

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EL POSGRADO EN MÉXICO: ¿UNA TAREA SOLO DEL DOCENTE?

TRAINING POSTGRADUATE RESEARCHERS IN MEXICO:
A TASK FOR THE TEACHER ALONE?

Ana Esther Escalante Ferrer^a y Luis Enrique García Pascacio^b

Fechas de recepción y aceptación: 16 de abril de 2016, 20 de mayo de 2016

Resumen: Se presentan resultados exploratorios que permiten conocer la noción del “buen docente” y su relación con la formación para la investigación. A través de un cuestionario de preguntas abiertas aplicado a una muestra ponderada de estudiantes y profesores de posgrado de una universidad pública mexicana, se analizaron las creencias de estos grupos acerca de las características del profesorado de excelencia y las estrategias para mejorar dicha docencia que repercutan en la formación de investigadores autónomos. La metodología de análisis es de corte inductivo. Los principales hallazgos muestran la prevalencia de que el buen docente posee el conocimiento, lo sabe transmitir y se convierte en ejemplo a seguir por el alumnado.

Palabras clave: posgrado, formación de investigadores, docente.

Abstract: In this paper, we present the exploration results that provide insight into the notion of “good teacher” and its relation to research training. Through an open-ended questionnaire applied to a weighted sample of students and teachers postgraduate programs from a Mexican public university we analyze the beliefs of these groups about

^a Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Correspondencia: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Facultad de Estudios Superiores de Cuautla. Avenida Universidad, n° 1001 Colina Chamilpa. 62210 Cuernavaca. Morelos. México.

E-mail: anaescalante7@hotmail.com

^b Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.



the characteristics of teachers of excellence and strategies to improve such teaching that impact the formation of autonomous researchers. The analysis methodology is inductive. The main findings show that the prevalence good teacher has the knowledge, he knows transmit and becomes example for students.

Keywords: postgraduate, research training, teacher.

1. PROBLEMATIZACIÓN

Este artículo es parte de una investigación en proceso que busca comparar, entre España y México, la noción de la *excelencia del profesor/a universitario*¹. Los antecedentes del proyecto en los que se fundamenta la propuesta incluyen la revisión de investigaciones en ambos países. En especial, la preocupación de los españoles por la ausencia de universidades de ese país en la clasificación del Instituto de Shangai (2014), el cual enlista las 200 mejores universidades del mundo.

El proyecto de investigación del que forma parte este artículo se centra en la obtención de evidencias objetivas para evaluar la calidad del profesorado de las universidades mexicanas y españolas. Aunque España se ubica en el lugar treinta y nueve en el número de egresados con nivel de excelencia y México, con un 12 % de graduados excelentes, se encuentra en el lugar cincuenta y tres, hay puntos comunes entre los dos países respecto a los indicadores de excelencia del profesorado universitario.

El tema de la calidad y de la excelencia del profesorado es ampliamente mencionado en los espacios gubernamentales y forma parte de las políticas educativas. En España se ha elaborado el documento “Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español” (2014), y en México son la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) quienes suscriben documentos en torno a este tema. Trabajos e investigaciones sobre él se concentran en el Estado de Conocimiento sobre Educación y Valores, publicado a finales del 2013 sobre esta y otras problemáticas afines.

El proyecto general se enmarca en las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), del Espacio Europeo de Investigación (EEI), de la Estrategia Universidad 2015 y de la Estrategia Europa 2020, desde las cuales se aplican diversos criterios de calidad a las IES. No obstante que los procedimientos sean distintos, con ellos se hacen

¹ El proyecto se denomina “La excelencia del profesor/a universitario en España y México” y fue suscrito por investigadores españoles y mexicanos entre los que se encuentran: Juan Escámez, Pablo Vidal, Anita Hirsch y Teresa Yurén.



los llamados *ranking* de las mejores universidades. Esta práctica también se lleva a cabo en México sin que se hallan consensuado académicamente los criterios, indicadores o conceptos que se incluyen en los sistemas de calificación y clasificación de las instituciones de educación superior (IES).

