos sobre su campo de estudio y poseer una trayectoria que resalte su amplia experiencia en la docencia, investigación y la práctica profesional. (Maloney, 2001; Youngy Wright, 2001).

*(...) lo primero que tiene que generarse en el alumno es confianza, y esa confianza viene de tener crédito académico. Si el alumno no ve en ti un líder original o legítimo y en cambio ve truculencias, cosas raras, va a decir: este sujeto no es confiable (MP39-11).*

Junto a la importancia que concede la literatura y que respalda la planta académica, existe otra poderosa razón para que la tutoría y muy en particular la dirección de tesis tenga una importancia mayor. Desde 2007 la MIE es reconocida entre los programas de calidad por el PNPC. Este programa concede un papel significativo al acompañamiento de los estudiantes en su formación; el llamado Núcleo Académico Básico el cual debe dirigir la tesis como criterio para continuar en el PNPC.

Además de estar establecida en el reglamento de posgrado de la UNISON y en el PNPC, la tutoría figura como una estrategia que promueve las habilidades de los estudiantes en educación superior y puede involucrar aspectos como colocación laboral, instrucción en los proyectos de investigación e incluso hasta apoyo emocional (Grant-Vallone y Ensher, 2000).

*La función del tutor es brindar a los estudiantes una inducción a las herramientas conceptuales y teóricas, a los dispositivos metodológicos; si los estudiantes no tuvieran un tutor, se pierden en ese mar conceptual y metodológico. Entonces la labor del tutor es ir restringiendo, ir delimitando, ir orientando la labor de los estudiantes (...) (ME11-1).*

Difabio (2011), señala que entre las funciones del tutor se encuentran las específicas que competen en la dirección de tesis, desde la elaboración del proyecto, investigación y producción escrita de la tesis y hasta la instancia de la defensa de la maestría. Por lo cual, el tutor es el responsable entonces, de lograr que el estudiante termine satisfactoriamente su tesis y que incluso, los académicos de la MIE reconocen y saben que entre sus funciones principales la dirección de tesis es primordial.

*El director de tesis es la guía en todo el proceso de construcción y/o generación de conocimiento, desde su concepción, primeros*

*planteamientos, formulación del problema, definición teórica y metodológica del trabajo de investigación, así como en el proceso de levantamiento, procesamiento y análisis de los datos y la presentación del informe (MC14-10).*

La figura del tutor dentro del posgrado es fundamental dentro de los procesos de formación de investigadores, si bien, en este apartado se ha abordado su importancia y se reconoce no solo en la literatura sino también en los testimonios la necesidad de un guía en la investigación, convendría conocer la otra parte de la tutoría: el asesorado. La importancia de un académico preparado es un tema importante en la tutoría, ya que este determina si el estudiante confía o no en la tutela del académico.

#### **4.1.2 Estrategias “informales” para fomentar la investigación en la tutoría**

Se ha mencionado que la tutoría son acciones esenciales para formarlo en la investigación, pero también, los académicos de la MIE visualizan que existen otras estrategias de formación que se podrían considerar no principales y más bien complementarias, pero importantes en la formación del estudiante.

*Existen algunas otras actividades que de manera conjunta se realizan (tutor-tutorado) para la difusión del conocimiento generado; como la participación en eventos académicos, congresos, foros, talleres, entre otros. De la misma manera, existen otros mecanismos de difusión de la ciencia como la publicación de textos: artículos de revista, capítulos de libros, ponencias, etc. Estas últimas actividades descritas, además de ser complementarias son necesarias para la formación de investigadores. (MC14-10).*

Sin embargo, Pérez et al. (2019), aborda que existe una discusión en torno a estas actividades y que el grueso de la discusión de la FI se enfoca solamente en las prácticas formales de los programas educativos y el desarrollo de la tesis, pero que se ha explorado poco cómo las actividades de difusión contribuyen en este proceso. Este autor recomienda además que se debe visualizar la FI como un proceso que incluye aspectos formales e informales y se debe fortalecer la discusión en torno a los congresos como espacios para la formación para la investigación educativa.

La movilidad estudiantil, ha sido otro de los elementos promovidos por los académicos con el fin de que los estudiantes reciban una visión exógena y no solo endógena. Bustos y Vegas (2017) abordan que los programas tradicionales de movilidad estudiantil en las IES tienen el objetivo de que el estudiante curse asignaturas que le serán reconocidas al reincorporarse a su institución de origen, realice una estancia de investigación como parte de su proyecto de tesis o para incorporarse a un grupo de investigación; o bien, que realice una práctica profesional, ya sea en la institución de destino o en alguna organización vinculada a esta. Señalan que, si bien benefician al estudiante al ponerlo en contacto con conocimientos, perspectivas teóricas y metodologías distintas, no son suficientes en sí mismas, ya que no implican un involucramiento con las necesidades de las comunidades en las que se insertan ni una reflexión profunda de la experiencia vivida.

*(...) yo trato de enviar a mis estudiantes a otras partes del mundo, entonces van con profesores que tienen experiencia mucho más amplia y profunda que la mía, para complementar sus trabajos, pero también para tener una visión no endogámica; promuevo que tengan visiones exógenas, distintas, que vean puntos de vistas distintos (ME11-1).*

La inserción del estudiante a un grupo de investigación ha sido otra de las estrategias planteadas para la FI, la cual se puede denominar semilleros de investigación. Esta estrategia académica pretende abordar el conocimiento, dejando de lado escuelas tradicionales y dando paso a la enseñanza activa y constructiva. Son un espacio que permite a sus integrantes, estudiantes y docentes, una participación real, controlada, guiada (Villalba y González, 2017).

*Para poder formar a los investigadores, a los maestros en innovación educativa se requiere tener un grupo de investigación; si tú no tienes un grupo de investigación, si tú eres solo y tu alma, eso no beneficia a tu alumno: el alumno tiene que incorporarse a un grupo de investigación y tiene que haber reuniones con ese grupo de investigación porque así es como el alumno va a adquirir confianza, solidaridad y participación al estar en un grupo. (MP39-11).*

Villalba y Gonzáles (2017) destacan la utilidad de los semilleros ya que facilitan el trabajo independiente, en equipo y dirigido; crean nuevas estrategias de investigación, afianzan las herramientas metodológicas, experimentan procesos investigativos y de aprendizaje, enriquecen el proceso de docencia e investigación, socializan los productos de investigación, fortalecen los espacios académicos y fomentan la formación de futuros investigadores.

#### **4.1.3 El perfil estudiantil y su importancia en la FI**

Las características de los estudiantes mismos impactan en el proceso de FI, por lo que es imprescindible un ejercicio de reconocimiento de esas características para ajustarlas a la formación. Para los entrevistados el perfil de los estudiantes ha ido cambiando con el tiempo, lo cual es corroborado por la información disponible. En sus inicios la MIE recibió estudiantes que eran profesores en funciones, con mayor edad, incluso con compromisos familiares, en su investigación Gutiérrez (2023), destaca que los alumnos de las generaciones del 2000 al 2009, eran maestros de educación media superior, con familia, hijos, casados o divorciados cuya edad media era de 32 años. Desde hace por lo menos 10 años este patrón cambió significativamente; las edades de los estudiantes son menores, no tienen experiencia laboral y pasan directamente de la licenciatura al posgrado. Para los profesores de la MIE las nuevas características de los estudiantes suponen un mayor esfuerzo y atención en su formación.

*El perfil del estudiante de la maestría ha cambiado a lo largo del tiempo. Los primeros estudiantes que había eran profesores universitarios, ya tenían mucha experiencia. Después tuvimos estudiantes que venían de la normal, que venían de psicología, pero eran recién egresados. Los primeros eran profesores que ya tenían la experiencia en el aula o ya tenían experiencias en la investigación. Y ahora los estudiantes que tenemos requieren de dirección, que a lo mejor los profesores que tuvimos en las primeras generaciones de alguna manera ya traían, y los actuales no. Los actuales requieren mucho estar con asesorías, ejemplos, modelamiento, porque me parece que no se apropian de los textos y de los contenidos,*

*esa es la impresión que yo tengo, que creo que la comparto con otros de mis colegas (ME11-1).*

El contexto bajo el cual las instituciones se encuentran permite tener estudiantes de diversas condiciones sociales y demográficas, y estas impactan en la manera en que los alumnos se desempeñan académicamente (Hernández, 2018). Los académicos, coinciden en que se debe evaluar la condición del alumno para poder trabajar con él y que, en ocasiones, su contexto puede llegar a truncar su proceso de formación.

*Hubo muchos cambios entre los grupos escolares. Algunos alumnos tuvieron problemas de salud, cuestiones familiares, por ejemplo, se casaban. Esos cambios impactaron su desempeño porque el día sigue teniendo 24 horas y una cosa es que seas estudiante becado de tiempo completo a la escuela y otra que seas estudiante becado casado, con hijos. Esos cambios afectan el desempeño escolar y la tutoría misma. (MP39-3).*

El campo disciplinar también es otro aspecto que influye en la FI, ya que los académicos abordan que su disciplina de origen afecta en su manera de concebir y hacer investigación y que incluso puede generar un atraso.

*Los muchachos vienen de disciplinas donde realmente no escriben textos académicos tal cual y entonces hay que formarles en cómo escribir documentos académicos (FP21-9).*

A los cambios en el estudiantado habrá que agregar que la posibilidad de obtención de una beca por parte del CONACYT es un gran atractivo para que lleguen estudiantes de muy diverso tipo. Y pese a que los procesos de selección son sumamente rigurosos, marcando las áreas disciplinarias de procedencia, las aptitudes y capacidades previas, se tiene estudiantes muy diversos.

*Los jóvenes tienen cada vez menos oportunidades laborales, entonces la realización de una maestría que contempla una beca del CONACYT es una opción para que ellos. Entonces, creo que muchos de los jóvenes que arriban al posgrado no tienen un interés claro en ser investigadores educativos, sino que no encuentran otras alternativas entonces, están estudiando por la beca y obviamente digo, si estás haciendo algo que no te*

*gusta, ni te apasiona por completo, pues se vuelve un poco más difícil (FI7-4).*

Las características del alumnado en formación, sin duda, es motivo de un estudio más detallado, por lo que convendría realizar investigaciones futuras en este tema. A grandes rasgos y a través de los académicos, se puede percibir que el perfil del estudiante influye en los procesos de formación, que existen factores externos e internos, que pueden favorecer o entorpecer su camino en la investigación y que su historia académica y laboral impacta en este mismo camino.

#### **4.1.4 La relación tutor alumno y sus características**

Las relaciones entre el tutor académico y el estudiante pueden ser armónicas, encaminadas a trabajar en equipo o bien conflictivas, en la que el estudiante no acate lo pedido por el tutor. El reglamento de posgrado de la UNISON define que la relación entre director y estudiante debe fundarse en la congruencia de intereses de investigación, pero se ha encontrado que esta relación académica conlleva más allá que solo apearse a líneas de investigación o temas de intereses en común, es más compleja. Esta complejidad cobra vida con los relatos de los entrevistados.

*(...) es una relación de dos personas y estas relaciones no siempre son positivas, llega un momento en el que puedes tener desacuerdos, pero si hay respeto del tutor al tutorado, si hay compromiso de ambos para generar este proceso de aprendizaje, se avanza académicamente. Parece que esas son las claves; uno busca la reciprocidad, porque un director te va a leer, aconsejar, corregir, y lo que esperas tu es reciprocidad, que el estudiante cumpla en lo que pedí, que lo que le recomendé leyera. Entonces ahí hay reciprocidad, se va a empezar a tejer una relación fuerte y recíproca. Pero si yo me desentiendo de eso, la relación se empieza a desquebrajar, entonces, en la medida en que se llega a esos acuerdos, y sobre todo que hay respeto de ambos, creo que se puede tener una relación armoniosa (ME11-1).*

Para evitar las tensiones, incluso la ruptura de la tutoría se considera necesario el esfuerzo colaborativo del tutor y estudiante, en la cual el esfuerzo invertido debe ser

proporcional para que las cosas funcionen de manera correcta. Por una parte, se espera que el tutor sea quien determine, seleccione y sugiera al estudiante el tipo de bibliografía más adecuada, pero se plantea de igual manera que el estudiante lleve a cabo las lecturas, tareas o actividades requeridas, de lo contrario, el trabajo de tesis tendría un solo constructor. No solo de estos aspectos depende la relación que se establece con el estudiante, se habla también de la personalidad del académico, la cual influye en gran medida, en cómo el académico decide acercarse al estudiante para lograr el proceso de tutoría, sin embargo, esto no es garantía de la FI. Este acercamiento o vínculo que se logra establecer con los estudiantes depende en gran medida del estilo de formación de quien desempeña la función de tutor/director de tesis, el cual está permeado por sus rasgos de personalidad y por la identidad que ha construido como investigador y como formador (Moreno y Torres, 2020).

