

Condiciones institucionales para la producción, distribución y uso de conocimiento en un posgrado en educación.



Resumen

Se presentan los resultados de la etapa diagnóstica de una investigación que tiene como objetivo general: Diagnosticar, comprender e intervenir las formas como se produce, distribuye y usa el conocimiento en una Maestría en educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, proponiendo estrategias para la mejora de la gestión del conocimiento que contribuyan a incrementar la cultura científica y a mejorar el desarrollo educativo. La caracterización de los agentes, su producción y las condiciones institucionales en las que se produce, distribuye y usa el conocimiento en el Programa, constituyen el contenido de este avance de investigación.

Palabras clave:

Investigación educativa, estudios de posgrado en educación, producción de conocimiento, gestión de conocimiento.

Abstract

Results onto the diagnostic stage of an investigation that intends to diagnose, understand and intervene the forms that knowledge in a Master in Education from the Autonomous University of Querétaro are produced, distributed and used, while proposing strategies for the improvement of the knowledge management that contribute to increase the scientific culture and improve educational development. The characterization of agents, their production and the institutional conditions under which knowledge is produced, distributed and used in the Program constitute the content of this research progress.

Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) mexicanas, desarrollan diferencialmente las funciones de docencia, investigación y extensión que tienen asignadas, dependiendo del tipo de institución de que se trate, generalmente con limitada integración entre sí y con el entorno, lo que también reduce el impacto social de sus procesos y productos. En el caso de la investigación educativa (IE) en México ésta se desarrolla principalmente en IES públicas y asociada al posgrado, así lo han constatado los estados de conocimiento sobre investigación de la IE realizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), (Weiss, 2003, López, Sañudo y Maggi, 2013).

Las características de los posgrados en educación en México (Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera, 2012) son producto de complejos procesos histórico-sociales internacionales y nacionales, que han dado lugar a la denominada sociedad del conocimiento y a procesos político-económicos a partir de los cuáles, la educación ha pasado de ser un derecho de los mexicanos a ser objeto de comercialización internacional y local. La Universidad y sus funciones se proponen como una inversión que conlleva costos y oportunidades (Herrera, 2013) y ésta ha vivido un proceso de deterioro institucional ligado a la lógica general del capitalismo y la globalización, que condicionan de diversas maneras su quehacer y funciones a través de presión en la relación Universidad-Estado, por ejemplo, en la rendición de cuentas, asociada a la reducción del gasto público en educación (Pedroza, 2005, en Wee y Monarca, 2019).

La economía del conocimiento caracterizada por la comercialización de los saberes (Villarroel, 2006, en Herrera, 2013) implica la transformación del comportamiento tradicional de las universidades agregando nuevas funciones a la generación y transmisión del conocimiento. En consecuencia, la universidad redefine su papel en el desarrollo de la sociedad (Rama, 2016).

Así, en un contexto de privatización de la educación en México, el posgrado ha tenido crecimiento desordenado, la formación para la investigación y la calidad de sus procesos y productos se han visto afectados (Pérez, 2013a; López, 2015, Andrade, 2016, González y Román, 2016). Adicionalmente, las condiciones de la IE a nivel nacional hasta el 2011, corresponden mayoritariamente al Modo Uno de producción de conocimiento de Gibbons (Perales, López y García, 2013:243-244), el cual también se asocia a formas limitadas de distribución del conocimiento y a un mínimo de IE con propuestas concretas y contextualizadas de uso, lo cual explicaría la baja incidencia en la mejora de la educación.

Es importante entonces, considerar las condiciones de producción, distribución y uso de los resultados de la IE y establecer su relación con los contextos de generación del conocimiento educativo para proponer estrategias que promuevan o aumenten la gestión del conocimiento, consoliden la cultura científica y mejoren el desarrollo educativo.

Con base en los antecedentes referidos, se decidió participar en la investigación colectiva propuesta por la Red de Posgrados en Educación A.C. cuyo objetivo es la comprensión y mejora de las condiciones en que se gestiona la investigación educativa y sus resultados, en las instituciones con posgrados en educación en México. A esta fecha, se han presentado resultados de las tres etapas y distintos casos del proyecto. (Perales, Gómez, López y Sañudo, 2015) (Sañudo, Gaeta, Soto y Segura, 2017).

Como parte de la etapa diagnóstica del proyecto y con el propósito de identificar y actualizar la información sobre la oferta de posgrados en educación existentes en el año 2015, en el estado de Querétaro se realizó un pre diagnóstico o mapeo contextual (Miklos y Tello, 2010 en Mendoza, et al, 2013:169) como resultado del cual se seleccionó una Maestría en educación de la Universidad Autónoma de Querétaro para realizar la investigación, por ser el programa educativo de posgrado vigente, con más antigüedad en la entidad. Las conclusiones de este mapeo contextual se incluyen como parte de los fundamentos contextuales y teóricos de esta investigación.

A partir de los antecedentes referidos, el problema a indagar se concretó en la siguiente pregunta: ¿Cómo se produce, distribuye y usa el conocimiento en una Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y qué estrategias pueden emplearse para fortalecer la gestión del conocimiento en el programa, incrementar la cultura científica y mejorar el desarrollo educativo?

El objetivo general de esta investigación es: Diagnosticar, comprender e intervenir las formas como se produce, distribuye y usa el conocimiento en una Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro proponiendo estrategias para incrementar la gestión del conocimiento que contribuya a consolidar la cultura científica y a mejorar el desarrollo educativo.

Los objetivos específicos (OE) son:

1. Caracterizar a los agentes educativos que investigan en la maestría y su producción.
2. Describir las condiciones institucionales en las que se produce conocimiento educativo.
3. Identificar el posicionamiento ante las políticas internacionales y nacionales para la producción de conocimiento educativo.
4. Indagar el modo como se produce conocimiento educativo en el Programa.
5. Determinar cómo se distribuye (difunde, divulga, disemina) y usa el conocimiento educativo.
6. Comprender el significado y el sentido que alumnos, docentes y autoridades dan a los procesos de formación para la investigación educativa.
7. Diseñar y proponer estrategias de mejora para la gestión del conocimiento en la organización responsable del programa.

En este documento, se reporta información relacionada con los cinco primeros objetivos específicos que corresponden a la etapa diagnóstica de la investigación. En el reporte final se agregarán los resultados de la fase comprensiva (OE 6) y las estrategias de mejora a proponer para la gestión de conocimiento en el programa (OE7).

Fundamentos contextuales y teóricos

Dado que científicamente no se puede pretender que el discurso tenga una relación directa con lo real sin conocer sus condiciones de producción (Verón, 1993), y que, por otra parte, la realidad en su complejidad y devenir para ser indagada requiere recortarse en tiempo y espacio y lo que de ella se diga, tendrá validez relativa a esas circunstancias. Ello justificó actualizar el conocimiento del contexto particular y la oferta de programas de posgrado en cada entidad, como requisito para definir y delimitar el problema de investigación a abordar y la selección del programa de posgrado a estudiar. Las conclusiones obtenidas de dicho estudio en el estado de Querétaro se incluyen aquí como contexto estatal del diagnóstico de la producción, distribución y uso del conocimiento educativo en el programa de maestría elegido.

Los indicadores seleccionados para caracterizar la oferta de posgrados en educación en cada entidad, mostraron en Querétaro una tendencia semejante a lo reportado en estudios previos sobre los posgrados en general y los de educación en particular en México. Se evidencia, en este sentido, el impacto de transformación que ha tenido la participación de México en el mercado global sobre la concepción de la educación y sobre la educación superior en particular.

Se corrobora el alcance de decisiones en lo político, que comprometen los recursos, la identidad, la autonomía y la integridad nacional al implicar modificaciones constitucionales, legales y de políticas públicas que reducen la injerencia del estado en la educación, favorecen la inversión extranjera y privada en ésta y su comercialización, generando afectaciones diversas en la educación superior como bien social y cambios en la identidad y dislocación de los posgrados en educación, tal como lo planteó Pérez (2015).

En Querétaro, hubo un incremento del 26.66 % en la oferta de maestrías y doctorados en educación en los años del 2013 al 2015; en 2015 se identificaron 33 maestrías y cinco doctorados, más ocho especializaciones para un total de 46 posgrados en educación.

Se ratificó la tendencia nacional al predominio de la oferta de programas de maestría, todos con orientación profesional y con mayoría de los que tienen enfoques diversos sobre los denominados programas generales, lo que se asocia al desplazamiento de la formación teórica disciplinaria y para la investigación (Pérez, 2013b). Igual ocurre en las especializaciones y en uno de los doctorados de reciente creación. Del total de programas,

se detectó una maestría con acentuación en investigación-acción, una especialidad en investigación educativa y cuatro doctorados orientados a investigación.

En cuanto a la regionalización y cobertura de los programas en educación, se detectaron ocho IES, una federal, dos estatales y una autónoma más cuatro particulares, que ofrecían nueve maestrías en educación distribuidas en seis municipios, de los cuales, cuatro son los que concentran al 72.87% de la población. Había además 14 programas que se ofrecían en línea. En el municipio de Querétaro, se concentraban 42 de los 46 posgrados en educación existentes. La cobertura inicial del posgrado en general era de 28.5% de la población entre 18 y 23 años y el porcentaje de estudiantes de posgrado en educación respecto a la matrícula total del nivel, se mantuvo en 11 % del año 2010 al 2015 en la entidad.