Entre estos criterios, además de los dos mencionados en párrafos anteriores, se encuentra indudablemente el aporte que los profesores hacen a los programas educativos. A partir de aspectos como el grado académico, las distinciones que obtienen, la productividad académica –cada vez más asociada a mecanismos que garanticen la consulta de sus aportes en las bases de datos que miden el factor de impacto– y la financiación que logran de fuentes externas a sus instituciones, ponen en la figura del profesor parte de la responsabilidad del prestigio de la institución a la que pertenecen. También las diferentes categorías laborales, la formación del profesor, la actualización disciplinar y la actualización pedagógica retroalimentan la identidad del docente. Dicha identidad docente está atravesada por el compromiso, pero al mismo tiempo por la inestabilidad laboral. Estas son condiciones que afectan tanto a los aprendizajes como a la adquisición de competencias y, en consecuencia, al logro de la misión de la universidad pública.

Estos aspectos permiten analizar las políticas educativas y su relación con el tipo de docente que privilegian las instituciones. Una de las vertientes de análisis de estas políticas es el énfasis que se ha dado al apoyo a los profesores a tiempo completo² y la manera en que se ha “olvidado” a los profesores a tiempo parcial, que siguen siendo mayoría en las universidades públicas, al menos en el caso de México³. Este artículo es una primera aproximación empírica, se realizó en programas de posgrado, cuya planta académica se constituye exclusivamente de profesores a tiempo completo.

La calidad del profesorado es el asunto que en este avance de la investigación nos interesa analizar, particularmente en su función de “formador de investigadores”. Por ello, mostraremos las evidencias de la manera en que los propios profesores y sus estudiantes evalúan la noción de “buen profesor” en 33 programas de posgrado en un estudio de caso realizado en una universidad pública mexicana.

La formación de investigadores bajo análisis cuestiona la representación hegemónica del buen profesor, que está basada en la transmisión de conocimientos o en otras formas de interacción docente-estudiante en las cuales la expectativa es que el estudiante aprenda. Por ello, la indagatoria la centramos en los aprendizajes de los estudiantes. Al centrarnos en el aprendizaje de ellos cobran importancia las estrategias en las que el es-

² Los profesores investigadores de tiempo completo tienen derecho a concursar por un mayor recurso económico a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y los programas de Estímulos al Desempeño Docente (ESPED).

³ De acuerdo con la ANUIES (2015), el 60 % de los profesores de las universidades públicas tienen contratación de tiempo parcial.



tudiante aprende o “aprende más”, es decir, cómo, cuándo y cuáles son las características de los profesores con los que aprenden a hacer investigación.

El objetivo del artículo es conocer la relación entre el proceso de formación para la investigación y los aspectos que permiten al profesor acompañar dicho proceso, para facilitar u obstaculizar la formación desde la mirada de los estudiantes y profesores del posgrado.

2. ANTECEDENTES CIENTÍFICOS

Algunos de los antecedentes científicos que han revisado la temática del profesorado excelente como un aspecto de la calidad de las instituciones de educación superior (IES), y toman como objeto de estudio la excelencia docente, se encuentran citados por los investigadores de las universidades involucradas en el proyecto⁴.

Otras investigaciones que se caracterizan por comprender y explicar los procesos de formación para la investigación que viven los estudiantes de posgrado se sintetizan a continuación. Jiménez y colaboradores (2011) estudian la cultura académica en los posgrados en educación. Los hallazgos muestran que los estudiantes dan importancia a la teoría; valoran favorablemente aprender a investigar con investigadores de gran trayectoria, consideran que ser investigador implica generar preguntas, ser reflexivo y contar con energía positiva. Por su parte, Moreno (2011) encontró que los estudiantes de un doctorado en educación algunas veces no pueden vincular lo trabajado en los seminarios con sus proyectos de investigación. Se destaca que la asesoría cercana y constante genera satisfacción y seguridad, y ayuda a superar las dificultades del proyecto de investigación. Además, en los coloquios se familiarizan con la crítica para enriquecer sus productos académicos.

La formación para la investigación en el posgrado se lleva a cabo con un asesor, siendo este un sujeto que posibilita u obstaculiza la formación. Por ello se requiere describir lo que los asesores piensan con relación a la investigación, a la docencia y a las cuestiones éticas que posibilitan el desarrollo de ciencia básica. En un artículo anterior, Moreno (2007) destacó que los estudiantes de doctorado analizan y valoran las actuaciones de sus formadores y conforme a estas valoraciones configuran su comportamiento. De manera similar, Sánchez y Labarre (2015) encuentran que los estudiantes de posgrado, al interactuar de manera constante y sistemática con los asesores, comienzan a valorar

⁴ Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Universitat de València, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Chiapas y Universidad Autónoma de Tlaxcala.



favorable o desfavorablemente sus actitudes, modos de comportamiento y las tradiciones de investigación.