*Tiene que ver mucho con la personalidad de la o el docente tutor, es una cuestión de personalidad, de decisión individual; si yo decido tener una relación cercana, muy cercana, regularmente cercana o nada cercana. Uno puede decir en la tutoría: a mí no me interesa el aspecto emocional, a mí no me interesa construir sentido y plan de vida del alumno, a mí no me interesa si el alumno está satisfecho o no, únicamente voy a decidir que la tutoría mi interacción va a ser estrictamente académica. Y eso es decisión individual, pero tiene que ver con la personalidad (FS36-2).*

Incluso, otro aspecto que señalan los entrevistados es que sus experiencias con sus tutores cuando fueron estudiantes de posgrado han sido determinantes para escoger que tipo de tutor quieren ser, confirmando lo expresado por algunos expertos (Moreno y Torres, 2020). Las experiencias previas como tutorados tienen un peso importante en la manera en que ahora los profesores ejercen el papel de tutor.

*(...) yo aprendí de una primera tutora que tuve en maestría. Aprendí de ella que la interacción didáctica debía tener mucho de lo que yo le llamo humanidad, valores de este tipo, y entonces ella siempre le abonaba en cada asesoría a esto, a plan de vida y proyecto de vida, pero cuando yo estudié el doctorado, tuve una tutora totalmente lo inverso. Entonces tuve*

*la oportunidad de seleccionar qué tipo de tutora quería ser y decidí ser como mi tutora de maestría (FS36-2).*

Otro aspecto que resalta en la relación tutor-alumno, es la confianza. Tschannen (2014) señala que la confianza es vital dentro de la sociedad y de los sistemas escolares, ya que actúa como pegamento para que estas funcionen. La confianza genera interdependencia entre sus diferentes miembros y permite llevar a cabo procesos y objetivos de enseñanza. Por su parte Louis (2007) añade que la confianza genera expectativas de una persona a otra y que de no tenerse no existiría un funcionamiento adecuado en las instituciones, ya que esta permite que una persona se encuentre segura de que puede aprender de la otra persona. La confianza, no solo va desde verlo como una autoridad académica, ya que el alumno visualiza al académico como una persona experta en el tema que puede guiarlo y confiar, sino que también la confianza de que el alumno se sienta con la libertad de poder expresar dudas, sugerir y desarrollar habilidades de manera independiente.

*(...) la clave [de la tutoría] es la confianza de orientación y de que el estudiante se sienta confiado en que está haciendo lo correcto. Un tutor no únicamente trata de dar órdenes o instrucciones, sino que se convierte en ese compañero, siempre preservando esa relación, profesor-estudiante, pero de tal manera que se genere en un estatus de confianza, que le permita seguir ese desarrollo de habilidades o ese desarrollo inclusive de un proyecto donde él va a evidenciar o digamos poner en juego lo que va aprendiendo (MC19-5).*

Una de las aspiraciones en la FI es la independencia intelectual del estudiante, la cual se define como la capacidad de definir y resolver problema de forma autónoma, un atributo deseable para todo ser humano (González et al, 2020). También es considerada una habilidad del aprendiz para realizar proposiciones de conocimiento de forma independiente a las autoridades tradicionales como el maestro (Mumby, citado en Oliver y Nichols 2001). Sin embargo, esta aspiración depende del perfil del estudiante y es fundamental para el tutor, valorar al estudiante para poder determinar si este logrará independencia, si requiere más atención o cuál es su alcance para poder hacer investigación, por lo cual el tutor, pone en juego una de las funciones en la dirección de

tesis descritas por Difabio (2011): el desafío académico y valoración. La cual es descrita como lo que espera el tutor de su estudiante y lo que su estudiante espera de su tutor. El tutor debe establecer el tipo de dinámica que se implementará a lo largo del proceso, el nivel de exigencia hacia el alumno y el cronograma de actividades para el cumplimiento de la tesis.

*Hay muchos perfiles de estudiantes; algunos son totalmente dependientes, otros que son menos dependientes y otros que son totalmente independientes, que técnicamente les das instrucciones y las saben recibir. Pero creo que ahí está el punto como director de una tesis, tienes que valorar en qué situación tiene algún estudiante, que tanto va a depender de ti, pero también promover esa independencia, que es una parte que a veces es olvidada. En función de las características de los estudiantes que se te sean asignados, tienes que determinar qué actividades puedes hacer para tener otros alcances (MC19-5).*

El tutor debe establecer el tipo de dinámica que se implementará a lo largo del proceso, el nivel de exigencia hacia el alumno y el cronograma de actividades para el cumplimiento de la tesis, pero además debe encontrar el equilibrio en su dirección, ya que, de lo contrario, podría entorpecer el proceso de aprendizaje del alumno.

*(...) una guía muy tajante puede que no le permita al estudiante desarrollar todas sus capacidades. Debes tener esa posición de estar abierto y consciente de que no lo sabes todo, que hay cosas que alguien que “supuestamente” es inferior a ti en cuanto a conocimiento te puede enseñar cosas nuevas... (FI7-4).*

García (2008) señala que el tutor debe tener cualidades como amabilidad, comprensión, respeto por sus alumnos, accesibilidad para ser considerado un buen tutor por parte del estudiante, mientras que Hagevick (1998), encontró que los buenos tutores poseen características como la flexibilidad, comprensión, empatía, sentido del humor, lealtad y dedicación hacia sus actividades, mientras que el mal tutor, es rígido, crítico, egocéntrico, informal y prejuicioso. Los académicos, a través de los testimonios presentados hasta ahora han demostrado, si bien no de manera directa, poseer características positivas que los hacen considerarse como buenos tutores, ya que la

flexibilidad, empatía, confianza, respeto y comprensión han estado presente al momento de relacionarse con sus estudiantes. Hay aspectos también que los académicos consideran adecuados para establecer una relación armoniosa y satisfactoria con sus estudiantes, particularidades que permiten que el acompañamiento y la dirección del estudiante, se realice de una mejor manera, como el sentir la compatibilidad al trabajar y el vivir una formación común.

Finalmente, se establece y reafirma que una buena relación entre tutor y estudiante depende en gran medida también de formas de trabajo y valores, siendo estos elementos esenciales para que la relación sea fructífera y cumpla con los objetivos

*Una relación tutorial tiene que ver con esta parte del “switch” de caracteres, de límites y respeto y sobre todo de compatibilidad también de ideas no solamente sobre los proyectos o los trabajos sino sobre lo que el estudiante necesita. Entonces, sí creo que tiene que ver con esa parte de mutuos acuerdos desde cómo somos hasta desde cómo trabajo yo como tutor (FP21-9).*

Hasta ahora, la tutoría se ha caracterizado por ser el elemento más cercano a la FI, o mejor dicho, aquel elemento que permite de manera directa la enseñanza de conocimientos y habilidades necesarias para la investigación, pero la tutoría, no se muestra como un simple acompañamiento donde el tutor transmite el conocimiento, sino que en este proceso, intervienen otros factores importantes que permiten que el trabajo de asesoría se realice de manera positiva, como la valoración de perfil del estudiante, formas de trabajo, experiencia del tutor e incluso las personalidades tanto del tutor como del alumno.

La forma de trabajo y la manera de interacción con el estudiante, es decidida por el tutor y en gran parte estos factores influyen en los procesos que intervienen en la tutoría, como la manera de trabajo, la organización de actividades, el tipo de relación que existirá entre ambos (la cual puede ser tan cercana o lejana como el académico lo desee), el grado de exigencia de trabajos entre otras.

Sin la tutoría, el estudiante no podría llevar a cabo su proceso de investigación, ya que el estudiante requiere de un guía experto que permita que la culminación de tesis se realice de manera satisfactoria por el alumno.

## 4.2 La práctica docente como apoyo en la formación de investigadores

El posgrado de la MIE es un programa escolarizado, en el cual los estudiantes acuden a la universidad y reciben clases bajo el formato de seminarios, cuyas horas se dividen en teoría y práctica<sup>3</sup>. El documento denominado *Términos de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de programas de Posgrado* (Conacyt, 2021) explica que los posgrados adscritos al PNPC, pueden pertenecer a un tipo de orientación: investigación y profesionalizante. En el caso de la MIE, la orientación se encuentra en la investigación. Este tipo de posgrado tiene la finalidad de brindar al estudiante un tipo de formación amplia y sólida en un campo de conocimiento. Busca reforzar el carácter inter, multi y transdisciplinar de esta formación en competencias transferibles. La formación en competencias transferibles se realiza a través de un programa definido y organizado, que incluya seminarios, conferencias o talleres, procurando su incidencia en la realización del trabajo de tesis.

En la MIE, con la finalidad de tener una formación amplia de los estudiantes, los académicos imparten materias, seminarios, talleres que pueden corresponder a un área común, investigación o de concentración. Durante el primer semestre los alumnos reciben materias las materias de metodología de la investigación social, teoría sociológica contemporánea de la educación, fundamentos teóricos y modelos de la innovación educativa. Es aquí, en las asignaturas, en los seminarios donde se presentan las prácticas docentes efectivas. La práctica docente se considera una acción social la cual posee objetivos e intenciones, y dentro de esta, intervienen acciones y percepciones de los que la realizan: maestro y alumno (Fierro et al. 2000). Sin embargo, se centra en el académico cumpliendo su rol como docente. Bajo esta perspectiva conviene describir cómo los profesores describen su práctica docente en la FI de la MIE. Sobre la práctica docente, se preguntó a los profesores tres momentos: planeación, impartición y evaluación de los seminarios o cursos, con el fin de determinar, de qué manera la docencia apoya la FI.

---

<sup>3</sup> Por supuesto que, como toda la educación en el mundo, durante el período de pandemia (2020-2022) la MIE pasó a la modalidad virtual, pero una vez concluida la fase de contingencia, regreso a su modalidad presencial.

#### 4.2.1 La planeación en la FI

La planeación de los cursos es fundamental en el proceso de la impartición de una clase, es lo que rige y permite al profesor guiar su labor a través de los contenidos y actividades previamente seleccionadas, también puede ser llamada planeación didáctica, la cual implica la organización de un grupo de ideas y actividades que permitan llevar a cabo un proceso educativo con sentido, significado y continuidad, para que el profesor pueda enfrentar de forma ordenada y congruente su práctica docente (Ascencio, 2016). Entre los académicos entrevistados existe una planeación general y una planeación particular, esta última consta de revisar nuevamente y diseñar específicamente la clase. Gran parte de los entrevistados señala que es necesario que los contenidos seleccionados para las clases deben poseer tanto contenidos clásicos como nuevos.

*Planeo primeramente mi materia revisando el plan de estudios. Y luego hago una adaptación para innovar los contenidos, ya que reviso la biografía cuando me asignan a mí la asignatura, entonces hago los objetivos, las unidades. Reviso biografía clásica si se va a requerir y más contemporánea. Una vez que tengo ya desarrollado el temario, hago un calendario de lo que voy a ir dando por cada unidad temática y qué biografía voy a ir revisando y que los alumnos también sepan que irán haciendo. (FS36-2).*

Además, se visualiza una planeación adaptable, es decir, la flexibilidad o la necesidad de que la planeación requiera de una modificación. Salinas et al., (2014) señala que a pesar de que los estudiantes están situados en un mismo lugar como el salón de clases, cada alumno posee características y diferentes maneras de aprender, por lo que el docente debe tener la capacidad de poner replantear y reflexionar su planeación inicial. Aspecto que los entrevistados han señalado hacer en su práctica docente.

*Siempre se parte de una planeación general, pero al inicio, ya que conozco al grupo y veo los grados de avances, las dificultades de cada estudiante, hago ajustes; lo ajusto en lo general y después sobre la marcha, dependiendo de cómo está avanzando el grupo, que necesidades nuevas están presentando. (FP33-7).*

La planeación se pone en práctica a través de las clases que los académicos imparten día con día; es dentro del aula donde los académicos llevan a cabo la labor de enseñar los contenidos previamente estructurados, pero esta manera de organizar los cursos es distinta, ya que la forma en la que se aborda una clase depende en gran medida no solo del tipo de la materia, sino del semestre en el que se encuentra la materia, por lo cual hablamos de una práctica docente distinta y moldeable, aludiendo a la dimensión didáctica de su práctica mencionada por Fierro et al. (2000), en la cual al maestro le corresponde organizar y facilitar el acceso al conocimiento para que los alumnos logren apropiarse de él, propiciando un ambiente de reflexión y revisión del conocimiento para conducir un proceso educativo que cumpla con el objetivo de la materia.