Había 131 escuelas en ES reportadas por SEP; 46 participaban en posgrado, de estas 28 son públicas y 18 son particulares. Lo que implica que solo el 29.5% de los planteles particulares de ES en el estado, tenía programas de posgrado. El mayor número de alumnos del posgrado en general se ubicaba en instituciones de sostenimiento autónomo, a diferencia del posgrado a nivel nacional, donde el mayor porcentaje de alumnos estaba en instituciones particulares. En el posgrado estatal en educación en 2015, la diferencia fue de solo 20% del alumnado a favor de las instituciones públicas.

El incremento progresivo en el número de posgrados ofertados por (IES) privadas en el estado en este siglo, confirma que los esquemas de evaluación para el otorgamiento del REVOE no responden ya a la necesidad de aseguramiento de la calidad de los programas por laxitud de sus criterios, los problemas e intereses implicados en su aplicación y carencia de actualización en la normatividad vigente (Fresan, 2013; Pérez, 2013^a). Tres programas vigentes tienen registro previo al año 2000, siete se registraron del año 2000 al 2009 y veinte de ellos lo reportan del 2010 al 2015. No se obtuvo la fecha de registro de 16 programas.

La ausencia de una política de estado para la educación superior en México, en el marco de un proyecto de nación a largo plazo y la inserción acrítica de México en el TLCAN han favorecido la escasa garantía de calidad en este nivel educativo (Didriksson, Herrera, Villafán, Huerta y Torres, 2009).

Dadas las dificultades para acceder Al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), las IES privadas optan por asociarse a organizaciones nacionales o internacionales para respaldar su calidad. solo el 13.04 % de los posgrados en educación que se ofertaban en 2015 en Querétaro estaban acreditados en el PNPC, lo que implica que una proporción mayoritaria de jóvenes estudiaban en condiciones de calidad incierta o deficiente.

El 30.43% del total de la oferta de posgrados en el estado se identificaron como no escolarizados (14 programas). De estos, 12 corresponden al sector privado y dos a una institución autónoma que además imparte el único

programa que se declara como mixto. Estos resultados apuntan a que el uso de la tecnología, en los posgrados en educación en Querétaro, tiene un avance asociado más a intereses de ampliación de mercado que a propósitos de inclusión social.

La situación referida genera tensiones y demanda nuevas formas de organización social, académica y curricular, que posibiliten la generación, distribución y uso del conocimiento educativo a través de colectivos y procesos de trabajo horizontales. Habrá que capitalizar el conocimiento, el dialogo y la pluralidad, para tener mayor presencia, injerencia y peso en decisiones de nivel político, en políticas, nacionales e internacionales relacionadas con las necesidades de formación de recursos humanos de alto nivel en educación y con la producción y uso de conocimiento en este campo. (Ibarra, 2005; Ibarrola et al, 2012; López, et al, 2013).

Respecto a los antecedentes históricos de la investigación y de la maestría seleccionada en la entidad, estos se asocian a los de la UAQ, cuyos planes de creación se iniciaron a finales de 1950 por iniciativa del Gobernador, Dr. Octavio S. Mondragón, y a cargo del coronel y Licenciado Juan Álvarez y, a su muerte, del Lic. Fernando Díaz Ramírez.

El 24 de febrero de 1951 inició sus clases la Universidad Autónoma de Querétaro con la escuela Preparatoria, la escuela de Derecho y la escuela de Ingeniería; esta última solamente con los dos primeros grados, pues el resto se cursaba en la Facultad de la UNAM.

En 1952, el Dr. Vasconcelos acuñó la frase “educó en la verdad y en el honor” que desde entonces es el lema y el símbolo de la UAQ. En 1967, se fundó la Escuela de Psicología, que en 1975 diversifica sus opciones terminales en Psicología Clínica, Laboral, Educativa y Social.

La Maestría seleccionada fue aprobada e inició funciones en la década de los setenta en la UAQ (UAQ, 2016).

El programa es de orientación profesionalizante y con una historia de más de 40 años “de trabajo activo en favor de la sociedad queretana y de los estados circunvecinos, han pasado por sus aulas docentes-investigadores con distintas formas de trabajo y con diferente posicionamiento en el campo científico” (Andrade, 2015:11). En cuanto a los estudiantes, todos son profesores activos, que provienen de distintos campos disciplinarios y niveles educativos, por lo cual las miradas de origen no parten de las ciencias de la educación y es labor del programa brindar esa mirada didáctico-pedagógica-socioeducativa, con apoyo de ciencias orientadas al estudio de lo educativo.

En relación con la investigación educativa, el Taller de Investigaciones Educativas, que desde 1979 funcionaba en la Escuela de Bachilleres, se transformó en el Centro de Investigaciones Educativas, en marzo de 1984, y actualmente funciona como el Centro de Investigaciones en Psicología y Educación (CIPE) adscrito a la Facultad de psicología.

Para contextualizar a nivel Institucional la investigación del programa de Maestría en el área de Educación seleccionado, se hace necesario aportar información sobre el Plan Institucional de Desarrollo de la UAQ (PIDE) 2015-2018, siendo rector el Dr. Gilberto Herrera Ruiz. Este documento fue elaborado usando una metodología participativa, que también se empleó para su posterior evaluación. En el primer capítulo de dicho plan, se analiza el estado actual de la Institución y en relación con el contexto institucional (pag.5) se declara: “La construcción del Plan Gran Visión 2045 de la universidad, fue el resultado de la aplicación y adecuación de la metodología de evaluación estratégica participativa con los diversos sectores de la comunidad universitaria”.

De los resultados de ese proceso de evaluación se mencionan dos de interés para esta investigación 1.- La planeación universitaria ha estado centralizada en el grupo directivo, las DES aportan poco a ella. La socialización del conocimiento se trabaja de manera preferente hacia el exterior y poco hacia el interior de la universidad. ... 5. La calidad y pertinencia de la educación/ investigación/ vinculación que se hace en la UAQ tiene una tendencia a incrementar, pero quedan muchas áreas de oportunidad para su desarrollo (p.5). Finalmente se refiere que

Las políticas universitarias fueron definidas a partir de la discusión de los grupos de trabajo participantes en el Marco Estratégico de Gestión Universitaria, buscando su congruencia con los movimientos educativos mundiales, las políticas nacionales en educación superior y el contexto socio-ambiental y cultural estatal (p.6).

De las políticas universitarias, la relacionada con este trabajo es la Política 4. Desarrollar los cuerpos académicos para la investigación y la vinculación que colaboren en la solución de problemas nacionales y regionales.

En el PIDE 2015-2018, respecto a cobertura, se hace referencia al Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en el que se establecieron políticas y metas para los niveles Medio Superior (NMS) y Superior. Los objetivos planteados aluden al fortalecimiento de una educación de calidad y al aseguramiento de mayor cobertura y equidad a todos los grupos vulnerables de la población y se estableció la meta de alcanzar una cobertura del 40% al 2018. La ANUIES, por su parte, se propuso lograr el 60% de cobertura en el año 2022.

A nivel estatal, la cobertura en educación superior era del 31%. De este total, la UAQ contribuía con el 34.5% de la educación a nivel superior. El crecimiento en la matrícula de educación superior en la universidad había sido positivo en los años previos, específicamente en la licenciatura, lo que también implicó el aumento en la oferta de programas educativos de Técnico Superior Universitario y de Licenciatura. En posgrado, del 2012 al 2015 el aumento se centró en posgrado y específicamente en maestrías.

La UAQ durante el periodo 2012 al 2015 cuenta con un total de 13 campus en el estado de Querétaro. Son de dos tipos: metropolitanos y regionales. El primer tipo se integra por los campus Aeropuerto, Centro Histórico, Centro

Universitario, Corregidora, La Capilla, Juriquilla y Amazcala. El segundo por los campus Amealco, Cadereyta, Jalpan, San Juan del Río, Arroyo Seco y Tequisquiapan. (los dos últimos campus iniciaron actividades en 2015 (Dirección de Planeación, 2015: 9).

En el 2015 en la UAQ, “se cuenta con una planta académica de 2,787 profesores... de los cuales, en el nivel superior se cuenta con 527 profesores de tiempo completo, 6 profesores de medio tiempo, 779 de tiempo libre y 1,277 profesores por horas” (p.14) y que con base en los criterios del PRODEP, para el tipo de programas que oferta la universidad, se tiene un déficit de 178 profesores de tiempo completo.

Se declara que “la investigación en la universidad es parte del modelo de educación integral, ya que permite el desarrollo académico de investigadores y su proyección a la formación de sus estudiantes, tanto en el nivel de licenciatura como el de posgrado” (Dirección de Planeación, 2015:14). De 25 cuerpos académicos consolidados en 2012, se pasó a 36 en 2015.

En el 2014, la UAQ se ubicó como la segunda IES del país con un mayor porcentaje de cuerpos académicos consolidados, el segundo lugar entre las universidades por el número de profesores que cuentan con estudios de posgrado y, ocupó el cuarto lugar entre las universidades públicas estatales de México por el número de profesores que cuentan con estudios de doctorado (ibidem p.15).

