



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

**LA VINCULACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN. EL CASO
DEL ÁREA DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE LA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA

Adriana Rocha Rodríguez

Director de Tesis:

Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez

Puebla, Puebla

Octubre de 2020

Adriana Rocha Rodríguez

Puebla, Puebla, a 15 de septiembre de 2020.

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor asignado por la Coordinación de Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, de la Facultad de Filosofía y Letras y en respuesta a su solicitud para revisar la tesis:

**"LA VINCULACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN. EL CASO DEL ÁREA DE
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA"**

elaborado por la Mtra. Adriana Rocha Rodríguez, para obtener el grado de Doctora en Investigación e Innovación Educativa. Comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por el Comité de Examen de Grado, por tanto, el dictamen que se emite es:

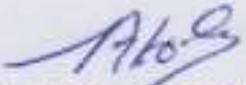
APROBADO

Se autoriza para proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Atentamente

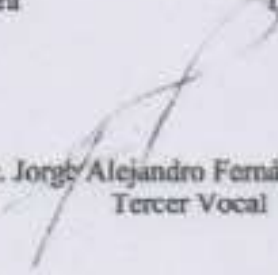
Los abajo firmantes, miembros del Comité Revisor


Dra. Dulce María Cabrera Hernández
Presidente


Dr. José Fermín Rueda Hernández
Secretario


Dra. Dulce María Flores Olvera
Primer Vocal


Dr. José Ramón Quirar Cuenca
Segundo Vocal


Dr. Jorge Alejandro Fernández Pérez
Tercer Vocal

RESUMEN EJECUTIVO

Este trabajo aborda la Vinculación Docencia-Investigación (VDI) en Profesores Investigadores (PI) en el área de la Dependencia de Educación Superior (DES) de Educación y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Los participantes de esta investigación fueron 19 PI pertenecientes al nivel 1, 2 y 3 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que impartieron clases en el 2018 en licenciatura.

El eje de la presente tesis se estructura en tres preguntas principales: ¿cómo fue la formación de los PI en torno a la investigación y a la docencia?, ¿cuáles son los significados que han construido acerca de la investigación y la docencia? y ¿cuál es la percepción de los PI sobre la VDI?

El punto de partida fue considerar como premisa que los PI vinculan la docencia con la investigación según su trayectoria de formación en torno a ambas actividades. El objetivo general fue comprender la manera en que dichos PI relacionan la docencia con la investigación. Para esos fines, se llevó a cabo un estudio de caso instrumental desde una postura cualitativa: se realizaron entrevistas a profundidad, para explorar la trayectoria de formación de los PI y la forma en la que vinculan la docencia con la investigación. Para el análisis de los datos, se utilizó el software Atlas Ti.

Los resultados arrojaron que el aprendizaje de los PI está fuertemente relacionado con la práctica. Los participantes señalan que, a través de la experiencia, pudieron “engancharse” tanto al mundo de la investigación como al de la docencia. Con respecto a la VDI, se observó que cada profesor lleva a cabo su desarrollo según sus concepciones personales acerca de distintos aspectos como el currículo, el tiempo disponible y las actividades que forman parte de su rutina.

ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO.....	iii
DEDICATORIA	vii
TABLA DE ABREVIATURAS	x
ÍNDICE DE TABLAS	xi
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	xii
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	xiii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA UNIVERSIDAD. UNA ESPERANZA PARA EL MUNDO.....	13
1.1.El papel de la universidad en la sociedad.....	13
1.2. De la educación bancaria a nuevos modelos de formación.....	15
1.3. Papel del estudiante en la universidad	17
1.4. El papel del profesor universitario	19
1.5. La investigación en la Universidad	21
1.6.El papel del Profesor Investigador y su escenario	24
CAPÍTULO 2. TRAYECTORIA DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN Y EN DOCENCIA. CARTOGRAFÍA HACIA EL APRENDIZAJE.....	31
2.1 Trayectoria	31
2.2 Hablemos de Formación	33
2.3. Trayectoria de Formación en Investigación	35
2.4. Algunas propuestas de Formación en Investigación	41
2.5. Trayectoria de Formación Docente	54
2.6. Modelos de formación docente	57
CAPÍTULO 3. LA VINCULACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN. ¿DICOTOMÍA O REALIDAD?	61
3.1. Conceptos	61

3.2. La vinculación de la Docencia-Investigación. Origen y desarrollo	62
3.3 La Vinculación Docencia – Investigación. Trabazón o dicotomía.	67
3.4. Continuando con el debate	79
3.5. Maneras de vincular la Docencia-Investigación	80
3.6.Condiciones necesarias para el desarrollo de la Vinculación Docencia-Investigación	86
CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES ...	91
4.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	91
4.2.Banco Mundial	93
4.3.Organización de Estados Americanos (OEA).....	94
4.4.Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).....	95
4.5.La Vinculación Docencia-Investigación en casos internacionales.	97
4.6.La situación en México. Una mirada al interior.....	105
4.7.Secretaría de Educación Pública (SEP).....	113
4.8.Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)	121
4.9.Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (CIEES)	130
4.10. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).....	132
CAPÍTULO 5 INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?.....	143
5.1. Materialismo Dialéctico Histórico	143
5.2. El posicionamiento epistemológico del profesor y la construcción de significados.	148
5.3.Modelo constructivista y su importancia para la Vinculación Docencia-Investigación.	157
5.4. Freire y sus postulados para una transformación de la educación	167
CAPÍTULO 6 DISEÑO DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA. EL CAMINO HACIA LAS RESPUESTAS.....	171
6.1. Modelo de Investigación	171

6.2. Enfoque	172
6.3. Tipo de investigación	174
6.4. Método de investigación	175
6.5. Técnicas, instrumentos y procedimiento de recogida de la información	176
6.6. Universo	180
6.7. Categorías.....	183
6.8. Descripción de los procedimientos de recogida de información.	185
CAPÍTULO 7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS. LA VOZ DE LOS ACTORES.....	190
7.1. Caracterización de los participantes. Resultados de encuesta.....	190
7.2. Organización, procedimiento y análisis de la información de las entrevistas.....	197
7.3. Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia.....	202
7.4. Significados sobre investigación y docencia.....	234
7.5. La Vinculación Docencia-Investigación	245
CONCLUSIONES	256
Dificultades y limitaciones en la Investigación	279
A manera de aportes.....	280
REFERENCIA	284
ANEXOS	300
Anexo 1. Consentimiento Informado	300
Anexo 2 Guion de Entrevista	304

DEDICATORIA

Somos hilos que al mezclarnos con otros tejemos fragmentos o historias.

Cada hilo tiene su espacio, su tiempo y su importancia,

son ellos los que nos hacen ser lo que somos...

Le dedico con todo respeto, cariño y amor la presente investigación a cada uno de las personas que contribuyeron en la realización de este trabajo puesto que por cada uno de ustedes fue posible la culminación del mismo.

Agradezco a Dios por cada una de las bendiciones que me ha dado, por nunca dejarme sola y siempre poner en mi camino lo mejor, los mejores momentos, las mejores personas y los mejores aprendizajes.

A mi mamá Amelia Rocha y a mi abuelita Guadalupe Rodríguez gracias por su amor, confianza y por apoyarme siempre en las decisiones que he tomado, Dios no pudo ponerme en mejores brazos. Las amo.

+ Carlos Rocha Serrano: Gracias abuelito porque, aunque físicamente no estás aquí sé que estás orgulloso de este triunfo más.

A mis tíos y primos: Gracias por sus palabras de aliento, por motivarme, por quererme, por contribuir en mi formación y forjarme valores como la unión, la solidaridad, el cariño y el respeto. Si de algo siento orgullo, es de ser parte de esta familia Rocha Rodríguez.

+Alberto Rocha Rodríguez, + Rubén Barra y +Jonathan Amaro aunque ya no pudieron ver este logro, sé que no me dejaron sola en ningún momento, siempre apoyándome, creyendo en mí y consintiéndome en todo, los extraño mucho y los amo mucho más.

A mis incondicionales amigos, y a todos aquellos que vivieron en algún momento a mi lado mi estrés y frustración en la realización de este trabajo, gracias por todo su apoyo y ánimos para salir adelante, gracias por su comprensión y por compartir conmigo su espacio y su tiempo. Miriam, Freya y Florencia, en serio no tengo palabras para agradecerles todo su apoyo para la culminación de este trabajo. Gracias a mis amigos de

Facebook por estar al pendiente de cada publicación por leerme y vivir conmigo los corajes, las tristezas y los triunfos.

A la Dra. Rosario Landín, siempre será pieza clave en mi formación, gracias a usted conocí la investigación y me enamoré de ella, me enseñó que la pedagogía va más allá de dar clases, este trabajo fue gracias a usted y sus enseñanzas, siempre será mi mayor referente sobre cómo inició mi gusto e interés por la investigación.

Gracias a Lupita Rodríguez (mi Guía espiritual) por contenerme, apoyarme, protegerme y apoyarme todas las veces que te lo pedí, conocerte ha sido una maravillosa bendición.

Gracias a mi asesor Dr. Jorge Alejandro Fernández por todo su apoyo, tiempo y paciencia, gracias porque creer en mi desde el primer momento, agradezco la oportunidad de estudiar este Doctorado y que me haya elegido como su asesora, GRACIAS INFINITAS por apoyarme y creer en mí SIEMPRE.

Gracias a todos los miembros de mi comité Dra. Dulce Flores, Dra. Dulce Cabrera, Dr. Fermín Rueda y Dr. Ramón Eguibar por sus observaciones y contribuciones para la mejora de este trabajo.

Gracias a cada uno de los profesores que participaron en este estudio, gracias por su confianza y por compartir conmigo parte de su vida, me encantaría decir nombres, pero por respeto a ustedes lo omito. GRACIAS porque por ustedes fue posible este trabajo.

Gracias a cada uno de mis profesores por sus conocimientos, gracias por su tolerancia y por apoyarme las veces que los necesité, gracias porque cada uno de ustedes contribuyó de manera significativa en mi formación.

Gracias compañeros del DIIE, en especial Luis, Yolita, Elba por aceptarme y compartir conmigo muchas experiencias, juntos vivimos este camino lleno de aprendizaje. Francisco y Elvira los quiero muchísimo, ambos estuvimos en mis momentos más críticos, se han convertido en mis hermanos del alma y no tengo palabras para agradecer todo lo que hicieron por mí.

Gracia a todo los que nos brindaron el apoyo necesario, administrativos, bibliotecarios e intendencia.

Gracias a todos los que creyeron en mí cuando yo misma había dejado de hacerlo. Los amo mucho.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 468987 durante el período de enero del 2017 a diciembre de 2020 para la realización de mis estudios de Doctorado que concluyen con esta tesis, como producto final del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

TABLA DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. AC.
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
DES	Dependencia de Educación Superior
PI	Profesores Investigadores
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
VDI	Vinculación Docencia-Investigación

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estrategias para la formación de investigadores..	46
Tabla 2. Recorrido de los semilleros de investigación desde la década de los 80.....	99
Tabla 3. Presupuesto de CONACYT.	122
Tabla 4. Ejes y Categorías de Evaluación.	131
Tabla 5. Profesores de la DES de Educación y Humanidades en el SNI.	139
Tabla 6. Profesores de la DES de Educación y Humanidades que pertenecen al Padrón de Investigadores de la BUAP.	139
Tabla 7. Total de Cuerpos Académicos de la BUAP de la DES de Educación y Humanidades en el SNI.	140
Tabla 8. Profesores de la DES de Educación y Humanidades en el PRODEP.	141
Tabla 9. Profesores de la DES de Educación y Humanidades en ESDEPED.	141
Tabla 10. Categorías, subcategorías, definición y preguntas	184
Tabla 11. Características generales de los participantes.....	192
Tabla 12. Años de obtención de grado y participación en docente y en investigador.....	193
Tabla 13. Años de participación en diversos Programas.....	194
Tabla 14. Niveles en SNI, ESDEPED Y CA's.....	194
Tabla 15. Rango de horas que los PI dedican a diversas actividades	195
Tabla 16. Códigos, categorías y definiciones	200
Tabla 17. Estructura de Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia	204
Tabla 18. Estructura de categoría sobre significados de docencia e investigación	234
Tabla 19. Códigos, categorías y definición	246

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Espiral de conversión del conocimiento en UTJ a partir del modelo de Nonaka y Tekeuchi (1995).	52
Ilustración 2. Presentación de proyecto en cuestionario	187
Ilustración 3. Proceso de Análisis de la Información.....	199
Ilustración 4. Indicadores de la Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia.	206
Ilustración 5. Trayectoria de Formación en Investigación.....	210
Ilustración 6. Trayectoria de Formación en Docencia	228
Ilustración 7. Representación gráfica de estructura de Vinculación Docencia-Investigación	246

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1 Matrícula.	112
Gráfica 2 Evolución en el sistema SNI de 1984.	130
Gráfica 3. SNI y Padrón de Investigación VIEP por DES	138
Gráfica 4. Participación de los sujetos de estudio	191
Gráfica 5. Rango de edades de los participantes	191
Gráfica 6. Horas que los PI dedican a diversas actividades	197

INTRODUCCIÓN

Antes de comenzar, resulta necesario hacer algunas aclaraciones. En primer lugar, considerando las demandas de lenguaje inclusivo, esta investigación no establece la prioridad de ningún género: la categoría de Profesor Investigador (PI) incluye a hombres y mujeres, puesto que el foco está puesto meramente en la figura que representan. De la misma forma, las menciones a los estudiantes o alumnos abarcan ambos géneros sin distinción.

En segundo lugar, cabe puntualizar que este trabajo se centra en el nivel superior, ya que es indiscutible que la universidad juega un papel fundamental, siendo el espacio de formación de los profesionales. Dado que son aquellos quienes verán por la sociedad actual, el nivel superior exige una constante renovación para ser pertinente.

En congruencia con lo anterior, a partir del siglo XXI, las políticas educativas se reestructuraron, lo que generó a una transformación de modelos educativos y lenguajes en general. De ese modo, se empezó a hablar de *humanismo*, *cognoscitivismo*, *constructivismo*, *aprendizaje para la vida*; términos que se han vuelto una “moda” necesaria al interior de las instituciones de Educación Superior. Asimismo, durante esa revolución, las políticas educativas colocaron a la investigación como palanca de desarrollo en las labores por ser el medio idóneo para la generación de conocimientos y la garantía de una formación profesional de excelencia que permita atender los reclamos de la sociedad, (OECD, 2004; UNESCO, 2009). Si bien la investigación ya era una de las funciones sustantivas en las universidades, este nuevo énfasis se centró y se fundamentó en la idea de que la investigación debía fortalecer la práctica docente en el nivel superior. Las políticas implementadas colocaron a la investigación como eje prioritario, con la esperanza de que se puedan generar cambios importantes en la sociedad. Otro motivo importante para los mencionados cambios fue que existían profesores que, para el año 2000, se encontraban dando clases con las mismas estrategias y los mismos libros de texto que usaban décadas atrás. Si se tiene en cuenta que la sociedad cambia constantemente, que tanto los pensamientos como las formas de ser y las problemáticas se han transformado, no parece admisible formar estudiantes que consuman ideas y las repitan de manera mecánica (Freire, 2005). Por todo lo anterior, resulta clave la formación dentro de cada área y en investigación en general. Ambos procesos formativos

deben ser adecuados a los tiempos en que vivimos, deben apuntar a la construcción y deconstrucción del conocimiento, a la adquisición de las herramientas fundamentales para identificar los problemas y sus causas, y, a partir de eso, a la creación de propuestas pertinentes para su solución.

Todas estas reflexiones obligaron a repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el papel del profesor y del estudiante, ya que se requiere que los primeros sean guías que conduzcan a los jóvenes hacia la construcción o descubrimiento de conocimientos, que fomenten en ellos un papel activo, para que reflexionen sobre sus propios contextos, sean capaces de ser críticos, creativos, curiosos y tengan la capacidad de identificar problemas y proponer soluciones desde su campo de conocimiento (Freire, 2005, 2009). Esto ha representado un gran reto para las instituciones de educación superior, las cuales, para contribuir al cumplimiento de las demandas, crearon la figura del PI, un perfil con múltiples papeles pues, a la docencia (que implica, de antemano, planeación de clases, evaluación y asesoramiento de alumnos, y aclaración de dudas) debe vincular otras actividades como gestionar, dar tutorías a los estudiantes, hacer investigación, difundir sus resultados mediante producciones académicas. Asimismo, es fundamental que participe en cuerpos colegiados e involucre a los estudiantes en sus actividades de investigación. Con todo, el PI tiene la necesidad de vincular dos perfiles que por años habían estado separados: el del docente y el del investigador. Esto generó una serie de cambios que conllevaban a una ruptura de paradigmas: muchos profesores que solo se dedicaban a la docencia ahora debían dedicarse también a la investigación; al mismo tiempo que muchos investigadores empezaron a cubrir algunas actividades de docencia y formación de recursos humanos.

Si bien esas modificaciones sobre el perfil del profesor no han sido obligatorias al interior de las instituciones de educación superior, se convirtieron en referentes de calidad para los programas de evaluación como los CIEES y el COPAES, además de ser un requisito fundamental para el acceso a programas de estímulo como el SNI, PRODEP, o ESDEPED. Por otra parte, dichos programas, cuya finalidad es incentivar a los profesores a realizar diversas actividades para mejorar sus prácticas, generar conocimiento, difundirlo y formar recursos humanos, a su vez han significado un incremento del sueldo, ya que los PI obtienen

reconocimiento por su labor mediante la evaluación de acciones y productos, lo cual, por cierto, ha generado diversas disputas que se tratarán posteriormente (Galaz, y Gil, (2013). Sin dudas, los programas marcaron las líneas de lo que los profesores deben realizar dentro de sus actividades sustantivas.

Los profesores han tenido que buscar por su propia cuenta la forma de cumplir con las demandas y acceder a los programas de estímulos, lo cual deriva en una pregunta medular: ¿cómo se formaron los PI en docencia y en investigación? En este trabajo, se coloca el foco en la perspectiva y la experiencia de los profesores, considerando que su propio discurso es clave para responder esa pregunta. Si bien el tema central es la Vinculación Docencia-Investigación, se consideró necesario abordar, en un primer momento, la formación en torno a ambas actividades, ya que se ha encontrado que la mayoría de los profesores que imparten clases a nivel universitario no están educados formalmente en docencia, mientras que muchos otros no recibieron una formación específica en el área de investigación. Esto se debe a que, a pesar de que la investigación forma parte de las actividades sustanciales de las universidades, anteriormente solo se desarrollaba en los Institutos de Investigación, mientras que en las facultades la actividad que primaba era la docencia.

Por lo anterior, la formación juega un papel clave en este trabajo. La idea de formación considerada aquí supera la idea que normalmente se le asocia, la cual suele reducirse al ámbito escolar institucionalizado, cuando, en realidad, la formación puede darse en diversos contextos (Martín, 2017). En efecto, las experiencias juegan un papel elemental, ya que permiten la construcción de conocimientos a través de la praxis y de la repetición consciente o inconsciente de ciertas acciones o actitudes. Por ese motivo, resulta primordial observar la formación de los profesores en relación a las dos actividades que le dan sentido a este trabajo: la docencia y la investigación.

En relación con la idea de que la docencia y la investigación en el nivel superior pueden nutrirse mutuamente, Orler (2012) sugiere que la necesidad de vincular ambas actividades surgió a partir de los enfoques constructivistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales consideran a esas prácticas como tareas de indagación y búsqueda del conocimiento.

Desde esos enfoques, la creación del conocimiento se origina a partir de la construcción de interrogantes, la cual constituye el eje medular, como punto de partida y de llegada.

A partir de una minuciosa revisión de información, se encontró que existen diversos cuestionamientos acerca de la vinculación de docencia e investigación. Uno de ellos problematiza si actividades dicotómicas o pueden ser convergentes. Hernández (2002) clasifica las diferentes posturas al respecto en tres grupos: los autores que se muestran escépticos a dicha relación (Black, 1972; Flood Page, 1972; entre otros); los que creen que no existe conexión alguna (Martin y Berry, 1969; Sample, 1972; Prosser, 1989); y los que opinan que hay, entre ellas, una relación simbiótica (Bretton, 1979; Schmitt, 1965; Wilson y Wilson, 1972). Se profundizará en estos posicionamientos más adelante.