Izquierdo (2006) entrevistó a investigadores extranjeros de una universidad pública mexicana, que coincidieron en que hay poca independencia en el estudiante de nuestro país para el trabajo de investigación. Gómez y colaboradores (2014) muestran que los formadores de investigadores proponen incluir en los programas de doctorado la exigencia a los estudiantes para elaborar un artículo de investigación publicable en una revista de prestigio; además consideran necesario orientar la formación de competencias para la comunicación, la difusión y la transmisión del conocimiento.

La docencia concebida como transmisión de conocimiento se relaciona con las estrategias didácticas que se ponen en marcha para desarrollar las capacidades del aprendiz. Lobato y De la Garza (2009) muestran cómo los profesores de ingeniería química buscan promover la transmisión de la tradición disciplinaria mediante: la relación maestro-aprendiz en los estudios de posgrado; difundir los resultados de investigación en revistas reconocidas; participar como árbitro y crear su propia revista, y enseñar a investigar en el posgrado y obtener financiación para la IES.

En un caso donde los profesores procuran la formación de recursos humanos de alto nivel en licenciatura y posgrado, mayor eficiencia académica y mayor impacto académico, esto se logra mediante el establecimiento de trabajo colectivo, interdisciplinario e interinstitucional, y la consolidación de redes con otros cuerpos académicos (CA). Además, los profesores recurren a perspectivas teórico-metodológicas similares, y las condiciones de trabajo consolidan las líneas de investigación y motivan la producción de conocimiento (López Leyva, 2010). En oposición al trabajo colaborativo, Izquierdo (2006) menciona que se requiere la formación de recursos humanos para el desarrollo de la ciencia, pero se evalúa principalmente la cantidad de tesis que el investigador –de manera individual– reporta ante el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en demérito de la calidad y el compromiso en la formación con los estudiantes.

En su artículo, Dávila y colaboradores (2013) encontraron que los profesores consideran que las actividades docentes realizadas con un enfoque centrado en el estudiante implican mayor tiempo de dedicación a asuntos tales como la evaluación, las estrategias de instrucción y las actividades pedagógicas. La investigación de Metlich (2009) expone que para los profesores las actividades docentes impiden dedicarse a la investigación porque implican: preparar clases, revisar exámenes, asistir a juntas de academia, preparar exámenes colegiados, ofrecer y tomar cursos de actualización y asistir a las comisiones que el director haya indicado.

El aprendizaje se concibe como un proceso que el estudiante realiza y que requiere la intervención de los profesores para motivarlos. Dávila y colaboradores (2013) observaron que los profesores consideran que el estudiante logra hacerse cargo de su proceso



de aprendizaje, tomando una actitud y compromiso profesional; asimismo lo relacionan con la reflexión que ellos incentivaron durante la formación de estos estudiantes.

Existen trabajos que analizan las características personales de los profesores. En el trabajo de Loredo y colaboradores (2008) todos coinciden en que el docente debe tener pasión, entrega, deseo de crecer con los alumnos y ser capaz de dialogar con ellos en un ambiente empático y de honradez. Los profesores perciben la docencia como una vocación y un compromiso que, si bien ofrece muchas satisfacciones, requiere empeño para que los alumnos adquieran conocimientos útiles y relevantes.

Entre las estrategias para la formación de investigadores se descubrió que el trabajo colegiado permite a un sujeto formarse al interactuar en un grupo de investigación, siempre y cuando realice actividades encaminadas al quehacer científico. Mijangos y Manzo (2012), al comparar tres CA, encontraron que, al constituirse en CA el proceso para el desarrollo colectivo, primero se requiere identificar fortalezas y debilidades para mejorar. En segundo lugar los miembros de cada CA necesitan alcanzar el nivel de habilitación doctoral. Uno de los grupos analizados logró la habilitación mediante procesos de depuración y reacomodo de los profesores y sus actividades. Como consecuencia, los profesores han logrado producir al menos una obra en la que se incorporan todos o la mayoría de los integrantes. Además, los miembros del CA con más proyectos de investigación involucran a sus demás colegas.

En concordancia con el trabajo anterior, otra investigación muestra que, a medida que cada uno de los investigadores tiene mayores conocimientos y experiencia en grupo, crece la exigencia y se colabora más, ayudando a otros a entender y a realizar procesos que no conocían. Los hallazgos de las investigaciones pueden ser aprovechados como temas en las tesis de investigadores en formación (Hamui, 2010).