La calidad de los programas de posgrado ha sido impulsada por la universidad. En 2015, se ofertaban 100 programas de posgrado de los cuales 54 tienen reconocimiento de calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en los siguientes niveles: 26 son de nueva creación, 23 se encuentran en desarrollo, 4 son consolidados y uno se considera de competencia internacional.

La Facultad de Psicología, en 2015 contaba con 44 profesores de tiempo completo (PTC). De estos, 27 (63%) contaban con el grado de doctor y 16 profesores (37%) tenían maestría. 32 profesores eran de tiempo libre (PTL) y 35 profesores por honorarios (PPH).

Los programas de Posgrado en educación a cargo de la Facultad de Psicología en 2015, eran tres maestrías profesionalizantes. Dos de los cuales estaban en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT, un Doctorado en Psicología y Educación (que se encontraba en revisión) y en 2016 se autorizó un programa más de Especialización.

En relación con la formación en investigación, en la maestría objeto de esta investigación, Gilio, (2013) plantea que la maestría surge en la UAQ focalizada en formar profesores universitarios de tiempo completo, con dedicación exclusiva a la docencia como principal fuente de ingresos y con el propósito de autoconsumo de estos. Refiere que en esos años la investigación “no tenía mucho peso en la UAQ” (p.164), pero que el sentido histórico social de la docencia, rescatado para la formación especializada para la enseñanza, abrió la posibilidad de convertirla en objeto y práctica de investigación.

Se menciona que el currículum original tenía cuatro acentuaciones: metodología de la enseñanza, investigación, socio pedagogía, organización y administración de la educación superior. Para la formación en las cuatro áreas, el primer año era básico y el segundo se orientaba hacia las especialidades. Se promovió el trabajo interdisciplinario y talleres para vincular la teoría con la práctica al final de la formación.

Al respecto, la investigación de Ezpeleta y Sánchez (1982) sobre maestrías en educación en México, reportó, para el caso de la UAQ, “discrepancias entre los objetivos que pretendían formar investigadores...y el dispositivo curricular que no correspondía a los mismos” (Gilio, 2013: 167). La autora señala que desde el principio la maestría no logró concretar los aspectos de investigación y por ello tampoco los de titulación. Esto se podría justificar por la falta de profesores de tiempo completo adscritos al programa.

La primera modificación del Plan de estudios original fue realizada en 1986 por los profesores egresados del programa, que sustituyeron a los docentes visitantes con los que se inició la maestría. Se estructuraron cuatro áreas de trabajo: Investigación, Sociohistórica, Político Económica y Psicológico Didáctica. Todas las materias y cursos fueron obligatorios y se impartía un curso propedéutico de un semestre, sin créditos. Los candidatos a ingreso provenían de diversas profesiones y niveles educativos. “Muchos ingresaban al programa, muy pocos salían y casi nadie se titulaba” (ibídem p.169). Era evidente que no bastaba con la inclusión de materias y seminarios relacionados con investigación para el desarrollo de las tesis.

La evaluación y modificación del Plan de estudios 1986 se realizó en dos etapas y se concretó en el año 2007. En la primera etapa, la evaluación se desarrolló de agosto de 1997 a julio de 1998, en torno a temas-problema que se abordaron en lo administrativo y lo académico, con la participación de profesores y alumnos de la maestría, organizados en equipos de trabajo. Sin embargo, se reporta que “no hubo sistematización para abordar y culminar el trabajo curricular emprendido” (p.170).

La segunda etapa de la evaluación y modificación del Plan de estudios 1986 se llevó a cabo en 2006, por el cuerpo colegiado de docentes de la maestría que convocó a participar voluntariamente tanto a docentes de “la vieja guardia” como a nuevos docentes del programa. La reestructuración curricular que se planteó consideró algunas de las recomendaciones del trabajo realizado en 1997, específicamente las relacionadas con el plan de estudios, las encomiendas de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y la experiencia práctica de los profesores. “En particular, mejorar la orientación hacia la profesionalización, flexibilizar el plan de estudios, articular sus contenidos y forma de abordaje y fortalecer los procesos de titulación” (p.178).

Se generó tensión nuevamente entre las posiciones de los dos grupos de maestros, respecto a cómo estructurar el proceso de investigación. La modificación o sustitución de materias que afectaba intereses incrementó también la tensión. Esta se superó al ratificarse el sentido de formación y el objeto de estudio de la maestría.

Se retomaron las materias existentes como optativas y se agregaron otras; se aprobó fortalecer la investigación y los lenguajes que propician pensar el fenómeno educativo desde las “disciplinas que eran fortaleza en la formación de maestros en educación” (Gilio,2013:180). Se resolvió la formación en campos emergentes de la práctica educativa, mediante Tópicos selectos. Se dispuso así la tensión existente y se cubrieron requisitos de las políticas vigentes.

En la nueva propuesta curricular, la investigación se concibió como herramienta para pensar la práctica y con base en ello plantear una pregunta de investigación que condujera al tema de tesis. Esto implicó un abordaje distinto de la investigación en el programa y el reconocimiento de su importancia, al iniciar la confección de la tesis en el trayecto de la formación y posibilitar culminarla en tiempo y forma. Tal acuerdo fue generalizado y línea de acción colectiva, además del acuerdo de preservar y fortalecer los núcleos conceptuales que permitieran pensar y actuar sobre lo educativo.

Se destaca que la maestría por su perfil profesionalizante hace énfasis en la formación en docencia y en el análisis de la práctica educativa, por lo cual el perfil de egreso del programa tiene como características:

- a. Sólida formación.
- b. Especialización de calidad.
- c. Visión interdisciplinaria y exigencia de formación continua,
- d. Fuerte compromiso con la praxis.

Las áreas de formación consideradas fueron:

1. Sociohistórico-pedagógica
2. Investigación-praxis
3. Psicológico-didáctico-curricular

Las actividades de las materias optativas se centraron en la práctica docente y el problema de investigación de los estudiantes para la obtención del grado, al igual que las teorías para respaldar su construcción.

El nuevo plan fue aprobado en mayo del 2007 y la experiencia de su implementación evidenció que haber puesto nombre a las materias optativas, como resultado de la negociación docente, resultaba limitativo y no respondía a los intereses y necesidades de los estudiantes. En 2011, el Colegio de profesores realizó una nueva modificación del plan de estudios que suprimió los nombres de las materias optativas y les dejó esa denominación general. Se convino en que los directores de tesis se asignarían desde el inicio y que el registro de proyectos de investigación se haría en el segundo semestre de

la maestría. En 2013, se realizó una actualización y en 2014 la última reforma curricular consistió en un ajuste de los créditos de la Estancia profesional.

El estudio bibliométrico de tesis producidas en la Maestría de 2002 a 2016 (Andrade, 2020) aporta información relacionada con los resultados de las modificaciones curriculares antes referidas, de la cual se recupera a continuación, la vinculada con los objetivos de esta investigación.

En el lapso comprendido del 2002 al 2007, se refiere que no había una práctica consolidada de investigación educativa, la mayoría de los docentes del programa tenían solo maestría y los seminarios de investigación I y II resultaban insuficientes para apoyar el desarrollo de una tesis. A ello se sumaba que los alumnos eran docentes en servicio y que las clases todo el primer año eran de lunes a jueves de 18:00 a 22:00 horas y en el segundo año de lunes a viernes en el mismo horario. Por ello, los estudiantes tenían flexibilidad en tiempo para cursar la maestría.

Los años con mayor producción de tesis fueron 2010 y 2011 dado que los estudiantes de las generaciones 2007-2009 tuvieron una beca que los “obligaba” a terminar en dos años y titularse en plazos marcados por el CONACYT. La evaluación posterior del programa no fue positiva y se recibieron diversas recomendaciones para su mejoramiento.

A partir del año 2012 se trabajaron 18 sesiones por materia al semestre, más dos semanas para evaluación, en las que se realizan coloquios de investigación y reuniones de los comités tutoriales.

En 2013, el plan de estudios se cambió para cursarse los fines de semana, con tres materias por semestre, cada una con 18 sesiones de tres horas presenciales, más dos horas de trabajo en plataforma virtual.

En las generaciones del 2012 al 2016, el número de alumnos graduados disminuyó, por falta de incentivos y porque la normatividad de la UAQ posibilita que tengan en la práctica seis años contados a partir del inicio de la maestría, para terminar la tesis.

A partir del 2008, el Reglamento de estudiantes de la UAQ plantea que la forma de titulación en las maestrías profesionalizantes es vía tesis o por medio de un artículo de investigación en revista arbitrada o indexada reconocida en el área profesional. No obstante, de ese año al 2019 ningún alumno se ha titulado por publicación de artículo en la maestría y el Plan de estudios señala la elaboración de tesis como única vía de titulación.

Con base en el análisis de 83 tesis, producidas en los años del 2002 a 2016, Andrade (2020) refiere respecto a estas:

- La mayoría son tesis de investigación, en las que el investigador se asume como externo al problema o aborda un problema institucional y no su propia práctica docente.
- El 88% de ellas se realizan con métodos cualitativos.