A continuación, se hará una breve mención a las investigaciones precedentes que dieron origen a este trabajo, y se hará un breve recuento sobre su evolución. Se realizaron dos estudios en este sentido: el primero enfocado en un análisis curricular y de perfiles de profesores sobre el área de investigación educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (Rocha, 2009); el segundo orientado a la Vinculación Docencia-Investigación en profesores universitarios en la Universidad Autónoma de Yucatán (Rocha, 2012). Durante la primera investigación, se encontró que la mayoría de los profesores que se encargaban de impartir las materias relacionadas con investigación no habían participado en ningún proyecto, e, incluso, varios de ellos no habían optado por la realización de una tesis para su titulación. En la segunda investigación, se trabajó con profesores del área de ciencias biomédicas y de ciencias sociales, considerando tanto a profesores de facultades como de centros de investigación. Por cuestiones de tiempo, el estudio no pudo realizarse en profundidad. No obstante, se encontraron dos maneras de entender la Vinculación Docencia-Investigación, una relacionada con la generación y adecuación del conocimiento y la otra con el desarrollo de habilidades. Se observó, además, que a los profesores se les dificultaba relacionar las investigaciones que realizaban con su práctica docente por el tipo de materias que se impartían a nivel licenciatura; solo lograban hacerlo mediante materias optativas que ellos mismos proponían. Por otro lado, también se obtuvo que tanto el tiempo como el área

de pertenencia resultaban influyentes (hay áreas en las que la vinculación de ambas actividades se facilitaba por el uso del laboratorio, por ejemplo).

Fue a partir de esos estudios que surgió la necesidad de realizar una investigación con mayor profundidad sobre este tema, con la finalidad de comprender la perspectiva de los PI, quienes tienen la encomienda de desarrollar en el aula lo que las políticas manifiesten. Es así que esta tesis se sitúa en el contexto de la Benemérita Universidad de Autónoma de Puebla (BUAP), la cual, al igual que otras universidades y en congruencia con las exigencias establecidas, tiene como uno de sus ejes principales la investigación, tal como sugiere la “misión” establecida en su página principal:

La universidad fomenta la investigación, la creación y a divulgación del conocimiento, promueve la inclusión, la igualdad de oportunidades y la vinculación; coadyuva como comunidad del conocimiento al desarrollo del arte, la cultura, la solución de problemas económicos, ambientales, sociales y políticos de la región y de país, bajo una política de transparencia y rendición de cuentas, principios éticos, desarrollo sustentable, en defensa de los derechos humanos, de tolerancia y honestidad; contribuyendo a la creación de una sociedad proactiva, productiva, justa y segura (BUAP, 2017¶2)

Como se puede observar, la BUAP considera a la investigación como una manera de contribución hacia las problemáticas sociales, razón por la cual, en el año 2006, la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP) realizó un análisis sobre las condiciones en investigación en la BUAP. Sobre la base de esos resultados, se establecieron nuevos objetivos y se diseñó una serie de estrategias enfocadas en sus profesores y estudiantes, al interior de las facultades e institutos de su pertenencia, con miras a fortalecer la relación entre docencia e investigación. Los cinco objetivos particulares que se planearon en la universidad para cumplir con lo señalado fueron los siguientes:

Establecer relaciones verticales y horizontales entre los diferentes niveles educativos para el fortalecimiento de la investigación.

Desarrollar las habilidades investigativas en los estudiantes a nivel medio superior y superior.

Promover el impacto social de la investigación.

Desarrollar escenarios de aprendizaje investigativo en los espacios institucionales y sociales.

Fortalecer la investigación en el posgrado.

Los objetivos establecidos dejan en evidencia la preocupación por garantizar la realización de ambas actividades, colocándolas como sus ejes centrales y generando ciertas estrategias que fomentaran la investigación, la docencia y su vinculación.

Para continuar, se desarrollará el problema, la justificación, las preguntas claves, los objetivos y la propuesta metodológica de la presente tesis.

Los tres aspectos fundamentales en los que se centra este trabajo son: la formación de los PI en torno a la investigación y la docencia, los significados que han construido en torno a dichas actividades, y la forma en la que perciben que vinculan la docencia con la investigación. A pesar de que no existe una formación profesional para la investigación como sí la hay para la docencia, es real que la mayoría de los profesores universitarios no declaran haber sido formados en ninguno de los dos ámbitos de manera específica. Los participantes de esta investigación son reconocidos PI de la BUAP, pertenecientes a la Dependencia de Educación Superior (DES) de Educación y Humanidades que, además de hacer investigación, impartieron clases a nivel licenciatura en el año de 2018. Se considera que su experiencia es clave y que la reflexión sobre ella permitirá reconocer procesos de formación propios, distinguir los significados que se han construido y la forma de actuar que llevan a cabo.

Como señalan Schmelkes, y Schmelkes (2012), el correcto planteamiento de las preguntas es clave en una investigación. En coincidencia con su postura, las tres preguntas desarrolladas para esta investigación fueron claves, pues permitieron trazar la ruta de lo que se debía hacer. En efecto, a partir de ellas se generaron los objetivos tanto generales como específicos, los núcleos temáticos, la selección y el diseño de la metodología y la organización del análisis y la presentación de resultados.

Las preguntas que se establecieron y que guiaron esta investigación fueron:

- ¿Cómo fue la formación de los PI de la DES de Educación y Humanidades de la BUAP en torno a la investigación y a la docencia?

- ¿Cuál son los significados que dichos PI han construido sobre la investigación y la docencia?
- ¿Cuál es la percepción de los Profesores Investigadores en relación a la Vinculación Docencia-Investigación?

Para poder responder a las preguntas planteadas, se estableció como objetivo general comprender la forma en que los PI de la Dependencia de Educación Superior de Educación y Humanidades vinculan o no la docencia con la investigación.

Para alcanzar ese objetivo general, se establecieron tres objetivos específicos:

- Descifrar la formación que los PI de la DES de Educación y Humanidades han tenido en torno a la investigación y a la docencia.
- Interpretar los significados que los profesores tienen sobre docencia, investigación y vinculación docencia e investigación.
- Analizar la percepción de los Profesores Investigadores en relación a la Vinculación Docencia-Investigación.

El primer objetivo cobra relevancia debido a que, como se dijo anteriormente, muchos profesores a nivel universitario no se formaron de manera profesional en docencia ni en investigación. La búsqueda apunta entonces a identificar qué otros procesos formativos fueron claves. Considerando el papel que juegan los significados en la acción, se estableció el segundo objetivo, con la finalidad de interpretar los significados que los PI construyeron en torno a la docencia y la investigación. Con ese material, sería posible analizar y comprender la percepción que tienen sobre el vínculo entre ambas actividades, lo que constituye el tercer objetivo.

A partir de las preguntas que se plantearon, es posible derivar que la esencia de esta investigación se vierte en las siguientes dos premisas, fundamentales para clarificar el sentido y la dirección de lo que se investigará:

- La construcción de significados que los profesores tienen sobre docencia, investigación y Vinculación Docencia-Investigación depende de la formación que han adquirido en torno a ello.
- Lo profesores investigadores de la DES de Educación y Humanidades de la BUAP vinculan sus actividades de docencia e investigación a partir de la construcción de significados que han realizado sobre los términos de docencia, investigación y Vinculación Docencia-Investigación.

En suma, se espera que la formación que los profesores han tenido en torno a la docencia y a la investigación sean claves para interpretar los significados que han construido en torno a ambas actividades, y, a su vez, comprender cómo perciben la Vinculación Docencia-Investigación y cómo la practican.

Para alcanzar el objetivo general, y debido a que los sujetos participantes son los PI de la DES de Educación y Humanidades, el modelo seleccionado para esta investigación fue el cualitativo, que es holístico, inductivo, naturalista (Taylor y Bogdan, 1996; Cook y Reichardt, 2005), lo cual permitió analizar las percepciones de los profesores desde su propio marco de referencia. Esa característica se volvió clave para la investigación: las subjetividades de los participantes fueron la materia prima de análisis.

El punto de vista está situado desde un enfoque fenomenológico, lo cual implica considerar los pensamientos y acciones de los participantes en interacción con el contexto; en este caso, la forma en la que los PI vinculan la docencia con la investigación. Este enfoque permite colocar el foco en la formación (tanto en investigación como en docencia), e interpretar los significados que los PI han construido en torno a ambas actividades, según sus propias percepciones. Tanto en su discurso como en sus experiencias se pudo encontrar la complejidad de lo investigado.

El método de investigación fue el estudio de caso, de tipo instrumental (Stake, 2007), ya que la finalidad de esta investigación es analizar un tema particular en un caso específico, nuevamente: la trayectoria de formación y docencia, y las percepciones sobre la Vinculación Docencia-Investigación de los PI en la DES de Educación y Humanidades.

La selección de los participantes se estableció según los fines de la investigación, con un resultado final de 19 sujetos, todos ellos PI de la DES de Educación y Humanidades. Para la recolección de la información se utilizaron dos técnicas. La primera fue una encuesta en línea, con el único objetivo de obtener una caracterización de los participantes, para lo cual se establecieron preguntas generales y se solicitaron datos socioeducativos. La segunda técnica fue la entrevista a profundidad, con el fin de recolectar la perspectiva de los PI desde su propia voz en un encuentro cara a cara (Taylor y Bogdan, 1996). El guion de la entrevista estuvo dividido en tres apartados relacionados. Esto se profundizará más adelante.

El análisis de la información consistió en la transcripción de las entrevistas, la creación de unidades de análisis para organizarlas, leerlas de manera general, crear los códigos y codificarlas. Posteriormente, se procedió a la jerarquización y la generación de redes, cerrando el proceso con la utilización del programa de análisis de datos cualitativo Atlas ti. 7.5.

A modo de cierre, se concluye con los aportes obtenidos, los cuales resultan interesantes en torno al camino que un PI sigue para formarse como tal en la mayoría de las universidades tanto a nivel nacional como internacional: en general, se aboga por profesores que realicen docencia e investigación (muchos lo han conseguido, como es el caso de los PI que participan en esta investigación). Por ese motivo, conocer sus experiencias puede resultar un gran aporte para que decidan emprender el camino de formarse y formar en investigación.

A diferencia de otras investigaciones, este trabajo se centra en la formación que los PI han tenido y la forma en la que ellos vinculan (o no) la docencia con la investigación. Los resultados permiten generar una reflexión que juega un papel clave para la mejora educativa en diversos aspectos. Muchas veces, el individuo no es consciente de sus acciones, de lo que hace y cómo lo hace (Campirán, 2005)), por eso, esta tesis intenta generar una resonancia en los PI con respecto a su propia trayectoria en investigación y en docencia; y en los lectores, pues la experiencia ajena puede servir de espejo para el análisis de la propia práctica. Cuando alguien es consciente de su propia forma de actuar, de su origen o motivación, es capaz de actuar de manera intencionada y generar los cambios que crea necesarios para conseguir objetivos clave.

A continuación, se presenta la estructuración de esta tesis, la cual está formada por siete capítulos. El eje de los primeros tres es el PI: en el primero, se abarcan temas sobre la universidad y su impacto en la sociedad, la importancia del profesor en dicho nivel; en el segundo, se analiza la formación de los profesores tanto en investigación como docencia; y en el tercero, se expone la diversidad de debates y percepciones a los que se enfrenta ese actor. Seguidamente, se ofrece un breve resumen de los capítulos de esta tesis, para el acceso rápido a los contenidos abarcados en cada uno de los apartados.

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo. Está formado por seis subtemas y tiene como finalidad vislumbrar la importancia de la universidad en varios sentidos, principalmente, el papel que desempeña como formadora de los futuros profesionistas que tendrán la tarea de ver por el mundo actual. Si bien en todos los niveles existe cierta responsabilidad, en la universidad es donde se forma a las personas que podrán identificar los problemas que existen en el contexto actual, es por ello que la formación en ese nivel es de suma importancia. Sin embargo, brindar las herramientas necesarias para lograr la identificación y solución de los problemas implica un papel conjunto que involucra no sólo a la institución, sino también a los profesores, a los planes de estudio e incluso a los mismos estudiantes. Los contenidos de este capítulo centran la atención en las demandas que hay en la sociedad, justificando así los cambios que se han generado tanto al interior de las universidades, como en los actores principales, destacando el papel del profesor y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este apartado permite analizar las razones que llevan a los planteamientos que se harán en el capítulo siguiente.

Capítulo 2. Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia, y en docencia. Cartografía hacia el aprendizaje. Como se menciona al interior del trabajo, se toma el término *cartografía* como una analogía: si bien el concepto se relaciona con el trazo de mapas o rutas, en este caso, se intenta trazar la “ruta” de formación que han recorrido los PI tanto en docencia como en investigación. Este capítulo está formado, a su vez, por seis apartados. Primero, se define lo que se entiende por trayectoria y por formación: el primero es un término que en los últimos años ha cobrado fuerza entre los estudios cualitativos, pues regularmente se centra en los procesos de formación profesional y experiencia laboral; el

segundo es un concepto fuertemente ambiguo. Por eso, se destinaron apartados en este capítulo para poder definir qué se entiende con cada término. Luego, se focaliza en la trayectoria de los PI. Si bien la vida de cada persona puede ser diversa, según sus vivencias, su experiencia, el contexto y el tiempo, no se focalizará en la historia de vida completa de aquellos, sino solo en los trayectos que se relacionan con la docencia y con la investigación. Además de poner luz sobre la formación en investigación, se abordan algunas propuestas para su desarrollo, y se brinda información sobre la formación docente y algunos modelos principales.

Capítulo 3. La Vinculación Docencia –Investigación: ¿dicotomía o realidad? Este capítulo aborda las formas de entender la Vinculación Docencia-Investigación desde la perspectiva de distintos autores. Se exponen debates fundamentales, separados en siete subtemas. Para el primer debate, en el cual se cuestiona la existencia de la Vinculación Docencia-Investigación, se toman en cuenta autores que están en contra y a favor. El segundo debate surge como superación del anterior: considera positiva la vinculación de dichas actividades y se pregunta cómo se da la vinculación entre la docencia y la investigación. Como posibles respuestas, se propone que la investigación y la docencia se nutren mutuamente. Un último debate tiene que ver con las acciones que se llevan a cabo para dicha vinculación y algunas de las condiciones que influyen para que se dé.

Capítulo 4. Política y Programas Institucionales. En este apartado, se desarrollan los programas y algunas políticas públicas que hacen énfasis en la formación en investigación y el papel que juega la docencia para la transformación de la sociedad. Asimismo, se describe a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, su organización y las condiciones actuales de sus PI.

Capítulo 5. Investigación y docencia: ¿por qué y para qué? Lo que aquí se abarca son algunos referentes sirvieron para poder comprender el problema que se investiga. Se aborda el materialismo dialéctico-histórico, el cual justifica la esencia de esta investigación. Posteriormente, se expone sobre la construcción de significados desde la epistemología del profesor, el constructivismo, sus antecedentes y modelos. Y, finalmente, se retoman los

postulados más importantes de uno de los pedagogos más importantes en los últimos años, resaltando su influencia en este trabajo.

Capítulo 6 Diseño de la estrategia metodológica. El camino hacia las respuestas. La metodología es clave en una investigación, pues es el camino para responder las preguntas que se la plantean al inicio del trabajo. En ese caso, el diseño metodológico estuvo basado en un modelo cualitativo, con un enfoque fenomenológico. En este capítulo se desarrolla el método utilizado (un estudio de caso) y las técnicas para la recolección de la información (una encuesta virtual con la finalidad de obtener información general sobre los participantes y entrevistas a profundidad, con un guion como instrumento). También se desarrollan los criterios para la selección de los participantes, diecinueve PI de la Dependencia de Educación y Humanidades de la BUAP. Este capítulo consta de siete apartados.

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados. La voz de los actores. En este apartado se presenta, en un primer momento, la caracterización de los participantes que se hizo de los resultados obtenidos de la encuesta. En un segundo momento, se detalla el procedimiento de análisis e interpretación, y se muestran los resultados que se obtuvieron. Este capítulo se organizó en cinco apartados: uno sobre los resultados de la encuesta, otros sobre el procedimiento de análisis de las entrevistas y, el resto, relacionados con las preguntas que se plantearon al inicio de la investigación.

Conclusiones. Para cerrar este trabajo, a manera de conclusión, se ofrece un resumen del camino recorrido, se retoman los principales aportes, se establecen futuras líneas de estudio, nuevos interrogantes y algunas propuestas. Asimismo, se reconocen las dificultades afrontadas y la forma en que se resolvieron, con el objetivo de ayudar a otras personas en la realización de sus trabajos de investigación.

Referencias: Aquí se presenta el listado de todas las fuentes que se citaron en el texto.

Anexos: Se comparte el guion de entrevista y el consentimiento informado que se usó para la recolección de la información.

CAPÍTULO 1. LA UNIVERSIDAD. UNA ESPERANZA PARA EL MUNDO

*“La educación no cambia al mundo:
cambia a las personas que van a cambiar el mundo.”*
Paulo Freire

A continuación, se ofrecen algunas reflexiones sobre el papel de la universidad en la sociedad, y se realiza un recorrido en el tiempo para comprender las razones de las exigencias actuales en el nivel superior. Además, se analiza cómo era la educación anteriormente y cuál es el papel actual de los estudiantes, de los profesores e incluso de los programas de estudio. La presente investigación parte de ese contexto y desemboca en él, por eso es importante dedicarle las primeras páginas.

1.1. El papel de la universidad en la sociedad

La universidad tiene como misión la búsqueda, desarrollo y difusión del conocimiento en todos los campos del saber, lo que la convierte en la referencia más precisa del conocimiento y del desarrollo social, tecnológico y económico (Hernández, 2002; OECD, 2004, Miyahira, 2009). En el nivel superior es donde se genera el conocimiento y se forma a las personas que tendrán la responsabilidad de ver por la sociedad actual. No se abordará en este apartado una perspectiva política ni contextual, porque ese será un tema que se trabajará más adelante, aunque sí se enfatizará en el rol social de las universidades.

Es posible considerar a la universidad como una fábrica de productos, la cual tiene como finalidad cumplir con las demandas sociales, solo que allí se trabaja con capital humano. Por ese motivo, los estudiantes que se forman en este nivel tienen a su cargo responsabilidades que no son estáticas, ya que la sociedad es cambiante, y lo que hoy puede ser de un modo, mañana puede no que sea suficiente. Así es que, al interior de las universidades, se realizan diversidad de actividades. Si bien todos los niveles de formación son importantes, ya que cada uno de ellos contribuye en la vida de los individuos, es en la universidad donde se forman las personas que tienen mayor responsabilidad social. Desde que el estudiante lleva a cabo su el examen de grado, establece una promesa donde se responsabiliza por el avance

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

de la sociedad y por su bien, es por ello que se requieren profesionistas que sean capaces de enfrentar las problemáticas que el contexto implica.

Muchas veces se ha hablado de la importancia del nivel superior, pero ¿qué tanto se ha valorado?, ¿de qué manera se evalúa la calidad de estas instituciones? En la actualidad, hay organismos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) o los organismos pertenecientes al Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) que se encargan de evaluar la calidad de las instituciones de nivel superior. Su papel es clave para tener Instituciones de Educación Superior que ofrezcan una formación de calidad. Hasta finales de los años '60, eran realmente muy pocas las personas que llegaban a este nivel. Por eso, quienes lo lograban, que eran cotizados y deseados en todas las áreas en las cuales se formaban; tener una licenciatura era visto como prestigioso porque no había un acceso fácil. Sin embargo, con el paso del tiempo, algunos presidentes empezaron a reconocer el papel de importancia que la universidad juega en la sociedad, motivo por el cual el acceso a ella fue más sencillo. En efecto, a modo de ejemplo, para los '70, hubo un incremento masivo de las universidades debido al aumento de las matrículas en dicho nivel, en ocasiones sin cuidado de su calidad (Díaz, 2008).