*(...) a mí me toca impartir clases en varios semestres de la MIE. Se trata de clases bien diferenciadas por los objetivos y los avances de los estudiantes (...) en un primer semestre las materias tienen un enfoque general, en cambio, en los últimos semestres se hace una segmentación de grupos, y se atiende prácticamente los objetivos o lo que llaman líneas lógicas de operación del semestre. (MC19-5).*

Entonces, se visualiza en la MIE, una planeación ajustada al semestre cursado y que toma en cuenta la composición de los grupos para determinar los objetivos y cambios que se deben realizar. Para los académicos también la actualización de materiales y el tiempo de planeación es fundamental, a pesar de que se dominen los contenidos, para que se requiere una actualización constante de los nuevos conocimientos, que se integra a la planeación del curso.

*Yo ocupo un día completo para preparar un curso de maestría. Tres horas de un seminario me llevan un día completo de preparación, aunque conozca la lectura, aunque los materiales hayan sido tratados desde hace mucho tiempo atrás, los clásicos, por ejemplo, tengo que revisar las cosas nuevas que están haciendo, las nuevas discusiones que hay en torno a eso, aunque lo haya dado "n" cantidad de veces. (MS40-6).*

Gimeno (2011) señala que un docente debe ser un intelectual formado en uno o varios campos específicos del saber, debe saber contar las cosas de una manera

interesante a un grupo de personas y situarse al contexto social, cultural e histórico para comprender el lugar en el que vive y perfeccionarse constantemente, puesto que la vida cambia mucho más de prisa de lo que cambian las aulas, por lo cual debe estar educándose de una manera perpetua, es decir actualizarse constantemente. Estos mismos señalamientos se aprecian entre los entrevistados.

*(...) uno tiene que poner ejemplos muy puntuales, muy actuales; me tuve que meter a ver tiktok, tuve que ver las series del Netflix, tengo que ver los pleitos de Belinda [cantante de moda en México], tengo que estar relativamente actualizado y tengo que mezclarlas con las cosas que a mí me interesan, que me interesan en el sentido del curso que imparto. Creo que si uno inculca interés en los estudiantes estamos del otro lado, porque pueden leer por sí solos, pero es muy difícil inculcar esos intereses, es muy difícil despertar la pasión (MS40-6).*

Dentro de la FI, es imprescindible el uso de la planeación sin importar la experiencia del académico, esto porque se requiere la actualización de los contenidos en las materias y el ajuste de esta con base a los objetivos y el semestre cursado.

#### **4.2.2 Estrategias en la práctica docente para la FI**

Camilloni (1998) aborda que para el docente es fundamental prestar atención no solo en los contenidos a integrar en los programas y que deben ser tratados en clases, sino que también debe considerar de qué manera esos temas deben ser trabajados, por lo tanto, los temas deben de ir acompañados de estrategias de enseñanza. En la MIE, los académicos, promueven la participación del estudiante y con base al tipo de materia a cursar, optar por elegir las estrategias más convenientes, las cuales varían.

*Trato de equilibrar la balanza y desarrollar como parte de mis estrategias de enseñanza, aquellas que promueven y/o generen competencias significativas, a partir de un rol más proactivo por parte del maestrante. Debo decir, que este tipo de estrategias dependerá también de las competencias a desarrollar en el curso y el objetivo de este, por lo tanto, en ocasiones pueden emplearse de forma paralela estrategias mixtas como las de tipo cátedra, operativas, incluso discursivas (MC14-10).*

Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada individuo tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales que definen un estilo de aprendizaje (Cazau, 2004). Siguiendo lo anterior, entonces, las estrategias no pueden ser pensadas ni aplicadas por igual a todos los estudiantes ni en todos los semestres, ya que cada individuo es diferente y en la MIE, se visualiza un pensamiento de heterogeneidad en las estrategias.

*Trato de traer de estrategias de lo más diversas, porque hay muchos estilos de aprendizaje, entonces yo trato de abarcar lo más posible, no en una sola sesión obviamente, pero en diferentes sesiones o para los que son muy visuales traerles conferencias donde escuchen a un expositor en otros temas o reforzando. Las estrategias difieren mucho dependiendo la materia; cuando es una materia teórica, traerles variedad de materiales, vídeos no sólo de lecturas como diferentes cuestiones, blogs que haya sobre los temas, organizaciones, diferentes cosas, que hablen de lo mismo... (FP21-9).*

El proceso de enseñanza requiere de la evaluación y esta cumple la función de ser un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que le permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje (Córdoba, 2006).

*Hay que evaluar conocimientos, habilidades y creo que, en la investigación, el conocimiento es tener referente de quién y de qué estás hablando, bajo qué lógica y qué autores, y por recorro a una batería de procedimientos: exámenes, redacción de pequeños ensayos que te permiten ver hasta qué alcance tiene el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y tratar de hacerles retroalimentación (MC19-5).*

Ochoa (2009), señala que leer y escribir son competencias comunicativas inherentes en la vida académica universitaria, más aún, Carlino (2003), afirma que es función de los estudios superior ayudar a los alumnos a ingresar a comunidades

discursivas, ya que se considera, que cada disciplina posee un estilo particular de escribir, interpretar y producir textualmente

La comprensión lectora y la escritura académica son elementos centrales de evaluación para los académicos, las cuales se ponen en evidencia en el producto que el estudiante debe entregar, que es la tesis. Para Camps y Castelló (2013) en la universidad existen diversos tipos de escritura y entre ellas podemos encontrar la escritura académica, entendida como aquella que incluye todas las prácticas de escritura que tienen sentido y se producen en el contexto académico. Los autores añaden, que hay prácticas de escritura en la academia con objetivos, las que aspiran ser leídas fuera de la misma (recomendaciones, textos divulgativos) o bien las que tienen finalidades diferentes en los contextos académicos y científico profesionales (tesis, artículos de investigación). En la MIE, los estudiantes, deben presentar una tesis para la obtención del grado, por lo cual es imprescindible que el alumno tenga conocimiento de la escritura académica.

*... en un posgrado, lo que el estudiante debe desarrollar son dos competencias elementales: escribir académicamente y expresarse en un lenguaje que represente digamos el mapa o el marco conceptual, marco lingüístico de las disciplinas. Entonces lo que evalúo es que el estudiante nos pueda presentar un texto de manera ordenada, de manera clara, congruente pero que también lo pueda expresarlo oralmente. Entonces qué instrumentos utilizo, está el ensayo, la síntesis de lecturas y las exposiciones. Para mi serían los principales observables de las competencias que debe desarrollar el maestrante en investigación educativa. (ME11-1)*

En la MIE, los académicos entonces evalúan las competencias investigativas que deben de desarrollar a lo largo del posgrado, estas competencias son definidas por Tapia, Cardona y Vázquez (2018) como “las habilidades para reflexionar, abstraer, gestionar información, sintetizar, disertar, redactar y argumentar sobre problemas reales del contexto, a fin de saber identificar, formular problematizar, planificar, desarrollar, liderar, ejecutar y reportar los resultados de una investigación” (p.4), las cuales, el estudiante pone en práctica a lo largo de sus cuatro semestres en la maestría.

La práctica docente ejercida en la MIE depende en gran medida de los objetivos de cada semestre. En los primeros dos semestres, la docencia va orientada a brindar conocimientos teóricos base para que el alumno pueda conocer el área de conocimiento que trabaja (innovación educativa), mientras que, en los últimos dos semestres, la práctica docente se convierte en otra especie de tutoría, cuyo esfuerzo por partes de los académicos, se centra en la culminación del proyecto de tesis. Pareciera ser entonces que los académicos operan en dos modalidades: un año dedicado básicamente a la enseñanza de contenidos escolares y al siguiente se convierten en tutores que buscan consolidar el proyecto de tesis, en este último el trabajo de los profesores se centra exclusivamente en revisar y retroalimentar el trabajo elaborado por parte de los estudiantes, aunado, a que el periodo de la maestría está por terminar, por lo que el alumno debe presentar.

#### **4. 3 Del dicho al hecho: el plan de estudios**

El currículum es el conjunto de actividades formales de aprendizaje que la escuela dispone para sus alumnos, mientras que el plan de estudio es la disposición ordenada de tales actividades y experiencias de acuerdo con ciertos principios y criterios, entre más efectivos sean ambos serán considerados mejores. El diseño curricular y el plan de estudios constituyen el proceso en el cual se deciden las actividades de aprendizajes que se pondrán a disposición de los alumnos de manera ordenada (Andrade, 1971).

En el reglamento y normatividad interna de la MIE, se encuentra el documento denominado **Plan de estudio**, el cual expone que el modelo curricular de la maestría posee una estructura flexible, que a pesar de estar organizada por áreas (común, de concentración y de investigación), comparte características centrales de los modelos modulares. Los estudiantes al cursar su tercer semestre pueden seleccionar el área de concentración y de investigación dependiendo de sus intereses y aptitudes. La opción de concentración puede ser modificable según las demandas del entorno y avances de las disciplinas. Finalmente, el área de investigación se compone de los seminarios de tesis, los cuales incluyen los laboratorios y talleres de apoyo. El Plan de Estudios está conformado por tres ámbitos de formación: Programa de asignaturas, programa tutorial y programa de conferencias (MIE, 2021). Sin embargo, esta estructura ha sido criticada

por los académicos de la MIE, ya que destacan que no se cumple del todo como está establecida.

*(...) es muy artificial, una cosa es lo que está en el papel del plan de estudio y muy lejos está lo que realmente se hace, en ese sentido esa estructura es artificial. Claro que se debería de cambiar a partir de la experiencia, son 22 años ya, y muchas generaciones. A partir de ahí se puede reestructurar y replantear de manera más realista, con base a lo que se ha hecho, las áreas de concentración, el nombre que tienen no corresponde a las cosas que se hacen (FP33-7).*

Pero la modificación del plan de estudios no es una tarea sencilla de realizar. Zabalza (1998) señala que se deben contar con tres elementos como marco de referencias para poder entender el plan de estudios: naturaleza curricular de los planes de estudio, proceso de toma de decisiones que implica la elaboración de los planes de estudio y la consideración de la reforma de los planes de estudio como un proceso de innovación. Para el presente trabajo, nos centraremos la última dimensión, la reforma de los planes de estudio. Para el mismo autor, cualquier reforma curricular (revisión o cambio), debe ser analizada como un proceso de innovación, pero realizar cambios en un plan de estudios, es un trabajo complicado, ya existen factores que tienden a interferir en él, como por ejemplo la resistencia de la institución de romper con lo ya establecido, la necesidad compartida de un cambio y su viabilidad en la institución, entre otros.

*Deberíamos de tener modificaciones al plan de estudios generacionalmente, dependiendo de las características y de la necesidad de los estudiantes, eso no lo hacemos porque la maestría está corriendo, tenemos que llegar al final con la mayor cantidad de tesis titulados y porque vienen los indicadores del CONACYT. Pero deberíamos de tener un ejercicio de adecuación del plan de estudio por generación, esto es increíblemente complicado, porque los planes de estudio son un proceso de formalización muy grande (MS40-6).*

Además de lo señalado de las dificultades ubicadas por los expertos, se puede suponer que, en los posgrados incorporados en el PNPC, como la MIE, opera un elemento mayor que dificulta la actualización del plan de estudios: el CONACYT. Esa

agencia certifica la calidad del posgrado y concede financiamiento en forma de becas para los estudiantes, pero mantiene tiempos muy estrictos para la evaluación de resultados. Uno de ellos, como señala el informante anterior, es la titulación de estudiantes, por lo cual los esfuerzos de la planta académica se enfocan en esta dirección

*Nosotros nos regimos por CONACYT y se tiene tiempos muy pocos flexibles, entonces cada semestre según las lógicas de operación que nosotros hemos definido tiene el estudiante que generar un producto (ME11-1).*

Se supone entonces, que el plan de estudios para los entrevistados requiere de actualización, pero no es un tema central ni es prioridad, ya que los esfuerzos se concentran en los productos que el estudiante debe ir presentando a lo largo de cada semestre, producto que finalmente se concreta en la tesis. Pero un plan de estudio actualizado y su relevancia no es el único tema complicado mencionado por los académicos, se habla también de la necesidad de la colegialidad académica.

Para Lobato y Garza (2009), la colegialidad académica es un proceso que implica la toma de decisiones de un cuerpo académico, lo que permite que los profesores puedan crear y desarrollar un proyecto académico en común, con base a las necesidades y posibilidades de la comunidad a la que pertenecen, pero hace una crítica, percatándose que solo se trata de una forma ideal de toma de decisiones que difícilmente se presente en los cuerpos académicos.