- Las 83 tesis abarcan un total de 20 núcleos temáticos y aunque todos los temas tienen que ver con la docencia y con los contenidos de una maestría en educación, los que han sido abordados en forma mínima son: Evaluación institucional, uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Tutorías, Educación no formal, Orientación educativa, Convivencia y Políticas públicas.
- El abordaje de problemas educativos que requieren un conocimiento especializado para su diagnóstico y tratamiento, tales como: inclusión de alumnos con capacidades diferentes, bullying, convivencia escolar y uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, constituye una debilidad de la maestría.
- El 72.28 % de las tesis estudian poblaciones de educación media superior y superior en congruencia con la adscripción laboral de los docentes autores.
- El 60.55 % de los textos consultados por los tesisas son libros, el 16.38 son revistas, 9.87 % son páginas web, 11.24 % son documentos institucionales y 1.96 % otros.
- El 97.66% de las consultas se hacen en español, el 2.17 % en inglés y el 0.16% en francés y portugués.

Andrade refiere, que la Maestría en estudio no ha logrado acceder al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad porque los alumnos estudian y trabajan y no se cuenta con el índice de titulación requerido por CONACYT. Sin embargo, en el período 2002 al 2016, en el ámbito regional

Se posicionaba como una maestría reconocida por su calidad y por el impacto que sus egresados tenían en las instituciones donde laboraban. Aunque esta percepción ha ido cambiando, y el hacerla de fines de semana a partir del 2013 e incluir profesores con poca experiencia en investigación, ha tenido también un impacto negativo en el número de aspirantes (Andrade, 2020:60).

Con los referentes contextuales planteados, el diagnóstico de la producción, distribución y uso del conocimiento en la Maestría objeto de esta investigación, se realizó sustentado en los planteamientos teóricos acordados como resultado del trabajo colectivo para el desarrollo del proyecto general, que fueron complementados por el responsable de cada proyecto particular.

Se refieren a continuación en forma sintética los fundamentos teóricos considerados en esta investigación.

En relación con la noción de ciencia, Ascencio, (2014) recupera las de diversos autores. De estas, la de Kröber (1986) es congruente con la posición que sustenta esta indagación.

Entiende la ciencia no solo como un sistema de conceptos, proposiciones, teorías e hipótesis, sino también, simultáneamente, como una forma específica de la actividad social dirigida a la producción, distribución y aplicación de los

conocimientos acerca de las leyes objetivas de la naturaleza y la sociedad; aún más, la ciencia se nos presenta como una institución social, como un sistema de organizaciones científicas, cuya estructura y desarrollo se encuentran estrechamente vinculados con la economía, la política, los fenómenos culturales, con las necesidades y las posibilidades de la sociedad dada (Ascencio, 2014:553).

Ascencio considera que, como institución social, la ciencia se estructura en una organización que desarrolla programas, proyectos, estudios vinculada estrechamente con la política, la economía, la cultura, la educación. Como fuerza productiva constituye un factor de progreso social en las condiciones de revolución científica tecnológica contemporánea y una fuente de riqueza por el impacto de los beneficios que puede aportar a la sociedad.

En la caracterización actual del concepto de ciencia, la autora refiere rasgos esenciales, el primero es su carácter socio cultural, dado que

Es fruto del trabajo colectivo y como construcción social es patrimonio de la sociedad, pues crea valores espirituales y materiales que deben estar dirigidos a la humanización del hombre y la transformación del mundo en aras del desarrollo humano, constituyendo una parte de la cultura (ibídem.p.554).

En México, son las instituciones de educación superior (IES) y los centros de investigación las instancias en las que principalmente se realiza la mediación cultural necesaria entre la comunidad social y quienes se interesan en producir conocimiento científico y formarse como profesionales dedicados a la práctica de la investigación. Así, el reto es entender la cultura como recurso explicativo de las interacciones humanas, identificando las relaciones que mantiene con la política, la economía y la sociedad donde se genera y con la cual interactúa.

Al respecto, se recuperan los planteamientos de Pérez Gómez (2004) quien considera la escuela como espacio ecológico de cruce de culturas (crítica, académica, social, institucional y experiencial) y la distingue como institución, por la responsabilidad específica que tiene en la “mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo” (Pérez, 2004:17).

A nivel internacional, las ideas previas se vinculan con las recomendaciones y políticas que enfatizan la necesidad de dirigir la producción de conocimiento científico al mantenimiento de la paz, y, con ello, a la construcción de alternativas para la solución de los problemas de desigualdad social, pobreza, justicia y democracia (UNESCO,1999). En este sentido, uno de los propósitos en la sociedad del conocimiento, es que la diseminación relevante y pertinente de la producción científica y tecnológica influya en la forma de vida de todos y cada uno de los ciudadanos (Fernández, Rodríguez y Souto, 2005).

Sañudo (2018) señala que para la comunidad educativa esto será factible cuando, de manera reflexiva y crítica, con responsabilidad ética y social, incorpore los saberes derivados de la investigación a su red de significados compartidos y estos le permitan beneficiarse y mejorar su vida, en un marco de inclusión y justicia social; pues de esto trata la cultura científica.

Quintanilla (2010) señala que la cultura científica es:

Aquella parte de la cultura de un grupo social que consiste en información relacionada y compatible con la actividad científica. En la cultura científica distingue dos tipos de componentes: las creencias, reglas de actuación y valores científicos propiamente dichos (cultura científica en sentido estricto) y las creencias, reglas de comportamiento y valoraciones referidas a la ciencia y compatibles con ella, pero que no forman parte de la ciencia (cultura científica en sentido lato) (Quintanilla, 2010: 35).

Tal diferenciación de la cultura científica es importante porque la cultura científica en sentido estricto es la que comparten los miembros de la comunidad científica de una sociedad y, con base en ello, Cerejido (2002) hace un planteamiento crítico en el sentido de que en México no contamos con una ciencia moderna, porque hemos logrado formar una comunidad de excelentes investigadores, pero no científicos. Esto porque las políticas públicas se han centrado en su actividad investigativa “y no en el conjunto de circunstancias sociales y culturales que contribuyen al desarrollo de esta actividad como una parte fundamental de la cultura de las naciones desarrolladas.” De ahí que para este autor “la cultura científica involucra el necesario encadenamiento entre la actividad del investigador como científico y los actores sociales involucrados en el proceso, ya sea de manera directa o indirecta, para producir ciencia” (p.125).

En congruencia con el interés de esta investigación por la distribución y uso del conocimiento educativo en un posgrado en educación, resulta pertinente recuperar lo que plantea Cerejido en relación al posgrado y específicamente al graduado universitario que se orienta a la investigación:

Le conferimos el grado de Doctor en Ciencia, sin embargo ... puede no tener la menor idea de la naturaleza de la ciencia, de la epistemología, de cómo se llegó a forjar la peculiar manera de trabajar, probar, justificar, publicar y financiar que rige en la actualidad, ni cómo se conecta un científico con el resto de la sociedad. (p. 132)

Por ello, se parte de considerar la importancia de la cultura científica para los educadores y para los ciudadanos en general, pues solo quienes la tienen, comprenden cabalmente la naturaleza sistémica y compleja de la investigación educativa, su papel en la producción de conocimiento científico educativo y la importancia de la distribución y uso de éste, desde el punto de vista principalmente educativo, pero además político y económico, ético y moral para la solución de los problemas humanos, sociales y de sustentabilidad natural.

Así el acceso al conocimiento, la ciencia y la tecnología se plantea como condición necesaria para establecer relaciones sociales justas. Lograrlo requiere la participación democrática en el diseño y evaluación de políticas públicas relacionadas con los distintos sectores implicados en el desarrollo social, superando prácticas centralizadas, carentes no solo de participación ciudadana, sino incluso con ausencia de la comunidad científica. (Olivé, 2007).

En este contexto, para analizar las múltiples funciones de la universidad respecto al conocimiento, se retoma a Albornoz (2010) quien examina la experiencia cuantitativa de las fases secuenciales de una cadena de producción académica, que va desde el consumo hasta el efecto del conocimiento y los factores que influyen en la productividad.

En relación con la importancia de la vinculación social para la distribución del conocimiento producido, Badillo, Buendía y Krücken (2015) plantean que la educación superior ha cambiado a nivel mundial, profundizando los vínculos entre la universidad y la sociedad. En una visión optimista de la relación con el entorno se sitúa la “tercera misión”, como una función igualmente importante para las IES, que busca contribuir con el fortalecimiento de la vinculación de la educación con la sociedad, a través de la participación en la solución de problemas que afectan el desarrollo económico, político, social y tecnológico. Se asume que las IES han modificado su estructura de gestión y reforzado su relevancia como actores organizacionales... que apuestan por una nueva forma de generar, transmitir y aplicar los conocimientos, (Gibbons, 1994).

Los dos modos de producir conocimiento, para Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman Scott, y Trow (1997), son el Modo 1 y el Modo 2 (M1 y M2 en este documento). Estos son referentes teóricos de esta investigación porque, como se ha dicho previamente, el modo 1 ha predominado en la investigación educativa mexicana al menos durante ya dos décadas.