Considerando que el número de matrícula había sido exponencial, fue necesaria la contratación de personal docente que, en muchos casos, no había concluido la carrera, eran pasantes de la licenciatura, profesionales universitarios, o recién egresados sin ninguna experiencia docente ni profesional: el único requisito era haber estudiado lo que iban a impartir. Lo anterior deja en claro la improvisación que se tuvo que ejecutar para cubrir las demandas que se estaban dando en el nivel superior. Recién en los últimos años, la preocupación ha sido sobre la formación de los docentes, motivo por el cual se les imparten constantemente cursos para que adquieran las herramientas necesarias y se actualicen, y para lograr la profesionalización docente. Es fundamental que los profesores universitarios, además de tener un posgrado en el área disciplinar donde se forman, tengan algunos cursos certificados de docencia, e, incluso, como sostiene Morán (2003), realicen investigación relacionada preferentemente con su práctica docente.

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

En consonancia con esa idea, en las últimas décadas, la docencia y la investigación se han vuelto clave en las políticas educativas. La investigación sirve para generar conocimiento, actualizarlo, para innovar y resolver problemas, mientras que la docencia permite la disseminación y difusión. Ambas funciones tienen como objetivo fundamental la formación de los estudiantes, por esa razón las universidades han renovado sus planes y programas de estudio para incorporar ambas actividades dentro de su currículo. En el capítulo cuatro se profundiza sobre ello.

Con el afán de ir a la par de las demandas sociales, se han buscado maneras para mejorar las universidades constantemente, lo que ha dado origen a infinidad de teorías y metodologías que van desde el conductismo, humanismo, cognoscitivismo, las competencias, así como el aprendizaje significativo y la formación basada en problemas, que se han vuelto “la moda” que ha traspasado los currículos escolares para llegar a ser centro de proyectos de investigación y de conferencias.

1.2. De la educación bancaria a nuevos modelos de formación

Después de reflexionar sobre la relevancia de la universidad para la sociedad, en este apartado se dará continuidad a lo dicho al final del capítulo anterior, que tiene que ver con las transformaciones que la educación experimenta debido a las demandas sociales. Para aclarar mejor este punto, se realizará un recorrido a través del tiempo.

En primer lugar, es necesario retomar lo que actualmente se conoce como educación tradicional: aquel tiempo donde el profesor era el dueño del aula, el estudiante era el ser pasivo que sólo acataba órdenes del profesor. ¿Cómo era el proceso de enseñanza-aprendizaje? Uno de los puntos conocidos como característica fundamental de ese tipo de formación es la comunicación unidireccional, es decir, sólo de maestro a alumno. Si se observa el posicionamiento entre ambos, se puede decir que era de tipo jerárquico. Quien estaba arriba en el proceso era el profesor, incluso había salones donde la silla del profesor estaba a un nivel del suelo más alto que las de los alumnos, lo cual daba la impresión, a simple vista, de que el profesor era superior. El estudiante tenía que alzar la cabeza para ver al profesor, quien, desde la perspectiva que tenía, debía bajar la vista para ver al estudiante, posicionado en un lugar de inferioridad. La enseñanza, en ese entonces, era incuestionable,

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

no había participación por parte del estudiante. El proceso de enseñanza-aprendizaje estaba totalmente enfocado en el conocimiento, bajo un sistema de recompensas y/o castigos. El aprendizaje era totalmente memorístico, se estudiaba repitiendo varias veces lo que se quería aprender hasta que la información quedaba en la memoria. Incluso, en algunas ocasiones, se les ponía melodía a las tablas de multiplicar, por ejemplo, para que la retención fuera más rápida. De igual modo, la calificación estaba basada en el puntaje que se tenía en el examen, según el nivel de fidelidad de la reproducción del estudiante de aquello que se le había dicho. El conocimiento no se razonaba, sólo se absorbía, se acumulaba.

Freire (2005, 2009) llamó a ese tipo de formación *educación bancaria*, pues, así como en el banco uno va a guardar su dinero y este se acumula, para el aprendizaje del alumno, el profesor depositaba en él el conocimiento, que no era procesado ni reflexionado, todo era memorístico y mecánico. Por ejemplo, los docentes enseñaban una forma de hacer las cosas o de resolver cierto tipo de problemas, y el aprendizaje por parte de los estudiantes debía ser tal cual, sin una reflexión sobre el por qué. Lo anterior generaba un conocimiento sistemático, la idea de que existía una única forma de accionar, de modo que, si algo no era como se había aprendido, podía generar dificultades.

A pesar de los esfuerzos por sostener ese sistema, el mundo gira constantemente y, con él, cambian las ideas, formas de pensar, de actuar, intereses e incluso los problemas. Por lo tanto, lo que se requiere son personas que tengan la capacidad de resolver problemas, no métodos únicos y reiterativos.

Al mismo tiempo, en la universidad de los años '90, había profesores que seguían formando a sus estudiantes con sus libros y estrategias de los años '60. Esto es un problema, debido a que, como se dijo antes, la formación en la universidad debe ser actualizada. Todo ello llevó a un replanteamiento de las políticas educativas, el currículum, los profesores, los estudiantes y los espacios académicos.

Ahora bien, ¿qué implica la formación en la universidad? En primer lugar, es necesario reafirmar que el conocimiento que se imparte en este nivel debe ser actual, acorde a las demandas de cada área profesional. No se puede formar estudiantes descontextualizados o con conocimientos obsoletos. La formación debe ir a la par de todos los cambios, lo que

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

requiere un perfil diferente tanto de profesores como de estudiantes, dos de los principales actores en este escenario.

Las estructuras curriculares, por otro lado, demandan que el foco de atención se desarrolle en el proceso formativo del estudiante y la necesidad de que los conocimientos que adquiriera sean para toda la vida. Por ese motivo, resulta más adecuada la idea de aprendizaje significativo, aprendizaje para la vida, es decir, que los conocimientos que los estudiantes adquieran en la carrera le sirvan para aplicarlos en diversos contextos e incluso a nivel personal (Tesouro, Corominas, Teixidó y Puiggali, 2014). Desde 1993, Morán declaró que no se puede continuar formando al alumno como si fuera un producto acabado, que repita los contenidos de manera mecánica cual robot; es importante que ahora, en esta era, el estudiante aprenda a identificar problemas para poder darles solución. Por eso, resulta clave promover el desarrollo de habilidades críticas y creativas que puedan convertir los contenidos programados de los libros en algo abierto a nuevos materiales, que puedan descubrir, redescubrir, recrear la teoría.

Todo lo anterior obliga a replantearse los procesos educativos, así como el papel del profesor y del estudiante (Freire, 2004). Ahora se exige mayor flexibilidad en los currículos, apertura a espacios más allá de las aulas, se incita a estudiantes a participar en congresos y estancias de investigación y/o académicas para que puedan adquirir lo que se llama “formación integral”, pues de ese modo se relacionan con otras personas, se vuelven tolerantes ante la diversidad, diversifican su círculo social y obtienen conocimientos sobre cómo se trabaja y las investigaciones que se han realizado dentro de su carrera, pero en otros contextos.

1.3. Papel del estudiante en la universidad

¿Cuál es el papel que actualmente juegan los estudiantes? De entrada, es importante analizar un aspecto que pareciera poco notorio, sin embargo, puede notarse el cambio que existe en la formación actual incluso en el lenguaje, ya que no se habla más de “alumnos”, sino de “estudiantes”. A continuación, se desarrollará cuál es el papel que este personaje desempeñó a lo largo del tiempo.

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

El alumno, en la educación tradicional, era solo un receptor del conocimiento, solo acumulaba saberes de forma memorística, sin razonarlo. Por lo tanto, sus esfuerzos estaban cien por ciento enfocados en memorizar a cualquier precio, cantando, repitiendo para lograr retener por mayor tiempo lo que se aprendía. Los alumnos no podían siquiera cuestionar los conocimientos de los maestros, eso era una falta de respeto imperdonable. Si el profesor cometía un error, el alumno no tenía derecho a decírselo, lo cual lo construía como un sujeto sumiso, callado, no era crítico, mucho menos creativo. Obviamente, este tipo de sujetos fue muy funcional en el ámbito laboral hasta cierto tiempo, pues sabía acatar órdenes y realizar sus labores de manera mecánica. Sin embargo, no era capaz de resolver problemas ni actualizar los conocimientos adquiridos.

Este perfil se volvió muy básico, incapaz de cumplir con las exigencias que el mundo actual demanda, debido al cambio constante en la sociedad y a los requerimientos que surgieron. Por eso, los modelos actuales colocan al estudiante como centro principal del proceso enseñanza-aprendizaje: ya no se quiere estudiantes que se dediquen a repetir los conocimientos de manera mecánica, sino que sean reflexivos, que cuestionen (Freire, 2005). Todas esas habilidades deben ser adquiridas por los estudiantes a lo largo de su formación, sobre todo en el nivel superior durante el cual los estudiantes, futuros profesionistas, desarrollan capacidades intelectuales para poder generar y utilizar conocimientos, aprenden a identificar problemáticas para darles solución, y adquieren las competencias para actualizar de manera autónoma los conocimientos de su área.

Miyahira (2009) menciona que, para que una persona tenga la capacidad de generar conocimientos y pueda adquirir aprendizaje permanente, se requiere que tenga aptitudes para la investigación, que es la que permite adquirir aprendizajes significativos y poner en práctica el material teórico adquirido.

En la actualidad, se busca construir un estudiante activo que sea capaz de ser crítico, creativo, curioso, con la capacidad de aprender, renovar su conocimiento de manera permanente, que pueda identificar problemas en cualquier ámbito donde se desarrolle, reconocer sus causas, planear soluciones pertinentes (Freire, 2004; Morán, 2003). Si cada egresado se propusiera dar solución a un problema de la sociedad, es probable que, en lugar de pelear por ver quién

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

tiene más o menos, las peleas buscarían resolver los problemas más difíciles, lo que contribuiría de manera significativa a una mejora de la sociedad y de la calidad de vida. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, existen diversos aspectos por los cuales los estudiantes ven a las materias de investigación como un relleno, más que como un aprendizaje de verdadera importancia.

1.4. El papel del profesor universitario

A continuación, se repasará el papel del profesor a lo largo del tiempo, el cual cambió a la par del rol del estudiante. En la escuela tradicional, era él el protagonista del aula, era quien tenía la última palabra, su conocimiento era incuestionable, lo sabía todo, jamás aceptaba sus errores porque pensaba que eso le restaba autoridad, era una figura respetada por padres y alumnos, quienes creían ciegamente en él, en sus maneras de enseñar. En el aula, exponía la mayor parte del tiempo o escribía en el pizarrón, sin establecer una comunicación con los estudiantes, dedicándose solo a transmitir lo que sabían. Al alumno le imponían disciplina por medio del autoritarismo.

Como ya se mencionó anteriormente, los paradigmas educativos se han ido transformando a la par de las necesidades del contexto. Ya no resulta efectivo formar estudiantes como se hacía hace 20 años, puesto que su manera de pensar, actitudes, necesidades e incluso metas son completamente diferentes, lo cual demanda un nuevo perfil por parte de profesor, que funcione como una guía que conduzca a los estudiantes hacia la construcción o descubrimiento de conocimientos. Esto deriva en la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características que debe tener un profesor universitario hoy? Ríos (2014) menciona que: “ser profesor universitario implica una tarea de autoformación constante y ello incluye la investigación, para aprender lo que otros ya saben, para poder entrar en un diálogo significativo con comunidades académicas de alto nivel y formar parte de ellas con pleno derecho” (p. 136). Considerando lo anterior, como se afirmó en párrafos precedentes, los nuevos modelos educativos representan un gran reto para la institución, pues requieren que los profesores (aparte de planear sus clases, asesorar estudiantes y aclarar dudas) realicen proyectos, participen en cuerpos colegiados e involucren a los estudiantes en sus actividades de investigación, sean capaces de aprender de los estudiantes, y sean comprometidos con el

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

aprendizaje de los estudiantes a modo de guías y garantizando la construcción de conocimiento.

Parra (2004) menciona que el profesor universitario debe reconocer y aceptar las potencialidades de los estudiantes, entender que ahora ellos deben ser los propios protagonistas en su aprendizaje. Esto ha sido difícil para algunos profesores que, durante años, estuvieron impartiendo clases a la manera tradicional, ya que cambiar sus formas de entender la educación, sus métodos de enseñanza, implica dejar de ser protagonistas del proceso para transformarse en guías.

Aunado a eso, las políticas educativas actuales establecen un perfil del profesor universitario que desarrolle las siguientes actividades: docencia (25% de su tiempo contratado), tutoría (20%), investigación (40%) gestión (15%). Además, se demanda por parte de los profesores la participación en grupos colegiados como los Cuerpos Académicos (Martínez y Martínez, 2007). Por otro lado, la postulación para el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) se vuelve necesaria debido a que esos antecedentes son indicadores muy importantes en los comités de acreditaciones y certificaciones. Dentro de los criterios para la evaluación de la calidad de las Instituciones de Educación Superior establecidos por los CIEES (2018) y los comités que pertenecen al COPAES (2008), hay un indicador que determina que la calidad de las universidades tiene que ver con el número de profesores e investigadores que cuentan con un alto grado académico, esto es, un doctorado (Martínez y Martínez, 2007). Lo anterior ha generado una punta de debate bastante cuestionable. Aunque las políticas no sancionen a quienes no cumplan con dichas actividades, estas se han vuelto una necesidad para los profesores en las IES, sobre todo teniendo en cuenta que se traducen en puntajes altos para aplicar a algunos programas de estímulos que compensan los salarios bajos con un ingreso extra que no implica una suma de labores. En principio, el hecho de que los profesores tengan que realizar todas esas actividades y cumplir con las políticas que se establecen no tiene por qué ser un problema, ya que todo ello contribuirá de manera significativa en su práctica docente; sin embargo, la finalidad de las políticas y programas se ha desvirtuado en el último tiempo. Cabrera (2017) menciona que la creación de los programas de estímulos para los profesores

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

surgió con la finalidad de habilitar su participación en investigación y generar motivación, para, al mismo tiempo, mejorar la calidad educativa de la formación; pero, a pesar de que muchos profesores crean en la finalidad de los programas y actúen del mejor modo, existe otra realidad que cada vez es más evidente. Con el paso del tiempo, el bajo sueldo y las necesidades económicas en el país han hecho que se desvirtúe la intención de dichos programas y ahora el fin sea el medio, Galaz, y Gil, (2013) mencionan que hay profesores que hacen grandes esfuerzos por acumular el mayor número de producciones, actividades y papeles que les puedan servir para incrementar su puntaje, incluso algunos llegan a caer en actos poco éticos. Vargas y Vargas, (2017) mencionan que, para lograr un puntaje alto, en ocasiones utilizan a estudiantes para que realicen sus producciones o, en casos extremos, acuden al plagio. Por eso, pareciera que la finalidad única de los programas es que los profesores tengan muchas producciones para tener más ingresos. Esto ha generado lo que Díaz (2008) ha denominado “puntitis”, que se refiere a que los profesores están preocupados por conseguir puntos a toda costa.

De lo anterior se puede concluir que, ante la presión de los PI para formar parte de los programas de estímulos, y su compromiso con la formación de estudiantes, hay profesores que se han ido adaptando a las demandas de este perfil múltiple, pero hay otros que se sienten motivados a hacer más investigación, docencia e intervención solo por el fin económico. Esto derivó en que muchos de ellos, en su afán de aumentar sus ingresos y mantener un estatus alto en la comunidad científica, han acudido a actos que ponen en jaque su ética.

1.5. La investigación en la Universidad

No es nuevo que la investigación sea uno de los pilares en el nivel universitario. Es sabido que, en este nivel, se generan diversidad de investigaciones. Sin embargo, estas siempre habían sido desarrolladas por institutos de investigaciones. Por ese motivo, dentro de las universidades nacionales, existen Centros o Institutos de investigación, donde anteriormente se concentraban solo los investigadores y la formación era más enfocada a los posgrados. Sin embargo, en los años ‘90 las cosas cambiaron: la investigación dejó de funcionar solo en los institutos y centros para adentrarse a las facultades, donde se empezaban a generar propuestas para la incorporación de la investigación.

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

Aun en la actualidad, hablar de investigación, en la mayoría de los casos, implica un vínculo directo con el posgrado, dando por sentado que es el único lugar donde la investigación es inherente a la formación del estudiante. No obstante, en el comienzo del siglo XXI, como parte de los modelos constructivistas y el enfoque por competencias a nivel licenciatura, la formación en investigación se volvió clave. Es en ese nivel donde se forman los profesionistas que se van a encargar de las problemáticas del mundo actual, lo cual vuelve fundamental para su formación la identificación de problemas, sus causas y sus soluciones creativas, así como el modo de actualizar de manera autónoma los conocimientos sobre su área (Rocha, 2009; Rocha, 2012; Guerrero, 2007; Montero, 2009; Miyahira, 2009).

Como se dijo antes, la investigación juega un papel fundamental, pues permite generar conocimientos, actualizarlos y difundirlos. Por esa razón, se ha convertido en una de las actividades sustanciales en la universidad, ya que, además, funciona como nexo con la sociedad (Miyahira, 2009). Los organismos acreditadores e incluso las políticas educativas hacen énfasis en la importancia de la investigación y de la formación en investigación, pero ¿qué pasa al interior de las universidades? Durante una experiencia en un Instituto Tecnológico, se escuchó decir a un profesor que le había tocado impartir la materia Taller de investigación 1, que no le gustaba porque no sabía qué actividades indicarle a los estudiantes, que le aburría la materia. Entonces, ¿cómo se consigue que los estudiantes se interesen por hacer investigación si los propios profesores la aborrecen o no le encuentran sentido? La experiencia citada sucedió en el área de ciencias exactas, donde, en muchas ocasiones, las materias específicas de investigación son vistas como un relleno en los planes de estudio, donde el estudiante aprende sobre lectura y redacción. Las clases tediosas y aburridas hacen que ellos, con solo oír la palabra “investigación”, sientan apatía, no existe una idea sobre la importancia de la materia. Pero, si no fuera importante, ¿por qué está en el tronco común en los planes de estudios de la mayoría de las carreras?, ¿por qué en casi todas las universidades hay materias que tienen que ver con la investigación? Rara es la universidad que no incorpora en sus programas educativos materias sobre investigación.

De acuerdo con Elizondo (2010) y Ríos (2014), los trabajos de investigación deben ser fomentados en las universidades porque la investigación y la docencia son aspectos

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

fundamentales, articulados, complementarios del desarrollo de la educación. En conjunto con ello, con los trabajos de investigación científica se puede contribuir a crear en los profesionistas, independientemente del área, una mentalidad de cambio y deseos de mejorar y de contribuir de manera con la sociedad. Por tal motivo, es imprescindible la formación en investigación en este nivel.

Ahora bien, ¿cómo es la investigación en la universidad?, ¿de qué depende?, ¿quiénes son sus principales actores? Si bien es cierto que la mayoría de los egresados no se van a dedicar formalmente a la investigación, y algunos quizás no estudien un posgrado, es fundamental que tengan conocimientos sobre cómo llevarla a cabo, ya que puede ser que lo requieran en el campo laboral en el que se desenvuelvan. Además, la investigación es útil en cualquier tipo de área, pues permite identificar un problema y poder proponer soluciones, es por eso que forma parte de la mayoría de los planes de estudio de las universidades, no solo nacionales sino a nivel internacional (Rocha, 2009; Miyahira, 2009; Guerrero, 2007, Montero, 2009; Rocha, 2012).

Por las razones anteriores, se pone énfasis en incorporar a la investigación dentro de las actividades sustantivas de toda universidad, como menciona Westergaard (1991), para los estudiantes, así como para los académicos, debe tener un carácter investigador, explorador, escéptico, crítico en la educación superior. Tanto por lo anteriormente expuesto como por las exigencias de las políticas educativas, las universidades han buscado la manera de que los estudiantes realicen investigación. Para ello, se han desarrollado varias actividades como, por ejemplo, la implementación de programas como los “semilleros de investigación”, que son espacios donde los estudiantes pueden identificar y/o reafirmar su vocación investigativa en general o en un campo o área específicos, para lo cual, se requiere de un profesor que pueda liderarlos, y un grupo de estudiantes dispuestos a aprender (Sánchez, 1993; Wainerman, 1998; Guerrero, 2007; Figón y Rocha, 2009).