*En la práctica, las tres áreas [del PE] están trabajando de manera muy desarticulada y esto nosotros lo podemos comprobar cuando tenemos una materia donde vemos que se tuvieron que haber abarcado cosas, contenidos previos y no se hacen. Entonces hay que retomar y poner estrategias para recuperar esos conocimientos o esas prácticas que no se llevaron a cabo. Yo creo que sí falta más trabajo académico colectivo porque entre las líneas falta comunicación y tiene mucho que ver con la carga que tenemos cada uno de los docentes. No nada más le damos servicio en la MIE, de hecho, la MIE no tiene una plaza digamos designada*

*para los profesores, todos somos profesores “prestados” de otras carreras, entonces eso dificulta el trabajo colectivo (FI7-4).*

La MIE ha llevado a cabo actualización en sus planes de estudio, la primera el año 2007, tras incorporar dos materias: Metodología de la Investigación Social (semestre 1) y Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo (semestre 2). Tres años después (2010), tras una evaluación plenaria por el PNPC, la MIE, realiza la incorporación de otras dos materias más: Protocolo de tesis y Seminario de tesis. Durante 2013-2018 se atendieron solamente las recomendaciones emitidas por parte de los evaluadores del PNPC, añadiendo literatura en inglés y la obtención de 420 puntos en el examen TOEFL como requisito de admisión al programa. Para el año 2021, la Comisión Académica aprobó la actualización de los contenidos de las asignaturas del cuarto semestre: Innovación en el Desarrollo Curricular, Diseño de Innovaciones en Comunicación y Procesos Educativos, Planeación y Desarrollo de Innovaciones, así como Seminario de Tesis, con el propósito de garantizar la pertinencia de los temas con relación al avance del conocimiento de la investigación en innovación educativa (MIE, 2021). Pareciera entonces, que, a pesar de los esfuerzos realizados, no han sido suficientes y que la falta de mutuos acuerdos entre los académicos, es un impedimento para la actualización del plan de estudios de la MIE, ya que se tiene detectada la necesidad, aunada a la complejidad del proceso.

*Cambiar un plan de estudios significa tener una propuesta, ir a los órganos de gobierno, estar de acuerdo todos los profesores y lleva al menos un par de años cambiar un plan de estudios, pero puede haber adecuaciones y eso pues tal vez se intente, pero nunca hay tiempo (MS40-6).*

La búsqueda de nuevos perfiles también ha sido un tópico mencionado por los académicos, quienes destacan que para poder lograr un cambio no solamente es necesario realizar modificaciones en el plan de estudios, sino además la necesidad de una planta académica renovada. Vite (2017), señala que la formación y actualización de los profesores es urgente y que no sería posible cambiar la educación si no se tienen mejores docentes, ya que son los protagonistas del proceso de enseñanza y parte de su propósito y labor es formar profesionales altamente capacitados, por lo cual requieren de una capacitación, actualización y formación constante.

*(...) el plan de estudio ya quedó muy rebasado, habría que hacer cambio en todo; en la estructura, las materias, el contenido, en los profesores. También, buscar nuevos perfiles renovar la planta, refrescarla, gente más abierta y que trabaja la innovación educativa, eso en términos generales, pero se tiene que realizar un diagnóstico (FP33-7).*

Los académicos de la MIE comparten la idea que se requiere un plan de estudios actualizado, sin embargo, la falta de acuerdos impide que los contenidos puedan desarrollarse de una manera satisfactoria, además se hace presente, la necesidad de renovar la planta académica que sí trabaje la innovación educativa, ya que se hace mención que la mayoría de los trabajos abordados por parte de los estudiantes, no aluden realmente al eje central de la maestría que es la innovación educativa.

#### **4. 4 Aspectos importantes en la FIE**

La MIE, es un posgrado nivel consolidado en el PNPC, por lo cual se le considera un programa cuyo reconocimiento es nacional por su pertinencia científica y social, y porque tiene un impacto en la formación de comunidades científicas y tecnológicas, así lo describe los términos de referencia de CONACYT. Sin embargo, conviene preguntar ¿cómo se fomenta la formación en la MIE? ¿a qué nivel se da la formación?

##### **4.4.1 La beca y su impacto en la FI**

Otro tema mencionado por los académicos fue la expectativa del estudiante que también influye en gran medida en la FI. Se ha señalado que consideran que el estudiante debe tener gusto e interés por la investigación, de lo contrario, su estadía en la maestría podría entorpecerse e incluso resultar una actividad sin relevancia para él. Sin embargo, Houssay (1955) señala que punto importante para evitar esto, es que en primera instancia se seleccionen jóvenes aptos para la investigación y que la manera en la que el investigador instruya y guíe al estudiante influye de gran manera, ya que la dirección y, sobre todo, el ejemplo de investigadores auténticos, respetados por su amor a la ciencia, su capacidad y sus cualidades morales, constituyen el mejor estímulo para la dedicación a la ciencia.

*Tiene que ver mucho con la expectativa en estudiante, ese compromiso que desarrollan con su propia investigación, con lo que quieren hacer. Es*

*un poco como si yo te digo, ¿por qué estás aquí?, ¿por qué te interesa aprender? o ¿por qué tienes una beca? Entonces dices tú, me interesa mucho la investigación sí, pero la beca también se vuelve importante, entonces sí puedo mezclar las dos cosas: o sea voy a sacar esto, porque tengo una beca, es mi responsabilidad y compromiso, pero además porque me gusta y porque aspiro a dos años, ser del Sistema Nacional de Investigadores, (FP29-8).*

Si bien la expectativa del estudiante es importante, también la selección previa de estudiantes lo es. Se menciona que la beca CONACYT desempeña un rol importante en el posgrado, sobre todo para los estudiantes. Este estímulo económico no solo cumple la función de fomentar la actividad científica en México, sino que también puede resultar ser motivante para que el estudiante pueda realizar investigación y recibir lo que consideran un “salario”. Sin embargo, la beca juega un doble rol en la FI: si bien puede ser un aliciente para los estudiantes y combinar el gusto por la investigación aunado a un estímulo económico, también puede ser un escape ante la mala situación laboral de los jóvenes, por lo cual, ahora las juventudes ven el estudio de maestría como un escape de los malos salarios del país y como una oportunidad de estudiar con un sueldo, no con el fin mismo de formarse en la investigación. Capetillo (2021), señala que en su estudio de motivaciones de ingreso y expectativas que genera la beca CONACYT en estudiante de posgrado, obtuvo que el factor económico sí influye en la trayectoria educativa de los alumnos, sin embargo, no es el principal motivo, pero que encontró opiniones que indicaban que la beca les había impulsado a ingresar, además del desempleo.

*(...) ahora cada vez tienen menos oportunidades los jóvenes, entonces, una maestría, la beca del CONACYT, es una opción para que ellos puedan tener un ingreso. Entonces para muchos jóvenes no es su mayor interés ser investigadores educativos, sino que no encuentran otras alternativas, están estudiando por la beca y obviamente digo, si estás haciendo algo que no te gusta, ni te apasiona por completo, pues se vuelve un poco más difícil, es más complicado (FI7-4).*

El no tener gusto por la investigación e incursionar en una maestría por la beca CONACYT, es una de las barreras por las cuales no se puede consolidar la FI, ya que los académicos destacan que el estudio no es la prioridad de los estudiantes.

*[la beca] entonces, me están pagando por un esfuerzo y no hago más esfuerzo del que pueda dar, eso también creo que es muy frecuente en la MIE. Las becas son imprescindibles en los estudios de maestría, pero en otro sentido, creo que los estudios no ocupan una posición central en la vida de muchos de los estudiantes (MS40-6).*

#### **4.4. 2 ¿Se forman investigadores educativos?**

No hay una receta ideal para FI pero se recomiendan que los formadores cuenten con un alto dominio didáctico, convencidos que su función no es darle forma a la ciencia, sino emplear las estrategias pertinentes para que el investigador potencial vaya configurando una cultura científica acorde con sus inquietudes investigativas y con las necesidades puntuales de su entorno sociocultural, o sea que permita canalizar en un mismo nicho pensamiento, inquietudes científicas, acción y desarrollo (Reynoso et al. 2020). Se cuestionó a los académicos, de qué manera creen que se puede fomentar la FI, y para el grueso de los académicos, es importante que los estudiantes reciban una formación fuera de la institución, es decir, que los estudiantes no solo reciban clases y tutorías, sino que participen en seminarios, cursos o talleres impartidos por otros colegas.

*Yo promuevo que los estudiantes tomen cuanto curso o taller de apoyo a la formación aparezca, aunque no lo imparta el posgrado o la UNISON... me importa que impacte en el perfil de formación de los alumnos, pero aparte reciban sus constancias para que salgan con un curriculum mejorado. (FS36-2).*

Rojas (1992) afirma que México en el posgrado debe formar investigadores, concretamente en el doctorado. Rivas (2004) amplía el horizonte de formación a la maestría. Tomando en cuenta estos referentes, los entrevistados respondieron que, en el nivel de maestría, concretamente en la MIE, solo se brindan las bases para hacer investigación y no propiamente una FI completa, sino más bien que los estudiantes logren realizar categorías analíticas y puedan relacionar teoría, pero que, en realidad, los

estudiantes solamente cuentan con habilidades en investigación y poco conocimiento sobre el campo de la educación.

*No, no al nivel de primer nivel no. Mi respuesta es categórica, yo no creo que se formen investigadores a nivel de la MIE, no investigadores en el sentido de producir conocimiento nuevo. Creo que sí se pueden dar las bases del respeto, de la lógica investigación y tener una argumentación medianamente clara y sólida; que se tenga respeto por el dato, de cómo se construye la información y que se tenga respeto de cómo se interpreta, pero no creo que se logre la formación completa en el campo de la investigación educativa. Creo que al salir de la de la MIE los estudiantes no puedan llevar por sí solos un proyecto de investigación y desarrollarlo (MS40-6).*

Se puede concluir que, para los académicos de la MIE, la FI, depende en gran parte de otros aspectos como las expectativas que tiene el estudiante y que la FI se puede fomentar a través de ciertas prácticas como el acercamiento a la realidad y que la beca, puede ser un aliciente y un obstáculo a la vez para quien decida cursar un posgrado en investigación. Tomando una postura general y con base a los testimonios recopilados, en la MIE, la FI no es sólida, más bien, brinda herramientas, habilidades en investigación, pero no se puede afirmar, que el estudiante al egresar, sea una persona capaz de hacer investigación por si sola.

#### **4.5 Los matices de la FI**

Con anterioridad se presentó el panorama general de los académicos de la MIE, el cual permite un acercamiento a cómo se desarrolla y vive el proceso de FI, sin embargo, se han encontrado matices abren paso a visualizar este proceso bajo otras miradas como el género y la experiencia, siendo estos impactantes en la FI.

##### **4.5.1. El estilo del tutor ¿Cuestión de género o personalidad?**

Como se señala antes, la tutoría implica procesos de comunicación e interacción por parte de los profesores que cumplen su función como tutor académico. Se considera una intervención docente con un carácter intencionado, que pretende facilitar el proceso de construcción de aprendizajes de diversos tipos: cognitivos, afectivos, socioculturales y existenciales (Narro y Arredondo 2013). Tras surgir un proceso de socialización entre el

tutor y el estudiante, este último deja de ser un ente anónimo o un “simple estudiante más” por lo que el profesor puede lograr identificarse con él, de tal manera que el vínculo se fortalezca más allá de una relación simplemente académica.

La tutoría puede verse como una relación interpersonal, en la cual participa tanto el estudiante como el tutor, entre ambos se genera un sinnúmero de intercambios, ya sea académicos, personales, en diversos escenarios y contextos complejos. De todo esto depende, en gran medida, el éxito o fracaso académico (eficiencia terminal) del estudiante de posgrado (Caldeiro et. Al 2014). Los tutores asumen distintos roles de investigación, y profesional; asesor académico y socializador, también asumen las funciones de: entrenador, consejero académico, patrocinador y apoyo psicosocial (Alcocer et al. 2022).

Tras abordar el tipo de cercanía en la relación entre tutor y alumno y sus funciones, se muestra una diferencia por género, las profesoras suelen ser más cercanas con sus tutorados y tienden a tener relaciones interpersonales con sus asesorados, cumpliendo otros roles más que solo el de índole académico.

*(...) casi con todas las mujeres pude desarrollar una muy muy buena relación en un tiempo, incluso desde vivir conmigo en todo el día en el cubículo, porque era profesora de tiempo completo y llevármelas a comer a mi casa, de regresar en la tarde, que viajáramos juntas, o sea se convertían en una relación muy cercana, de amistad, siempre con cierta distancia, siempre me dijeron profesora (FP29-8).*

A manera de aclaración, es necesario señalar, que la mayoría de los entrevistados, externaron que trabajar con hombres y mujeres no era impedimento para establecer una buena relación con sus estudiantes, sin embargo, sí existe una preferencia a trabajar con mujeres que, con hombres, ya que consideraban que las mujeres solían ser más organizadas.

Retomando, el tema de la cercanía entre tutor y alumno, las mujeres muestran una cercanía con sus asesorados, muestran interés en la vida del alumno y no solo en el ámbito académico, sino que también en lo personal, incluso desempeñando el papel de consejero o incluso hasta de psicólogo.