El modo 1, está asociado al surgimiento de la ciencia como forma de producción de conocimiento y se caracteriza por ser disciplinar, el conocimiento se produce principalmente en la universidad y en centros de investigación reconocidos. Se plantean y se solucionan los problemas en un contexto gobernado por intereses en buena parte académicos, de comunidades específicas; la difusión se hace prioritariamente dentro y para el gremio especializado de la disciplina, a través de medios especializados, con una dinámica propia e independiente de la demanda para resolver problemas. Para mejorar la difusión y la divulgación, se propone generar un intermediario que comunique los resultados al usuario en términos comprensibles para él. Se considera la creatividad individual como fuerza que impulsa el desarrollo y genera innovación, la comunidad científica no asume responsabilidad respecto a la aplicación de las propuestas de innovación, por considerar que esto depende del usuario. Organizativamente es jerárquico y tiende a preservar su forma. El control de calidad es determinado fundamentalmente por los juicios de revisión de los compañeros acerca de las contribuciones hechas por los individuos. Se mantiene el control mediante una cuidadosa selección de quienes se juzgan como competentes para actuar como iguales. Así la calidad y el control se refuerzan mutuamente.

El M2 surge con la consolidación de la sociedad de conocimiento. Emerge junto a la estructura disciplinar tradicional de la ciencia y la tecnología, es decir, el modo 1 al cual complementa. El conocimiento es transdisciplinar, se produce en los lugares más diversos por distintos mecanismos y se disemina por diferentes vías, de acuerdo con los intereses de los diversos miembros de

los equipos. La relación con los variados usuarios es intensa y estrecha, con sentido de comunidad y cooperación, lo que permite una distribución de los resultados directa, diferenciada, dirigida a instituciones que han participado y a poblaciones que se benefician con ellos. La distribución se realiza, entre otras vías, a través de las organizaciones sociales con las que se interactúa.

De acuerdo con Gibbons, la innovación producida en los procesos de investigación posibilita la solución de problemas a partir del trabajo colaborativo entre científicos y usuarios. Depende también del desarrollo de estructuras ordenadas, heterogéneas y transitorias, que toman en cuenta las habilidades prácticas y el conocimiento tácito de los usuarios en contextos específicos de aplicación. La creatividad es considerada un fenómeno de grupo, en el cual la contribución individual tiene sentido en un colectivo y el uso de la innovación depende de su grado de pertinencia al contexto de aplicación al que se dirige. La calidad es determinada por un conjunto amplio de criterios que refleja la amplia composición social del sistema de revisión. La responsabilidad social impregna todo el proceso de producción de conocimiento y la sensibilidad hacia el impacto de la investigación está presente desde el inicio y forma parte del contexto de aplicación.

Al respecto, Acosta y Carreño (2013) plantean no olvidar que en términos epistemológicos el modo 2 de producción de conocimiento es una forma específica de potenciar los procesos de crecimiento de las economías del capitalismo cognitivo globalizado y hacen una propuesta sobre cómo construir un marco alternativo de relaciones para encarar la producción de conocimiento.

Refieren que la comprensión de la emergencia de un modo 3 de producción de conocimiento solo es posible “desde una serie de condiciones de posibilidad específicas: la crisis ecológica planetaria, las críticas al uso del conocimiento en la sociedad globalizada y la insuficiencia de los modelos propuestos para el aumento de la competitividad internacional” (p.75). Por esto, se comenzó a plantear la necesidad de introducir otros actores sociales en el esquema para impulsar la competitividad. Carayannis y Campbel (2009 en Acosta y Carreño, 2013) evidencian que, con dicha inclusión, se generan formas más democráticas de acceso al conocimiento, se dinamizan los procesos de innovación y se generan nuevas relaciones de producción de conocimiento que denominan modo 3, en 2012 incorporan el entorno natural a su planteamiento.

Las características del modo tres resumidas son:

Se privilegia la producción de conocimiento altamente especializado en contextos de aplicación orientados a solucionar los problemas de la humanidad y a empoderar a las comunidades; el conocimiento se produce por demanda y se privilegian las de los actores sociales y el entorno natural. La producción de conocimiento es transcultural y representa una síntesis del conocimiento tradicional comunitario y las diferentes disciplinas científicas, para dar solución a determinado problema social. La participación de actores sociales como productores de conocimiento garantiza la pertinencia ética, política y social de la investigación desde principios de corresponsabilidad y creación de valor social compartido. Se superan así visiones filantrópicas de la

responsabilidad social. Se conserva la heterogeneidad y diversidad organizativa que se enriquece con la participación de los actores sociales.

El predominio de un modo de producción de conocimiento u otro es resultado de tiempos históricos que implican cambios sociales, económicos y políticos en un contexto social determinado. En las instituciones de educación superior, la administración y el tratamiento de información en la organización es un factor asociado a la producción de conocimiento, que en el modo 1 está sujeto al control de las comunidades académicas disciplinarias y a las políticas institucionales, nacionales e internacionales, relacionadas con la economía, la política, la ciencia, la tecnología y la educación.

El análisis de la producción de conocimiento educativo en un posgrado en educación, se realiza en esta investigación desde la gestión de conocimiento, usando el modelo de Plaz (2003), el cual:

Supone un proceso de administración y tratamiento de información para su reutilización dentro de la organización...su verdadero valor está en los mecanismos de asimilación y absorción de información para resolver problemas y generar a partir de allí nuevo conocimiento (2003: s/p en Perales et al, 2013: 224).

Así, la gestión del conocimiento se vincula al aprendizaje organizacional como medio para asegurar la pertinente acumulación y progresión del conocimiento educativo (Sañudo, 2018).

Metodología

La investigación es interpretativo comprensiva. En relación con los métodos empleados es mixta, con una primera fase diagnóstica que implicó la aplicación de tres cuestionarios en línea, elaborados y validados en Jalisco para el diagnóstico de la IE en la década 2002-2011. Los resultados de su aplicación en esta investigación se incluyen en este documento. La segunda fase es comprensiva, implica una perspectiva interpretativa hermenéutica y entrevistas a profundidad a informantes clave. La tercera fase es de intervención a nivel propositivo, e implica elaborar y plantear estrategias para mejorar la gestión de conocimiento educativo en la organización institucional a cargo de la Maestría, con base en los resultados de las dos primeras fases.

Como se plantea en la introducción, el proyecto local se inició con la realización de un prediagnóstico o mapeo contextual (Miklos y Tello, 2010 en Mendoza, et al 2013:169). Esta indagación se realizó el segundo semestre del año 2015 y el primero del 2016, para la detección y caracterización de IES con programas de posgrado en educación en Querétaro.

Como resultado del mapeo contextual, se decidió seleccionar un programa de maestría en el área de Educación de la Facultad de Psicología de la UAQ para realizar la investigación como uno de los casos de la investigación colectiva, esto por ser el programa de posgrado en educación vigente, más antiguo, en la entidad.

Los instrumentos empleados en la fase diagnóstica recuperan información sobre dos categorías: Instituciones y Agentes. La primera categoría a su vez comprende tres subcategorías que son: Perfil de la Institución, Modos de producción, difusión, divulgación y uso del conocimiento y la segunda categoría, Agentes, incluye además la recuperación de la producción de investigación de estos. Los cuestionarios están diseñados para ser respondidos uno por el funcionario responsable de Investigación y Posgrado en la Facultad a la que está adscrito el programa de posgrado seleccionado para la investigación y otro por el Coordinador de dicho programa. El tercer cuestionario es para docentes del programa que realizan investigación y se responde individualmente.

Las respuestas obtenidas aportaron información relacionada con los cinco primeros objetivos de este proyecto. Se realizaron dos entrevistas, para recuperar información faltante. Esta etapa se cubrió en más de un año, por dificultades para localizar a autoridades e investigadores y lograr que respondieran los cuestionarios en línea. La información sobre producción fue proporcionada documentalmente o localizada en línea.

El procesamiento de la información se hizo manual dado que la cantidad de información lo hizo factible. La obtención de información documental complementaria en la institución consumió un tiempo considerable. A continuación, se refieren los resultados obtenidos de la fase diagnóstica, asociados a cada uno de los objetivos específicos a los que corresponden.

Resultados, hallazgos y discusión.

En relación con el objetivo específico (OE) 1, en el año 2016 se reportaron diez docentes participando en el programa. De ellos se logró obtener información solo de ocho, porque un docente titular se jubiló y otra por horas, estaba adscrita a otra facultad y no continuó. Se obtuvo información de siete mujeres y un hombre, todos mexicanos, de 67 años el mayor y 28 años la menor, adscritos a la UAQ y con una antigüedad de 27 años la que tiene más y de cinco años la que tiene menos.

Cinco son doctores y tres tienen grado de maestría; cinco obtuvieron el grado en la UAQ, una en la Universidad de Guadalajara, uno en la Universidad Autónoma de Morelos y otra en la UNAM. Cinco tienen formación de posgrado en Educación y los otros tres en Psicología, Clínica, Educativa y Social comunitaria.

En relación con la gestión de la investigación, cinco son docentes investigadores y uno de ellos es el Coordinador del Programa de Posgrado. Tres son solo docentes y tres pertenecen en el 2016 al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), una como candidato y dos son nivel 1, cinco de ellos tienen perfil PRODEP. En cuanto a su participación en redes o grupos, dos pertenecen a tres redes de colaboración en investigación; tres participan en igual número

de asociaciones profesionales, seis lo hacen en dos cuerpos académicos; cinco colaboran con dos agrupaciones institucionales y una es miembro de una cátedra UNESCO.