Durante la licenciatura, en la carrera de Pedagogía en la Universidad Veracruzana, bajo la organización de la Dra. Rosario Landín, se consolidó un grupo de estudiantes para formarse en investigación. La profesora desarrollaba una estrategia a manera de semillero, pues proponía lecturas para analizar, organizaba seminarios con expertos en el área de

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

investigación, promovía la asistencia a congresos con temáticas relacionadas con la investigación, etc. La respuesta por parte de los estudiantes fue satisfactoria. En efecto, esta actividad contribuyó de manera importante en la formación de los estudiantes, pues les permitió generar una visión más allá de la que tenían desde el interior del aula (Figón y Rocha, 2009). Por otro lado, las salidas a congresos y estancias les dieron la posibilidad de conocer la manera en la que en otros lugares trabajaban, para confrontarlas con el espacio al que pertenecían. Al mismo tiempo, la convivencia con diferentes especialistas los ayudó a abrir la visión de lo que se puede realizar desde el área. En Pedagogía esto es muy importante porque, en la mayoría de las ocasiones, esa carrera se reduce al campo de la docencia, a pesar de que existen diversas áreas en las cuales intervenir, para las que la investigación llega a ser transversal. Por ello, en el plan curricular se considera al área de investigación como una instancia obligatoria (Rocha, 2009).

En conclusión, se puede decir que una universidad que no fomenta la participación en sus espacios de investigación es una institución muerta, porque se encasilla en procesos dados en determinado tiempo, un conocimiento mecánico, sin ser criticado, una formación muy técnica, mecanizada; es decir, resulta una generadora de robots que son capaces de repetir la información sin cuestionarla, sujetos que no son creativos, que ejercen un mecanismo sin someterlo a crítica y, cuando ese mecanismo no sirve, entran en crisis por no saber qué hacer. Por tal motivo, es inaceptable decir que una universidad puede estar desvinculada de la investigación, es como afirmar que un arquitecto puede construir un edificio sin hacer análisis de contexto, o que un licenciado en comercio puede poner una empresa sin hacer un análisis de mercado, o que un veterinario puede atender a un paciente sin hacer un diagnóstico, etc. La investigación está presente en todas las profesiones, es una herramienta que permite tener conocimiento actualizado sobre un contexto cercano y real.

1.6. El papel del Profesor Investigador y su escenario

Como se desarrolló al principio de este capítulo, el papel del profesor universitario ha cambiado a lo largo del tiempo, ahora debe realizar varias actividades aparte de la docencia

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

y la investigación, como la gestión, la tutoría, entre otras. Ya se expuso sobre el profesor universitario y, antes de hablar del Profesor Investigador, se reflexionará un poco sobre el ser investigador. Si bien no existe una carrera profesional para convertirse en tal, como aquella para ser médico, dentista, ingeniero, la mayoría de las carreras tratan de incorporar como materias obligatorias algunas relacionadas con la investigación. La pregunta es-¿cómo se forma un investigador?, ¿qué lo convierte en tal? Durante muchos años, se ha dicho que la formación para ser investigador es en el Doctorado, de hecho, existen posgrados sobre investigación, pero ¿el haberlos cursado es suficiente?

Hablando sobre el *ser* investigador, valdría la pena preguntarse, ¿todos los que hacen Doctorado son investigadores?, ¿de qué depende esa identificación?, Esas preguntas llevan a reflexionar y poner en foco a un actor que, a pesar de ser mencionado e idealizado, es poco cuestionado. Es real que es posible encontrar en el mundo académico muchos profesores que cuentan con doctorado, pero no se asumen a sí mismos como investigadores, e incluso las instituciones no los reconoce como tales ¿a qué se debe? Se puede decir que todo aquel que estudió psicología puede ser considerado psicólogo, los que estudiaron arquitectura son arquitectos, ¿qué pasa con los investigadores? En México, el organismo que legitima a los investigadores a nivel nacional es el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y, para reconocerlos como tales, toma en cuenta diversos criterios que tienen que ver con su experiencia, sus cuerpos colegiados y su producción académica, entendida como participación en congresos, publicación en revistas indexadas, publicación de libros o capítulos de libros, docencia, dirección de tesis, entre otras actividades. Además, existe el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), pero ¿es posible afirmar que, si no se pertenece a ese programa no se es investigador? Podría decirse, por sentido común, que quien hace investigación es investigador, pero si no son reconocidos a través de dichos programas, ¿realmente lo son? Esas preguntas permiten cuestionar algo que está más que naturalizado y por eso no se reflexiona: los profesores tienen como rol formar en investigación, pero ¿cómo se forman ellos mismos en investigación?, ¿quién los forma en investigación y cómo? Este es uno de los puntos importantes del trabajo, pues, uno de los objetivos es descifrar la

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

formación de los PI tanto en investigación como en docencia, lo cual se desarrollará en el capítulo siguiente.

La función de la investigación es generar conocimiento nuevo, actualizado, descubrir y redescubrir contextos, problemas o situaciones siempre con la finalidad de mejorar, innovar o descubrir. Según Prieto (2008), investigar es:

una actividad en un contexto de descubrimiento y uno sustantivo. En el primer caso, la investigación se concibe como un proceso constante de revelación para tomar conciencia del mundo que le rodea, comprenderlo y explicarlo; implica hacer contacto con la realidad estudiada, su objeto, disciplina y sociedad, estableciendo una red de relaciones entre ellas. Desde una perspectiva sustantiva el investigar constituye un modo de vida que es permanente en la persona y lo acompaña en todos los contextos en los que se desenvuelve. (p. 144)

Partiendo del concepto anterior, el mismo autor menciona que, para llamar a alguien investigador, una persona debe reunir las siguientes características: debe ser un sujeto activo, que tenga amor e interés por conocer, aprender, de-construir y construir su realidad, generar proyectos de manera constante con el afán de resolver problemas o por el deseo de conocer cosas nuevas.

De acuerdo con Prieto (2008), los investigadores son seres humanos que exploran en todo momento su ambiente, para identificar áreas de vacancia que puedan convertirse en oportunidades. Según el autor mencionado, son ellos los que también “organizan, planifican, desarrollan y comunican los avances científicos a los que pudieran haber llegado; son estas personas en las que se encuentran cifradas muchas de las esperanzas de un futuro más óptimo para la humanidad” (p.137). La responsabilidad de la que habla Prieto obliga a los investigadores a estar pendientes de las necesidades sociales, para resolver los problemas y contribuir a mejorar la vida de la sociedad. Por tal motivo, es fundamental que aquellos desarrollen una visión de la realidad, que sean críticos, para lo cual es imprescindible que adopten distintas posturas que permitan comprender la vida desde las miradas de sus protagonistas, desde los sujetos. Esto es de suma importancia, pues el investigador debe ser sensible a las necesidades y creencias de las personas, no puede imponer una perspectiva,

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

sino que debe adaptarse a los contextos y circunstancias para aportar a la mejora y no producir mayores dificultades.

Según Perls (1976) cuando un investigador se considera establecido, es visto, desde una perspectiva gestáltica, como un observador del mundo y de sus propias vivencias; se convierte en el director y el constructor del mundo en el que vive. Al menos esa la visión que actualmente se busca: que exista cierta sensibilidad por parte del investigador, que aprenda a trabajar de manera colegiada y compartir sus descubrimientos. Perls agrega que esa visión humanista promovió un esfuerzo investigativo que se centrara el hombre y en su capacidad para aprender individual y colectivamente.

Esto conduce a un punto importante que no es abordado con regularidad: la ética del investigador. ¿Cuáles son las implicaciones éticas de un investigador? Pueden ser muchas, desde personales hasta contextuales. Es cierto que el deseo por descubrir y generar conocimiento nuevo es muy fuerte, no obstante, es importante no dejar de lado los sentimientos y creencias de las personas que se investiga, quienes no deben ser tratadas como objetos que se usan y se desechan como tales. Por eso, es importante evitar investigaciones que pongan en riesgo la integridad física, moral y psicológica de las personas: la ciencia no debería tener un valor superior al de los sujetos. Sin embargo, se han registrado casos de abuso, lo cual no resulta justo para los sujetos, quienes se prestan considerando que aportan a una mejora colectiva. Debido a eso, es importante no perder el eje que mueve a la investigación, que es el bien social. Generar un avance científico que atente contra la sociedad o el medio ambiente sería una contradicción en sí misma. Entonces, se debe cuidar la confidencialidad de los sujetos, se debe reconocer y agradecer la participación valiosa y sincera, que implica un gasto de tiempo y energía. Además, una investigación ética debe cuidar la identidad de los participantes, para no desencadenar eventuales problemas tanto personales como laborales, e incluso de vida o muerte. Para tal fin, resultan útiles los consentimientos informados, que permiten que los participantes conozcan de qué trata la investigación, de qué manera opera su aporte, si se realizarán fotos, videos o grabaciones, el trato que se la dará a la información que proporcione y cómo se cuidará su identidad. Así

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

como la ética, hay otras características que un investigador debe tener más allá del estatus que ciertos programas le dan, basados solamente en su producción.

Problematizada la figura del investigador, se intentará definir la figura del PI: ¿qué implicaciones tiene un PI?, ¿a qué se le llama PI? En la actualidad, ser PI es una de las categorías más demandadas y más altas en las universidades, clave para las políticas públicas y un criterio fundamental para poder acceder a los programas de estímulos. Sin embargo, se pasa por alto, en su carácter complejo, que se trata de profesores que son, al mismo tiempo, docentes e investigadores. Hay poca claridad sobre las características que un PI debe tener; incluso al interior de las instituciones, no se indica con exactitud los conocimientos, habilidades y aptitudes que implica.

A partir de la revisión teórica, se encontró que no existe mucha información sobre la figura del PI. Su origen es confuso, así como el perfil que supone. Parte de la bibliografía menciona la figura de docente investigador, que no resulta representativa para el PI, quien, además de las actividades de docencia e investigación, tiene a su cargo otras tareas.

Uno de los primeros autores en usar el término de PI fue Stenhouse (2004), quien, desde una perspectiva experimentalista, sostiene que el aula es una especie de laboratorio donde se puede comprobar la teoría: el profesor a cargo del aula puede hacer observación naturalista y, a su vez, ser un observador participante con gran potencial al interior de las instituciones. En otras palabras, para ese autor, el PI es aquel que investiga sobre su propia docencia. Por otro lado, Molina (2010) comenta que el PI debe asumir la práctica como un espacio donde indagar, cuestionarse por el ser y hacer como maestro, innovar, renovar, poner a prueba lo que cree, problematizar, recoger datos, analizar, plantear hipótesis de acción, presentar informes abiertos a la retroalimentación, incorporar reflexiones sistemáticamente y contrastar hipótesis en el plano institucional.

El PI debe saber que la investigación es fundamental en cualquier disciplina educativa, porque permite identificar problemáticas y generar propuestas que ayuden a su solución. En efecto, hacer una propuesta sin realizar antes una investigación puede no solucionar el problema y (en el mejor de los casos) no generar cambios, aunque también puede implicar

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

una serie de gastos económicos, de tiempo y de capital humano irrecuperables. Por esa razón, es importante que, independientemente del área, los profesionistas sepan cómo realizar una investigación que, además, les permita tener un conocimiento actualizado sobre su disciplina para que no resulte obsoleta. Es por eso que la mayoría de las universidades cuentan con, al menos, una materia o taller relacionado con la investigación, específicamente, con la metodología (Sánchez, 1993). Sin embargo, en la tesis de Rocha (2009) se encontró que, a nivel licenciatura, había varios profesores impartiendo materias relacionadas con proyectos para la titulación, quienes jamás habían realizado investigación e incluso se habían titulado de manera automática por el promedio. Dado que los profesores que imparten las materias no tienen experiencia alguna en investigación, los conocimientos que brindan se reducen a cuestiones teóricas descontextualizadas, que no constituyen aprendizajes significativos para los estudiantes.

Además de la falta de experiencia, se observa que hay profesores que dictan las materias de investigación en disconformidad, que incluso son designados como “castigo” por sus instituciones. A estas personas no les interesa la investigación y ven a la materia como un relleno dentro del plan de estudios. Esto se traduce en una actitud apática de los estudiantes hacia la investigación, para quienes la materia resulta aburrida y tediosa. Posteriormente, se hablará del impacto que un profesor puede generar en sus estudiantes mediante lo que se ha llamado *modelaje*, es decir, si el profesor tiene apatía hacia la materia, es probable que los estudiantes sientan lo mismo. Sánchez (1993) menciona que, desde los años ’70, es común que, en las universidades, haya al menos una materia relacionada con la metodología de la investigación, aunque los conocimientos que aborda sean meramente teóricos.

El papel del profesor es clave en la formación, por ello es importante que tenga una postura crítica sobre su accionar, que sea consciente del impacto que es capaz de generar en sus estudiantes (Freire, 2006; Morán, 2003). La actitud juega un papel elemental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se requiere que el PI se comprometa con su labor y con la generación de recursos humanos, que sea humilde y capaz de reconocer que él mismo es un aprendiz en el proceso donde el estudiante, aun siendo más joven y con menos experiencia, puede aportarle mucho, como cuestiona Freire (2006): “¿Cómo puedo respetar la curiosidad

Capítulo 1. La universidad. Una esperanza para el mundo

del educando, si carente de humildad y de la real comprensión del papel de la ignorancia en la búsqueda del saber, temo revelar mi desconocimiento?” (p. 66). Cuando el Profesor reconoce su papel y el papel del estudiante en el aula, cuando la comunicación se hace horizontal, entonces se pueden generar grandes cambios. Como se citó al inicio del capítulo: “La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar al mundo” (Freire, 2004, p.14).

CAPÍTULO 2. TRAYECTORIA DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN Y EN DOCENCIA. CARTOGRAFÍA HACIA EL APRENDIZAJE

*“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear
las posibilidades para su propia producción o construcción.
Quien enseña, aprende al enseñar,
y quien aprende, también enseña al aprender”
Paulo Freire*

Después de haber desarrollado la importancia de la educación superior y de sus principales actores, en este punto, el centro de atención está en la formación que los PI han tenido en torno a dos de las actividades más demandadas en todo nivel superior: la docencia y la investigación. Para poder comprender las acciones de las personas o su forma de personar, es importante identificar cuáles ha sido sus recorridos, aquello por lo que cada sujeto ha pasado, lo que lo ha marcado. Uno de los principales aportes de este trabajo es abordar esa trayectoria desde la perspectiva de los propios participantes. Cada ser humano es una historia, llenas de aventura, drama, diversión, problemas, entre tantas cosas. Cada situación contribuye a formar las identidades. Freire (2004) dice que el ser humano es un ser histórico, porque está marcado por esas experiencias que vive a lo largo de la vida y, en muchas ocasiones, define sus acciones. Pocas veces hay consciencia de ello" Este trabajo invita a la reflexión constante sobre las propias acciones.

En el título de este capítulo, se hace referencia a la cartografía, que, en sentido literal, remite al trazado de mapas, los cuales representan el camino que se sigue, se siguió o se puede seguir para lograr algo. En esta ocasión, se retoma ese término como una analogía de lo que se conoce como “trayectoria”. En el siguiente apartado, se definen las nociones de “trayectoria” y de “formación” tanto en investigación como en docencia.

2.1 Trayectoria

Desde el nacimiento, cada sujeto va tejiendo una historia llena de experiencias, conocimientos, vivencias, se va rodeando de diferentes tipos de personas que influyen de un modo u otro en sus pensamientos, personalidad, e incluso en su forma de percibir el mundo. Al pasar el tiempo, se va construyendo, a manera de cartografía, la vida de una persona, la

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

cual se va formando por diversos momentos específicos que permiten hacer un análisis del camino que se ha recorrido y los cambios que se han generado en torno a un aspecto. Se puede observar una trayectoria según su trayecto personal, su trayecto escolar, profesional, entre otros.

Aparentemente, el término *trayectorias* se ha vuelto recurrente en los estudios del ámbito educativo. Sin embargo, el concepto suele vincularse solo con dos aspectos: el escolar y el laboral. Tomando en cuenta la incorporación de la connotación y denotación, Jiménez (2009) define *trayectoria* como:

El recorrido en los distintos puestos de trabajo y actividades profesionales que desarrollan los individuos, derivadas de la formación recibida y de la combinación de factores micro y macrosociales como los antecedentes familiares, las relaciones personales, el género, el momento social del egreso, el primer empleo, las condiciones del mercado de trabajo que permiten explicar su movilidad social, económica y laboral (p.3)

El mismo autor menciona que existen diferentes denominaciones en los trabajos que se orientan a investigar las trayectorias, lo cual dificulta la identificación de sus características y dimensiones. No obstante, algo que tienen en común, son las etapas educativas y profesionales, motivo por el cual Jiménez (2009) clasificó a los estudios de trayectorias según diversos enfoques: trayectorias educativo-laborales, trayectorias laborales, trayectorias ocupacionales, trayectorias profesionales o de carrera, y las trayectorias académicas. En esa categorización se puede identificar que la idea de trayectoria, en las distintas investigaciones, está vinculada con la etapa educativa y la profesional. Es decir, se orienta al proceso que cada individuo atravesó durante su vida escolar y cómo impactó en lo laboral.

Si bien, después de la revisión teórica se pudo encontrar diversos trabajos sobre trayectorias, la mayoría de ellos, como se demostró en el apartado anterior, se orientan a las trayectorias escolares y laborales. A diferencia de aquellos, lo que se busca analizar en esta tesis es la formación en investigación y, dado que la investigación no es considerada una profesión como tal, no es posible hablar de un proceso lineal, sistemático, generalizable. Con la docencia sucede algo similar: aunque hay carreras específicas, la realidad es que muchos de

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

los profesores que imparten clases en el nivel universitario no se formaron o no recibieron formación en docencia.

Por lo anterior, se decidió partir del significado de la palabra *trayectoria* en términos escolares, laborales, pero también familiares y personales, con la finalidad de explorar los distintos recorridos. Las ciencias sociales y humanas, entre ellas la educación, usan términos de otras disciplinas para denominar ciertos fenómenos. Por ejemplo, “ambiente de aprendizaje”, “competencias”, “calidad”, “procesos”, etc., son términos de otras áreas, empleados para definir aspectos del ámbito educativo. Eso sucede también con el término *trayectoria*, el cual tiene su origen en el área de la física, más específicamente, en las leyes del movimiento de Isaac Newton. Rubio (1980) explica que la trayectoria está relacionada con el movimiento, con el tiempo y el espacio: es el recorrido que se sigue de un punto A a un punto B. En suma, se puede entender a la trayectoria como el recorrido que se sigue para llegar a algún lado o para generar algún cambio y que, si se requiere conocer la trayectoria de algo, el tiempo y el espacio son dos elementos fundamentales. Así es que algunas preguntas que permitirían identificar una trayectoria podrían ser ¿cuándo inició?, ¿cuándo terminó?, ¿cuándo ocurrieron sucesos claves que generaron impactos importantes?, por otro lado, ¿dónde ocurrieron? Ambos elementos van de la mano. Entonces, a modo de resumen, cuando se habla de *trayectoria* en este trabajo, se hace referencia al camino que los PI siguieron para formarse como docentes y como investigadores. Para hablar de *trayectoria de formación* tanto en investigación como en docencia, es fundamental definir qué es lo que se está entendiendo por *formación*, pues este es un término muy polisémico.

2.2 Hablemos de Formación

Un tema que es central en este trabajo es la *formación*, término que se pudo identificar como polisémico a lo largo del desarrollo de este trabajo. Los distintos significados comparten algunos elementos, mientras que otros se superponen, razón por la cual, en este apartado, se intentará clarificar el término.