*Obviamente que las personalidades de cada uno pueden influir mucho, pero en mi posición como profesora, hay que tener la visión de ser profesional y lo que siempre hago es no dejarme llevar por otras cosas que están fuera de la relación académica, y tratar de aconsejarlo cuando ves qué está fallando en algo, de decirle casi como si fuera tu hijo, por ejemplo, si sigues así, si sigues faltando, si sigues sin leer, la cosa no va a acabar bien, tienes que hablar, tanto el alumno como el profesor. Tienes que ser capaz de generar la confianza para que el alumno te diga es que no estoy entendiendo, o es que esto me está costando trabajo y a veces no siempre son factores académicos, entonces ahí hay que hablarlo, y hay que ver cómo se puede solucionar y cómo podemos ayudar. Entonces más que profesor de repente tienes que jugar papel de papá y de psicólogo y de consejero y no, todo lo demás (FI7-4).*

Los académicos describen una cercanía con sus asesorados estrictamente académica, y a pesar de que en ocasiones es casi inevitable que el alumno busque acercarse a él, el académico se mantiene al margen desde su posición como tutor académico solamente, sin llegar a buscar una relación interpersonal.

*Yo trato de que la relación sea impersonal y a veces por más impersonal que quiero que sea la relación, de repente con ciertos estudiantes sí hay como una interacción que llega a que me tengan confianza y que me vengán a plantear incluso problemas de índole personal, obviamente yo les doy mi perspectiva con todo respeto, pero en general, el 80% del tiempo que yo interactúo con mis estudiantes, ocurre de manera impersonal, en términos formales, en términos profesionales, y apegados a lo que dice el reglamento de posgrado de la UNISON y lo que espera el posgrado en innovación educativa (ME11-1).*

Al igual que las mujeres, los hombres, buscan generar también con sus asesorados la confianza. Buscan generar confianza en sus asesorados, pero esta se percibe como una confianza diferente, ya que abrir las puertas de sus casas o interesarse en la vida personal del alumno no es algo que los caracterice.

*(...) un tutor no únicamente trata de dar órdenes o dar instrucciones, sino que se convierte en ese compañero, siempre preservando esa relación, profesor-estudiante, pero de tal manera que se genere en un estatus de confianza, que le permita seguir ese desarrollo de habilidades. Pero creo que eso se basa más bien, en esa confianza que el estudiante tiene y que inclusive, en dos o tres años después, se pueda convertir en un compañero, con todo respeto, respeto merecido, pero un compañero de trabajo, eso no se puede dudar. (MC19-5).*

Es importante que en la planeación académica de la universidades consideren los elementos necesarios para su funcionamiento, como la estructura orgánica o infraestructura física requerida, pero sobre todo, la capacitación general para dotar al docente de las habilidades requeridas en su función de tutor, en la que se privilegie la perspectiva de género para el mejor acoplamiento entre tutores y tutorados en el momento de atender a los estudiantes (Alcocer et al. 2022).

No sólo del género depende la relación que se establece con el estudiante, se habla también de la personalidad del académico, la cual influye en gran medida, en cómo el académico decide acercarse al estudiante para lograr el proceso de tutoría, sin embargo, esto no es garantía de la FI. Este acercamiento o vínculo que se logra o no establecer con los estudiantes depende en gran medida del estilo de formación de quien desempeña la función de tutor/director de tesis, el cual está permeado por sus rasgos de personalidad y por la identidad que ha construido como investigador y como formador (Moreno y Torres, 2020).

Finalmente se establece y reafirma que una buena relación entre tutor y estudiante depende en gran medida de formas de trabajo y personalidades similares, junto con un conjunto de valores, son elementos esenciales para que la relación sea fructífera y cumpla con los objetivos.

#### **4.5.2 La experiencia del tutor como factor de credibilidad para el asesorado**

El tutor de tesis es un asesor especialista que asiste a los estudiantes con varios objetivos, uno de ellos, quizá el más importante, es colaborar en la formación del alumno para el buen desarrollo del proyecto de investigación, y con ello, alcanzar la meta de la

graduación. Su ayuda es esencialmente técnica y metodológica (Carruyo, 2007). La experiencia del académico, parece ser un factor importante para que los tutorados confíen en su tutor, así lo expresan los académicos que poseen mayor antigüedad en la MIE.

*En que realmente para el estudiante seas una persona de autoridad académica, que realmente el estudiante te considere así, que, lo que tú le digas lo va a considerar. No es que te vaya a seguir ciegamente, pero que sí te considere como alguien que sabe sobre el tema, eso creo que es de lo más importante (FP29-8).*

Además de la credibilidad, para los académicos con mayor antigüedad, creen que ser una persona de autoridad académica genera en el estudiante un ambiente de confianza en el que ve al académico como un experto que guiará su trabajo de la mejor manera. Greco (2007) hace un análisis de la filosofía práctica macinteryana, la cual, visualiza la imagen del profesor como una autoridad moral que rija su labor formativa, es decir, que el profesor enseña y guía a sus alumnos no solo mediante la transmisión de conocimientos, sino a través de su ejemplo.

*El alumno debe de asumir a su tutor como alguien que conoce el tema que lo maneja y ha publicado. Que ha recibido dinero para hacer investigación, financiación que valúa proyectos que valúa artículos de revista que está metido con las revistas sobre las temáticas entonces ese ejemplo le dará confianza al alumno (MP39-11).*

Rojas y Lambrecht (2009), afirman que, para construir autoridad moral, se requiere en efecto construir confianza en los estudiantes y para construirla se requiere de ser congruente en lo que se dice y lo que se hace de manera persistente a lo largo del tiempo. Por lo cual, la experiencia y el trabajo del académico, en otras palabras, es un factor de credibilidad y confianza para el alumno que se encuentre bajo su tutela, ya que visualiza al académico como un experto, esto debido a que existen pruebas que hacen constar el trabajo del académico.

Hasta ahora, la tutoría se ha caracterizado por ser el elemento más cercano a la FI, o, mejor dicho, aquel elemento que permite de manera directa la transmisión de conocimientos y habilidades necesarias para la investigación, pero la tutoría, no se

muestra como un simple acompañamiento en donde el tutor transmite el conocimiento, sino que, en este proceso, intervienen otros factores importantes que permiten que el trabajo de asesoría se realice de manera positiva.

La forma de trabajo y la manera de interacción con el estudiante, es decidida por el tutor y en gran parte estos factores influyen en los procesos que intervienen en la tutoría, como la manera de trabajo, la organización de actividades, el tipo de relación que existirá entre ambos (la cual puede ser tan cercana o lejana como el académico lo desee), el grado de exigencia de trabajos entre otras.

Sin la tutoría, el estudiante no podría llevar a cabo su proceso de investigación, ya que el estudiante requiere de un guía experto que permita que la culminación de tesis se realice de manera satisfactoria por el alumno.

#### **4.5.3 La trayectoria profesional vista desde la experiencia como cambio en la práctica docente.**

La práctica docente de un profesor en sus primeros años es distinta a la de un profesor con gran experiencia. El desarrollo profesional docente sin duda alguna lo brinda la experiencia de los años y se vincula con la actividad que ejercen los docentes en su vida profesional, el cual conjuga varios aspectos como la experiencia, los conocimientos, la construcción de aprendizajes y de enseñanza de índole colectivo tanto individual (Sánchez y Aguilar, 2015).

Huberman (1995), analiza la práctica profesional del docente con base a su experiencia laboral y describe que el docente vive una diferencia en su práctica docente a través de los años, desde su fase inicial en la cual explora y busca sobrevivir, hasta su última fase donde se distancia y se prepara la jubilación. El mismo autor continúa afirmando que cuando el profesor se encuentra al final de su profesión, se visualiza un profesor consolidado, seguro y relajado, puesto que su experiencia los permite llevar su práctica de una manera más sencilla. Estas ideas están presentes en la planta académica de la MIE, sobre todo porque una parte de sus profesores se encuentran en la parte final de su trayectoria laboral.

*Al principio [de mi carrera] era más inductivo, organizado, planeado, hacia una didáctica y una pedagogía organizada, muy cuadrada. Y después con*

*el paso del tiempo, me daba cuenta de que sí era muy importante tener una organización, claridad de por dónde los ibas a llevar a los estudiantes y fueran entendiendo, que había cosas básicas que ellos tenían que aprender, pero que la responsabilidad en términos del trabajo final era de ellos y que esos niveles en los cuales ellos se iban a desenvolver (FP29-8).*

El desarrollo profesional docente reconoce a las personas como sujetos históricos quienes poseen conocimientos, habilidades, creencias e intereses que, al incorporarse y ser parte de una institución, contribuyen en su configuración, al tiempo que la organización también les da elementos para construirse o reconstruirse (López, 2019). Los académicos con mayor experiencia laboral logran dominar contenidos y modificar sus clases, de tal manera, que, si el contenido es de índole complejo, puedan enseñarlo de una manera atractiva y sencilla e incluso lograr leer los rostros de los alumnos para poder percatarse de su entendimiento.

*En general, el principal propósito de mis cursos es que los estudiantes se sientan cómodos con la clase , porque sociología no se ha visto convenientemente en la licenciatura y la gente que lleva sociología es poca, entonces uno de los principales propósitos que yo tengo es por supuesto que aprendan, pero primero es hacerles interesante un curso, que de entrada sé que les es ajeno, es complicado, muy complicado y puedo leer los rostros y puedo saber después de tantos años, cuando los estudiantes, están interesados y cuando no lo están (MS40-6).*

Fernández (2006) señala que un buen desempeño profesional, indica saber adaptarse a las nuevas situaciones que los alumnos presentan, el currículo y la estructura de los centros educativos, ya que estos pueden llegar a ser heterogéneos, porque la sociedad lo es, lo cual genera que las clases sean distintas y requieran de adaptaciones. Los académicos cuya experiencia es mayor, suelen mostrar una tendencia de adaptación y preocupación por el contenido y su forma de abordarlo.

*Yo siempre hago una evaluación diagnóstica competencial de los alumnos y siempre mi primera clase llego con un instrumento a ver que esperan y luego agarro mi lista y empiezo a preguntarles cinco características*

*socioeducativas de los alumnos, de dónde son, la licenciatura de origen, si trabajan, y ese perfil socioeducativo y la experiencia laboral o no de los alumnos, me permiten en la segunda clase hacer ajustes a mi planeación de contenido y saber cómo irlos dosificando y la complejidad del contenido sobre todo bibliográfico que ellos van a ver (FS36-2).*

Se ha logrado diferenciar, que los académicos con mayor antigüedad suelen tener conductas y formas de ser distintas a aquellos académicos cuya trayectoria profesional es menor, por lo cual, se puede suponer, que para aprender a hacer investigación y poder FI, se requieren años de experiencia que permitan ejercer práctica adecuadas de formación. Incluso los académicos cuya trayectoria profesional es menor, destacan la importancia de sus colegas cuya experiencia es mayor a la de ellos, siendo estos un factor importante en su desarrollo como docentes e investigadores ya que tienden a ser un ejemplo para ellos.

*Sí pues de hecho yo lo aplico y lo he vivido mucho con uno de mis mentores del doctorado. Entonces cuando él fue mi profesor dije, yo quiero ser una profesora como él, porque es un profesor que siempre se está actualizando, estudiando y que siempre está en la disposición de enseñarte, nunca te hace sentir inferior, al contrario. Entonces él para mí es un modelo para seguir. Si se replican las buenas prácticas que tuviste, las buenas experiencias porque no todas las experiencias son buenas, incluso las malas experiencias que tuve trato también de decir por favor no vayas a replicar eso (FI7-4).*

De igual manera los académicos con menor experiencia reconocen la necesidad de crecimiento y adaptación de su práctica ante un nivel de maestría, reafirmando la idea, de que los colegas son fundamentales para poder llevar a cabo esa transición de ajuste a las exigencias del posgrado.

*Yo nunca había dado clases en el posgrado, sí me sentía un poquito insegura y presionada por la parte de la demanda que implica dar clases en un posgrado, igual alguien dirá es docencia, sí, pero es un nivel mayor y requiere mayor exigencia para uno como profesor. Entonces sí me sentí así dudosa como maestra nobel, pero poco a poco vas entendiendo la*

*dinámica. Trabajé con una académica a la que aprecio mucho y con quien aprendí bastante eso fue muy enriquecedor y poco a poco se va dando como esta transición de que uno va adquiriendo más seguridad (FP21-9).*

Pareciera entonces que los docentes con mayor experiencia son más adaptables y efectivos en su enseñanza, pero, aunque la experiencia es crucial, no se puede subestimar la capacidad de los docentes con menos experiencia, ya que suelen guiarse de los docentes con mayor antigüedad. En efecto, la experiencia puede ser sinónimo de eficacia docente, pero no limita a las nuevas generaciones de mejorar su práctica.

## **Capítulo 5. La formación de investigadores ¿rompecabezas con piezas faltantes?**

Este apartado está dedicado a las reflexiones finales del presente estudio. Los tópicos trabajados fueron la tutoría, la práctica docente y el plan de estudio, los cuales han permitido un acercamiento al complejo proceso de la FI, puesto que a través del desglose de estas actividades y de las creencias de los académicos de la MIE, se pudo lograr una descripción de la FI dentro de un posgrado. A continuación, se expresan los hallazgos principales.