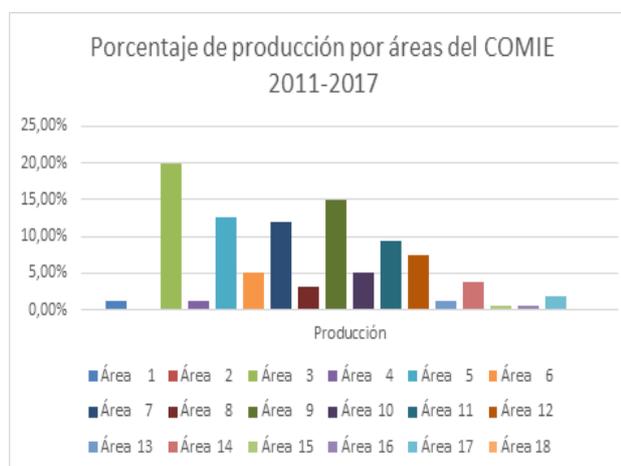
Los cuerpos académicos y líneas de investigación vinculados con la Maestría en la UAQ son: Cuerpo Académico consolidado Procesos socioeducativos, con la línea de generación y aplicación de conocimiento (LGAC) Actores y procesos socioeducativos.; Cuerpo Académico Procesos y Prácticas Educativas con la LGAC Actores y Prácticas de la Educación.

En cuanto a su producción en el lapso 2011- 2017 se detectaron: 14 investigaciones registradas en la institución; 27 tesis de posgrado dirigidas; 3 libros; 24 capítulos de libro; 58 artículos en revistas; 16 conferencias; 56 ponencias; 2 presentaciones de libros. Cabe mencionar que estas cifras consideran toda la producción reportada, de la cual 42 productos que representan el 22.83 % es producción en equipo, que en un conteo estricto debe restarse y contabilizarse solo para el primer autor.

La mayor producción corresponde a los investigadores que tienen doctorado y son docentes de tiempo completo. Predomina la producción de conocimiento endógena, realizada al interior de la institución y en congruencia con la línea de investigación del cuerpo académico al que se integran los profesores de tiempo completo. En el lapso estudiado, aparecen dos momentos de mayor producción: uno en 2013 - 2014 y otro en el 2017. Probablemente asociados al cumplimiento de requisitos docentes para el perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Confluyen en estos resultados la cultura institucional, determinada por las relaciones de la política educativa con las interacciones que definen la vida de la escuela y la cultura experiencial de los docentes. Se evidencia además una relación recíproca entre el desarrollo institucional y la evolución humana y profesional de quienes la integran.

La relación de la producción de conocimiento de los investigadores con las áreas de investigación del COMIE se muestra a continuación en la figura 1:

Figura 1.



Fuente: elaboración propia.

Las seis áreas, en las que se identificó en el lapso estudiado mayor producción, en orden descendente, son: área 3, Investigación de la investigación educativa, en la que predominan estudios sobre formación de investigadores y condiciones institucionales en que se realiza la investigación educativa; área 9, Sujetos de la educación; área 5, Currículum; área 7, Prácticas educativas en espacios escolares; área 11, Educación superior y ciencia, tecnología e innovación y área 12, Evaluación educativa. Cabe mencionar que las investigaciones realizadas son congruentes con las líneas de investigación, cuerpos académicos y redes a las que pertenecen los docentes, que la mayoría de la producción corresponde a las investigaciones a cargo de los docentes con grado de doctor y que el 22.83 % de toda la producción registrada tiene registro colectivo. Se hace necesario considerar la tensión que representa para los docentes que tienen perfil PRODEP y pertenecen al SNI, el hecho de que en el primer programa se pondera la producción en coautoría con miembros del cuerpo académico y en la evaluación del Sistema Nacional de Investigadores tiene más valor la producción individual.

El análisis de contenido de la producción se realizará con propósitos de contribución al estado de conocimiento de la línea Investigación de la IE en la década 2012-2021 convocado por COMIE y a realizarse con la participación de miembros de este consejo, de la Red de Investigadores de la IE (REDMIIE) y de la Red de Posgrados en Educación. Para este fin, se cuenta con el registro de la producción hasta el año 2017.

Respecto al OE 2, la UAQ es una universidad pública estatal, que sí tiene el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT). La Facultad de Psicología tenía en 2016 cinco programas de posgrado en educación: la Especialidad en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas; las Maestrías en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas y la Maestría en Educación para la ciudadanía, las dos últimas en el Padrón de Posgrados de Calidad de CONACYT; la Maestría seleccionada para esta investigación también en el área de Educación y el Doctorado en Psicología y Educación (en revisión en 2016). Al respecto cabe mencionar que en el 2018 se aprobó en la misma Facultad el Doctorado en Educación Multimodal.

En la Facultad, existen dos cuerpos académicos en formación, uno en consolidación y cuatro consolidados, uno de ellos es el de Procesos socioeducativos que está asociado a la Maestría en estudio.

Respecto a horas dedicadas a la investigación, se refiere que de cuatro docentes con categoría de titulares en el programa dos dedican 20 horas semanales y dos de 16 a 20 horas semanales; de estos, dos son SNI I y una, candidato. No se reporta ningún programa institucional de estímulo para la investigación, se refieren el SNI y el PRODEP. Este último, es resultado de la aplicación de políticas educativas para el nivel superior, orientadas a favorecer la profesionalización docente desde una visión de aseguramiento de la calidad que implica asignación de recursos extraordinarios con base en procesos de evaluación del logro de indicadores de calidad, que regulan el ingreso de los docentes, los segmentan al reconocer a quienes tengan el perfil deseable y establece formas de asociación de los Profesores de Tiempo Completo para realizar investigación (Díaz, 2017).

Sobre la política Institucional de investigación, se hizo referencia únicamente a la convocatoria para registro de proyectos de investigación, con o sin financiamiento (externo) emitida por la Dirección de Investigación y Posgrado de la UAQ, instancia que se reconoció como la autoridad responsable de aplicar la normatividad para gestionar y autorizar los proyectos de investigación educativa. Esto sería indicativo de una estructura organizacional jerárquica asociada al MI de producción de conocimiento. Sin embargo, en el Plan Institucional de Desarrollo 2015-2018, en el capítulo 1, referente al contexto institucional (pag.5), se declara: “la construcción del Plan Gran Visión (PGV) 2015-2045 de la universidad, fue el resultado de la aplicación y adecuación de la metodología de evaluación estratégica participativa con los diversos sectores de la comunidad universitaria” y se destacan dos resultados de este proceso que pueden explicar la percepción detectada en los funcionarios de la Facultad. “La planeación universitaria ha estado centralizada en el grupo directivo, las DES aportan poco a ella. La socialización del conocimiento se trabaja de manera preferente hacia el exterior y poco hacia el interior de la universidad”. La diferencia existente entre lo planteado en el PIDE y lo referido por los funcionarios de la Facultad y el Programa, respecto a la política institucional de investigación, habla del cruce entre cultura institucional, cultura académica y cultura experiencial de los funcionarios, planteadas por Pérez (2004). La evidencia es que no se hizo referencia al papel de la investigación para mejorar la calidad de la formación que se ofrece a los alumnos, ni a su importancia para contribuir a la solución de los problemas educativos del estado o del país.

En cuanto al OE3, como resultado del proceso de evaluación antes referido, las políticas universitarias del PGV 2015-2045 fueron definidas a partir de la discusión de los grupos de trabajo participantes en el Marco Estratégico de Gestión Universitaria, buscando su congruencia con los movimientos educativos mundiales, las políticas nacionales en educación superior y el contexto socio-ambiental y cultural-estatal. De tales políticas universitarias, la relacionada con investigación es la Política 4. Desarrollar los cuerpos académicos para la investigación y la vinculación que colaboren en la solución de problemas nacionales y regionales (PIDE, 2015:6). De esta declaración de búsqueda de congruencia de las políticas universitarias con los movimientos educativos mundiales, con las políticas nacionales en educación superior y con el contexto estatal, puede inferirse un posicionamiento institucional sinérgico con dichos referentes, lo cual contrasta con algunos de los resultados de la investigación educativa realizada por los investigadores que tienen a su cargo la Maestría investigada.

Al respecto, se identifica tensión entre la política institucional que declara la necesidad de mayor participación y de vinculación de los procesos formativos y de investigación con las necesidades del entorno, con la naturaleza endógena de la mayoría de las investigaciones registradas por los académicos del programa, su visión crítica y los resultados de sus investigaciones respecto a las prácticas de los docentes de la universidad ante dicha política, los cuales evidencian las contradicciones y conflictos existentes para producir, gestionar y usar el conocimiento en la universidad. Información relacionada a los OE 2 y 3.