En primer lugar, Sarramona (1998) define a la formación como un “proceso fuertemente orientado hacia la actividad profesional, tanto en sus contenidos como en sus formadores”. (p.102). La definición anterior deja ver que, en los procesos de formación, pueden influir

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

diferentes factores como ciertos contenidos e incluso los mismos profesores. Por otro lado, Villegas (2008) agrega que “la formación no puede sino ser percibida como un campo de objetos que remiten al logro de unas finalidades específicas” (p.9). Esta segunda versión enfatiza en las finalidades específicas: la formación tiene un fin. Otra definición es la de Gadamer y Honore en Lesvia (2000), quienes describen a la formación como un proceso personal y social, significativo para el ser humano. Estos últimos reconocen que la formación se puede dar tanto a nivel individual como social, y que, además, debe tener un significado para el ser humano, Ferry (1990), identifica a la formación como una tensión entre la teoría y la práctica, es decir que aquello que se ve en clase va aplicado a un contexto específico. Por último, De Lella (1999) la define como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reconstrucción de conductas como son conocimientos, habilidades y actitudes, para poder desempeñar alguna determinada función, como se puede ver, su concepto de formación tiene un enfoque por competencias por considerar esos tres elementos.

Como se pueden observar, existen diversos conceptos sobre formación, algunos más específicos que otros, dependiendo el área o la perspectiva. Si bien pueden existir muchas definiciones para un mismo término, cada una de ellas está enfocada en aspectos específicos sobre algunos problemas particulares o contextos específicos. Por eso, para complementar las concepciones anteriores, se consultó el origen etimológico de la palabra *formación*. Se encontró que el término proviene del latín *formatio*, que significa acción y efecto de formar, pues consta de dos componentes léxicos: uno es *forma* (figura/imagen), el otro es *-ción*, que indica una acción y efecto. (Diccionario etimológico en español, 2018a). Por lo tanto, la formación tiene que ver con *formar*, lo que se puede interpretar como preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o un grupo de personas, que es el tema que se pretende explorar en esta investigación. Conceptualizar a la formación en su significado más básico permite ampliar la idea naturalizada, pues muchas veces se reduce al ámbito escolar institucionalizado, y la realidad es que pueden existir diversos contextos de aprendizaje, la escuela ha dejado de ser el único lugar de aprendizaje (Martín, 2017). Por eso, en este trabajo se considera que es posible aprender en diversos espacios, de diferentes personas, y de diversas experiencias que no necesariamente pertenecen al interior de un aula. Torres (2001) coincide con esa idea, cuando sostiene que hay contextos no formales donde también existen

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

aprendizajes que incluso pueden ser para toda la vida. De la misma forma, Moreno (2011) adhiere, argumentando que los procesos de formación de investigadores pueden darse dentro y fuera de los programas que otorgan algún grado académico.

Siguiendo a Martín (2017), los procesos de formación pueden clasificarse en formales, no formales e informales. Trilla, Gros, López y Martín (2003) determinan que los contextos formales y no formales se diferencian de los informales por dos aspectos clave, que son la organización y la sistematización. Martín (2017) define a los contextos formales como aquellos que dependen de un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que van desde la educación inicial y llegan hasta la educación superior. Por otro lado, al hablar de los contextos no formales, también se refiere a actividades organizadas y sistemáticas, pero que suceden fuera del sistema oficial. Regularmente, pertenecen a los contextos no formales los grupos de intereses personales. Otra diferencia con respecto a los contextos formales es que, al finalizar, no hay más niveles o grados educativos: en la mayoría de los casos implica una formación hacia un entorno social y productivo. Con respecto a los contextos informales, el autor los identifica como aquellos que permiten aprendizajes que no siguen un sistema o una estructura. La experiencia es clave dentro de este contexto, pues el aprendizaje se da a través de ella. Además, pueden influir diversos momentos, acciones, e incluso el medio ambiente. Como se pudo observar, la formación no se limita a las escuelas o instituciones, sino que se puede aprender de diferentes formas en diferentes contextos. En esta tesis, se parte de esa idea para intentar descifrar la formación que los profesores han tenido en torno a la docencia y a la investigación.

2.3. Trayectoria de Formación en Investigación

Después de haber definido lo que se entiende independientemente por *trayectoria* y por *formación*, en este apartado se determinará qué se entiende por *Trayectoria de Formación en Investigación*. Como se mencionó anteriormente, hay muchos profesores que no recibieron educación formal en el ámbito de la docencia, así que, en muchas ocasiones, es la experiencia misma la que les brinda las herramientas necesarias para desempeñarse y cumplir con las actividades requeridas. Por lo tanto, la eficiencia se va logrando, muchas veces, a ensayo y

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

error. Por otro lado, se observa que tampoco existe una profesión que forme de manera específica en investigación. Existen algunas áreas que, dentro de su formación disciplinar, incluyen a la investigación como un componente clave e inherente a la carrera. Si bien esto no sucede en todas las carreras, sí existen (al menos en las carreras de la BUAP) nombramientos de Profesores Investigadores. La investigación, entonces, resulta mucho más cotidiana y transversal, ya que puede ser ejercida por un físico, un músico, un sociólogo, un antropólogo, alguien de la industria o mercadotecnia, etc.

En esencia, la investigación es una cualidad nata del ser humano (Morán, 2003): cuando el hombre se interesa por algo, tiene incertidumbre, o dudas, busca información para poder obtener un conocimiento. Dicha actividad es movida por algunas cualidades naturales que se tienen desde la niñez. Incluso, se puede decir que el mejor investigador es un niño, de entre 5 y 8 años, ya que presenta muchas de las cualidades, habilidades y actitudes que un investigador requiere para realizar sus actividades, como la curiosidad (Rocha, 2009), esas ganas incontrolables de querer saber algo, que se manifiestan a través de preguntas que viajan en la mente tratando de encontrar respuesta. Es, en efecto, la pregunta, la que juega un papel clave en el proceso de investigación, porque es la vía, el punto de partida para buscar una respuesta. Bachelard (2004) menciona que todo conocimiento científico es una respuesta a una pregunta, motivo por el cual Freire y Faundez (2013) indican que es necesario formar bajo una pedagogía basada en la pregunta, que nazca del deseo o la necesidad de aprender y mueva hacia la búsqueda de respuestas, permita la reflexión crítica y ayude a la construcción de fundamentos sólidos.

En conclusión, se puede decir que la investigación es una actividad natural que todo ser humano realiza, ya que es natural el deseo de conocer y aprender cosas nuevas, meta que se logra investigando (Rocha, 2009). Morán (2003) reafirma esta idea cuando sostiene que la investigación es una tendencia esencial del ser humano, debido que todos, por naturaleza buscan nuevas formas de conocer, así como nuevas soluciones a problemas de toda índole que van desde lo científico, cultural, social, entre otros aspectos, actualmente, incluso, relacionados con lo industrial. Pero, si la investigación es una cualidad nata del ser humano y cualquiera puede realizarla, ¿en qué momento se cambia de idea?, ¿en qué momento se

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

llega a creer que la investigación es complicada, difícil de realizar, y solo posible para cierto número de personas? Pues bien, el problema podría originarse cuando se empieza a entender a la investigación como algo científico, como una “obligación” dentro de alguna materia o como parte de la realización de las tesis: es justo ahí cuando suele cambiar la perspectiva. La investigación se convierte, entonces, en un proceso metódico, estructurado y sistemático, o que se reduce a determinado grupo de personas del ámbito profesional o técnico.

Desde hace muchos años, se ha considerado a la investigación científica como la generadora del conocimiento. Los resultados que se obtienen a partir de ella se consideran verdades por el respaldo teórico-metodológico que conllevan, a tal modo que, si alguno de esos procesos está ausente, los resultados se vuelven cuestionables, no aceptados o interpretados como una simple opinión. Sin embargo, Stenhouse (2004) explica que no siempre fue así: durante mucho tiempo, los cuestionamientos y dudas que surgían eran resueltas buscando respuestas divinas, de los dioses o de la naturaleza, o simplemente no se resolvían, porque se creía que significaban cuestionamientos a la fe. El cuestionamiento a lo establecido podía ser, incluso, considerado como un delito: algunos de los científicos más famosos de la antigüedad tuvieron que callar sus inventos o pagarlos con su vida, ya que la sociedad entendía a sus descubrimientos como una amenaza para la fe de los cristianos, una herejía.

En la actualidad, la investigación se ha vuelto una necesidad en cualquier disciplina, pues posibilita la resolución de problemas, por lo tanto, contribuye al desarrollo de las naciones (UNESCO, 1998). La insistencia en formar en investigación tiene que ver con garantizar un conocimiento actual, de primera mano, contextualizado. No obstante, ¿qué pasa al interior de las universidades?, ¿de qué manera se está formando en investigación? En la tesis anteriormente mencionada, Rocha (2009) demostró que, en la carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, donde hizo el estudio, algunos profesores no habían realizado o participado en investigaciones, lo cual se vio reflejado en la formación de los estudiantes, quienes sentían apatía hacia las materias. Por ello, es importante considerar que aquellos que tengan el rol de formar en investigación hayan sido formados en investigación o bien hayan investigado en alguna ocasión.

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

Para cumplir con esas exigencias, las Instituciones de Educación Superior han intentado convertir en investigadores a sus docentes, y en docentes a sus investigadores, lo que ha representado un gran reto para todos ellos, quienes tienen una cultura muy arraigada, paradigmas cimentados cuya modificación no es tarea fácil (Morán, 1993, 2003, Landín, 2009; Rocha, 2012). Aun así, cada profesor, por necesidad u obligación, ha buscado la forma de cubrir los indicadores establecidos para, por ejemplo, poder acceder a programas de estímulo. Han buscado la manera de cumplir con la docencia y con la investigación, aun cuando no fueron formados para ello, motivo por el cual muchos han tenido que recurrir a los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación profesional, en alguna materia, o como parte de la realización de las tesis, e incluso a la imitación del desempeño de los profesores que, desde su perspectiva, eran ideales.

Pero la labor de estos sujetos no termina ahí: para bien o para mal, ellos ya tienen una formación en investigación y en docencia, y ahora su misión es con las nuevas generaciones. De acuerdo con Morán (1993), la mejor estrategia consiste en “formar a los actuales y futuros docentes dentro del ser y hacer de la investigación; es decir, desde una perspectiva de la profesionalización de la docencia” (p.16). Más adelante se abordará este punto en profundidad. Por ahora, es importante dejar en claro que no existe una formación específica en investigación ni en docencia, que hay disciplinas que llevan implícita la formación en investigación, como la biología y la física, pero que eso no sucede en otras carreras como las de las ciencias sociales o las artes.

Rincón (2004) realizó un estudio sobre la situación de la formación, los retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. Allí sostiene que formar investigadores en ese contexto es realmente una necesidad, pues es la única manera mediante la cual se puede contribuir a la solución de las problemáticas. Asimismo, menciona que la formación en investigación debe verse como una propuesta alternativa de profesionalización, donde, además de conocimientos sobre investigación y su área, se adquiriera compromiso social y humano para participar en la formación de los más altos valores universales. De acuerdo con esto, Prieto (2008), al hablar de la formación de investigadores, señala que la mayoría de los estudios se han dirigido a promover las competencias técnicas e investigativas, pero se han dejado de

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

lado las condiciones psicológicas y sociales de los investigadores. Esta idea es muy importante, pues, como se desarrollará más adelante, la forma en la que los investigadores conciben tanto a la investigación como la docencia y la vinculación entre ambas se traduce en cómo las llevarán a cabo. Al mismo tiempo, la concepción que formen sobre ambas actividades depende de la manera en la que han construido dichos conceptos, de acuerdo a sus vivencias y experiencias. Es por ello que, en esta tesis, se hace referencia los distintos momentos que influyeron en el profesor para ser investigador y formarse como tal.

Durante la revisión teórica, se encontró que la formación *para* la investigación y la formación *en* investigación (o investigación formativa), son diferentes. La primera tiene que ver con brindar al estudiante las herramientas necesarias para que pueda desarrollar por sí mismo una investigación, mientras que la otra tiene que ver con incorporar algunas cuestiones de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Guerrero (2007) define la formación para la investigación como un conjunto de acciones que son dirigidas con la finalidad de mejorar la apropiación y el desarrollo de conocimientos, habilidades y aptitudes que son elementales en los estudiantes y profesores para llevar a cabo de manera exitosa actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo. Como se puede observar, la idea de formación que se persigue en este trabajo, está vinculada con la formación *para* la investigación, donde el interés esté en generar conocimientos, habilidades y aptitudes para que los estudiantes puedan ocupar ciertas herramientas de investigación en cualquiera de las áreas de su carrera dentro de su campo laboral,

Por otro lado, la investigación formativa se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje. A esta también se la conoce también como *enseñanza a través de la investigación*, es decir, tiene que ver con la manera de enseñar, en la cual se incorporan algunos métodos o estrategias de investigación. Este tipo de formación tiene dos características: hay un sujeto que dirige el proceso, en este caso el profesor; y los sujetos con los que se trabaja son sujetos en formación (Guerrero, 2007). Esta definición se coloca en el contexto áulico, en el proceso de enseñanza-aprendizaje: para lograr el aprendizaje de los alumnos, se usan herramientas de investigación con el objetivo de afianzar los conocimientos

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

y no restringirse al ámbito teórico. Posteriormente, cuando se retomen las maneras de vincular la docencia con la investigación, se volverá sobre este punto. Por ahora, es importante recalcar que:

La investigación formativa y la formación para la investigación, se deben de desarrollar en interacción continua. La investigación formativa desarrolla en los estudiantes las capacidades de interpretación, de análisis de síntesis de la información, de búsqueda de problemas no resueltos, el pensamiento crítico y otras capacidades como la observación, descripción y comparación; todas directamente relacionadas también a la formación para la investigación (Miyahira, 2009, p. 121).

Como sostiene la cita anterior, la investigación formativa y la investigación para la investigación van de la mano, pues, al practicar la investigación, los estudiantes adquieren conocimientos que les permiten sentar las bases para formarse como investigadores. Miyahira (2009) explica que los estudiantes pueden desarrollar las capacidades que van desde la interpretación, el análisis, la síntesis de la información, la búsqueda de problemas no resueltos, el pensamiento crítico, entre otras capacidades relacionadas con la formación en investigación, como la observación, descripción, comparación.

Hay muchos problemas en el mundo, por eso se requiere formar estudiantes que puedan asumir esos problemas desde cada una de las áreas en las que se forman, que puedan identificar conflictos en los contextos en los que se desenvuelvan y busquen su solución de manera creativa, y que tengan un pensamiento crítico que les permita identificar diferentes modos para desarrollar ciertas acciones, siempre con el objetivo de mejorar la sociedad.

El proceso de formación de un individuo es más complejo de lo que parece. Por un lado, están los contenidos curriculares que se enmarcan en los programas y estrategias; por otro lado, está la formación que los estudiantes traen de experiencias previas. Además, participa la concepción epistemológica que el profesor tiene y que, como se dijo anteriormente, influye indudablemente en su praxis, motivo por el cual es necesario dedicarle una reflexión crítica más profunda (Márquez, 2009). En muchas ocasiones se deja de lado la epistemología de los profesores por no considerarse relevante, sin embargo, como se dijo en apartados anteriores, es fundamental y determinante en la formación de los estudiantes. Gorodokin (2006) menciona que los docentes ya tienen una visión establecida. Según el autor, el profesor está

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

condenado a no enseñar más de lo que le fue enseñado y de la misma forma. El docente no transmite si no comunica, e impregna los contenidos de su materia de acuerdo a su concepción del saber, la cual se refleja en la modalidad de enseñanza, en los contenidos que selecciona, y en la relación que se privilegia entre ellos.

La formación en investigación es fundamental, no obstante, nadie le enseña a un profesor a ser investigador y, en algunas universidades, los cursos de actualización que se les brinda son sobre didáctica, los cuales resultan insuficientes, ya que es necesario tanto que el docente sepa sobre investigación como que el investigador sepa sobre docencia. Volviendo a la idea de *modelaje* mencionada algunas páginas antes, la mayoría de los profesores practican su forma de enseñanza no solo según los conocimientos teóricos que obtuvieron de otros profesores, sino también de las estrategias, materiales y formas de enseñanza que vieron en ellos. Ese modelaje pocas veces es consciente, pero siempre influye de manera significativa en la labor docente.

A modo de cierre, en este trabajo se busca descifrar la formación que los Profesores han tenido en torno a la investigación, la cual ha sido denominada como *Trayectoria de Formación en Investigación*, término que se construye desde las definiciones de trayectoria y formación expuestas en este apartado. A la formación en investigación se la reconoce como las acciones, procesos, momentos clave, situaciones, experiencias o personajes que pudieron incidir en los PI para ser investigadores (como trayecto para llegar a un fin). Por lo anterior, se define a la *Trayectoria en la formación en investigación* como el recorrido que alguien sigue o siguió para formarse como investigador. Para realizar un estudio sobre esta trayectoria, se parte de los dos elementos fundamentales de toda trayectoria, que son el tiempo y el espacio, de manera de ubicar cuándo y dónde los Profesores Investigadores tuvieron sucesos relevantes que marcaron su camino y su formación como investigadores. A partir de lo anterior, se traza desde dónde hasta dónde se puede considerar una trayectoria de formación en investigación, en este trabajo, se considera el origen por el interés hacia la investigación y las formas según las cuales aprendieron a investigar.

2.4. Algunas propuestas de Formación en Investigación

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

Este apartado se enfoca en la formación para la investigación, retomando lo anteriormente desarrollado, es decir, la formación de profesionistas que adquieran conocimientos, habilidades y aptitudes en investigación que les sirvan para cualquiera de los campos en los que decidan incursionar. En este sentido, la pregunta clave es: ¿cómo se forma para la investigación?

Morán (2003) sostiene que “se enseña a investigar investigando, no existe otra forma racional, pedagógicamente hablando, que nos lleve a conseguir esta finalidad” (p.165). De acuerdo con esa idea, Ríos (2014) argumenta que la formación para la investigación es un proceso de aprender haciendo, en el cual se involucra al estudiante para que, de manera activa, construya su propio conocimiento, a través de la búsqueda de información y su análisis. Se deduce de ambos autores que un profesor debe enseñar a investigar investigando. No es suficiente el desarrollo de conocimientos teóricos que, con el paso del tiempo, queden en olvido. Por otro lado, entendiendo que la postura actual data de un aprendizaje para la vida, enfoque centrado en el estudiante, es necesario agregar que también se aprende a investigar, investigando.

Existen múltiples maneras de contribuir en la formación en investigación de los estudiantes. Miyahira (2009) menciona que, a través de los semilleros, se desarrollan diversas actividades, desde seminarios de investigación hasta trabajos de documentación.

En los seminarios de investigación, los estudiantes forman parte de un grupo de aprendices en investigación dirigidos por un experto. Además, el autor enumera las siguientes actividades:

1. Seminarios de investigación: Tienen la finalidad de conocer lo que se ha generado sobre determinado tema, a partir de la lectura de bibliografía y la escucha de expertos sobre sus experiencias en investigación. Se desarrollan con grupos reducidos para que exista un ambiente de confianza y puedan ser atendidos de manera más personalizada.
2. Talleres: Se invita a expertos que puedan enseñar de manera práctica ciertas estrategias para el desarrollo de habilidades en investigación, incluyendo metodología, lectura y redacción, entre otros.

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

3. Foros: En los foros se generan espacios para compartir los avances de proyectos individuales e intercambiar retroalimentaciones. También se suelen hacer análisis sobre determinadas lecturas y se comentan en foro, expresando cada quien su punto de vista.
4. Mesas redondas: Esta actividad es similar a la anterior, pero aquí hay un experto que se encarga de moderar la mesa. El objetivo es confrontar diferentes puntos de vista y analizar un problema desde diversos ángulos.
5. Paneles: Se compone de 3-5 expertos, el moderador y el público. Se pretende analizar un tema desde la perspectiva de diferentes expertos. Los objetivos principales son ampliar el conocimiento, profundizar o actualizarse en determinado tema en particular.
6. Charlas: Esta actividad permite tener contacto con un experto y hablar de las distintas experiencias, tanto del experto como de los participantes.
7. Sesiones de discusión: Esta práctica es muy importante, pues ayuda a fomentar el sentido crítico y la creatividad. En este caso, quienes debaten son los participantes sobre algún tema en cuestión, lo cual abre la mentalidad y el posicionamiento sobre una idea. Para eso, cada quien defiende su idea de manera fundamentada, lo que propicia que los estudiantes aprendan a hablar con responsabilidad y comprometerse con lo que dicen.
8. Actividades colectivas: Estas pueden ir desde un proyecto de investigación hasta publicaciones e incluso participaciones en congresos. La investigación no se hace por entes individuales, sino que la colectividad es clave.