Para la consolidación de CA, en el trabajo de Yurén y colaboradoras (2015) algunas estrategias son: compartir con colegas las metodologías y teorías que trabajan; desarrollar proyectos y formar comités tutoriales con varios integrantes del CA, y sobre todo producir escritos donde aparecen varios de ellos, aun cuando su participación sea desigual. Para los profesores, pertenecer a un CA permite lograr un buen número de publicaciones, de graduados y estar en constante formación. Sin embargo, la conformación de los CA se da por imposición administrativa, por interés académico y por amistad, también se reconoce que en ellos unos se benefician del trabajo de otros. Algunos investigadores sostienen que para que se dé una convivencia “sana” entre los miembros que componen los grupos de trabajo académico, se requiere partir de una igualdad mínima compartida, que reconozca a los demás en cuanto a seres humanos libres y con una dignidad propia (Fourtoul, 2014).

Si bien hay evidencia de que se realiza trabajo colaborativo, en algunas ocasiones esta práctica se limita cuando los investigadores comienzan a reservar cierta información y a



no compartir sus resultados con todos los integrantes del grupo, y ante la posibilidad de independizarse y seguir colaborando solo con algunos de los participantes, consideran sus hallazgos como patrimonio de su futuro en la investigación (Hamui, 2010). Otros aspectos que afectan al desarrollo de los CA son: *a)* favorecer la sobreprotección de algunos investigadores; *b)* limitar el desarrollo individual de los integrantes, y *c)* infundir desconfianza entre los miembros del equipo (López Leyva, 2010).

Un tema que se aborda en la formación de investigadores es el compromiso. En una investigación se declara que para los estudiantes el investigador muestra los caminos de la investigación, ya sea esclareciendo dudas o apoyando las estrategias planteadas por el formando, y mencionan que las asesorías deben ser oportunas, así se superan confusiones, se aclaran dudas o mejoran las estrategias para continuar con su proyecto. Las asesorías son espacios de co-construcción en las cuales director y tesista aportan sus experiencias y conocimientos. Además, se generan afectos cuando los actores de este proceso se mantienen por la relación y el interés que establecen en torno a un objeto de conocimiento (Sánchez y Labarre, 2015). No obstante, Narváez y Burgos (2011) reportan que los profesores se han inclinado a realizar investigaciones que corresponden a sus intereses individuales, en vez de concebir la investigación como un programa de formación, lo cual muestra su interés por ascender más que el compromiso como competencia ética.

Algunas de las conductas que se describen a continuación se asocian con lo que en este trabajo llamamos limitantes institucionales. Existen investigadores que declaran que la administración universitaria es un freno que les impide dedicarse a la investigación (Metlich, 2009). También se reporta que el burocratismo, más allá de apoyar las actividades de investigación, genera más problemas que soluciones, y esto involucra a la publicación y difusión de resultados (Gómez *et al.*, 2014). Esto contrasta con la apreciación de Dávila y colaboradores (2013) de que la estructura académico-administrativa y los recursos escasos para la enseñanza, nótese que no para la investigación, son aspectos que no los perciben como determinantes para su práctica y que no les perturban.

Debido a las limitaciones en la funcionalidad de los CA, los individuos y grupos académicos declaran frustración y malestar, por el hecho de que muchos o varios de los cuerpos registrados en realidad tienen solo una existencia burocrática (Acosta, 2006), la cual de alguna manera revela situaciones de simulación en el trabajo colaborativo, el mismo que es representativo de las competencias éticas del profesor y en particular de la formación para la investigación. Entre las prácticas de simulación hay evidencia empírica de que los profesores han establecido estrategias para acceder a los recursos asociados a los programas, lo que ha generado prácticas de “cooperación” y “productismo” (Acosta, 2006). Algunos investigadores, para acumular mayor cantidad de productos de investigación y lograr más puntos, generan una “corrupción aceptada” en la evaluación de académicos, programas e instituciones. Muchos investigadores no hacen la tarea de



investigar, pero se vinculan con quienes sí la hacen y el efecto de estas simulaciones favorece tanto a los sujetos como a las instituciones (Gómez *et al.*, 2014).

Las colaboraciones del trabajo de correspondencia entre investigadores se dan a través de un “secreto a voces” como un intercambio y retribución de “favores” en el trabajo académico entre los investigadores de mayor antigüedad y los investigadores más jóvenes. Los “apoyos” que los jóvenes académicos otorgan a los consolidados van desde “dar clases”, “estar al pendiente de los trámites administrativos” o “hacer gestiones como pedir una cotización” hasta “traducir una conversación o un documento”. A cambio de ello, los académicos retribuyen el “apoyo” con la incorporación como coautor de algún artículo que se ha de publicar sin haber trabajado (Izquierdo, 2006).