Las cinco políticas explícitas relacionadas con la investigación en general, que se mencionaron en respuesta al cuestionario para la Jefatura de Investigación y Posgrado de la Facultad en que se ofrece la Maestría, fueron: la relativa al estímulo para la búsqueda de financiamiento externo; la relacionada con recursos concursables para becar estudiantes por 12 meses; la que establece una duración máxima de 18 meses para el desarrollo de proyectos; la asignación a los SNI de 10 horas/semana para investigar, sujetas a productividad, con un máximo de 20 horas; la que asigna para los investigadores PRODEP y candidatos al SNI 5 horas/semana para investigar, con un máximo de 16 horas/semana para quienes son PRODEP.

Los docentes que no tienen una adscripción institucional de tiempo completo no son considerados en estas políticas y, por lo mismo, tienen escasas posibilidades de participar en procesos de investigación con financiamiento, y de aspirar a estabilidad laboral en la universidad. Esto es grave si se considera que el porcentaje de profesores por honorarios, en algunas facultades de la UAQ, se ha incrementado progresivamente en los últimos años (Díaz e Ibarra, 2013). Con base en los datos incluidos en el PIDE 2015-2018, en el año 2015 el 45.82% de la planta docente de la universidad no era sujeto de apoyo para realizar investigación o a aspirar a un empleo estable en la institución.

Como se puede apreciar, las políticas enunciadas en las respuestas obtenidas se relacionan con lineamientos y apoyos concretos para realizar investigación y no se menciona ninguna relativa al sentido social o formativo de la investigación en la universidad o en el programa. Aun cuando las políticas universitarias 4 y 5 del Plan Gran Visión UAQ 2015-2045 hacen referencia explícita a desarrollar los cuerpos académicos para la investigación y la vinculación, que colaboren en la solución de problemas nacionales y regionales y a la promoción de la vinculación social para promover cambios en el entorno y demostrar nuestro compromiso social. Adicionalmente, el papel estratégico de la investigación en la profesionalización de los egresados tampoco fue referido. Lo que ratifica lo planteado por Gilio, (2013), en el sentido de que en el currículum actual “la investigación se concibió como herramienta para pensar la práctica y, con base en ello, plantear una pregunta de investigación que condujera al tema de tesis”. Lo que hace suponer un abordaje didáctico instrumental de la investigación, para análisis de la práctica docente y la revisión y recuperación de contenidos curriculares para la elaboración de tesis, con base en lo reportado por Andrade (2020) respecto a fuentes consultadas. Ello implica que la cultura científica de los docentes no permea cabalmente la cultura académica de la Maestría, con la consecuente limitación en la formación de los egresados como consumidores críticos y productores potenciales de conocimiento educativo.

Se ratifica así también, la necesidad de gestión interna de la información y el conocimiento recuperado y producido por docentes y alumnos del Programa, para crear una cultura institucional compartida que se concrete en un quehacer colaborativo y sinérgico con los objetivos y las políticas institucionales orientadas a mejorar la relación de la formación profesional con la producción de conocimiento y la participación en la solución de los problemas del entorno social y natural.

Las políticas implícitas existentes en la Facultad de Psicología que se reportaron relacionadas con la IE fueron: el Centro de Investigaciones Psicológicas y Educativas (CIPE), integra líneas de investigación de profesores que no tienen adscripción de tiempo completo, ni perfil PRODEP o pertenencia al SNI; burocratización de los registros de proyectos de investigación; agrupación de personas por filiación política; agrupación de profesores con diferente forma de contratación; suma de proyectos formales e informales para su autorización. La Coordinación de línea debe dar autorización para el registro de la investigación. Estas actividades evidencian la existencia de colectivos de investigación integrados de manera diversa, por agentes con formación y situación laboral distinta, unidos por intereses comunes surgidos del contexto, lo que es más congruente con el M2 de producción de conocimiento de Gibbons.

Respecto al OE 4, sobre características generales del modo de producción de conocimiento, se registró que de 42 características relacionadas con ocho categorías asociadas a los modos de producción de conocimiento, de acuerdo con Gibbons (1997) y considerando lo planteado para el Modo 3, en 25 de ellas las respuestas correspondieron al Modo 1, ratificando el predominio de la producción de conocimiento esencialmente en la universidad, legitimada por un colectivo en torno a una disciplina, con surgimiento emergente de la temática de investigación, orientada al uso, pertinencia y relevancia de la investigación, con poco acceso de los usuarios al conocimiento producido ya que la difusión es en revistas indexadas internacionales; la distribución de resultados es por difusión para el gremio especializado de la disciplina y no crece para otros usuarios; tiene su propia dinámica independiente de la demanda para resolver problemas y se utilizan modos prescritos de comunicación escrupulosa para informar resultados a una comunidad de iguales.

El control de calidad de la investigación lo ejercen rigurosamente los investigadores en el diseño. Funciona como elemento de control de la comunidad científica dominante y sus criterios de validez y confiabilidad son rigurosos de acuerdo con las condiciones pre establecidas por los métodos e instrumentos.

La innovación se considera producto de la creatividad individual y el uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) depende de la decisión del investigador. Los usuarios son participantes de manera indirecta, la investigación tiene incidencia directa al aumentar conciencia respecto a determinados hechos e incrementar participación en la búsqueda de soluciones.

La estructura en que se desarrolla es jerárquica, institucional. La producción es individual en su mayoría y de acuerdo con intereses particulares, bajo consenso de la comunidad científica y especificaciones institucionales, con comunicación entre actores de una misma área de conocimiento. La responsabilidad social y educativa se centra en aportar a la construcción de conocimiento con rigurosidad.

En cuanto a los aspectos que se ubicaron en el modo 2, se reportó: que la racionalidad de la investigación responde al contexto de aplicación, en este caso la propia universidad, orientada a los beneficiarios y al uso de los resultados desde su planteamiento.

Se refiere que se realiza investigación en educación y con propósitos educativos. Es heterogénea en contextos y requiere consensos conceptuales, metodológicos y respecto a implicaciones, aporta a los diversos paradigmas. Los sujetos de la investigación son inherentes a ella, en ocasiones su origen. Ellos son los directamente beneficiados.

Estas respuestas se validan con la producción teórica, de reflexiones e investigación empírica, principalmente relacionada con los sujetos de la educación. Para el caso alumnos y maestros de esta universidad, sus prácticas en el contexto escolar, el currículum, la formación en investigación y condiciones para ello, la evaluación educativa en sus diferentes aplicaciones.

El beneficio aludido para los sujetos de la investigación, en el mejor de los casos, se refiere a que se les comparten los resultados de esta. Todo lo cual implica que el beneficio e impacto de la investigación, respecto a su posibilidad de aplicación, se delega en los usuarios, tiene alcance social restringido al gremio en cuanto a su difusión y a los sujetos sociales pares en cuanto nivel educativo y tipo de institución. Lo anterior es indicativo de que el modo 2 de Gibbons tiene un desarrollo incipiente en la Maestría. Esto también se evidencia en el hecho de que solo el 22.83 % de la producción se realiza en equipo, que los integrantes son docentes de la universidad en su mayoría y tienen formación de posgrado relacionada con educación.

Se dice que se utiliza una amplia gama de criterios de control de calidad incluyendo los éticos. Su aplicación depende del contexto y del uso, adoptan formas transitorias y temporales y normas más fluidas. La innovación es parte de la investigación y depende del contexto de aplicación, lo cual es característico del Modo 2. Se pondera la responsabilidad educativa y social con implicaciones éticas. Respecto a implicaciones del trabajo del investigador, estos son más reflexivos y se plantean las de tipo ético y político de su trabajo.

El predominio de la lógica de producción del Modo I (Gibbons1997), en la investigación que realizaron los docentes en el periodo estudiado, disminuye las posibilidades de acercar el conocimiento a la constitución de una cultura científica educativa.

La aparición del Modo 2 en los resultados, por su orientación permanente al contexto y la inclusión del usuario educador, posibilita la alfabetización científica y contribuye así a la cultura científica.

Finalmente, y ubicadas en el Modo 3 de producción de conocimiento (Acosta y Carreño, 2013), se planteó que son los investigadores quienes ejercen rigurosamente el control de calidad de la investigación, a través de su diseño, determinado por la utilidad y el potencial transformador de esta. En relación con esta respuesta y las registradas en el párrafo anterior, cabe recordar que en la última respuesta del Modo 1 se indicó que “la responsabilidad social

y educativa se centra en aportar a la construcción de conocimiento con rigurosidad”. También, como parte del Modo 1, se señala que “los criterios de validez y confiabilidad son rigurosos de acuerdo con las condiciones pre establecidas por los métodos e instrumentos.” No se especifica cómo se pondera el rigor teórico metodológico respecto a los criterios de utilidad y potencial transformador de la investigación, como criterios de calidad de esta.

Respecto al grado de aplicabilidad se respondió que aporta al conocimiento y es aplicable en diversos niveles. Se puede inferir que el uso social del conocimiento producido es restringido, dado que las respuestas anteriores y el análisis de la producción evidencian que la investigación es endógena y no hay participación de otros actores sociales en ella, como lo requieren tanto el modo 2 de Gibbons, como el modo 3. Además, el destino de la producción de conocimiento es la difusión y disseminación de este en eventos y revistas especializadas, tal como lo establecen los criterios de evaluación del desempeño docente del PRODEP y el SNI.