Al mismo tiempo, los seminarios de investigación son espacios en los que los estudiantes analizan lecturas, plantean problemáticas y buscan diferentes maneras de resolver un determinado problema. Asimismo, se desarrollan seminarios, cursos y talleres, y se fomenta la redacción de artículos o ponencias para asistir a congresos, estancias y participar en proyectos de investigación de los coordinadores de cada seminario. La finalidad es que los estudiantes adquieran habilidades relacionadas con la investigación, así como sensibilizarlos en relación con la importancia que tiene la investigación en cualquiera de los contextos donde ellos se quieran desempeñar.

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

Por otro lado, los trabajos de documentación permiten desarrollar las siguientes habilidades:

1. Lectura, análisis de documentos
2. Generación de escritos
3. Diseño de esquemas, prototipos
4. Formulación de proyectos ejecutados en forma individual, pero cotejados y sustentados en sesiones de trabajo presencial y grupal.

La lectura es fundamental en el proceso de investigación, por ello es importante fomentarla en los estudiantes. Además, aporta a la imaginación, gestión de información, síntesis y análisis, así como al desarrollo de una postura crítica sobre un tema.

De acuerdo con Parra (2004), la formación para la investigación tiene características muy propias, entre las que se destacan las siguientes:

- No se orienta a la generación de un conocimiento objetivamente nuevo, sino a la apropiación comprensiva de conocimientos a elaborados.
- Tiene una intención curricular en el sentido de ser el camino para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Se enmarca no dentro de una línea de investigación sino dentro de un programa académico formativo.
- El objeto de investigación pertenece a un área de saber establecido.
- Es una investigación dirigida y orientada por un profesor como parte de su función docente.
- Los agentes investigadores no son profesionales de la investigación sino sujetos en formación.

Todas esas características tienen la finalidad de formar estudiantes para que aprendan a realizar investigación. Si bien, como se dijo antes, probablemente no todos los alumnos al egresar se dediquen a la investigación, es importante que tengan herramientas para resolver problemas en el contexto donde se desenvuelven.

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

En una entrevista que realizaron Martínez y Martínez (2007), sugirieron que los estudiantes de licenciatura son los principales beneficiados al hacer investigación, pues participan en los trabajos de los profesores. Esto es útil, ya que pueden ir definiendo su tema para, posteriormente, realizar su trabajo de titulación. Además, actualizan sus conocimientos sobre el área, aprenden cómo generar nuevos conocimientos y actualizarse en el futuro, tienen la posibilidad de incorporarse a trabajos de investigación y, a partir de ahí, encarar los proyectos que les sirvan para la titulación.

A pesar de que las cualidades del investigador son rasgos natos que van desde la curiosidad, el deseo por conocer y el cuestionamiento, como se dijo anteriormente, en algún momento, dichas cualidades se nublan por distintos motivos. Por ello, el rescatarlas se ha vuelto un reto para los profesores que quieren despertar el interés de los estudiantes hacia la investigación. Según Castillo (1999) en Ríos (2014), existen diez estrategias que deben ser consideradas y analizadas por los actores principales que se encargan de consolidar el proceso enseñanza-aprendizaje, y están vinculadas con la formación en investigación. En la tabla 1 se pueden observar dichas estrategias.

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

Tabla 1. Estrategias para la formación de investigadores. Tomada de Ríos, (2004, p. 134).

Desarrollar la autoconfianza	Para formar investigadores es necesario propiciar que la persona sea capaz de creer en sí misma y en todo lo que puede hacer. Es necesario que los maestros crean en las ideas de sus estudiantes y apoyen su desarrollo.
Desmitificar la investigación científica	Es importante transmitir que es factible y necesario investigar en todas las áreas del conocimiento, ya que la investigación conduce a mover la frontera del conocimiento universal, y conocer la realidad de un país y sus comunidades.
Estimular la curiosidad	La formación para la investigación debe estimular en todos los niveles del sistema educativo. El maestro debe cambiar el no por el sí acompañado del “investiguemos”, mediante un ejercicio de hacer presencia en el lugar del problema de investigación
Propiciar el goce de la lectura	Para ser buenos investigadores hay que ser buenos lectores, hay que aprender a leer los textos y sus contextos, para que el estudiante comprenda lo leído, pueda sacar sus conclusiones y pueda escribir el producto de sus ideas.
Propiciar el desarrollo de la creatividad	La creatividad entendida como la capacidad para identificar y resolver un problema, o como una manera diferente de pensar, sentir y actuar ante una situación determinada. La creatividad se potencia cuando al estudiante se le permite la libre expresión y el desarrollo de sus ideas
Avivar la pasión y el entusiasmo	Estas características son inherentes a los investigadores: gente que trabaja con ganas, enamorada de su proyecto, ejerciendo con energía, viviendo al máximo el proceso, sintiendo el trabajo en cada momento y en cada paso.
Fomentar la realización de los sueños de crecimiento.	Es preciso generar una cultura del optimismo que impulse el alcance de ideales, mediante una educación que enseñe el papel que tienen los problemas en el sentido de la vida del hombre como factor para fomentar la realización de los sueños de crecimiento.
Generar conciencia de que en la ciencia no existen verdades definitivas	En temas de investigación, todo es susceptible de cambiar, todo lo inventado por el hombre es modificable y mejorable, lo que permite, a través de la investigación, entender más el universo y construir un mundo cada vez mejor.
Generar alto grado de compromiso con el estudio	Ningún investigador logrará llevar a cabo sus proyectos si no se encuentra comprometido con lo que hace; de poco sirve soñar con alcanzar estrellas si no asumimos el compromiso que implica el volar hacia ellas. El buen profesor es el que enseña, pero el auténtico maestro es el que inspira.
Motivar la elección de una carrera para investigar en ella	Los estudiantes universitarios no estudian con la motivación de salir a investigar para transformar y generar conocimientos nuevos en el campo de acción de determinada carrera, sino con la idea de ejercer una profesión mediante la aplicación y adaptación de conocimientos.

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

Como se puede observar, la primera estrategia está relacionada con el desarrollo de autoconfianza. Este punto es elemental, teniendo en cuenta que los estudiantes que llegan a la universidad, regularmente vienen de una formación tradicionalista en la cual el profesor les decía qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo. Eso genera que su inseguridad crezca en la universidad, razón por la cual, en muchas ocasiones, se sienten perdidos, con miedo de ser reprendidos o mal calificados. Por ello, el docente tiene la responsabilidad de ayudar al alumno para que se sienta más seguro, y pueda participar y experimentar sin miedos.

La segunda estrategia también es interesante, para luchar contra la idea de que las materias relacionadas con la investigación son el relleno de los planes de estudio. En lugar de eso, las materias de investigación deben ser percibidas como oportunidades para hacer verdaderas contribuciones a la sociedad. Si se suma la falta de deseo por la investigación de parte de los estudiantes con el escaso interés de los profesores, se va construyendo una cadena negativa. Sin embargo, si los profesores supieran las riquezas de la investigación, podrían contribuir a la formación en investigación de sus estudiantes para que, al egresar y enfrentarse al campo laboral, puedan identificar problemas y darles solución. Como se dijo, si cada profesionista se encargara de resolver los problemas de su área, existiría una lucha conjunta por resolver problemas más complejos y darles solución, en lugar de una lucha de poderes. Por todo aquello, se requiere una mayor sensibilización tanto de los profesores como de los estudiantes sobre la importancia de la investigación.

La curiosidad, elemento que aparece en el punto tres, es la clave para la investigación, porque es la que mueve a buscar, a querer saber, es el deseo por buscar respuestas. Anteriormente se mencionó que el mejor investigador del mundo es un niño (Rocha, 2012), quien tiene curiosidad, deseos de conocer, probar, sentir, hacerse preguntas y no conformarse con una sola respuesta. El niño pregunta para conocer y entender lo que le rodea, explora mediante sus manos, ojos, oídos e incluso con su boca. Son típicas las preguntas del tipo “¿y por qué esto?, ¿por qué lo otro?”, que incluyen cuestionamientos en los que una persona adulta difícilmente incurre.

Esa característica humana conduce a preguntarse ¿por qué, si todos los sujetos fueron grandes investigadores del mundo, ahora no lo son? ¿qué pasó con ese deseo de conocer, aprender y

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

descubrir cosas nuevas? Pueden influir diferentes factores, por ejemplo, cuando una persona pregunta mucho es mal vista e incluso reprimida. Un niño pregunta porque quiere saber, no sabe si lo que pregunta está bien o está mal, pero, a veces, los padres piensan que está siendo impertinente, motivo por el cual lo reprimen y, poco a poco, el niño deja de preguntar. Al llegar al preescolar o a la primaria, algunos niños creen que pueden saciar las dudas que le surgen, entonces se vuelven personas participativas y “preguntonas”, pero, en ocasiones, no reciben respuesta de sus maestros, quienes comienzan a ignorarlos o a decirles que no pregunten más. Es así como, lentamente, esas ganas de conocer y aprender se van apagando. En la actualidad, existen diversos modelos de formación para nivel básico que pretenden hacer niños más críticos, pero, en algunos casos, se sigue repitiendo la formación de un sistema rígido, bancario. Este tipo de trabajo se vuelve un problema en el nivel superior, cuando se les pide a los estudiantes que sean curiosos y que investiguen, y se les dice que ahora ellos son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Redescubrir la curiosidad puede ser fácil, porque al mismo tiempo que se cree que la investigación es aburrida, si el tema es de interés del estudiante, este será el mejor investigador del mundo. El reto a nivel institucional es despertar una curiosidad epistémica (Freire, 2006) en cada uno de los niveles educativos, esa curiosidad que está movida no solo por el deseo de conocer sino por conocimientos científicos con métodos y técnicas establecidas.

La cuarta estrategia se refiere a la lectura como goce, lo cual puede resultar hasta irónico si se tiene en cuenta que, si bien en la escuela se promueve la lectura, esta siempre está más vinculada con la imposición que con el placer. El leer permite conocer, estar en otros lugares desde la comodidad de la casa; sin embargo, en México existe un índice muy bajo en niveles de lectura, como si la práctica fuera una tortura. ¿A qué se deberá ese índice? Algunas investigaciones han establecido que no es que exista un disgusto por la lectura en sí misma, ya que los ciudadanos leen periódicos, revistas o publicaciones en internet, sino que es poco común ver a personas con libros en las manos o leyendo sobre temas de cultura. Esa falta de lectura se ve reflejada en la escritura: se encuentran faltas de ortografía incluso en el nivel universitario. La falta de lectura también repercute en la imaginación y creatividad, es por ello que es fundamental fomentarla, lo cual significa un gran reto, porque tiene mucho que ver con la cultura de la que somos parte.

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

Otro reto es fomentar la creatividad, como se retoma en el quinto punto. En la investigación, este aspecto es fundamental, dado que posibilita la identificación de problemas y la creación de soluciones desde distintos puntos de vista. Al parecer, la creatividad ha sido asesinada por el miedo: miedo a quedar mal, miedo a ser reprendido, a las burlas. Con la rectitud, la sistematización y las órdenes, los profesores crean estudiantes obedientes a sus mandatos, dependientes de ellos e incapaces de planear su propio rumbo. Si bien se habla mucho del “ingenio del mexicano”, que le permite buscar o crear en pos de sus comodidades, ese ingenio solo sale a la luz cuando el sujeto no tiene que ser sometido a revisión. Por ello, es fundamental no inhibir la creatividad, sino fomentarla en todos los niveles, dejando que los estudiantes expresen su punto de vista, plateando situaciones hipotéticas donde ellos asuman un papel y piensen qué harían.

Avivar la pasión es la siguiente estrategia, la cual está relacionada con el primer punto acerca del desarrollo de la autoconfianza. Cuando el estudiante empieza a redescubrirse y a reconocer que la mayoría de las habilidades que requiere la investigación son aptitudes que tiene por naturaleza, puede sentir agrado al realizarla. Sin embargo, para que eso pase, es importante el papel que juega el profesor: si esta muestra apatía por la investigación, difícilmente provoque el interés en sus estudiantes. Cuando ellos encuentran un tema que los apasiona, toda la apatía y las desidias son reemplazadas por el deseo de conocer, un deseo que los lleva de manera natural a buscar más información, a leer y aprender en ese sentido.

Fomentar la realización de los sueños es la séptima estrategia de la tabla. Este punto se relaciona con la creatividad, pues es natural tener sueños, sin embargo, el miedo suele limitarlos de muchas maneras. La mente puede ser la mejor aliada, pero también la peor enemiga: por un lado, cuando es necesario defender una idea, genera argumentos válidos para sostenerla; pero, por otro lado, ante el cansancio o el disgusto, genera argumento tras argumento para destruir lo planeado. Ahora bien, ¿qué sucede cuando, a pesar del deseo, la mente pone pretextos? Probablemente no sea, en ese caso, la mente en sí misma, sino el miedo el que se encarga de poner excusas para no lograr los objetivos. Por ese motivo, son pocas las personas que se enfrentan a sus miedos y, cuando lo hacen, se dan cuenta de que sus metas son mucho más alcanzables. Puede funcionar como ayuda para derribar el miedo

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

a cometer errores, al qué dirán, a las burlas o incluso a la frustración personal, inculcar a los estudiantes que siempre se obtiene algo positivo de los recorridos que se atraviesan, siempre se gana algún tipo de aprendizaje. Y, si bien es probable que los logros no se alcancen en la primera oportunidad, tener perseverancia es clave para conseguirlo. Un ejemplo de esto es la historia de Thomas Alva Edison, quien inventó la bombilla luego de 1000 intentos, sin darse jamás por vencido y sin sentirse fracasado, porque en cada intento aprendió distintos factores que impiden que una bombilla funcione (De Teresa, 2016). De la misma manera, en la investigación, en cada experimento o en cada intento, se puede aprender algo nuevo. Por todo lo anterior, es evidente que el miedo al error, el conformismo, la apatía son cuestiones que no permiten el progreso; mientras que, en oposición, la curiosidad, la duda, la incertidumbre son bases fundamentales para la investigación.

La octava estrategia retoma la idea de que, en investigación, nada es definitivo, todo puede ser mejorado o incluso cambiado. No existen verdades definitivas, sino que ellas dependen de las circunstancias, de los contextos. En relación con eso, es fundamental conocer qué es un paradigma y cómo este puede transformarse a través del tiempo, lo que no significa que el hallazgo anterior haya sido falso, sino que puede haber sido real en su tiempo, aunque ya no cubra las demandas actuales. En esas situaciones es cuando surge la necesidad de una nueva idea, de una postura, en otras palabras, de un nuevo paradigma. Por eso, la investigación es un proceso constante, ya que puede haber cambios o pueden surgir nuevos problemas para los cuales los paradigmas establecidos no sean útiles.

Un punto clave en la investigación es la persistencia, aspecto retomado en la novena estrategia. De nada sirve tener sueños si no se hace nada para lograrlos. Por eso, es importante intentar, ser constante, no tener miedo a cometer errores, ser comprometido, entregarse a lo que se investiga, no darse por vencido. Si bien en este punto no se la menciona, la ética es fundamental, pues forma parte del compromiso. El investigador establece un compromiso con la ciencia, pero sobre todo con la sociedad, así que sus objetivos deben apuntar a contribuir en la mejora del mundo, lo cual no debe perderse de vista jamás.

La última estrategia es medular, porque, cuando las personas eligen una carrera, no suelen hacerlo con la finalidad de ser investigadores, sino para obtener un trabajo. Sin embargo, una

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

diferencia vital entre el nivel superior y el técnico es que, en el primero, se desarrollan competencias que van más allá de acatar órdenes, competencias que apuntan a encontrar problemas vacantes dentro de una disciplina o huecos en teorías que pueden ser llenados con nuevos conocimientos. Ahora bien, todas las carreras tienen como objetivo final contribuir a la mejora de la sociedad, la cual es compleja y diversa, motivo por el cual la investigación otorga herramientas para lidiar con los cambios y actualizarse de acuerdo a los requerimientos del contexto.

Como se puede observar, la mayoría de las estrategias mencionadas se pueden ir desarrollando en el estudiante desde edades muy tempranas. Ya que la mayoría de ellas son innatas en todo ser humano, el reto es hacerlas metódicas como la duda metódica y la curiosidad epistémica. Aunque esas estrategias suenen sencillas, requieren un grado alto de compromiso no solo el profesor sino también de los estudiantes.

La pieza clave en este estudio son los PI, ya que, dependiendo de las concepciones que ellos tengan sobre docencia, investigación y la vinculación entre ambas será cómo llevarán a cabo su praxis. Por ello, es fundamental que se aborde una propuesta que permita llevar a cabo una gestión de la formación en investigación. Para observar un ejemplo de esto, a continuación, se analizará la estrategia usada en la Universidad Tecnológica de Guadalajara.

Romo, Villalobos y Guadalupe (2009) hicieron una propuesta para que los profesores de la Universidad Tecnológica de Guadalajara se formaran en investigación educativa, la cual estuvo basada en el modelo de Nonaka y Takeuchi (1995). Los autores lo estructuraron según el diagrama que se puede ver en la siguiente ilustración, en el que colocaron una fase por cada cuadrante:

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.



Ilustración 1. *Espiral de conversión del conocimiento en UTJ a partir del modelo de Nonaka y Takeuchi (1995). Tomado de Romo, Villalobos y Guadalupe (2009)*

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

La fase 1 es la socialización, y tiene como objetivo determinar los conocimientos que los profesores han construido sobre la investigación. Para lograrlo, fue fundamental realizar ciertas actividades. Para los fines de este trabajo, resultan útiles la primera y la última (talleres para conceptualización de investigación y talleres de sensibilización para la investigación), puesto que, al interior de las facultades, los profesores ya cuentan con una línea de investigación. También sería clave, en este caso, determinar la conceptualización de los PI sobre la docencia y sobre la vinculación entre ambas actividades. Es medular que, durante la formación en investigación, se considere la concepción que los profesores tienen ya construida, para no intentar someterlos a algo establecido y reconocido por la comunidad científica. Por eso, el taller de sensibilización resulta muy importante, ya que, si bien es cierto que existen varios programas de estímulo que premian a los profesores que realizan investigación, el número de personas que participa en dichos programas es mínimo, en ocasiones por falta de conocimiento sobre cómo planear una investigación, en otras, por falta de tiempo o recursos económicos. En la mayoría de los casos, incluso, se debe a la falta de interés en la realización de investigaciones, por apatía o desconocimiento. Para cambiar esa realidad, los talleres de sensibilización pueden ser muy útiles. Además, así se evitaría que los profesores adquieran la enfermedad mencionada algunas páginas atrás, a la que Díaz (2008) ha llamado “puntitis”: aquella que ha hecho que los investigadores tengan producción académica que valora más la cantidad que la calidad de los trabajos (Gil, 2018).

La segunda fase es la externalización, que remite a la creación de conceptos que se relacionen con la formación en investigación. Para la presente investigación, este punto puede resultar innecesario, ya que apunta a la formación de investigadores que ya están consolidados. Sin embargo, las estrategias que proponen los autores son fundamentales para contextos donde la formación en investigación es nula, como el caso de la mayoría de los institutos tecnológicos.

Hay una idea establecida de que, para que un investigador sea reconocido como tal, debe pertenecer a los programas de estímulo existentes, principalmente al SNI. Gil (2018) dice que un individuo que no pertenece al Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT ni publica artículos en revistas de prestigio (entre otras cuestiones) no es un académico y, en

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

lugar de ayudar a la universidad, la daña. Por eso, la tercera etapa, que es la internalización, es crucial, pues es la que permite que los profesores conozcan los criterios que deben cumplir para ser considerados investigadores por las élites. Es fundamental, entonces, que conozcan todos los requisitos de los programas de estímulo más importantes que hay.

