

CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN: CONTEXTO, ORIENTACIONES, PROBLEMÁTICAS Y RETOS

Resumen: *Los programas de posgrado significan una posibilidad para profesionalizar a estudiantes que dedicados a las funciones educativas, independientemente de sus perfiles profesionales, traen consigo posibilidades de forjar en el campo de la investigación nuevas formas de estudiar el fenómeno educativo, por ello, durante la década de los noventas se incrementa la oferta de maestrías y doctorados; esta es una buena medida si se apuesta a que los posgrados en educación pueden contribuir a mejorar la calidad educativa del país en todos los niveles.*

Recientemente, CONACyT, organismo rector en el campo de la educación superior, hace una demarcación entre dos tipos de posgrados: los profesionalizantes y los de investigación, sin que esto incluya una descripción precisa de las diferencias entre uno y otro y permanezca sujeto a interpretaciones que desde el imaginario social toman forma en las propuestas curriculares y dan cauce a objetivos y perfiles diferenciados. Los posgrados se ven en la necesidad de reeditarse frente al contexto que se expresa en la actualidad y con ello las sobredeterminaciones curriculares que dibujan nuevas exigencias a la dinámica de los posgrados como el aseguramiento de la calidad mediante la acreditación o certificación de los mismos.

Palabras claves: *Formación, Posgrados en Educación, Investigación, Curriculum, Educación, CONACyT, Procesos Formativos, Sobredeterminación Curricular.*

Abstract: *Graduate programs mean a chance to professionalize students dedicated to educational functions, regardless of their professional profiles, bring possibilities of forging in the field of new research ways to study the phenomenon of education, therefore, during the decade of nineties the offer of master and doctoral programs increases; this is a good measure if you bet that graduate programs in education can contribute to improve educational quality in a nation at all levels.*

Recently, CONACyT, the governing body in the field of higher education, makes a demarcation between two types of graduate programs: the professionalizing and research, without this latter meaning a precise description of the differences between each other and remain subject to interpretations which from the social imagination take shape in the curriculum proposals and point to objectives and different profiles. The postgraduates studies are in need of re-edited looking the background that is expressed today and with this, the curriculum overdeterminations that draw new demands on the dynamics of graduate programs such as quality assurance through accreditation or certification of the postgraduates studies.

Key words: *Education, Graduate study, Research, Curriculum, CONACyT, Educational Processes.*

Introducción

El presente artículo surge a partir del trabajo que se desarrolla en un proyecto de investigación denominado *Procesos Formativos para la Investigación en los Posgrados en Educación en México. Modalidades y Prácticas* perteneciente a la Red de Investigación sobre la Formación y Asesoría de Posgrado en México, en el cual participan docentes de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos de la Universidad Autónoma de Zacatecas y a quienes les corresponde analizar la situación en el Estado. El proyecto, antes mencionado, tiene como objetivo la comprensión de los procesos de formación de investigadores que se generan en los posgrados en educación en algunas Universidades del país. Se abordan sólo algunas consideraciones entorno al contexto, a las orientaciones, las problemáticas y retos que enfrentan los posgrados en educación y con ello, la formación de investigadores y profesionales de la educación. Reflexionar sobre lo anterior y puntualizarlo en el Estado de Zacatecas, es una tarea pertinente debido al contexto actual, en el que mediante la Reforma educativa se plantea lograr la Calidad en la Educación.

Para comenzar la comprensión y análisis de este tema es necesario aclarar primero, el término formación, entendido en este artículo como “un proceso de transformación de sí mismo (...) implica la transformación de la identidad del sujeto y la constitución de una dimensión de la identidad referida a una práctica social determinada” (Ramírez y Anzaldúa, 2005, p.76) en este caso, a las prácticas y procesos educativos. Cuando nos referimos al concepto de formación retomamos el sentido que Anzaldúa (1996, p. 91) le otorga:

Un proceso de construcción del sujeto, mediante el cual éste va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas socialmente determinadas.

Al recuperar este sentido de la formación de los graduados en los posgrados, tratamos de realizar el análisis a través de dos categorías fundamentales para pensar lo social y lo educativo, a saber: las categorías de subjetividad y cultura (Rosales, 1997). ¿Por qué a través de estas categorías? Porque es a través de la herramienta de la subjetividad que pensamos el sentido humano del vivir, el porqué de los posgrados en educación, su sentido en la sociedad actual. Además, es una guía y un recurso metodológico que nos permite descubrir desde la complejidad, el origen de los sentidos y la configuración de los mismos.