En la investigación de Yurén y colaboradoras (2015), los integrantes de CA mencionan como conductas reprobables la falta de compromiso y la simulación. Asimismo, reconocen que se producen muchos libros coordinados y pocos artículos para revistas indexadas de circulación internacional. Se preocupan por publicar aunque hay poco interés por aportar conocimiento relevante a la disciplina. En la misma investigación, como parte de las competencias éticas de los profesores, se analizan los valores y la manera como se vinculan con la ética de la investigación: el valor más mencionado fue el compromiso; lo siguen la responsabilidad y la participación democrática. Basándose en estos valores los profesores forman éticamente a los estudiantes: mediante el ejemplo. Sin embargo, en el artículo, las autoras hacen una crítica de esta creencia, pues el ejemplo que dan los profesores está caracterizado por valores, pero también por antivalores. En una investigación de Febres (2013) los estudiantes coinciden en que el docente debe tener valores como responsabilidad, puntualidad, ética profesional y educación, a los que integró en una categoría denominada “Valores finales ético-sociales”. Con estos se puede lograr la eficiencia y eficacia en sus labores de docencia, investigación y extensión.

En síntesis, la formación para la investigación de los estudiantes de posgrado está mediada por la presencia de un asesor, quien posibilita u obstaculiza dicha formación, lo cual depende de las características personales de los profesores, que involucran valores y antivalores en la forma como se lleva a cabo el trabajo colegiado. La docencia en este nivel educativo todavía está concebida como la transmisión de conocimiento, la cual se relaciona con las estrategias didácticas que se ponen en marcha para desarrollar las capacidades del aprendiente.

3. METODOLOGÍA

El método de la investigación cualitativa que se reporta para este artículo consiste en el diseño, la aplicación y la codificación abierta, así como el análisis y la interpretación de



un cuestionario de preguntas abiertas, con pretensión exploratoria en un estudio de caso cuyas respuestas orientan la percepción de estudiantes y profesores universitarios, en lo que en procesos de formación de investigadores se entiende por profesorado excelente.

La aplicación se realizó a una muestra⁵ ponderada de estudiantes y profesores de todos los posgrados de una universidad pública estatal (UPE). Las respuestas fueron transcritas y analizadas utilizando como herramienta el programa de ATLAS.ti, el cual además de inspirarse en la teoría fundamentada tiene como fortaleza “mostrar interconexiones entre los datos y la posibilidad de relacionarlos con otras fuentes de datos” (Álvarez-Gayou, 2010: 198). Este programa permite construir redes con los códigos que emergen de los informantes. El marco analítico del *corpus* de datos se basa en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), por lo que el abordaje es de corte analítico inductivo, ya que este permite elaborar la teoría con base en la información obtenida.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. *Docente como mediador de la formación para la investigación: la perspectiva de los estudiantes de posgrado*

La red construida con los datos de las preguntas abiertas, proporcionados por los estudiantes de posgrado de una universidad pública mexicana, muestra su representación sobre el “buen docente”, y partir de ella se analiza la manera como este docente participa en la *formación para la investigación* de los estudiantes en cuestión.

Lo que los encuestados reportan como el elemento que distingue al buen profesor, lo cual coincide con los hallazgos de investigaciones reportadas en el estado de la cuestión (García y Medécigo, 2014), está principalmente en relación con el dominio del *conocimiento* de la materia o seminario que imparte, lo cual indica que el conocimiento es una condición necesaria para la formación de los estudiantes, siempre y cuando ese conocimiento se *transmita* a los discípulos y, para el caso del posgrado, se encuentra en relación con que el profesor vincule ese conocimiento con sus actividades de investigación.

Debido a que el cuestionario se aplicó en procesos formales de formación para la investigación, es decir, en posgrados, la mayoría de ellos reconocidos por su calidad por organismos evaluadores externos,⁶ el *grado académico* de los profesores deviene en una característica deseable, ya que dicho grado es parte de los mecanismos que garantizan

⁵ El número de encuestados de posgrado fue de 137 estudiantes y 76 profesores investigadores.