La tutoría se posiciona como el elemento más importante en la FI, ya que los académicos perciben que es un acompañamiento muy cercano que se tiene con el alumno, puesto que consiste en acompañar al tutorado de principio a fin en sus cuatro semestres de maestría y que su labor principal como tutores es que el estudiante concrete su tesis y presente su examen de grado. Pero este acompañamiento no puede reducirse a solo brindar conocimiento y herramientas del tutor al estudiante, sino que además intervienen otros aspectos como la personalidad del tutor, las características del alumno y la inevitable relación entre tutor y alumno.

Se encontró que la personalidad del tutor influye en qué medida se acerca el académico a su estudiante. Hay académicos que deciden ser más cercanos con sus estudiantes e incluso llegar más allá que solo una relación académica, ya que hay quienes brindan al estudiante un ambiente de confianza en donde el estudiante puede platicar sus problemas, situaciones familiares o sentires, por lo general, este tipo de personalidad más abierta, se suele encontrar más en el género femenino que en el masculino, ya que los académicos muestran una tendencia, de mantener una personalidad estrictamente académica, es decir, que el acercamiento que tendrán con sus asesorados solamente competará temas de índole académica y no personales.

La relación entre tutor y alumno, si depende en gran medida de la personalidad, pero también existen valores y actitudes que fomentan y facilitan el proceso de dirección de los estudiantes. El respeto es el valor principal y el más mencionado por los académicos, se podría considerar que es la base para que este acompañamiento marche de la manera correcta. La confianza también es otro elemento, ya que, si el alumno no se siente en un ambiente cómodo con su tutor e incluso las personalidades de ambos y formas de trabajo no son compatibles, difícilmente la dirección del tutorado funciona,

aunque dentro de la MIE, son pocos los casos donde existan conflictos entre académicos y alumnos. Un ambiente de confianza entonces propicia que el estudiante pueda externar sus dudas y preguntas al tutor, sin temor de sentirse ofendido facilitando la guía del estudiante. La reciprocidad es otro elemento que los académicos consideran importante, en el cual, no solo la responsabilidad de formación recae en el académico, ya que la parte del estudiante en la tutoría es fundamental, ya que si el alumno, no atiende y no realiza las peticiones de su tutor, la FI, se ve entorpecida y atrasada, por lo que los académicos esperan un estudiante activo e independiente.

Esta última característica mencionada, es decir, la independencia del alumno es el aspecto deseado en los estudiantes por los académicos y que pocas veces se logra en los estudiantes al momento de dirigirlos, destacan que pocas veces se logra pero que es una características que se busca fomentar, ya que los académicos están conscientes que durante los primeros semestre la función del tutor es estrictamente cercana ya que de lo contrario, los estudiantes no sabrían realizar una investigación por si solos, por lo que se espera que la independencia surja en los últimos semestres o incluso, se pueda dar en un nivel más alto como el doctorado.

La docencia, por su parte en la FI, actúa como manera de apoyo y adicional para el estudiante. Se puede decir que, en los últimos semestres, la docencia se convierte en otra especie de tutoría al momento de segmentarse los grupos en la MIE por líneas de investigación. Si bien, la práctica docente busca apoyar la formación, en algunos casos puede resultar al revés, ya que en ocasiones los contenidos impartidos no siempre se dan de la manera correcta, es decir el docente a cargo no cumple con ello y genera un atraso para el resto de la planta docente.

La planeación es central en el ejercicio de la práctica docente, ya que a través de ella se da la actualización de contenidos que en el plan de estudios no se da, sin dejar de lado los contenidos clásicos que son elementales para poder comprender el ámbito educativo, sin embargo, la planeación de los académicos de la MIE tiende a ser flexible y adecuada con base a las necesidades de cada alumno.

Entre las estrategias, la mayoría de los académicos coincide en que deben ser variadas y adecuadas al estilo de aprendizaje de cada alumno y que el usar ejemplos es elemental para que el estudiante pueda situarse y entender.

Se encontró, además, que la práctica docente, si se ve influenciada en gran parte por el área disciplinar de cada académico. Entre el área de psicología, se encuentra una práctica con una tendencia a diversificar las estrategias de enseñanza y la utilización de ejemplos en cada clase. Mientras que aquellos que provienen de un área como sociología, tienden a buscar la reflexión de los estudiantes. Mientras que las otras áreas correspondientes a los otros entrevistados, se adecuan a sus pares o a su grupo de trabajo es decir su línea de investigación.

El plan de estudio, en la MIE para los entrevistados, pareciera ser un conjunto de materias que se tienen que impartir porque así está establecido, y que se tiene conocimiento de que requiere de actualización pero a pesar de ello, su relevancia e importancia pasa a segundo término, no solo por lo complicado que es reformular un plan de estudios sino además tras los cortos tiempos de evaluación que establece CONACYT, por lo que la presentación de un producto por parte del alumno, se vuelve más importante que los contenidos impartidos en clase y los profesores junto con los tutores, tienen que unir esfuerzos para que se presente un trabajo de la mejor manera pero este trabajo, se ve comprometido tras la falta de colegialidad encontrada en la MIE.

No se indaga a fondo, el currículo oculto y el vivido, por lo que convendría estudiarlo en estudios futuros, si bien algunos académicos lo mencionan, no se puede presentar generalidades o características de ellos.

La formación de investigadores pareciera ser un proceso que tiene muchas piezas para explorarla, llevarla a cabo, pero ninguna concreta que permita asegurar una formación integral. Se puede afirmar, que no existe una fórmula secreta para poder establecer una manera concreta para FI, o, mejor dicho, aún sigue abierta el área para poder llegar a establecer una manera óptima para FI.

Hasta ahora es posible concluir que, dentro en la MIE, la FI es un rompecabezas formado por la tutoría, la práctica docente y un plan de estudio, pero al armarlo, resulta ser que faltan piezas para que este se concluya por completo, ya que los mismos académicos, visualizan un estudiante que solo obtiene conocimiento y algunas habilidades para hacer investigación, pero que no se puede asegurar una formación sólida, lo que convendría conocer, la FI a nivel doctorado y darle un seguimiento a los

alumnos, para conocer si éstos logran una apropiación y como tal convertirse en investigadores.

Una de estas piezas faltantes es el tiempo. Rivas (2004) señala que la trayectoria para la FI es distinta y depende del lugar en el que se forme, por lo general, se habla de una trayectoria que supone estudiar una licenciatura, cursar una maestría y después un doctorado, las cuales se pueden estudiar en México o en el extranjero, sin embargo el autor menciona como ejemplo tres universidades públicas, llamadas federales por sus dimensiones y ámbito de actuación: la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma Metropolitana, las cuales resultan ser más exigente y rigurosa, e implicar un trabajo adicional de entre tres y cuatro años.

Para el CONACYT, la duración óptima para la formación de un maestro es de dos años, para un doctorado cuatro años y para el posdoctorado es de 12 meses. Siguiendo esta ruta, para el CONACYT la formación de un investigador debería ir en esos tiempos y la MIE al ser un posgrado nivel consolidado (PNPC) y según lo estipulado en el Marco de referencia de CONACYT, debe impactar en la formación de comunicados científicos y tecnológicas comprometidas con la sociedad, proporcionando al estudiante una formación amplia y solida en un campo de conocimiento con una alta capacidad crítica y creativa por medio de investigaciones originales. Tomando en cuenta este referente es comprensible la apreciación generalizada los profesores entrevistados: cuatro semestres cuya duración efectiva de cada semestre es de cuatro meses, brinda un total de 16 meses, de los 24 meses contemplados por CONACYT a nivel maestría, por lo que el tiempo real señala una formación dudosa, ya que los entrevistados destacan, que los tiempos son realmente cortos y apresurados, reconociendo que el tiempo para FI no es óptimo pero es el tiempo correspondiente de la agencia de certificación y la MIE, debe cumplir con los tiempos estipulados para cumplir con el proceso de evaluación que consta de fechas limites, parámetros cualitativos y cuantitativos que miden el cumplimiento de objetivos del posgrado, documentos probatorios, entre otros, por lo cual, la MIE debe apresurar la práctica docente y la tutoría para poder cumplir con lo estipulado por el CONACYT, lo cual genera que los académicos no cuenten con el tiempo necesario para llevar a cabo una formación óptima.

Se encontró, además, que la tutoría es el elemento clave, central de formación dentro del posgrado, y que incluso a pesar de que la MIE es un posgrado escolarizado, de principio a fin, los últimos semestres, los maestros dejan de ser docentes para convertirse en tutores, por lo cual, la docencia no tiene tanto peso dentro de la FI y que la tutoría en cambio gana protagonismo dentro de la MIE. El éxito de la tutoría recae en un trabajo proporcional entre académico y estudiante, donde debe existir respeto, compromiso, reciprocidad y confianza, puesto que, si no existen estos elementos los procesos de tutoría se verían entorpecidos. Además se detectó que los procesos de tutoría varían en su dirección debido a la personalidad de cada tutor y cada uno trabaja de manera diferente, por lo que se esperaría que existan desacuerdos entre cada académico, ya que si bien el tutor es el principal actor en la dirección de tesis para el estudiante, la práctica docente interviene en la elaboración de tesis, por lo cual, la tesis no solo tiene al tutor y al estudiante como constructor, sino una planta académica con personalidades y formas de trabajo distintas que podrían desencadenar y entorpecer la elaboración de tesis al existir estas diferencias.

La FI, es un proceso tan complicado que a pesar de que la MIE, posee elementos que hacen funcionar al posgrado como los estudiados a lo largo de este trabajo, no se logra consolidar una FI integra ni tampoco se puede asegurar que los egresados de la MIE sean capaces de hacer investigación por si solos.

Frías (2006), señala que las condiciones de los programas, la organización que la institución académica determine para formar a su personal, las políticas institucionales de FI, el tiempo, la existencia de una práctica de investigación y la formas de interacción establecidas entre los individuos y grupos intervienen en este proceso y en la MIE, cada de estos elementos están presentes pero se necesitaría continuar estudiando más a fondo cada uno, para lograr completar un rompecabeza que encaje y permita visualizar una FI integra, completa y que permita que sus estudiante se formen realmente como investigadores y no solo obtengan habilidades y conocimientos de investigación.

El plan de estudios es necesario porque traza las direcciones de lo que se quiere lograr con la MIE, pero es foco de tensiones porque los propios entrevistados reconocen que es obsoleto y rebasado por las nuevas condiciones. Pese a ello, no se ha logrado el punto de acuerdo para iniciar una amplia reforma en la MIE. En buena

medida por el tiempo que debe invertirse, por los esfuerzos para lograr acuerdos y por la dependencia que se tiene del CONACYT para generar productos a corto plazo, por lo cual la atención del posgrado se centra en generar que los alumnos logren entregar un proyecto de investigación a los cortos tiempos estipulados, para evitar que el posgrado salga del PNPC.

Justamente el CONACYT es otros elementos con ambivalencia en la FI. De un lado, la incorporación al PNPC fue un gran aliciente -el primer posgrado en el área de ciencias sociales aceptado, el único en el estado en el área de educación- y más aún porque se dispuso de estudiantes de tiempo completo para su formación, sin embargo, los tiempos que marca la agencia recortan aspiraciones mayores en la FI.

Otro punto importante en la FI es la renovación de la planta de profesores. La UNISON ingresó desde hace años en un proceso de envejecimiento de su planta de profesores y desde hace al menos un lustro en su renovación. Hasta ahora los principales criterios para la renovación son el grado doctoral y una abundante producción científica. Pero no figura la experiencia en la enseñanza, que pasa a un segundo término. Este punto es importante, por la enseñanza, tal y como la reportan los propios entrevistados es un punto central en la FI. Además, se hace una fuerte crítica de que la planta académica está formada por mismos egresados de la maestría o bien mismos profesores que han recibido una formación dentro de la UNISON, por lo que se debería considerar profesores formados en investigación pertenecientes a otra institución que no sea la UNISON.

Se aborda además una crítica generalizada por los académicos, que a pesar de que la innovación educativa es el tema principal de la maestría, giran poco las investigaciones en torno a ello, pasando a ser un posgrado que se enfoca en temas principalmente de educación general, más no de innovación.

En el mes de julio de 2023, el CONAHCYT, a través del SNP clasificó a los posgrados en México en cuatro categorías: posgrados de investigación de instituciones públicas; de investigación de instituciones privadas; profesionalizantes en instituciones públicas, y finalmente; profesionalizantes en instituciones privadas.

La MIE fue clasificada como en el nivel 3, como programa profesionalizante y no elegible de financiamiento. No hubo informe y evaluación alguna que proporcionara las

razones de esta clasificación. Más allá de las razones y pormenores, esta decisión cambiará por completo la FI.