La categoría de cultura como recurso cognoscitivo (flexible y útil) estudia la vida cotidiana, lo que pasa en los posgrados en educación, en los procesos de formación que se gestan en las instituciones educativas. Es en la cultura el lugar donde se confiere significación a los procesos sociales y a la formación de investigadores y profesionales de la investigación. Son procesos de formación cargados de sentidos y significados, de formación de identidades, subjetividades, configuraciones discursivas, relaciones de poder y cultura. La cultura nos previene del uso acrítico de las palabras, sobre todo aquellas que tienen la capacidad de construir realidades (Rosales, 1997). Partiendo de estas consideraciones se reflexionará sobre los posgrados en educación y los procesos de formación a la luz de estas categorías de análisis.

En la actualidad los programas de posgrado significan una posibilidad para profesionalizar a graduados que dedicados a las funciones educativas, independientemente de sus perfiles, traen consigo posibilidades de forjar en el campo de la investigación nuevas formas de estudiar el fenómeno educativo; por ello, durante la década de los noventa, se incrementa la oferta de maestrías y doctorados; ésta es una buena medida si se apuesta a que los posgrados en educación pueden contribuir a mejorar la calidad educativa del país en todos los niveles, pero quizá valga la pregunta sobre ¿qué función se les asigna a los posgrados en educación?.

Si se tiene en cuenta que una de las funciones principales de los posgrados es que se atienda la investigación como tarea primordial, para enriquecer los conocimientos y formar recursos humanos (Arredondo en Latapí, 1998), esta perspectiva sigue vigente, pues aunque se planteaba a principios del siglo XX, la intencionalidad se fortalece, incluso, desde los lineamientos de CONACyT. Es menester enfatizar que recientemente, este organismo rector

en el campo de la educación superior, hace una demarcación entre dos tipos de posgrados: los profesionalizantes y los de investigación, sin que esto incluya una descripción precisa de las diferencias entre uno y otro y permanezca sujeto a interpretaciones, que desde el imaginario social toman forma en las propuestas curriculares y dan cauce a objetivos y perfiles diferenciados. Los posgrados se ven en la necesidad de reeditarse frente al contexto que se expresa en la actualidad y con ello las sobredeterminaciones curriculares que dibujan nuevas exigencias a la dinámica de los posgrados, como el aseguramiento de la calidad mediante la acreditación o certificación de los mismos.

¿Por qué surgen y cuáles son las políticas que rigen los posgrados en educación?. A continuación se realiza una breve contextualización en la que se insertan este tipo de estudios.

Contextualización de las políticas educativas en los posgrados en educación

Los estudios de posgrado en el sistema educativo mexicano se ubican en el ámbito de la educación superior y están considerados como de cuarto nivel. En ocasiones se les llega a nombrar como la “cúspide de los procesos de formación”. Los estudios de posgrado pueden ser de tres tipos: especialización, maestría y doctorado (Pérez, 2013).

Hace aproximadamente una década, los estudios de posgrado se orientaban fundamentalmente a la investigación y/o a la docencia. En la actualidad, los estudios de posgrado atraviesan por un *proceso de desestructuración de la identidad social* (Pérez, 2008, citado en Pérez, 2013) que tiene su origen debido a las condiciones del contexto en el que se inscriben los posgrados en educación. Es decir, estos programas de posgrado en educación se insertan en un nuevo orden geoeconómico, político, cultural y social, caracterizado por el neoliberalismo, la globalización y el desarrollo científico y tecnológico, entre otros.

Se habla de una Crisis Estructural Generalizada (CEG) que implica “reconocer una serie de problemas, desequilibrios, desórdenes y/o amenazas sobre diferentes aspectos, niveles o dimensiones de alguna realidad, procura dar cuenta de una crisis de gran alcance”(Romero, 1986 citado en Pérez, 2013, p. 25). Algunos rasgos de la CEG son: crecimiento de la

población en extrema pobreza, desigualdades sociales, conflictos interétnicos, religiosos y de violencia en diferentes regiones y países, surgimiento de nuevas enfermedades como el ZIKA y el Ébola, contaminación ambiental, destrucción del medio ambiente, el calentamiento global, el uso de armas nucleares, entre otros (De Alba, 2001).