⁶ En México los programas de posgrado son reconocidos como de calidad por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).



que se cuenta con el conocimiento actualizado y pertinente en la disciplina. Por este grado académico, en las respuestas del cuestionario, al buen docente se le asocia con el hecho de que el estudiante manifieste el deseo de llegar a ser docente en el futuro, ya que este profesor se convierte en un ejemplo que seguir y logra no solo motivar más al estudiante, sino que lo hace responsable de su aprendizaje. Este hallazgo contradice investigaciones sobre esta temática en las que se considera que el grado académico no es garantía de aprender a ser un buen docente (Yurén *et al.*, 2015).

La manera como el docente transmite el conocimiento a los estudiantes es una categoría empírica, la cual depende de ciertas características personales del profesor, entre las que se espera que muestre interés por ellos; a esta le hemos nombrado *capacidad para la docencia*, e implica *preparar clases* y mantenerse en procesos de *formación continua*. Estos procesos de formación se refieren tanto al conocimiento disciplinar como pedagógico y tendrán como resultante proporcionar las condiciones idóneas para el proceso de aprendizaje que permite el *desarrollo de las aptitudes del estudiante*.

El profesor de posgrado del que se habla como “buen docente” posee *características personales* entre las que se encuentra su disposición para aceptar nuevos paradigmas, entre ellos la vinculación de la docencia con la investigación, y, por tanto, la formación para la investigación se asume como una actividad laboral intrínseca de la categoría de profesor de tiempo completo, condición *sine qua non* de los integrantes de los núcleos académicos de profesores en los programas de posgrado, siendo esta actividad indispensable para acceder a estímulos económicos y a nuevas credenciales que lo legitiman como investigador. Dentro de estas *características* los respondientes identifican como los valores más importantes: la responsabilidad, el respeto y el compromiso, los cuales están ligados a las competencias éticas y al compromiso institucional pero también favorece que los estudiantes asuman dichas competencias éticas y reciban la atención requerida.

Según los párrafos anteriores, se puede concluir que si bien se privilegia el conocimiento, respaldado en un grado académico, es necesario asumir que esta opinión de los estudiantes pertenece a una perspectiva transmisiva, con la cual frecuentemente se cae en la falsa ilusión de que la transmisión de conocimientos produce estudiantes autónomos. De tal manera que habrá que analizar si el profesor puede transmitir conocimiento, de tal forma que genere en los estudiantes de posgrado procesos de formación autónoma, en la medida en que promueve el desarrollo de aptitudes y la responsabilidad sobre su aprendizaje, para convertirse en investigador. En otro orden de ideas, cuando los estudiantes se refieren a un mal profesor aseguran que es posible el *abandono de su proceso formativo*.



4.2. Docente como mediador de la formación para la investigación: la perspectiva de los profesores de posgrado

En la descripción de los datos de los cuestionarios de profesores empezaremos con los códigos más fundamentados, aunque esto no implica la densidad de relaciones de estos con otros códigos. Al igual que en las respuestas de los estudiantes, el *conocimiento* es el primer requisito para ser buen profesor. El dominio del conocimiento se refiere a la preparación y actualización en la disciplina y también este código se relaciona con el grado académico. Para el caso de este artículo deviene fundamental la afirmación de los propios docentes de posgrado respecto de que una forma de mostrar su conocimiento estriba en la producción científica relacionada con su línea de investigación; esta producción se difunde tanto en *papers* como en sus participaciones en congresos. Otro de los códigos con testimonios reiterativos refiere las acciones que muestran la manera en que los profesores se *formaron para la docencia*. Entre dichas acciones se encuentra la formación continua, por medio de cursos de corte pedagógico, y en gran medida toman en consideración la experiencia que han acumulado en el tiempo, mientras han realizado actividades docentes. El conocimiento se relaciona también con las *características personales*, las cuales remiten a las actitudes de liderazgo y disposición para la enseñanza. Entre dichas características se puede ver que la *apertura a nuevos paradigmas* es una manifestación de estas, ya que requiere “tener una mente abierta” o “capacidad para adaptarse a nuevos ambientes”, también se refiere a la relación afectiva que logran establecer con los estudiantes.

En asociación con las características personales se encuentran las *competencias éticas del profesor*, en ellas se reflexiona, entre otras cosas, sobre las prácticas de su actividad docente y se reconocen las diferencias entre los estudiantes. Los *valores* asociados a las *competencias éticas* que prevalecen en el discurso de los profesores de posgrado son: humildad, respeto, adaptación, honestidad, justicia, responsabilidad, profesionalismo, constancia y puntualidad. Dichos valores se orientan a servir a los estudiantes en sus requerimientos académicos.