Para un análisis profundo dentro de la FI, se sugiere para investigaciones futuras, la inclusión de las voces de los estudiantes, ya que se podría proporcionar información valiosa sobre cómo perciben y experimentan los problemas identificados y ofrecer nuevas perspectivas sobre posibles soluciones y mejoras. Además, convendría enfocar y examinar la transición de docente a tutor con más detalle, evaluando cómo esta, afecta tanto a los docentes como a los estudiantes en términos de expectativas, responsabilidades y resultados de aprendizaje.

## Referencias

Calvo, A., Padilla, F., & Perea, M. (2004). El manual para el tutor. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Tutoría, 23 de junio, Colima, Col. Consultado el 20 de diciembre de 2005 en <http://www.anuies.mx/index800.html>

Acosta Silva, A. (2000). Estado, políticas y universidades en un periodo de transición: análisis de tres experiencias institucionales en México (No. 379.72 A179e). Guadalajara, MX: Universidad de Guadalajara.

Alcocer Martínez, F. R., Quijano García, R. A., & Chuc, G. G. (2022). Impacto del género del tutor y tutorado en el programa de tutorías del nivel superior en el sureste de México. *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 9(18). <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/782>

Alfaro, J. A. (2011). Conformación de comunidades epistémicas: espacio para la formación de investigadores educativos. Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. Recuperado de [http://www.COMIE.oro.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_11/0371.pdf](http://www.COMIE.oro.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0371.pdf).

Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.

Andrade, J. (1971). El proceso de diseño del plan de estudios. *Educ Med Salud*, 5(1), 20-38.

ANUIES (2000). Anuario Estadístico, México, ANUIES

ANUIES (2020), Anuario Educación Superior 2020-2021. Recuperado de la base de datos de ANUIES.

ANUIES (2022). Anuario Estadístico, México, ANUIES

ANUIES, (2016). Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030. México.

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B. T., & Torrealba, R. R. Zúñiga, J.(2006). Investigación educativa. Universidad Arcis

Arredondo Galván, V. M., Pérez Rivera, G., & Morán Oviedo, P. (2006). Políticas del posgrado en México. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (45),0.[fecha de Consulta 2 de Noviembre de 2022]. ISSN: 0188-168X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509>

Ascencio Peralta, C., (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo Universitario Orientado al Aprendizaje. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(3),109-130.[fecha de Consulta 10 de octubre de 2022]. ISSN: . Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042006>

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263.

Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2013). Investigación cualitativa

Barrientos Jiménez, E. J. (2013). Las características de los docentes universitarios.

Basurto, J. G. R., Hernández, E. R., & Rodríguez, Y. E. R. (2013). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. *Perspectivas docentes*, (51).

Bourdieu, Pierre (1998). La domination masculine. París: Seuil.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton University Press, 3175 Princeton Pike, Lawrenceville, NJ 08648.

Brunner, J. J. (1990) Educación superior en América latina, cambios y desafíos, Santiago de Chile. *Editorial Fondo de Cultura Económica*.

Brunner, J. J. (2007). Universidad y sociedad en América Latina. Xalapa: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/bdie/files/2012/09/brunner-universidad-sociedad.pdf>

Brunner, J. J., Labraña Vargas, J. R., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2019). Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XX1*, 22(2), 119-140. [fecha de Consulta 10 de Noviembre de 2022]. ISSN: 1139-613X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70666696005>

Bustos, M., & Vega, C. (2017). La movilidad estudiantil como una estrategia de cooperación universitaria para el desarrollo. *Educación Global*, 19, 5-17.

Caldeiro, G., Fernández Laya, N., Rogovsky, C., & Trech, M. (2014). Claves de la tutoría en línea: la discreta medida de la justa intervención. *De la educación a distancia a la educación en línea*, 115-133.

CAMILLONI, ALICIA R.W. de (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales. En Aisenberg, B. y Aledroqui, S. (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 183-219). Buenos Aires: Paidós.

Camps y Castellò (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 17.

Cantwell, B. & Kauppinen, I. (Eds.) (2014). *Academic capitalism in the age of globalization*. Baltimore, MD, USA: Johns Hopkins Press.

Cañedo, T., Figueroa, I. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41\\_la\\_practica\\_docente\\_en\\_educacion\\_superior\\_una\\_mirada\\_hacia\\_su\\_complejidad](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_practica_docente_en_educacion_superior_una_mirada_hacia_su_complejidad)

Capetillo (2021). Motivaciones de ingreso y expectativas que genera la beca Conacyt en estudiantes de Posgrado de la MIHE.

Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura: ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez & S. Cadena (comps.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 159-194). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

Carrasco Guerrero, P., Alcocer Maldonado, A., & García Pirsch, E. G. (2013). Programa de tutoría personalizada para el posgrado en la Universidad de Colima., 1–41. Retrieved from <http://fch.mxl.uabc.mx/eventos/me5cie/cd/60091.PDF>

Carruyo. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión gerencial*, 16-32.

Casanova Cardiel, H., & Rodríguez Gómez, R. (2014). Universidad, política y gobierno: vertientes de interpretación y perspectivas de análisis. *Bordón: revista de pedagogía*.

Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades. *Consultado el*, 11(11), 2005.

Colunga, S., & García, J. (2007). Algunas variantes de concreción de los modelos teóricos: las estrategias, las metodologías y los programas de intervención educativa. *Recuperado el*, 3.

CONACYT (2014). Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología 2013. México, CONACYT.

CONACYT (2022). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. México, CONACYT [https://conacyt.mx/becas\\_posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/](https://conacyt.mx/becas_posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/)

Cordoba (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista iberoamericana de educación*, 39(7), 4.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, California, Sage.

Cruzata-Martínez, Alejandro, Bellido García, Roberto, Velázquez-Tejeda, Miriam, & Alhuay-Quispe, Joel. (2018). Tutorship as a Pedagogical Strategy for the Development of Postgraduate Research Competencies. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 9-35. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.252>

de Anglat, H. D. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 935-959.

De Del Castillo, J. C. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión gerencial*, 16-32.

de Ibarrola, M., & Anderson, L. W. (Eds.). (2014). *The nurturing of new educational researchers: Dialogues and debates*. Springer.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. 1994. «Introduction: entering the field of qualitative research», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, Sage.

Deserti, E. O., & Pulido, R. S. (2021). La acción tutorial en el posgrado Reflexiones y principales desafíos en la formación investigativa: Tutorial action at the graduate level Reflections and main challenges in research training. *South Florida Journal of Development*, 2(4), 5689-5699.

Díaz B. F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (3a Ed.). Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.

Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis en educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50), 935-959.

Esteban, N. (2017). Tipos de investigación. *Revista de Investigación Social*. 5(2), 183–187

Fernández Cruz, Manuel (2006). Desarrollo profesional docente. Granada: Grupo Editorial Universitario. *Estudios sobre educación*, 12. 207. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25402>

Fernández Fastuca, L. (2019). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 29(2), 1-10.

Fernández Lamarra, N., & Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en America Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 23(1), 0-0.

Fierro, Fortuol y Rosas (2000). Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción. Maestros y Enseñanz

Fierro, Fortuol y Rosas (2000). Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción. Maestros y Enseñanza. México: Paidós

Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-9.

Follari, R. (1995). Lo curricular. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNLP. Marzo de 1995. Pág, 3.

Frías, J. D. L. C. T. (2006). Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *Educatio*, 2, 67-79.

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229

Galaz Fontes, J. F., & Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-31.

García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(2).

Gay, L. (1996). *Educational Research* Neu Jersey. Prentice Hall Inc.

Gil, J. M. S. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 41-60.

glMeno, J. (2011) "El docente como servidor social" en ¿Cómo se forma a un buen do-cente? Cuadernos de discusión, 2.Argentina, UNIPE, Editorial Universitaria: 16-21.

Gobierno de Sonora (2016) PLAN ESTATAL DE DESARROLLO SONORA 2016-2021. México

González, A. M., & Hernández Alegría, A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Actualidades investigativas en educación*, 14(3), 502-523.

González-Videgaray, M., Elizondo-Cortés, M., Romero-Ruiz, R., & Díaz-Sosa, M. L. (2020). Independencia intelectual de los universitarios: Factor estratégico del siglo 21. *FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN*, 1(3), 71–76. <https://doi.org/10.22201/fesa.figuras.2020.1.3.12>

Gorostiaga, Jorge M.. (2017). La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. *Revista de la educación superior*, 46(183), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.001>

Grant–Vallone, E. y Ensher E. (2000). "Effects of peer mentoring on types of mentor support, program satisfaction and graduate student stress: A dyadic perspective" en *Journal of College Student Development*, Vol. 42, núm. 6, pp. 637–642

Greco, M. B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. *Buenos Aires: Homo Sapiens*.

Grediaga, Rocío (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), [fecha de Consulta 18 de Abril de 2022]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001107>

Gutiérrez Serrano, Norma Georgina. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Sinéctica*, (43), 01-16. Recuperado en 11 de mayo de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2014000200012&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200012&lng=es&tlng=es).

Haber D. (2001) El programa de becas del CONACYT México: trabajo de fin de master

Hagevik, Sandra. "¿Qué es un mentor, quién es un mentor?" *Journal of Environmental Health*, vol. 61, no. 3, Oct. 1998, pp. 59+. *Gale OneFile: Salud y Medicina*, [link.gale.com/apps/doc/A21231511/HRCA?u=anon~8fd07423&sid=googleScholar&xid=a4daeb99](http://link.gale.com/apps/doc/A21231511/HRCA?u=anon~8fd07423&sid=googleScholar&xid=a4daeb99). Consultado el 14 de abril de 2023.

Hernández Jácquez, Luis Fernando. (2018). Perfil sociodemográfico y académico en estudiantes universitarios respecto a su autoeficacia académica percibida. *Psicogente*, 21(39), 35-49. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2820>

Hernández, F. S. (2020). Alcances y límites de la asignación de presupuesto y financiamiento en posgrados del PNPC-CONACYT. *Revista Perspectiva Empresarial*, 7(2), 65-73.

Hernández, M. A. (2002). La profesión académica como objeto de estudio. Antecedentes y referentes conceptuales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3(97), 63-77.

Hortal, A (2000). Docencia, En A. Cortina y J Corril. 10 palabras clave en ética de las profesiones. (pp.55-78). España: Verbo divino

Importancia de la tutoría en posgrado: una experiencia María Cristina Sánchez Romero (Sanchez, 2008)

Lázaro, R. 2021. Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario / edición preparada por Jesús Manuel Tejero González.– Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Lobato Calleros, O., & Garza, E. D. L. (2009). La organización del cuerpo académico: Las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. Un acercamiento desde su autorreferencialidad. Estudio de caso comparativo en la educación de la ingeniería. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(40), 191-216.

López Leyva, Santos. (2007). Evaluación institucional y factores de cambio: La percepción de los académicos de tres universidades del noroeste de México. *Revista de la educación superior*, 36(144), 7-22. Recuperado en 20 de noviembre de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602007000400001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000400001&lng=es&tlng=es).

López Serrano, María Elena. (2019). El desarrollo profesional de docentes. Una propuesta desde la complejidad. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e003. Epub 15 de mayo de 2020. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.492>

Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of educational change*, 8, 1-24.

Luchilo, Lucas (2009). Los impactos del programa de becas del CONACYT mexicano: un análisis sobre la trayectoria ocupacional de los ex becarios (1997-2006). *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 5(13),175-205.[fecha de Consulta 5 de Mayo de 2022]. ISSN: 1668-0030. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92415269010>

Maceira Ochoa, Luz. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227. Recuperado en 19 de junio de 2023, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362005000100187&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362005000100187&lng=es&tlng=es).

Maloney, M. (1999). "Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students" en *Assesment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 26, núm. 4, pp. 16–25.

María J. Mayan, (2001) Una introducción a los métodos cualitativos. Note60.

Marshall, C. y Rossman, G. B. 1999. *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, Sage

Marsiske, R., (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8( ),11-34.[fecha de Consulta 19 de Noviembre de 2022]. ISSN: 0122-7238. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900802>

Mason, J. 1996. *Qualitative Researching*. Londres, Sage

MCMILLAN, James H. y SCHUMACHER, Sally (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley. Cap. 2. <https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/McMillan J. H. Schumacher S. 2005. Investigacion educativa 5 ed..pdf>

Mejia M, E. (2018). *Investigación científica en Educacion*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Molina Aviles, M., (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, (28),35-39.[fecha de Consulta 2 de Marzo de

2023]. ISSN: 0041-8935. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302805>

Montes de Oca Recio, N., & Machado Ramírez, E. F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades médicas*, 11(3), 475-488.

Moreno Bayardo, M. G. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 561-580.

Moreno Bayardo, 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 Bayardo, M. G., & Torres Frías, J. D. L. C. (2020). Aprender a ser tutor y director de tesis: Experiencias significativas de formadores en posgrado. *Universidad de Guadalajara*.