La educación superior ante este contexto se ve influenciada por el neoliberalismo, la globalización, la competencia mercantil y la competitividad internacional. Así como también, “presionada y atada” por las recomendaciones de los organismos internacionales financieros como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano y de Desarrollo (BID), el Grupo de los 7 (G-7), la Organización de Tratados del Atlántico Norte (OTAN); además directa e indirectamente “recaen” en ella las repercusiones que traen consigo los acuerdos entre grandes bloques de países como la Comunidad Europea, el grupo Cuenca del Pacífico, los denominados Tigres o Dragones del Pacífico en el sur de Asia y en América el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) (Pérez, 2013).

Se puede deducir que: “Los cambios que van a modificar de manera sustancial la dinámica del posgrado se ubican dentro del contexto de CEG, pero se condensan en el proyecto educativo modernizador” (Pérez, 2013, p. 29) implementado durante los sexenios de Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo y Vicente Fox. Este nuevo proyecto incorpora *una lógica de mercado*, como uno de los puntos principales, derivada a su vez del neoliberalismo. Implica “una subordinación de lo educativo a las tendencias del aparato productivo, conceptualización de lo educativo como inversión (teoría del capital humano), y liberación de la oferta y la demanda...” (Pérez, 2013, p. 29). En este sexenio, se acrecientan estas tendencias.

Es por eso que en este contexto se promueve la *calidad de la educación* y surgen sistemas de evaluación de los distintos programas de posgrado, atendiendo a la competitividad y a la lógica de mercado. “Podemos identificar a la calidad de la educación, la evaluación y acreditación de los programas, así como su relación con la asignación de financiamiento, como elementos orientadores de la política educativa modernizadora para el posgrado”

(Pérez, 2013, p. 32). Estos elementos permean en las características que este tipo de estudios adquirirá a futuro.

Con la política educativa modernizadora crecieron los programas de posgrado. El mayor crecimiento se dio en las Maestrías de Educación y Humanidades, pasando de un 1% en 1970 a un 17% en 2004 (ANUIES, 2004, citado en Pérez, 2013, p.33). En los últimos años ha habido un crecimiento explosivo y desordenado de programas de posgrado en educación en México, cifra que supera los 800. De ahí que en el país se manifiesten principalmente dos problemáticas en los posgrados en educación: por una parte, el crecimiento desmedido de maestrías en educación y por la otra, restricciones en los espacios laborales para el ejercicio de la investigación educativa y funciones y roles distintos a los de la docencia (De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera, 2012).

En varios escenarios en México (foros, congresos, redes, seminarios, coloquios, etcétera), se discute, reflexiona y analiza sobre los posgrados en educación; sus problemáticas, retos, pertinencias para la mejora de la calidad educativa y los paradigmas que manejan en cuanto a la formación de investigadores. Al respecto, en la mayoría de los programas de posgrado predomina el enfoque metodológico cuantitativo, sin embargo, la comisión Spencer en 2009, otorgó mayor importancia a otros rubros de la formación en investigación como: “El rigor metodológico, la relevancia del problema elegido, la aportación al conocimiento disciplinario, la originalidad del trabajo, la claridad de la expresión” (De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera, 2012, p. 13), por mencionar solo algunas problemáticas.

Según esta comisión hay cuatro universos que se tienen que atender en la formación de los investigadores en educación. El primero de ellos es el universo de los marcos o paradigmas de investigación, el segundo corresponde al universo social discordante (que contiene programas y procesos educativos), el tercero tiene que ver con el de conocimientos educativos y por último, el universo de la infraestructura profesional de la investigación educativa (asociaciones profesionales de la disciplina, grupos especializados y publicaciones). Aunque en otras reuniones se incluyeron otros universos más, como es el caso del universo de metodologías de investigación y el universo de la creación, uso y distribución del conocimiento profesional (De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera, 2012).

Estos universos son cambiantes, se expanden, se superponen y son complejos, pero en ellos, se tienen que desempeñar los investigadores y los profesionales de la educación.

Lo anterior nos lleva a plantearnos las preguntas ¿cuáles son las necesidades reales de la educación en nuestro país?, ¿cuáles las necesidades de los docentes y los estudiantes de los distintos niveles educativos?, ¿qué tipo de ciudadanos requiere el país para atender a un desarrollo sustentable, cuidado del ambiente, mejora de las condiciones sociales, políticas y culturales?, ¿qué es lo que tienen que atender los posgrados en educación?, ¿cuál es el sentido de los posgrados de educación en México?, ¿cuál es el sentido de la formación de investigadores y profesionales de alto nivel para los docentes y los propios estudiantes?, ¿cuáles son las prácticas que le dan sentido y configuran la formación en los posgrados en educación?, entre otras muchas preguntas.