La última fase, llamada “combinación”, tiene que ver con la presentación de los resultados que se obtienen por haber cumplido los pasos anteriores, ya sea mediante asistencia a congresos, participación en otros organismos, encuentros, etc. Este aspecto está más vinculado con la difusión de los conocimientos y no es menos importante que los demás, aunque aparezca en último lugar.

Para formar en investigación a los estudiantes universitarios, es necesario formar a los profesores: garantizar que todos ellos sepan realizar investigaciones. Retomando el apartado sobre epistemología, los profesores modelan los aprendizajes que han tenido a lo largo de su formación, pero es difícil que logren formar en investigación si no están formados al respecto.

En suma, la propuesta de Romo, Villalobos y Guadalupe (2009) es idónea para lograr una buena formación en investigación, aunque la formación que se propone en este estudio está más cerca del planteamiento epistemológico positivista.

2.5.Trayectoria de Formación Docente

Para comenzar, es importante insistir en que la mayoría de los profesores no cuenta con una formación en docencia, salvo que pertenezcan al área de educación. Su formación está atada a los cursos de didáctica que ofrecen las instituciones en las que trabajan, o simplemente al cúmulo de experiencias que han tenido durante su práctica, basada en ensayo y error. Además, un factor clave en la formación de los profesores en relación con la didáctica es el papel que jugaron sus propios profesores, pues de eso depende el modelaje que los constituye.

Cuando una persona elige una carrera, suele hacerlo por su interés en el campo de trabajo, ya que es una actividad que va a realizar durante toda su vida. Sin embargo, con el paso de los años, cuando el estudiante tiene que enfrentarse a las condiciones reales del contexto, este suele ser diferente a la expectativa. En México, una carrera universitaria no garantiza un empleo de calidad ni un ingreso económico alto, por eso, muchos profesionistas se ven

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

obligados a realizar actividades que no se relacionan directamente con lo que estudiaron. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), durante el segundo cuatrimestre de 2018, el porcentaje de profesionistas que no se dedica a lo que estudiaron es alto (Observatorio Laboral, 2018): la dificultad de encontrar empleo relacionado con su perfil los ha llevado a explorar nuevas áreas de incursión, entre ellas, la docencia.

Sin embargo, como se dijo al inicio de este apartado, las carreras de diversas disciplinas, como son la física, la química, la filosofía y la psicología, no incluyen materias relacionadas con la docencia. Entonces, ¿cómo saben los profesionales cómo dar sus clases? De acuerdo con Aldana (2008), es importante tener en cuenta que los docentes universitarios, en la mayoría de las ocasiones, se forman como tales según un proceso intuitivo, de manera autodidacta, por experiencias basadas en ensayo y error, o imitando el accionar de algunos de los profesores que tuvieron en sus carreras (Landín, 2009). Es decir, suelen tomar desde actitudes, estrategias, actividades y material bibliográfico hasta la epistemología del profesor que más tuvo significado para ellos, de modo consciente o inconsciente.

Si lo que se pretende en esta investigación es comprender a los profesores investigadores de la DES de Humanidades, resulta imprescindible conocer cómo ha sido su proceso formativo tanto para la investigación como para la docencia, lo cual requiere de un proceso de profunda reflexión por parte de los sujetos, ya que, como se mencionó en el párrafo anterior, ese proceso puede ser inconsciente. El esfuerzo por hacerse conscientes de sus propias prácticas resulta útil para ellos mismos, ya que solo siendo racionales sobre lo que realizan pueden dirigir sus actos hacia objetivos específicos y mejorar sus estrategias (Campirán, 2005; Stenhouse, 2004; Schön, 1992).

Ariel Campirán (2005) propone la estrategia del modelaje para hacer que los profesores se den cuenta por sí mismos de su modo de actuar, mediante una metacognición. En un estudio realizado por dicho autor, se logró que varios profesores se pudieran dar cuenta de cómo llevaban a cabo sus prácticas, para analizarlas de manera racional y no mecánica, (Landín, 2009). Otro aspecto crucial del que no suele ser consciente el profesor es el impacto que puede generar en sus alumnos. Sin proponérselo, cada profesor es responsable de una transformación, forma a sus estudiantes más allá de los contenidos disciplinares o de las

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

materias que imparte. El papel de profesor le da un estatus alto, se vuelve blanco de miradas positivas o negativas por parte de sus estudiantes, quienes pueden, incluso, tomarlo como modelo: no solo por imitación, sino también por el reconocimiento de los errores ajenos, que pueden servir para evitarlos en la práctica propia. También las diversas razones que llevan a un profesionista a ser profesor influyen en su actitud. Como sea, el impacto que genera un profesor en sus estudiantes es enorme, y su influencia no acaba en el periodo de clases, sino que continúa incluso hasta que son ellos quienes ocupan roles docentes. Además del impacto cualitativo, existe un impacto cuantitativo: si un profesor tiene cuatro grupos de 40 estudiantes por semestre, al cabo de un año ya habrá impactado en 320 estudiantes, quienes, a su vez, podrían influir en más personas. Por todo lo desarrollado, se cree que la educación es elemental para la transformación de la sociedad (UNESCO, 2009).

Ahora bien, también es cierto que no todos los profesores dejan huella en la vida de todos sus alumnos. En algunos casos, para algunos estudiantes, el aporte de determinados docentes puede ser tan gris que no genere marca ni para bien ni para mal. Para cambiar esta triste realidad, es necesario que cada docente reconozca que su papel es fundamental, que entienda que, a diferencias de otros trabajos, las miradas están sobre él (Freire, 2006).

Hay profesores que, durante los primeros años en su labor, están motivados, emocionados, construyen su práctica con estrategias innovadoras para sus alumnos y, el resto de los años, repiten las mismas ideas, acaso mejorando ciertos puntos. Al cabo de varios años, esos docentes habrán caído en un proceso totalmente rutinario, quizás sin darse cuenta (Morán, 2003). El profesor encuentra, en ese proceso, su área de confort: mientras más lo repite, más se consolida, y se convierte en un paradigma que lo rige, fundamentado en su experiencia de funcionalidad. Por eso, cuando se habla de un cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje o se establecen nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, la resistencia es muy grande: no todos logran romper sus propios paradigmas para dar paso a nuevas formas de trabajo. Sin embargo, la renovación de los modelos de enseñanza y aprendizaje es elemental para que los profesores eviten el absolutismo no solo de los contenidos sino de su propia didáctica.

Una forma para que los profesores se encuentren actualizados y puedan brindar un conocimiento genuino y contextualizado es la investigación, por eso se aboga por la VDI,

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

que permite que ambas actividades se nutran mutuamente (Freire, 2005; Westergaard, 1999 citado por Hughers, 2005; Morán, 2003), y que los contenidos enseñados no resulten obsoletos ni se enseñen por medio de técnicas precarias poco acordes con los avances y las demandas actuales (Molina, 2010 y Rocha, 2012).

Como se ha puntualizado a lo largo del trabajo, el papel del docente es clave en la formación de estudiante. Por ello, es necesario que el profesor esté en formación constante, sea un aprendiz dentro del proceso (Freire, 2006). Para eso, es fundamental que reflexione sobre sus propias prácticas y que se reconozca como aprendiz de sus propios procesos en la formación de nuevos recursos.

Tanto la formación en investigación como en docencia en el nivel superior tienen aspectos en común, es por eso que, al mismo tiempo que se descifra la Trayectoria de Formación de los Profesores en Investigación, también se propone descifrar la Trayectoria de Formación en Docencia, la cual fue definida en apartados precedentes.

2.6. Modelos de formación docente

Hablar de la formación docente es complejo, pues influyen diferentes aspectos. De Lella (1999) menciona que la formación es un proceso permanente para la adquisición, estructuración y reestructuración de diversas conductas como son los conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de una determinada actividad o función. Además, agrega que existen ciertas dimensiones del quehacer docente que establecen algunas formas según las cuales se concibe y se vive la práctica educativa. Son las siguientes:

1. *La obligación moral:* Este aspecto considera la idea de docencia como obligación. Su compromiso ético radica en cumplir las tareas como parte del trabajo. Por lo tanto, el compromiso que el profesor asume está vinculado con desarrollar las capacidades de sus estudiantes
2. *El compromiso con la comunidad:* En este caso, deja de verse a la actividad docente como un simple trabajo. El profesor asume una responsabilidad que va más allá de sus propios deseos. Se busca el bien social, la contribución a la sociedad de algún

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

modo. Desde este punto, se plantea el conflicto entre la autonomía del docente y su responsabilidad ante la sociedad.

3. *La competencia profesional*: Este aspecto se relaciona con una reflexión por parte del docente sobre su quehacer, una autoevaluación para determinar qué conocimientos y habilidades se tienen y cuáles hace falta desarrollar. El profesor toma consciencia de las consecuencias de no actualizarse. Esto se vincula directamente con la tendencia hermenéutico-reflexiva que se desarrollará más adelante.

Hablar de “modelo” es bastante complejo, especialmente si se trata de modelos educativos, ya que existe un amplio abanico de posibilidades y, posicionarse en una u otra, requiere de un análisis crítico. En esta investigación se rescatará la clasificación que De Lella (1999) hace sobre modelos y tendencias de la formación docente.

De acuerdo con él, hay cuatro maneras de clasificar los modelos y tendencias. A saber:

1. El modelo práctico- artesanal: la enseñanza es concebida como una actividad artesanal, es decir, como un oficio que se aprende en el taller y se propaga o transmite de generación a generación. El autor lo describe como un proceso de adaptación a la escuela y su función socializadora. Bajo este modelo, predomina la reproducción de conceptos, hábitos, valores de quienes la legitiman. Su propuesta apuesta a la imitación de modelos con el objetivo de transmitir una cultura, cómo se piensa, lo que se dice o hace.
2. El modelo academicista: En este modelo, lo que resulta esencial es el conocimiento de la disciplina que se enseña. A la formación que se da bajo este modelo se la conoce como pedagógica, según la cual no es necesario tener un conocimiento experto, sino las competencias para transmitir lo que ya está establecido por una comunidad experta. De Lella argumenta que este modelo crea la brecha entre los procesos de producción y de reproducción del saber. Este modelo es cuestionado, pues pareciera que el propio profesor no tiene autonomía y se limita a enseñar solo los conocimientos que cierto grupo decide.
3. La modelo tecnicista-eficientista: Aquí el profesor es visto de manera esencialmente técnica. Es el medio que permite bajar a la práctica los conocimientos del currículo ya establecidos por expertos en torno a objetivos, conducta y medición de rendimientos. Es muy similar al modelo anterior, pues las técnicas en la transmisión del conocimiento son

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

claves. En este caso, no es necesario dominar la lógica del conocimiento científico, sino solo los términos específicos de la disciplina, junto con los conocimientos pedagógicos y psicológicos. En este modelo, los docentes son vistos como meros técnicos y no como personas intelectuales.

4. El modelo hermenéutico-reflexivo: En este modelo, se analiza la enseñanza como una actividad compleja, se reconoce la inestabilidad del contexto determinado por el espacio, el tiempo y los intereses de los humanos. El profesor es capaz de asumir una realidad cambiante. Por ese motivo, en este trabajo se considera que este es el modelo que un PI debe seguir.

De acuerdo con De Lella (1999), entonces, el profesor debe ser un personaje abierto capaz de:

- Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social
- Problematicar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos; tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.
- Favorecer la exogamia, ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis.
- Leer, en las imprescindibles imágenes vertiginosas de la postmodernidad, tratando de interpretar los signos de los tiempos, de este casi inescrutable comienzo de milenio.
- Esta tendencia hermenéutico-reflexiva no está consolidada, ni siquiera aun suficientemente legitimada. Es más, ella misma produce incertidumbre y dudas.

Capítulo 2. Trayectoria de formación en investigación y en docencia.

Pero quiere constituirse en referente teórico-metodológico, a la vez que en genuina aspiración ético - política (¿con resabios de modernidad?) a la cual los formadores de docentes –o los gestores, responsables políticos de los respectivos programas- no queremos renunciar. (p. 35)

Como se puede observar, el rol del profesor, desde esta perspectiva, difiere mucho del rol del docente tradicional, que impera en las universidades. Sin embargo, para alcanzar ese papel, se requiere un compromiso no sólo del profesor sino de la institución misma.

CAPÍTULO 3. LA VINCULACIÓN DOCENCIA-INVESTIGACIÓN.

¿DICOTOMÍA O REALIDAD?

*“Mientras enseño continuo buscando, indagando.
Enseño porque busco, porque indagué, porque indago
y me indago. Investigo para comprobar,
comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo.
Investigo para conocer lo que aún no conozco
y comunicar o anunciar la novedad”.*
Paulo Freire

Este capítulo está dedicado a desentrañar al tema medular del trabajo: la vinculación entre docencia e investigación. Se abordarán y clasificarán los debates que existen en torno a la VDI y, finalmente, se hará una mención de algunas formas en las que se vinculan ambas prácticas.

3.1. Conceptos

En este trabajo, se usan palabras como *enlace*, *link*, *unión*, *relación*, *articulación*, *nexo*, cuando se hace referencia al término *vinculación*, las cuales se emplean como sinónimos para evitar repeticiones, pero no representan diferencia alguna. Del mismo modo, cuando se habla de la relación entre la docencia y la investigación, se usan distintos términos como *relación docencia e investigación*, *vinculación docencia e investigación* o *investigación y docencia*, *articulación docencia e investigación* y *nexo docencia e investigación*, de manera indistinta. Además, para esta tesis, el orden no tiene relación con el grado de importancia de las actividades.

De acuerdo con el diccionario etimológico (2018b) La palabra “vinculación” proviene del latín tardío *vinculāre* que significa 'encadenar' Asimismo, entre los significados que rodean a este término figuran “atar” o “fundar algo en otra cosa”, o incluso “unión, atadura o enlace de una persona o cosa con otra”. Como se puede observar, para hablar de vinculación es importante que haya por lo menos dos elementos distintos que pueden unirse.

A continuación, se expondrá el origen y el desarrollo de la vinculación que compete a esta tesis: aquella entre la Docencia y la Investigación.

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

3.2. La vinculación de la Docencia-Investigación. Origen y desarrollo

Para poder comprender el fenómeno es importante analizar su génesis desarrollo, es por eso que en este capítulo se hace un recorrido en el tiempo para ubicar los orígenes de la vinculación docencia e investigación.

a Vinculación de la Docencia con la Investigación no es nueva: nace con Alexander von Humboldt en la Universidad de Berlín, mediante su modelo anglosajón Ph.D. (Doctorado en Filosofía) de principios del siglo XIX (Garritz, 1997; Lewis, 2005; Roberston y Bond, 2008). Humboldt (1970) pensaba que las universidades deben considerar a la docencia como un problema todavía no resuelto. Él menciona que ni la investigación rutinaria ni la docencia escolar son adecuadas en un contexto universitario (Humboldt, 1970), ya que no se puede formar profesionistas con conocimientos mecanicistas, y obsoletos. El profesor debe actualizar sus conocimientos al contexto en el que se desempeña. Lo anterior dio pie a un debate entre docencia e investigación (Roberston y Bond, 2008), ambas actividades características del nivel superior. Dicho debate se desarrolló desde finales de la Segunda Guerra Mundial y se remontó a la distinción que se había hecho en el siglo XIX entre la universidad como Centro de Investigación propuesto por Humboldt y la universidad como centro dedicado a la enseñanza.

Neumann (1992) también menciona que la aparición del término se remonta a la mitad del siglo XIX, cuando el conocimiento empezó a ser más especializado y, a su vez, fragmentado. Además, agrega, se intensificó gradualmente en décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, con énfasis en la financiación de la investigación.

De acuerdo con BUAP (s.f.b.), otro registro que se tiene sobre el origen del vínculo es en el mismo siglo, durante la reforma de la Universidad Alemana. A partir de ahí, se extendió la relación entre producción, recreación y divulgación del conocimiento. Por ello, la investigación empieza a cobrar un papel muy importante, volviéndose el eje central del trabajo académico. Los roles de profesor y alumno empezaron a girar alrededor de la investigación y el aprendizaje. Tiempo después, Estados Unidos de Norteamérica generó su

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

modelo educativo basado en condiciones particulares de acuerdo a las demandas educativas, lo que requería una formación más contextualizada (BUAP, s.f.b.)

Para Newman (1852) en Scott (2008), la idea de que la investigación fuera sustancial en la educación superior no era tema de debate en el siglo XIX, pues, junto con otros líderes Universitarios, se estableció que la investigación (aun cuando se consideraba útil), no formaba parte de la misión fundamental de la universidad. Fue en el siglo XX cuando la investigación empezó a contar con escasos apoyos sistemáticos, patrocinados por el estado y por fondos públicos. Siguiendo su aporte, se puede decir que los consejos de investigación son una inversión relativamente reciente (Scott, 2008).

A pesar de que la mayoría de las instituciones de educación de nivel superior forman en investigación, Scott (2008) comenta que también hay muchos sistemas de educación superior que se han proliferado con poca implicación en investigación y no terminaron en fracaso. En efecto, algunas han alcanzado gran prestigio, como las escuelas superiores elitistas de Francia o los colegios de artes liberales en los Estados Unidos. Sin embargo, al hacer un análisis sobre el tipo de formación de dichas instituciones, se descubre un carácter elitista y, en consecuencia, eso se transmite a la docencia y a la investigación. Scott (2008) sostiene que ambas eran consideradas actividades baratas: a pesar de que existían buenos investigadores y buenos docentes, la formación estaba a cargo de ellos, pero no se apuntaba a formar investigadores.

De acuerdo con Roberston y Bond (2008), en Nueva Zelanda la legislación reconoció la relación entre la investigación y la docencia con la Ley de Educación de Nueva Zelanda (1989), en la que se declaró que la investigación y la docencia universitarias tenían una estrecha relación de interdependencia, razón por la cual muchos docentes comenzaron a participar activamente en actividades de investigación. Para controlar la aplicación de este principio, se responsabilizó a *New Zeland Universities Academic Audit Unite*, organismo que analiza si existen políticas para potenciar el vínculo docencia-investigación y evalúa la eficiencia de dichas medidas. Por otro lado, en el Reino Unido, algunos académicos de instituciones reconocidas, a partir de la Ley de 1992, dispusieron de menos inversión para perpetuar el mito de la relación docencia-investigación (Hughes, 2008).

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

A mediados y finales de los '90, el debate sobre ambas actividades comenzó a cambiar, pues ya no se planteaba en términos de una relación universal entre docencia-investigación, sino que se empezó a hablar de la implicación en relaciones específicas sujetas al contexto entre investigación y aprendizaje (Brew y Bound, 1995 en Hughes, 2008). En 1999, el crítico alemán Walter Benjamín, en un fragmento titulado “Tenemos que replantear la relación entre docencia-investigación”, dedujo que, en disciplinas que acaparan la atención de la vida moderna, debería haber una relación fuerte entre las dos actividades (Scott, 2008). Otras disciplinas más tradicionales necesitan deslindarse de las formas en las que ocurrió su adquisición académica, si aspiran todavía a conservar un valor y un carácter definido en la actualidad. Scott agrega que, además, es importante considerar qué tipo de investigación se está contrastando con la docencia.

Desde la perspectiva de Sánchez (1990), es complicado establecer la fecha exacta de la aparición de la VDI. Sin embargo, menciona que hay ciertos antecedentes que permiten ubicar su aparición, aunque no sea en una fecha exacta, en la década de los '70, sobre todo en la segunda mitad, cuando se empieza a generalizar la temática de la vinculación de ambas actividades.

En México, los antecedentes que existen sobre la VDI se remontan al Centro Didáctico de la UNAM, el cual existió desde 1969 hasta 1977, como parte de la Dirección General del Profesorado, con la finalidad de formar y capacitar recursos humanos para el ejercicio docente. En ese entonces, la profesionalización de la docencia se definía según varios factores, uno de los cuales era la vinculación con la investigación, con el objetivo de enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña (Suárez, 1990).