Al igual que en los datos del cuestionario de estudiantes, para el caso de los profesores la *transmisión de conocimientos* es una categoría recurrente en el discurso, tiene una fuerte fundamentación y se presenta en dos vertientes: desde el paradigma de la enseñanza y desde el paradigma del aprendizaje. En ambos casos remiten al uso de recursos didácticos, entre los que se destacan el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), catalogadas como recursos innovadores.

Estos profesores que participaron contestando el instrumento recomiendan a sus pares estrategias para *mejorar la docencia*, la cual está basada en el interés que tienen en sus estudiantes; lo anterior a su vez es causa de que se *desarrollen las capacidades del*



aprendiente. Para ello proponen principalmente la preparación de clases y actividades que corresponden a las *competencias éticas*; ya que cumplir con el compromiso “laboral” implica para ellos acciones orientadas a vincularse con otros sectores de la sociedad, promover el trabajo propositivo y fortalecer la empatía en la relación con los alumnos. Para el posgrado la *mejora de la docencia* también consiste en la formación de investigadores e incluye: “impartir seminarios”, “dirigir tesis”, “organizar eventos académicos” y “vincular el contenido de sus cursos con la realidad”, sin dejar de lado la “enseñanza de metodologías de investigación”.

En los dos grupos que participaron en responder los cuestionarios hay similitud de los códigos más fundamentados, así como de la manera que estos se relacionan. Sin embargo, es en los docentes en los que se observan más elementos de que su trabajo está enfocado a formar para la investigación.

5. CONCLUSIONES

Al intentar conocer la relación entre la formación para la investigación y el acompañamiento de esta por el “buen profesor”, desde la mirada de los estudiantes y profesores del posgrado en una UPE mexicana, encontramos que para ambos grupos la función de formar todavía se basa principalmente en que el profesor transmita el conocimiento. Esta postura contraviene la expectativa de que en el posgrado, por una parte, se genere nuevo conocimiento y también se promueva la autonomía.

Los dos grupos coinciden en que el grado académico del profesor es un elemento que garantiza el dominio del conocimiento y su actualización en la disciplina, sin embargo, otras investigaciones contradicen este supuesto. Otro punto en común radica en la posibilidad del “buen profesor” de estar abierto a nuevos paradigmas y a establecer otros tipos de relaciones entre los participantes del proceso formativo; no obstante, las respuestas son limitadas para entender a qué se refieren con esta disposición.

Con respecto a los valores coinciden en: responsabilidad, respeto y compromiso; fueron los profesores quienes agregaron valores como humildad, puntualidad y profesionalismo, siendo estos últimos los que muestran una predisposición a formar recursos humanos de calidad. Con relación a los valores se puede observar que se enuncian. Sin embargo, no se reflejan las condiciones en las que se llevan a cabo y sí hay suficientes antecedentes científicos que muestran la presencia de antivalores en los procesos formativos, lo que evidencia una limitación en esta investigación exploratoria.

La mejora de la docencia, en el caso particular de los profesores, está visiblemente más encaminada a la formación para la investigación, ya que en las recomendaciones que emiten a sus pares, por una parte, destacan actividades diferentes con respecto a la



licenciatura, tales como la impartición de seminarios y la organización de eventos académicos, y, por otra, el nivel de exigencia que se demanda al tesista de posgrado.

Durante el proceso de formación, visto desde el alumno, se muestra que el desempeño de un “buen docente” repercute en su deseo de convertirse en docente en el futuro, y suponen que es suficiente reproducir el patrón de cómo los profesores transmiten el conocimiento para lograr el mismo resultado en sus prácticas académicas. Por último, es necesario destacar que, según el marco analítico utilizado en esta investigación, se pueden estructurar algunas “cadenas” de códigos, entre las que se observa, por ejemplo, que lo mencionado en el párrafo anterior (en el que estudiante considera que, al ser formado por un buen docente, podrá ser docente en el futuro, dado que se produjo el desarrollo de sus capacidades como aprendiz y se desarrollaron sus valores profesionales) se producirá automáticamente en los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA SILVA, A. (2006) “Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México” en *Revista de la Educación Superior*, XXXV (139): 81-92.
- ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, J. L. (2010) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós.
- ANUIES (2015) *Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas*. <<http://www.anuiesrc.org.mx/XLIVSesionordinariacupia/images/pdfsesion/6-informe-situacion-profesores-asignatura.pdf>>.
- DÁVILA BALCARCE, G.; LEAL SOTO, F.; COMELIN FORNÉS, A.; PARRA CALDERÓN, M. y VARELA GANGAS, P. (2013) “Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual” en *Revista de la Educación Superior*, XLII (166): 35-53.
- FEBRES, N. (2013) “Valores en el docente universitario: Una exigencia en la actualidad” en *Revista Educación en Valores*, 1 (19): 68-80. (Consulta 21 de marzo de 2015 en <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n19/art07.pdf>>).
- FORTOUL OLLIVER, M. B. (2011) “Los Grupos de Investigación: Un Acercamiento desde una Mirada Ética” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 9 (2): 105-117. (Consulta 26 de septiembre de 2014 en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127008>>).
- GÓMEZ NASHIKI, A.; JIMÉNEZ GARCÍA, S. A. y MORELES VÁZQUEZ, J. (2014) “Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores en ciencias sociales y humani-