Programas de posgrado profesionalizantes y de investigación

Los programas de posgrado profesionalizantes empiezan a crecer durante la década de los noventa, potencializados por las políticas educativas, el neoliberalismo, la globalización, la lógica de mercado y, en general, por el contexto anteriormente descrito. Las nuevas tendencias se inclinan a los posgrados en educación profesionalizantes, que a los de investigación. Ahora, la sociedad necesita posgraduados en educación que atiendan con más acierto sus prácticas docentes o su profesión, así como resolver problemas inmediatos que requieren soluciones, también inmediatas; antes que comprender o explicar los fenómenos educativos.

Se reconoce a la profesionalización como:

El proceso que lleva a una persona u ocupación de un estado inicial en que no es considerado como profesional, a uno en el que se considera ha logrado este nivel, profesionalizarse, hacer de alguien un profesional... es decir profesar, desempeñar un trabajo que requiere, por un lado del ejercicio de un

arte, ciencia o de estudios teóricos, y por otro, del reconocimiento o legitimidad del conjunto de intereses de la colectividad de personas que ejercen la profesión (Pérez, 2013, p. 48).

La profesionalización entendida como un proceso en el cual un sujeto adquiere reconocimiento social de profesionista. En los posgrados en educación con orientación profesionalizante se intenta dotar al estudiante de competencias, destrezas, conocimientos, habilidades y valores para desempeñarse en el ámbito educativo, mejorar su práctica docente y plantear proyectos de intervención y desarrollo de las instituciones educativas en las que trabaja. Esto implica un saber, saber ser, saber hacer, saber convivir. Para Pérez (2013), todavía se tiene la idea que la profesionalización se asocia más con un sentido laboral y salarial y es en algunos casos más o menos cierto.

La orientación profesionalizante de los posgrados en educación se identifica con cuatro campos que predominan: El primero tiene que ver con la administración, la gestión, dirección y/o planeación educativa; el segundo se relaciona con la docencia, enseñanza, aprendizaje o procesos educativos; el tercero, relacionado con la psicología educativa, psicopedagogía, la evaluación y orientación educativa y el cuarto se enfoca a una disciplina o estudio específico, como las matemáticas o el español (Pérez, 2013). Estos campos se deben tomar en cuenta al momento de plantear diseños y reestructuraciones curriculares en los posgrados con orientaciones profesionalizantes.

Cabe mencionar que en el último semestre del año 2016, el tener un posgrado en educación ya no implica mejor remuneración económica, ni garantiza el empleo. Con las reformas educativas implementadas por el presidente Enrique Peña Nieto, comienzan a darse importantes cambios en el campo educativo. Ahora el ingreso, promoción y permanencia de los docentes en servicio, ya no depende de la acumulación de puntos escalafonarios. Cursar un programa de posgrado en educación, ya no cuenta para subir de nivel o alcanzar un mejor puesto. Sin embargo, es indudable que el cursar un programa de posgrado en educación contribuye a la calidad de la educación ya que aporta a la investigación en educación y a la profesionalización docente.

Desde 1996, los diagnósticos en cuanto a los posgrados (en particular, los de maestrías en educación) estuvieron marcados por dos líneas: las orientaciones formativas y criterios de operación.

Desde 1996 también se observan tres tipos de programas de posgrado:

El primero y más escasamente representado es el orientado a la formación de investigadores; el segundo reúne a los programas especialmente dedicados a la formación del personal docente y académico en general, mismo que alcanza la más amplia representación; en el tercero y el último, el posgrado asume una formación especializada (psicopedagogía, planeación educativa, comunicación educativa, entre otras) (De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera, 2012, p.9).

Con lo anterior podemos distinguir tres orientaciones muy definidas: Los posgrados en educación con orientaciones profesionalizantes, de investigación y de especialización. En el caso de las Maestrías, CONACyT reconoce sólo las dos primeras, no las de especialización. Algunos otros autores, en lugar de los posgrados de especialización, incluyen los de evaluación. Por otra parte, es pertinente aclarar que la función y naturaleza de los niveles de posgrado: doctorados, maestrías y especialidades tienen sus propias aportaciones y méritos que no deben confundirse y desvalorizarse (De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera, 2012). El esquema o modalidad predominante en los programas de posgrados son los escolarizados, aunque existen otras modalidades como las semiescolarizadas (fines de semana) y las que se dan en línea o de manera virtual, a distancia, vespertina y abierta.