Lo dicho se relaciona con el OE 5 referido a la difusión, divulgación y disseminación del conocimiento y al respecto se informó que el programa de Maestría sí cuenta con publicaciones en revistas de investigación, libros y capítulos de libros. Lo que se corrobora en este informe, en la información relativa al OE 1 y es indicativo de que se está contribuyendo a la producción de conocimiento, pero en forma limitada a la constitución de una cultura científica educativa entre los investigadores. En la dirección de tesis, cuyos fundamentos mayoritarios son libros y no conocimiento de frontera en revistas especializadas, y en idioma distinto al español (Andrade, 2020), se evidencia una gestión de conocimiento y una cultura científica con presencia limitada en la cultura académica del programa. No se detecta evidencia de seguimiento que permita corroborar el uso de los resultados de la investigación en la docencia. La distribución social amplia de sus posibilidades de aplicación no se garantiza, aunque es potencialmente factible y lo promueven las políticas institucionales declaradas en el PIDE 2015-2018.

Se reporta que no cuentan con recursos para divulgación escrita y respecto a participación en eventos académicos se refirió que participan en todo tipo de eventos académicos. En cuanto a recursos para divulgación al público en general, cuentan con una estación de radio de la universidad que se puede usar con ese propósito gratuitamente y también con un proyecto televisivo que funciona desde el mes de abril del 2012. No se mencionó que hagan uso de estos recursos con dicho fin.

Si se asocia divulgación con vinculación con la sociedad, con base en los resultados, se ratifica lo señalado en el capítulo 1 del Plan Institucional de Desarrollo 2015-2018 de la UAQ: “la calidad y pertinencia de la educación/investigación/vinculación que se hace en la UAQ tiene una tendencia a incrementar, pero quedan muchas áreas de oportunidad para su desarrollo” (p.5).

Referencias

- Acosta, W., y C. Carreño (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad de La Salle*, Bogotá (61), 67-87. <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2439>.
- Albornoz, O. (2010). *Las múltiples funciones de la universidad como institución: transferir conocimiento, crearlo y compartirlo*. Reporte técnico del proyecto Factores que influyen y condicionan la alta y baja tasa de productividad académica en América Latina y el Caribe. <http://em.fis.unam.mx/public/mochan/orlandoAlbornoz20090112.pdf>
- Andrade, R. (2020). La formación en investigación vista desde el análisis de tesis de posgrado. *Revista educ@rnos*. Nueva época, Año 9, núm. 36, enero-marzo 2020. Guadalajara, Jalisco México. pp.47-62
- Andrade, R., Ibarra, L. y González, M. (2015). Procesos formativos en investigación en los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro. *Revista de Investigación educativa*. Escuela de Graduados en Educación. Vol. 5, Núm. 10. Año 2015. Pp. 8-16. disponible en: <http://riegee.tecvirtual.mx/index.php/riegee/article/view/146>
- Asencio Cabot, E. (2014). Una aproximación a la concepción de ciencia en la contemporaneidad desde la perspectiva de la educación científica. *Ciência & Educação* (Bauru),20 (3),549-560.ISSN:1516-7313.<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2510/251031804003>
- Badillo, R., Buendía, A, Krücken, G. (2015). Liderazgo de los rectores frente a la “tercera misión” de la universidad. *Visiones globales, miradas locales*. RMIE, Vol. 20, Núm. 65. PP. 393-417
- Díaz-Mejía, MC. (2017). Cuerpos académicos y trabajo en colaboración. Universidad Autónoma de Querétaro. México. *Saberes y Prácticas*. *Revista de Filosofía y Educación*. Vol. 2. pp. 1-17. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/784/591>
- Díaz-Mejía M.C., Ibarra Rivas L.R. (2013). Tensiones académicas derivadas de los mecanismos de contratación. El caso de la Universidad Autónoma de Querétaro. *Revista Reencuentro*. UAM-X. No 67, 24 (pp. 41-49). Agosto 2013. ISSN: 0188-68X. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34030523005>
- Didriksson, A, Herrera, A., Villafán, L., Huerta, B. y Torres, D., (2009). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. México, issue-UNAM.

- Dirección de Planeación (2015). *Plan Institucional de Desarrollo 2015-2018*. Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Fernández, M., Rodríguez, R., Souto, X.M. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura: los retos de la institución educativa*. Barcelona: FIES.
- Fresán, M. (2013). *Acreditación del Posgrado. Instituciones e Impacto en Argentina y México*. México, ANUIES-UAM.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. Y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación de las sociedades contemporáneas*. Barcelona, España: Pomares -Corredor.
- Gilio, M.C. (2013). Evaluación curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación. En: Ibarra, L.R., Díaz, M.C. (Edit.) *Metodología curricular. Un modelo para educación superior. Seis experiencias universitarias*. Colección Argumentos, 167. pp.161-188. México: Fontamara.
- Herrera, J., (2013). Ética, equidad y meritocracia en la mercantilización de la educación superior colombiana. *Revista Latinoamericana de Bioética [en línea]*. Vol 13(1), 8-17.
- Ibarra, E. (2005). Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIV (2), No. 134, abril-junio, pp. 13-37. México, ANUIES.
- Ibarrola, M., Sañudo, L., Moreno, MG., Barrera, ME. (2012). *Los Profesionales de la Educación con Formación de Posgrado que México Requiere*. Guadalajara, México: Ediciones La Noche.
- KRÖBER, G. (1986). Acerca de las relaciones entre la historia y la teoría del desarrollo de las ciencias. En Asencio Cabot, E. (2014). Op.cit.
- López, M. (2015). "Perspectivas metodológicas en la investigación educativa en México 2002- 2011". En Castillo, Álvarez., Reyes, Ruiz. y Castro, Rosales (Edit.)). *Geometrías para el futuro. La investigación en educación ambiental en México*. Editorial Universitaria, UNAM, ANEA, iies, UdeG, Cucba, Maestría en Educación Ambiental.
- López, M., L. Sañudo y R. Maggi. Coord. (2013). *Investigaciones sobre la investigación Educativa 2002-2011*. Col. Estados de Conocimiento. DF, México. ANUIES y COMIE.

- Mendoza, N.F, Guzmán, MV. y Garduño, G. (2013). *Crear y recrearse en la investigación acción*. Guanajuato, México. IPEP.
- Miklos, M. y Tello. (2010). *Planeación prospectiva*. México: LIMUSA. En Mendoza et al, 2013. Op.cit.
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.
- Perales, R.C. (Coord.) Gómez, R.A, López, M. y Sañudo, Lya. (2015). *Gestión del conocimiento en los posgrados en educación en México*. Simposio en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México: COMIE Nov. 16 al 20.
- Perales, R.C., López, M. y García, L. (2013). *Condiciones Institucionales para la gestión de la investigación educativa en México: 2002-2011*. En: López et al (Ed.) 2013. Op. Cit.
- Pérez, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. 4º Ed. Madrid: Morata
- Pérez, D. (2013^a). *Valoración y Acreditación de Posgrados en Educación*. México, ISCEEM
- Pérez, D., A.S. Limón y S., J. García C. (2013b). “Marginación, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la Filosofía, la Epistemología y la teoría educativa en los posgrados en Educación”, en Orozco, F.B., C. B. Pontón (Ed.). *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*. México: COMIE-ANUIES. Colección Estados del Conocimiento. pp. 213 – 283.
- Pérez, D. (2015). *Lo Político y la Política: dos registros que sobre determinan la identidad y dislocación de los posgrados en Educación*. Documento de trabajo inédito. México: Red de Posgrados en Educación.
- Plaz Landaeta, R. (2003). *Gestión del conocimiento: una visión integradora del aprendizaje organizacional*. En la Tribuna de debate Conocimiento y Educación de la *Revista de Investigación Madrid electrónica*, Número 18, agosto – septiembre. (Consulta10/06/2017))<http://www.madrimasd.org/revista/revista18/tribuna/tribuna2.asp>
- Quintanilla, Miguel Ángel (2010). *La ciencia y la cultura científica en ArtefaCToS*, vol. 3, n1, diciembre 2010, 31-48, Salamanca: Universidad de Salamanca
- Rama, C. (2016). *Mutaciones universitarias latinoamericanas. Cambios en las dinámicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas*. Colección Paideia XXI. México: Instituto Politécnico Nacional.

- Sañudo Guerra, L. (2018). *La generación de la cultura científica educativa en los posgrados en educación en México. Un modelo de gestión de conocimiento*. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15316/Cap%C3%ADtulo%2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sañudo, L. (Coord.) Gaeta, M., Soto, E., Segura, D. (2017). *Modos de Producción del Conocimiento en los Programas de Posgrado y de Formación Inicial en Educación. El Caso de la Investigación Educativa*. Simposio en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México: COMIE.
- UAQ, (2016). *Historia*. En <https://www.uaq.mx/index.php/conocenos/sobre-la/historia>
- UNESCO, (1999). *Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico*. En *Conferencia mundial sobre la Ciencia*. Budapest, Hungría. 26 de junio al 1º de julio. http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm
- Verón, E. (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XX1*, Vol. 22(1), 117-138, doi: 10.5944/educXX1.20047
- Weiss, E. (2003). *El Campo de la Investigación Educativa, 1993-2001*. México: COMIE-SEP- CESU-UNAM. Colección *La Investigación Educativa en México 1992-2002*.