- dades” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (60): 155-185. (Consulta 26 de marzo de 2015 en <<https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART60007>>).
- HAMUI SUTTON, M. H. (2010) “*Ethos* en la trayectoria de dos grupos de investigación científica de ciencias básicas de la salud” en *Revista de la Educación Superior*, XXXIX (154): 51-74. (Consulta 22 de febrero de 2015 en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418903003>>).
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2012) “La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga?” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2): 1-9. (Consulta 11 de febrero de 2015 en <<http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>>).
- INSTITUTO TECNOLÓGICO DE KARLSRUHE (2014) *Ranking Académico de las Universidades del Mundo 2014*. (Consulta 1 de marzo de 2015 en <<http://www.shanghairanking.com/es/ARWU2014.html>>).
- IZQUIERDO, I. (2006) “La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de los ingenieros y físicos de la UAEM” en *Revista de la Educación Superior*, XXXV (40): 7-28. (Consulta 14 de mayo de 2015 en <<http://publicaciones.anuies.mx/revista/140/1/1/es/la-formacion-de-investigadores-y-el-ejercicio-profesional-de-la>>).
- JIMÉNEZ MORA, J. M.; MORENO BAYARDO, M. G. y ORTIZ LEFORT, V. (2011) “Culturas de los estudiantes de investigación en programas de doctorado en educación” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50): 919-933. (Consulta 1 de abril de 2015 en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000300011&script=sci_arttext>).
- LOBATO CABALLEROS, O. y DE LA GARZA, E. (2009) “La organización del cuerpo académico: Las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 191-216. (Consulta 25 de marzo de 2015 en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004010>>).
- LÓPEZ LEYVA, S. (2010) “Cuerpos académicos: Factores de integración y producción de conocimiento” en *Revista de la Educación Superior*, 3: 7-25. (Consulta 3 de abril de 2014 en <<http://www.record.com.mx/>>).
- LOREDO ENRÍQUEZ, J.; ROMERO LARA, R. e INDA ICAZA, P. (2008) “Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Especial): 1-16. (Consulta 25 de febrero de 2015 en <<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-loredorome-roinda.html>>).
- METLICH MEDLICH, A. I. (2009) “Restricciones de la institución en la productividad científica. El caso de una universidad pública mexicana” en *Revista Electrónica de In-*



- investigación Educativa*, 11 (1): 1-20. (Consulta 27 de enero de 2015 en <<http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-metlich.html>>).
- MIJANGOS, J. C. y MANZO, K. S. (2012) “Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos consolidados del área educativa” en *Revista Electrónica de Educación* (38): 1-13. (Consulta 4 de septiembre de 2014 en <<http://www.sinectica.iteso.mx/index>>).
- MORENO BAYARDO, M. G. (2007) “Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33): 561-580. (Consulta 12 de febrero de 2015 en <<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33F.pdf>>).
- MORENO BAYARDO, M. G. (2011) “La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad” en *Revista de la Educación Superior*, XL (158): 59-78.
- NARVÁEZ SERRA, J. y BURGOS TOVAR, J. (2011) “La productividad investigativa del docente universitario” en *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 6 (18): 116-140. (Consulta 23 de enero de 2015 en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70918499006>>).
- SÁNCHEZ LIMA, L. y LABARRERE SARDUY, A. (2015) “Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica que sustenta la formación en el posgrado” en *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (2): 1-18.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: Universidad de Antioquia.
- YURÉN, T.; SAENGER, C.; ESCALANTE, A. y LÓPEZ, I. (2015) “Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos” en *Revista de la Educación Superior*, XLIV (174): 75-99.