En Zacatecas, el diagnóstico de los programas de posgrado en educación se encuentra en construcción, aunque ya se tienen algunos datos preliminares del mapeo 2016 (Soto, 2016) como los siguientes:

- Se encuentran registrados 33 posgrados en educación. 7 doctorados, 22 maestrías y 4 especialidades.

- Entre las instituciones públicas se encuentran: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de Zacatecas y el Centro de Actualización del Magisterio Zacatecano.
- Entre las instituciones privadas se encuentran: Universidad Autónoma de Durango (Campus, Zacatecas), Escuela Superior de Pedagogía, Universidad de la Sierra Madre, Universidad Interamericana para el Desarrollo, Instituto Mexicano de Estudios Pedagógicos, Instituto de Formación en Estudios Superiores, Universidad del Desarrollo Profesional, Universidad Autónoma de Fresnillo, Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías de Zacatecas, Centro de investigación para la Administración Educativa.
- En la Universidad Autónoma de Zacatecas, se oferta la mayor cantidad de posgrados en educación, acreditados y registrados en el PNPC de CONACyT.

Se puede percibir por las cifras preliminares, que con esta lógica de mercado proliferaron también en Zacatecas, instituciones de educación popularmente conocidas como “patito” o como las llama Mendoza (1998) “instituciones de dudosa calidad académica” sin infraestructura adecuada, planes de estudios adaptados que son traídos de otras instituciones diferentes al contexto mexicano, sin grupos de profesores acreditados o dedicados a la investigaciones, entre otras carencias. La problemática anteriormente señalada da cuenta nuevamente de la lógica de mercado y de la privatización como fenómeno resultante del contexto en el que se vive.

Por lo general, los estudiantes que ingresan a un posgrado en educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas tienen como perfiles: que son docentes en servicio (que laboran ya en una institución educativa), o recién egresados de las Normales, el CAM, la UPN o incluso de algunas licenciaturas de Universidades Públicas y Privadas. Debemos tener en cuenta que en los últimos 6 o 7 años comenzaron a ingresar a los programas de posgrado en educación, jóvenes de entre 25 y 35 años. Muchos de ellos con la esperanza de profesionalizarse, ser competentes y obtener un empleo. En generaciones anteriores, las edades de los estudiantes de la maestría oscilaban entre los 35 en adelante. Por otro lado, la mayoría de los estudiantes que ingresan a este tipo de posgrados en la UAZ presentan deficiencias en la construcción de textos, en la argumentación oral y en el manejo de una

segunda lengua. Algunos de ellos entran a los posgrados impulsados por exigencias de instituciones como PRODEP, SIN, PIFI, entre otros. El compromiso de los posgrados en educación es el de formar profesionales de la educación de alto nivel es decir un:

Egresado, experto en los conocimientos y ya consolidado en las metodologías propias de su campo, capaz de identificar problemáticas educativas en distintos contextos, de seleccionar, ajustar o innovar el conocimiento requerido según las necesidades de la situación específica, de proponer alternativas de solución, de aplicar tales alternativas y de evaluar los procedimientos puestos en juego y de generar conocimiento especializado (De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera, 2012, p. 22).

Este perfil del profesional de la educación de alto nivel se discutió en las Reuniones Internacionales sobre formación de investigadores y profesionales de Alto Nivel en Educación, celebradas en el 2010 y 2011 en las ciudades de Mérida, Yucatán y en Zapopan, Jalisco.

Algunas consideraciones sobre la formación de investigadores, la investigación educativa y los posgrados en educación

Pantevis y Pinto (2014) presentan los resultados de una investigación que trata sobre el tema de “La investigación desde sus actores: una mirada del estudiante que aprende a investigar”. Es un estudio de tipo cualitativo, en el que se realizan entrevistas semiestructuradas a profundidad a cuatro estudiantes de licenciatura, observaciones y auto-reportes, con un diseño metodológico de estudio de caso. Dicho estudio tiene como objetivo comprender cómo los estudiantes de una licenciatura reconocen y construyen el concepto de investigación educativa, partiendo de preguntas como las siguientes: ¿Cuál es la concepción que tiene el estudiante sobre la investigación? ¿Cómo comprende el proceso de aprender a investigar como parte de su formación? ¿Cómo se vincula la investigación con el desempeño

profesional y laboral? y ¿Cuál es el papel del maestro en la promoción y divulgación de la investigación en los estudiantes?