Muñoz García, H. (2014). La universidad pública en México. Análisis reflexiones y perspectivas. *México, MAPorrúa*.

Murillo Torrecilla, F. J., Martínez Garrido, C. A., & Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1),6-27.[fecha de Consulta 15 de octubre de 2022]. ISSN: . Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790002>

Narro Robles, J., & Arredondo Galván, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 35(141), 132-151.

Neave, G., & Van Vught, F. (1996). *Prometeo encadenado*. Gedisa.

Neave, G., & Van Vught, F. (1996). *Prometeo encadenado*. Gedisa.

Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23(2), 159-171

OCDE, (2019). EL TRABAJO DE LA OCDE SOBRE EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS, México.

Ochoa Sierra, Ligia. (2009). LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LAS TESIS DE MAESTRÍA. *Forma y Función*, 22(2), 93-119. Retrieved April 17, 2023, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-338X2009000200005&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2009000200005&lng=en&tlng=es).

Oliver, J. S., & Nichols, B. K. (2001). SSMCentennial: Intellectual Independence as a Persistent Theme in the Literature of Science Education: 1900-1950. *School Science and Mathematics*, 101(1), 49–59. doi:10.1111/j.1949-8594.2001.tb18189.x

Orler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿ una relación antagónica, inexistente o necesaria?. *Academia*, 10.

Orozco Silva, L. E. (2015). El concepto de universidad y su devenir frente a la exigencia actual de pertinencia social. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2015(67), 31-58.

Ortiz Granja, Dorys (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19),93-110.[fecha de Consulta 18 de Febrero de 2022]. ISSN: 1390-3861. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>

Ortiz V. (2010). Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. *Una aproximación multidimensional, México*.

Pacheco Méndez, T. (2012). La formación profesional: práctica institucionalizada, estrategia escolarizada y proyecto educativo en permanente evaluación. *Revista Iberoamericana de educación*.

Perdomo, H. (2011). Significados del binomio docencia-investigación universitaria desde la perspectiva docente. *Tecnología, Gerencia y Educación*, 12 (23), 61-80

Pérez Díaz, Ana Beatriz, López García, Juan Carlos, & Buendía Espinosa, Angélica. (2019). El congreso académico como espacio para la formación de investigadores. El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(83), 1109-1134. Epub 23

de abril de 2020. Recuperado en 08 de agosto de 2023, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000401109&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000401109&lng=es&tlng=es).

Pérez Rivera, Graciela, & Arredondo Galván, Víctor Martiniano, & Morán Oviedo, Porfirio (2006). Políticas del posgrado en México. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (45),0.[fecha de Consulta 5 de Mayo de 2022]. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509>

Puentes, R. S. (2000). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Plaza y Valdés.

Raúl Rojas Soriano. Formación de Investigadores educativos una propuesta de investigación. Plaza y Valdez. México, 1992, P. 24

Reynaga, S. (2002). Los posgrados: una mirada valorativa. Revista de la educación superior, 31(3).

Reynosa Navarro, Enaidy, Serrano Polo, Edgardo Alfonso, Ortega-Parra, Arles Javier, Navarro Silva, Otmara, Cruz-Montero, Juana María, & Salazar Montoya, Erick Oswaldo. (2020). Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266. Epub 02 de febrero de 2020. Recuperado en 25 de junio de 2023, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000100259&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100259&lng=es&tlng=es).

Rivas Tovar, L. A. (2004). La formación de investigadores en México. *Perfiles latinoamericanos*, 12(25), 89-113.

Rojas Betancur, H. M. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1595-1618.

Rojas Figueroa Nora Lambrecht, N. CONSTRUYENDO AUTORIDAD MORAL DESDE LAS AULAS. REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA LA ACCIÓN.

Rojas, M. (2005). Investigar la investigación. La práctica docente en la enseñanza de la metodología de la investigación en la universidad. Ibagué: Universidad de Ibagué.

Salazar, S. F. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista educación*, 30(1), 31-49.

Salinas, P. I., Nevárez, M. O. T., & Torres, A. H. (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 43-50.

Sánchez Olavarría, C., & Huchim Aguilar, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior.

Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching—incontext. *Issues in Education*, 4 (1), 1-94.

Slaughter, S. (2014). Rethorizing academic capitalism: Actors, mechanisms, fields, and networks. In B. Cantwell & I. Kauppinen (Eds.), *Academic capitalism in the age of globalization* (pp. 20-32). Baltimore, MD, USA: Johns Hopkins Press.

Soriano, R. R. (1992). *Formación de investigadores educativos*. Plaza y Valdés.

Staples, A. (2005). Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez. Colegio de México.

Suarez, M. (2001). Teoría pedagógica, necesidades e impacto en el quehacer docente. *Una aproximación a la formación docente en Venezuela, desde el espacio universitario*. Universidad Rovira, Tarragona, España.

Tapia, C., Cardona, S., y Vásquez, H. (2018). Las competencias investigativas en posgrado: experiencia de un curso en línea. *Revista ESPACIOS*, 39(53), 1-10. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-20.pdf>

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogota: Ecoe Ediciones.

Torres (2006). Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *Educatio*, 2, 67-79.

Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools* (2nd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass

UNESCO, (2016). Educación 2030 Declaración de Incheon, México.

Veiga, J., Fuente, E., y Zimmermann, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(210), 81–88.

Villalba y González. (2017). La importancia de los semilleros de investigación. *Revista Prolegómenos-Derechos y Valores-pp*, 9(10).

Vite, H. R. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia huasteca boletín científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9).

Young, C. y Wright, J. (2001). "Mentoring: the components for success", en *Journal of Instructional Psychology*, Vol.28, núm. 3, pp. 202–207.

Zabalza, M. Á. (1998). Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Revista Fuentes*, (1).

## ANEXOS

Anexo 1. Carta de consentimiento.



\_\_\_\_\_de \_\_\_\_\_de 2022 Hermosillo, Sonora.

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación titulada **La formación de nuevos investigadores educativos a través de las creencias de los académicos de la maestría en innovación educativa**, tiene como objetivo conocer el proceso de formación de los nuevos investigadores educativos en la MIE. En este proceso los académicos ocupan una posición central puesto que son ellos los responsables directos de la enseñanza de conocimientos, procedimientos y valores. En este sentido quiero pedir su colaboración con dicho proyecto mediante la realización de una entrevista, la cual consta de tres secciones: docencia, relación tutor-alumno y plan de estudios.

Es importante que sepa que su participación es completamente voluntaria, y si por algún motivo ya no desea continuar con la entrevista, puede tomar la decisión de retirarse, sin que exista ningún problema para usted. Se le garantiza que lo que usted exprese será tratado con fines estrictamente académicos, preservando la confidencialidad de su participación. Una vez concluida nuestra investigación, le haré llegar copia de los resultados de indagación.

Sin otro particular, solicito atentamente su autorización para llevar a cabo la entrevista.

Atentamente

\_\_\_\_\_  
Acepto participar

\_\_\_\_\_  
Tesisista

  
\_\_\_\_\_  
Dr. José Raúl Rodríguez Jiménez  
Vo.Bo. Director de tesis

## Anexo 2. Guion de entrevista.

Mi nombre es Angelica Campa Quijada y estoy desarrollando la investigación “La formación de nuevos investigadores educativos a través de las creencias de los académicos de la maestría en innovación educativa” en la Universidad de Sonora. La investigación tiene como propósito conocer los procesos de formación de los nuevos investigadores educativos. Le quiero pedir su colaboración para mi proyecto, concediéndome una entrevista para conocer sus opiniones sobre tres cuestiones centrales: docencia, relación tutor alumno y finalmente plan de estudios. Toda información que nos proporcione será tratada confidencialmente y solo con usos estrictamente académicos.

### **Sección 1 Docencia**

Iniciaremos con la primera sección. El programa de la MIE tiene la intención de formar investigadores en innovación educativa de alta calidad académica. Entendemos que este proceso es complejo y que intervienen sujetos y prácticas distintas. Una de ellas es la docencia por lo que queremos conocerla lo más detalladamente. En este sentido le quiero preguntar

- Cómo es su práctica cotidiana de docencia, me podría decir como es la dinámica que desarrolla o implementa en sus clases en la MIE
- Me podría describir como es la planeación de sus clases, (es decir, es una planeación de cada sesión, es general, ambas)
- Cuánto tiempo invierte y que recursos bibliográficos consulta en la preparación para las clases que imparte en la MIE
- Qué estrategias de enseñanza utiliza al momento de impartir sus clases en la MIE (discursiva, operativa, cátedra, grupal)
- Pasando a la evaluación de la enseñanza, le quiero preguntar cómo es el proceso de evaluación en sus cursos de la MIE
- ¿Cómo ha cambiado su práctica docente con los años?, por ejemplo, entre sus primeras clases y las actuales
- Cómo se aprende a ser buen profesor de la MIE. (Lo aprendió en sus estudios, en qué nivel, con sus profesores, en cursos de formación de profesores)

- Cuáles son las características más importantes que debe tener un profesor para impartir docencia de calidad
- Como se aprende a investigar
- Como se enseña a investigar
- Le quiero preguntar de qué manera contribuye la docencia a la investigación y más concretamente de qué manera contribuyen sus cursos a la formación de los investigadores en la MIE

Para finalizar esta sección

- Usted es un profesor experimentado ¿Le falta algo por aprender en la docencia?

## **Sección 2: Relación tutor-alumno**

Gracias, ahora pasemos a la segunda sección que corresponde a la relación tutor-estudiante. Se reconoce que en la formación de investigadores la relación entre el director de tesis y el estudiante es central para la formación de investigadores, sobre este proceso le quiero preguntar lo siguiente

- ¿Por qué la relación tutor/asesorado es imprescindible en la formación de investigadores?
- De qué aspectos depende que la relación tutor-alumno sea cercana, intensa o conflictiva
- Se tiene conocimiento que las características de los estudiantes influyen en la relación con su director, por ejemplo, (la edad, el género o el campo disciplinario). Usted ha experimentado estas diferencias en los estudiantes que ha dirigido a lo largo de los años.
- Cuáles son las funciones como director de tesis, es decir en qué consiste la dirección del tesista. (Tema de investigación, procedimiento metodológico, revisión de escritos, artículos)

- Además de las clases y asesorías que otras actividades formativas promueve usted en los estudiantes que dirige para que adquieran experiencias en investigación
- De qué manera enfrenta sus funciones de tutoría cuando la relación con el tutorado llega a tornarse conflictiva o complicada
- Me podría describir como es una asesoría con usted
- Para concluir esta sección, le quiero preguntar si ha observado cambios en el perfil académico de los estudiantes de posgrado. Por ejemplo, tomando un horizonte de los últimos años, observa cambios entre los estudiantes que afectan la relación de dirección de tesis que mantiene con sus estudiantes, por ejemplo, los hábitos de estudio, capitales culturales, responsabilidad en las tareas

### **Sección 3: Plan de estudio**

Gracias por las respuestas, para terminar, pasemos a la última sección que aborda el Plan de estudios el cual es fundamental en este proceso, puesto que en él se encuentran los contenidos formativos para los estudiantes

- El programa de la MIE está organizado en tres áreas: común, concentración y de investigación. En su opinión cómo describiría esta organización para la formación de Investigadores Educativos ¿Cómo valoraría esta organización?
- Qué cambios sugeriría hacer el programa de la MIE: de contenidos, de materias, de prácticas, de personal académico
- ¿Con que competencias, habilidades y actitudes investigativas egresan los estudiantes de la MIE y lo considera adecuado para la educación?

Para concluir con la entrevista. Amablemente me ha comentado sus opiniones sobre los aspectos que pregunte, es decir, docencia, relación tutor-alumno y plan de estudios.

- En su opinión, cuáles de estos elementos tiene mayor importancia
- Qué puede corregir la MIE de estos aspectos para mejorar la formación de sus estudiantes en investigación

### Anexo 3. Nomenclatura sujetos de estudio

Con el objetivo de preservar la identidad de los informantes de este estudio se realizó una nomenclatura que permitió clasificarlos con base en su género, área de formación, antigüedad y número de entrevista.

Nomenclatura	Género	Formación	Antigüedad
ME11-1	Masculino	Educación	11
FS36-2	Femenino	Sociología	36
MP39-3	Masculino	Psicología	39
FI7-4	Femenino	Ingeniería	7
MC19-5	Masculino	Ciencias de la Computación	19
MS40-6	Masculino	Sociología	40
FP33-7	Femenino	Pedagogía	33
FP29-8	Femenino	Psicología	29
FP21-9	Femenino	Psicología	21
MC14-10	Masculino	Ciencias de la comunicación	14
MP39-11	Masculino	Psicología	39
FP23-12	Femenino	Psicología	23

Fuente: Elaboración propia con los datos de los participantes.