Esta investigación, si bien es de licenciatura, aporta elementos a esta investigación en cuanto al aspecto metodológico y teórico. Además, que rescata la importancia de formación de investigación y profesionalización previa a cursar el posgrado. De aquí parte la idea de relacionar el modelo educativo que permea en las instituciones de posgrados en educación con el proceso de formación de investigadores. Permite elaborar la pregunta ¿cuál es el modelo educativo de la institución en la que se realiza la formación de investigadores?, ¿qué relación tiene el modelo educativo de la institución con la formación de investigadores?, ¿cuál es el perfil que deben tener los asesores o directores de tesis?, ¿cómo viven los estudiantes y directores de tesis el proceso de investigación y profesionalización?

Otra idea central que se retoma de los resultados de la citada investigación es que la figura del docente influye en la construcción de concepciones, reconociendo las prácticas de conocimientos legitimadas en la escuela y el permitir la presencia del otro (subjetividad y alteridad) en la práctica investigativa (Pantevis y Pinto, 2014). Se reconoce al director de tesis como sujeto central en la formación de los estudiantes. Cabe destacar que en los resultados de este estudio se enfatiza la baja intervención de los estudiantes en los procesos de investigación y de las posibilidades y alternativas de titulación que existen. Pese a esto, la alternativa más baja es la de tesis. Detalle que se presenta también en los posgrados de educación profesionalizantes, ya que al existir varias posibilidades de titulación como la memoria, tesina, proyecto de investigación, proyecto de intervención y tesis. Los estudiantes optan en menor medida por esta última.

Pantevis y Pinto (2014) retoman a Malo (2007, p.19) para señalar que “la inducción a la investigación requiere perfiles muy claros de los actores del proceso, sobre todo del docente para que motive al estudiante; sin peligro de provocar aversión hacia la investigación sin haberla vivido”. Recalcan la importancia del rol y función del docente en la motivación del estudiante para apropiarse de la investigación.

A través de las entrevistas, los autores logran rescatar las siguientes ideas contenidas en el discurso de los estudiantes respecto a los procesos de formación como investigadores: la

investigación propicia la actualización del conocimiento e impide la obsolescencia; facilita la organización de los diferentes procesos que realizan las estudiantes a nivel académico, como la obtención información. Permite a los estudiantes el reconocimiento de su trabajo en los contextos en que se encuentran inmersos, los incentiva a leer y a escribir.

Los procesos metodológicos en los que se insertan los estudiantes tienen relación con las habilidades que tienen los investigadores. Por lo anterior, si un investigador cuenta con un conocimiento, éste se “hereda” al asesorado. De ahí, la importancia del *capital cultural* del que hablaba Bourdieu, de los directores y/o asesores de tesis, así como el de los estudiantes.

Otros hallazgos que abonan a este apartado de procesos metodológicos son los que aparecen en el libro de *Investigación sobre la investigación educativa 2001-2011*. Allí se menciona que los diagnósticos efectuados:

Refieren el uso del constructivismo desde un enfoque sociocultural como un modo privilegiado de hacer investigación educativa en México, (...). Los diagnósticos muestran el uso del método dialéctico y el paradigma interpretativo simbólico y fenomenológico en congruencia con la perspectiva que se asume para el análisis de la IE (López, Sañudo y Maggi, 2013, p. 154).

También se hace mención al uso de técnicas de corte dialógico reflexivo, tales como: *la entrevista, la observación participante, la narrativa autobiográfica, estudios de caso, grupos de enfoque*, entre otros. Se tiende más a realizar proyectos de intervención que de investigación, lo anterior, influenciados por la lógica de mercado. Todo lo anterior, demuestra un estancamiento o incluso un retroceso en cuanto a las investigaciones, ya que se requieren, también esta otra parte que aportan los diseños cuantitativos, por ejemplo: *encuestas, datos y estadísticas* que hagan posible investigaciones más completas, que profundicen en temas emergentes en educación (Soto y Moreno, 2015).

Otros resultados de *Investigación sobre la investigación educativa 2001-2011*, son los que se refieren a los tipos de investigación que más se han dado:

La investigación educativa aplicada predomina sobre la investigación básica y el estudio de la teoría en las instituciones estudiadas. Especialmente se reporta que la mayor parte de los métodos empleados en la IE en el periodo estudiado se encuentran dentro de la perspectiva cualitativa con énfasis en la investigación de la práctica educativa. Y a partir de ahí, la necesidad de producción teórica respecto a la experiencia concreta de la educación mexicana para resolver problemas (López, Sañudo y Maggi, 2013, p. 37).

Se percibe la falta de investigación teórica; también se hace evidente lo poco que se privilegia la información cuantitativa en educación que, aunque se entiende es un área social, la discriminación numérica deja en desventaja cualquier posibilidad de comparar los estudios así como de respaldarlos con datos duros (Soto y Moreno, 2015).

Así mismo, se percibe en los posgrados en educación la tendencia a hacer investigación sólo para la resolución de problemas o situaciones detectadas en el aula. Es decir, se realizan investigaciones en el contexto inmediato del docente, que si bien, es el espacio en el que puede influir en primera instancia el profesor, también, hay otros problemas que se pueden investigar en el sistema educativo mexicano que puedan influir en las políticas públicas de un país y que pueden contribuir a realizar cambios significativos (Soto y Moreno, 2015).

Para concluir, se rescata la idea de que la investigación es un elemento y proceso fundamental en los posgrados en educación, sean de cualquier tipo de orientaciones. De Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera (2012, p. 116) señalan que:

Una estrategia privilegiada de la formación en el posgrado es *la investigación*, pero habrá que distinguir entre formar para la investigación como práctica educativa a desempeñar de manera central (formación de investigadores) y formar para la investigación como medio de apoyo para el ejercicio de las prácticas educativas de otra naturaleza, lo cual implica también que hay una clara diversificación de los productos terminales que se piden a los estudiantes de los diferentes programas de posgrado para obtener el grado.

El seguir indagando sobre la formación de investigadores y profesionales de la educación es un compromiso y tarea fundamental de los posgrados en educación, de las instituciones educativas, autoridades y de los sujetos que las constituyen. Comprender estos procesos a la luz del contexto y de categorías que brinden un panorama de la complejidad de este fenómeno es un reto enorme, pero no imposible. Privilegiando y centrando, siempre, el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Anzaldúa, R. (1996). Los imaginarios en la formación docente. *Revista Pedagógica*. (11),9. México: UPN. p.91.

De Alba, A. *Et al.* (2004). *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Argentina: UNL.

De Ibarrola M., Sañudo L., Moreno Bayardo, M.G y Barrera, M.E. (2012). *Los profesionales de la Educación con formación de posgrado que México requiere. Informe, conclusiones y recomendaciones de los Foros Internacionales, de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación*. México: Red de Posgrados en Educación/ CINVESTAV.

Latapí (1998). *Un siglo de educación en México II*. México: FCE.

López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. E. (2013). *Investigación sobre la investigación educativa 2001-2011*. México: ANUIES-COMIE.

Mendoza, J. (1998). La educación superior privada en Latapí (1998) *Un siglo de educación en México II*. México: FCE

Pantevis, M . y Pinto, J. (2014). La investigación desde sus actores: una mirada del estudiante que aprende a investigar. En Pinto, J. y Sevilla, D (2014) *Formación de profesores y prácticas educativas. Avances en investigación*. Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán/ Ediciones de la noche.

Pérez A., D. (2013). *Valoración y Acreditación de Posgrados en Educación*. México: ISCEEM.

Pinto, J. y Sevilla, D. (2014). *Formación de profesores y prácticas educativas. Avances en investigación*. Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán/ Ediciones de la noche.

Ramírez, B. y Anzaldúa, R. (2005). *Subjetividad y Relación Educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco.

Rosales, H. (1997). *De la subjetividad a la cultura: Por un itinerario marítimo que satisfaga la sed de mar*. México: CRIM UNAM. Disponible en: <http://132.248.35.1/cultura/ponencias/Pon11.3.htm>.

Soto, E. (2016). *Mapeo de posgrados en educación en el Estado de Zacatecas* (Investigación en proceso) MHPE/UAZ.

Soto, E. y Moreno, S. (2015) *Reestructuración y vigencia del modelo neoliberal en América Latina*. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales. Ciencias sociales, UAZ, Zacatecas.