Suárez (1990) coincide en que, en los años '70, surge la necesidad de vincular la docencia con la investigación. En 1977, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos asumió la VDI como eje articulador tanto de los programas de especialización para la docencia como de lo que se llamó “programas de capacitación para la investigación educativa y la formación de profesores”. En relación con las ciencias técnicas de la educación, lo anterior se dio en dos periodos: 1979 y 1982.

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

Otro antecedente mencionado tanto por Suarez (1990) como por Morán (2003) son las reuniones regionales para preparar el Congreso Nacional de Investigación Educativa que se llevó a cabo en 1981. Suárez expone que se hizo un análisis sobre los problemas que deben ser atendidos en educación superior y una de las inquietudes que aparecieron fue la VDI. Sin embargo, entre las investigaciones que se realizaron, las de menor incidencia fueron las de esa problemática.

Con el paso del tiempo, diversos organismos declararon la necesidad de ambas actividades en la universidad. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), en 1998, dejó en claro que la investigación y la docencia son tareas primordiales que contribuyen al desarrollo de las naciones. Asimismo, la Organización de Estados Americanos (OEA), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) han establecido que, tanto la investigación como la docencia, son tareas fundamentales en cualquier Institución de Educación Superior (IES). Este aspecto se profundizará más en el apartado de contexto.

Como se mencionó anteriormente, la transformación de la política ocasionó un cambio tanto en el papel del estudiante como del profesor, en la actualidad, la mayoría de los programas educativos están basados en el enfoque por competencias, de acuerdo con Orler, (2012) fue a partir de ello que surgió la necesidad de vincular la docencia con la investigación, como medida para renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que ha hecho necesario que el aprendizaje se vea como una tarea de indagación del conocimiento, en el que la construcción de interrogantes constituye un eje medular.

Al día de hoy, esta demanda ha llegado a las instituciones de educación superior, donde se exige que los profesores realicen investigaciones y trabajen en grupos colegiados (CIEES, 2018). Ahora bien, para que los docentes puedan lograrlo, es necesario que cuenten con una formación en investigación lo suficientemente sólida, que realicen investigaciones en contextos reales, que reflexionen sobre su práctica, que conviertan al aula en un espacio de indagación, crítica y creación, que sean capaces de problematizar situaciones aparentemente comunes y generar el interés de su estudiantes-investigadores.

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

Existen organismos como el CONACYT y la Secretaría de Educación Pública, que han creado instancias como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) -ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior (PRODEP, 2019)- y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), las cuales brindan recursos económicos para que los profesores puedan realizar investigaciones. Estos programas, que datan de algunos años, se han convertido en una exigencia para todas las instituciones de educación y forman parte de los indicadores de mayor peso según los criterios de los organismos certificadores. Por tal motivo, la institución ha generado diversas estrategias con la finalidad de cumplir con esos requerimientos, como instar a los docentes a que formen parte de los Cuerpos Académicos (CAs), desarrollen proyectos de investigación y participen en diversos programas como SNI, PRODEP y PEDPA (CIEES, 2018).

Habilitar a los profesores en investigación no es tarea fácil, debido a diversas ideologías encarnadamente establecidas, las cuales se fundamentan en años de experiencia, de pensamientos y acciones que impiden romper con la dicotomía que considera que investigación y docencia son actividades diferentes que requieren de espacios y perfiles distintos (Garritz, 1997). Estos planteos insisten en que, mientras la investigación descubre, la docencia difunde; mientras la primera genera, la segunda aplica, y así va creciendo una lista interminable de diferencias que, en lugar de unir ambas actividades, crean muros que las divide y las distancia. Por otro lado, existen varios autores que abogan por la superación de la dicotomía entre docencia e investigación, considerando a ambas como actividades sustanciales en todo nivel superior, que no están distanciadas una de la otra, sino que una no existe sin la otra (Elton, 2001; Freire, 2005; Lewis, 2005; Morán, 2003; Robertston y Bond, 2008; Stenhouse, 2004; Morán, 2003).

Aun cuando el número de investigaciones dedicadas a la exploración de este fenómeno no es grande, se han podido detectar distintas perspectivas sobre la manera en la que los profesores están llevando a cabo la vinculación entre Docencia e Investigación. Existen múltiples debates al respecto: por un lado, quienes creen que la VDI es una utopía, debido al tiempo que los profesores tienen para dedicarse a hacer diversas actividades; por otro lado, quienes sostienen dice que ambas actividades están ligadas y que no existe una sin la otra. También,

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

en diversos estudios, se ha encontrado que hay múltiples maneras de entender y de vincular la docencia con la investigación.

Para organizar las distintas posturas, se decidió realizar una clasificación de los debates en dos niveles.

El primer nivel es sobre el cuestionamiento de la existencia de la VDI, dentro del cual se encuentran, por un lado, los autores que consideran que ambas actividades son simbióticas y que no puede existir una sin la otra; y, por otro lado, los que dudan de la existencia de la vinculación entre ambas actividades o consideran que la docencia y la investigación son dos actividades completamente distintas, que requieren perfiles diferentes y no creen que sea posible una articulación.

El segundo nivel de debate se da como superación del nivel anterior. El grupo que está en contra o que duda sobre la existencia de la VDI queda fuera de este nivel. Solamente quedan quienes están a favor o, al menos, sí creen en la existencia de dicha vinculación. La pregunta que guía este nivel de debate es *¿cómo* se da la vinculación entre la docencia y la investigación?

Para ordenar las respuestas a esta pregunta, se utiliza una clasificación según modo y forma, entendiendo al modo como el cuestionamiento sobre si una de las actividades nutre a la otra o ambas se nutren mutuamente; y a la forma como las acciones que denotan la existencia de la relación entre docencia e investigación.

En el siguiente apartado, se desarrollará toda la problemática según la clasificación antes expuesta.

3.3 La Vinculación Docencia – Investigación. Trabazón o dicotomía.

Como se mencionó anteriormente, existe un primer nivel de debate, en el cual la interrogación gira sobre la existencia de la VDI: si esa relación es positiva o negativa, si es el beneficio es bidireccional (es decir, si ambas se nutren mutuamente) o unidireccional (solo una nutre a la otra), y si ambas actividades son simbióticas o completamente diferentes. Esta primera parte, está enfocada en ese primer nivel de debate.

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

La pregunta sobre la existencia de dicha vinculación desemboca en dos posturas. Por un lado, un grupo de autores cree que la VDI es una utopía, algo que es imposible de llevar a cabo, ya que cada actividad requiere de espacios y perfiles diferentes. Estos autores validan su postura con la escasa existencia de los estudios empíricos que explicitan la vinculación. Esto ha hecho que, los que están a favor de vincular a la docencia con la investigación, vivan un fenómeno que podría relacionarse con lo que los cristianos llaman fe: a pesar de que no la pueden ver, tienen la remota creencia de que existe. De hecho, hay realmente pocos estudios que demuestren de manera empírica la vinculación (Barnert, 2005; Jenkins, Blackman, Lindsay y Paton, 1998). Ellos obvian el vínculo a pesar de no tener referentes empíricos, más bien apostando a la intuición y a la lógica, considerándola que existe una relación simbiótica (una no puede existir sin la otra).

Hernández (2002), realizó un estudio muy minucioso acerca de los trabajos existentes sobre la VDI, y los clasifica en tres grupos, de acuerdo con la perspectiva de los sujetos. El primer grupo está formado por quienes se manifiestan escépticos a dicha relación, como Black (1972) y Flood (1972); para ellos, la vinculación entre ambas actividades es una utopía, porque no la ven de manera explícita. El segundo grupo lo componen quienes aceptan la existencia de una relación, pero están en contra, argumentando que en la docencia y la investigación no existe conexión alguna y que ambas requieren de escenarios y actores diferentes. Entre ellos, se encuentran Martín y Berry (1969), Sample (1972) y Prosser (1989), quienes incluso están en contra de que se realicen las dos actividades de manera simultánea. Desde ese punto de vista, no existe una convergencia entre ambas funciones, son dos actividades independientes y/o desunidas, donde el docente no es constructor de su propia práctica, ni el investigador de su hacer (Perdomo, 2011). De hecho, desde la mirada de estos autores, un buen docente no requiere ser investigador y un buen investigador podría desempeñarse mejor siendo solo eso. Por último, el tercer grupo está compuesto por autores que opinan existe una relación simbiótica entre las dos actividades (Bretton, 1979; Schmitt, 1965; Wilson y Wilson, 1972). Desde su postura, no puede existir la docencia sin la investigación (y viceversa), ya que ambas se nutren mutuamente.

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

La clasificación de Hernández (2002) resulta útil como punto de partida. En el siguiente apartado, se desarrollarán todas las posturas en profundidad. Sin embargo, en un segundo nivel de debate, solo se retomarán el segundo y tercer grupo.

De todos modos, como sugiere Orler (2012), “los intentos por desentrañar la naturaleza de esta relación se hallan lejos de admitir algún tipo de conclusión, ni siquiera los presupuestos y postulados de partida resultan consensuados” (pág.290), es decir, este debate aún no ha encontrado su fin.

3.3.1. Escépticos y contrarios a la vinculación docencia e investigación

La exposición de este debate comenzará considerando las posturas que están en contra de la VDI, y de las que se muestran indiferentes a la existencia de un vínculo. Como se dijo anteriormente, hay un grupo de personas que creen innecesaria la relación docencia e investigación, saben que una puede existir sin la otra, y otro grupo de autores que cree que generar estrategias para que la vinculación entre docencia e investigación se desarrolle es, directamente, una mala ocurrencia.

Dentro de este primer grupo, Orler (2012), propone la clasificación de la VDI en dos grupos de modelos (pp.292-294):

A: Los *modelo simpugnatorios*, los cuales se dividen en dos variantes:

1. Los que parten de la postura en la cual la investigación y la docencia son actividades completamente distintas e incompatibles, que cada una requiere tiempos, disposiciones y habilidades diferentes; 2. Por otro lado, la otra variante que hay dentro de esta clasificación que el autor da es que pueden no ser contrarios, pero si hay una inexistente conexión entre ambas.

B. Modelos que admiten la relación, los cuales se clasifican en tres variantes:

1. La docencia es un medio de transmisión de conocimientos nuevos generados en la investigación, 2. los modelos de enseñanza aprendizaje a partir de la investigación permite potenciar dicho proceso educativo; 3. La docencia y la investigación comparten una relación simbiótica en una comunidad de aprendizaje.

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

Lo anterior permite ver que hay dos posturas muy claras dentro de la vinculación de la docencia con la investigación, grupo de quienes creen y los que no y dentro de este hay variantes dependiendo los modos en que se da.

El autor sostiene también que se han realizado diversos estudios bajo un enfoque cuantitativo (e incluso mediante análisis de modelos multivariados de regresión múltiple y otros), con el objetivo de obtener correlaciones entre ambas actividades, para averiguar la intensidad y el sentido de las relaciones entre las dos funciones. Sin embargo, en la mayoría de esos estudios se ha encontrado que dicha correlación suele ser nula (Orler, 2012).

De todos los ángulos desde los cuales se puede observar la VDI, uno de ellos es el de los estudiantes. Ese ángulo fue el que les interesó a Jenkins et al. (1998), quienes realizaron una investigación con estudiantes de la Universidad de Oxford Brookes, con el objetivo de, entre otras cosas, identificar las opiniones de los alumnos de distintas disciplinas a través de un grupo focal. Llegaron a la conclusión de que existe una idea generalizada entre los estudiantes con respecto a sus docentes. Ellos dijeron que los docentes que investigan tienen conocimientos más sólidos para desempeñarse frente al grupo. Sin embargo, hubo un porcentaje de los encuestados que manifestó que la disponibilidad de los docentes que investigan para atender a los alumnos es menor. En conclusión, entonces, desde la perspectiva de los estudiantes, el profesor que investiga posee mayor conocimiento, pero menor tiempo disponible. El segundo aspecto se vuelve un factor en contra para los estudiantes.

Otro ángulo posible es el del investigador en primera persona. En un estudio realizado por Martínez, Valdez y Martínez (2007), se analizó la VDI durante la aplicación del PROMEP en Colima (Ahora PRODEP). Para eso, se entrevistó al líder del Cuerpo Académico, quien expuso que se había realizado un análisis de las políticas y el trabajo de los cuerpos académicos, tomando en cuenta el desempeño de los alumnos en los cursos, talleres e incluso las tesis (resultado de los seminarios de investigación). La conclusión de ese análisis fue que, a pesar de que los profesores realizan varias actividades (talleres, seminarios, entre otras), no se observa la vinculación con claridad. Según ese estudio, no se había establecido una vinculación positiva donde ambas partes (la docencia y la investigación) salieran

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

beneficiadas. El autor afirma que, en quince años de aplicación, no se aprecia mejoría en los trabajos realizados en comparación con los anteriores. Si bien no se ven resultados negativos, tampoco se puede corroborar una mejora que sirva para justificar dicha vinculación. Por último, evaluó que la estructura no apoya directamente a la docencia.

Otro hallazgo del mismo estudio fue que existía una debilidad en la formación docente: si bien los profesores contaban con un Doctorado, no tenían ninguna experiencia como educadores. Por lo tanto, es claro que el cumplimiento de los requisitos de las políticas no significa un beneficio inmediato en la enseñanza, pues los profesionales siguen siendo docentes novatos, con conocimientos y experiencia limitada en manejo de grupos, técnicas didácticas, diseño de instrumentos de evaluación, etc. En otras palabras, los profesores tienen conocimientos suficientes sobre su área, pero no los pueden transmitir a sus alumnos. En conclusión, es necesario tener profesores con alto nivel de productividad en la investigación, pero eso no es suficiente para formar profesionales de calidad desde una perspectiva integral (Martínez, Valdez, Martínez y 2007).

Una de las investigaciones más relevantes dentro de la temática de VDI, es la de Neumann (1992), quien trabajó con administradores de alto nivel de las áreas de humanidades y ciencias sociales. De acuerdo con los resultados que hallados, que hay una fuerte creencia de que existe un nexo simbiótico entre ambas actividades y un efecto positivo de la investigación hacia la docencia. La autora afirma que la mayoría de los profesores creen firmemente que ambas funciones son inseparables, y que, dentro de la vinculación, hay varias interconexiones, las cuales se pueden agrupar en tres niveles: el tangible, el intangible y el nexo global:

— Hay una conexión tangible que implica la transmisión de conocimientos avanzados y habilidades de investigación a los estudiantes.

— La conexión intangible se relaciona con el desarrollo de actitudes y enfoques positivos hacia la investigación y el aprendizaje. El desarrollo y transmisión de estas cualidades son considerados por el profesorado como los rasgos más importantes de la relación docencia-investigación. Este nexo intangible se interpreta como una relación simbiótica debido a que,

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

cuando el profesorado hace una revisión continua de su área de investigación en el contexto de su enseñanza, esto beneficia a todos sus estudiantes.

— La conexión global se refiere a la interacción entre la docencia y la investigación a nivel departamental. Un departamento que refuerza esta conexión crea expectativas entre los estudiantes

Otra investigación característica es la de Hattie y Marsh (2004), quienes realizaron una investigación cuantitativa para la cual hicieron un trabajo minucioso que constituye una revisión de varios modelos, tratando de operacionalizar la relación entre “calidad de la docencia” y “productividad de la investigación”. Para ello, establecieron casi 500 correlaciones medidas de maneras distintas. Todas ellas arrojan resultados próximos a cero: 0,6 es la media de todas las correlaciones obtenidas. Los autores concluyen que aun cuando las universidades demanden la vinculación de ambas actividades, la realidad es que su investigación no se encontró relación alguna para afirmar que su relación genera una mejora, por lo que dicha relación puede ser cuestionable. Lo anterior debe poner a reflexión lo que se hace y cómo se hace, pues es verdad que las instituciones demandan esa vinculación pero su existencia, es por ello que a raíz de los resultados obtenidos en esa investigación, los autores dejaron como recomendación que se publique y se enseñe con mayor efectividad, con el objetivo de favorecer las condiciones en las que la docencia y la investigación se encuentren, pues esto permitirá ya no sólo mejorar la docencia y la investigación sino una auténtica integración.

Hernández (2002)¹ retoma varias investigaciones al respecto. Una de ellas fue la que hizo Jauch (1976), en la cual encontró una correlación negativa entre el tiempo invertido en la investigación y el tiempo invertido en la docencia. En cambio, el tiempo invertido en la investigación sí se correlacionó positivamente con la producción científica. Otra fue la de McCullagh y Roy (1975) quienes, al igual que Feldman (1987), afirman que, en realidad, no hay una correlación entre la calidad de la docencia y el tiempo que se dedica a su ejercicio. Como se puede observar, en esas investigaciones, el factor que impide que exista un vínculo

¹ Todas las citas de este párrafo fueron tomadas de Hernández 2002

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

positivo entre docencia e investigación es el tiempo, en coincidencia con el estudio de Neumann (1992) previamente expuesto.

Otro factor que influye en la VDI es el compromiso. En ese sentido, Hernández (2002) menciona que, a pesar de todas las actividades que los profesores deben realizar (docencia, investigación, tutoría, gestión, entre otras), los profesores tienden a darle mayor peso a la enseñanza. En una investigación realizada por Mooney (1991), se aportan datos sobre este aspecto y se concluye que el 98% de los profesores opinan que ser un buen profesor es esencial durante la vida universitaria, mientras que el 59% prioriza ser un buen investigador. Esto puede tener relación con que, cuando se habla de formación en investigación, el enfoque es en el posgrado y no en el nivel universitario.

Por otro lado, el análisis que hizo Hernández (2002) del estudio de Ramsden (1992) y de Ramsden y Moses (1992), aporta en la comprensión del papel del profesor: en el primero se encontró que los profesores más comprometidos con la enseñanza suelen ser mejor evaluados en esa actividad; sin embargo, en el segundo se encontró que cuanto más se compromete un profesor con su enseñanza, peor es la correlación con los indicadores de la investigación.

Un último aspecto influyente, desde la perspectiva de Hernández (2002) es la personalidad. Para determinar este aspecto, retomó a Eble (1976), quien sostiene que existe una correlación negativa entre docencia e investigación, debido a que cada una de estas actividades requiere características de personalidad diferentes. Por ejemplo, en su estudio encontró que un investigador necesita trabajar solo, se siente más cómodo con las ideas, los hechos y los materiales de su investigación que con los estudiantes y su aprendizaje. En cambio, el docente busca compañía, gusta interaccionar con sus alumnos, entre otras características.

Por otro lado, siguiendo con los estudios analizados, se encontró que, para Barnett (2005) la investigación y la docencia son empresas diferentes, ya que sus exigencias lo son. Mientras que la investigación se relaciona con el descubrimiento del conocimiento a través de los procedimientos propios de cada disciplina, la docencia implica impartir información dirigida al aprendizaje de los estudiantes. No obstante, es interesante que se haga referencia a ambas

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

como una empresa, lo que significa que deben responder a un contexto y, por lo tanto, tienen algo en común.

Sumado a lo anterior, autores como Rushton, Murray y Paunonen (1983) recalcan la diferencia en cuanto a características de uno u otro perfil. Otros, como Friedrich y Michalak (1983), parten de la hipótesis de que entre la docencia y la investigación hay una relación nula debido a la falta o escasez de evidencias aportadas por los trabajos previos, según su Modelo de variables intervinientes. De igual modo, Barnett (2005) menciona que se habla mucho de la VDI, pero resulta similar a la búsqueda del santo grial, pues se sabe que existe, pero hay muy poca evidencia empírica que lo demuestre. Sin embargo, Orler (2012) menciona que, desde el punto de vista burocrático, al mismo tiempo que no existen aportes empíricos que permitan afirmar que el vínculo entre docencia e investigación se fortalece en los modelos de Integración, no se puede realizar una afirmación que manifieste que la separación organizativa debilite la relación. En el mismo sentido, Hughes (2005), quien hizo una especie de estado de arte, analizando artículos sobre la VDI, se centró principalmente en artículos de 4 revistas de educación superior, caracterizadas como de primer nivel. El autor declara que le resulta sorprendente el poco volumen de trabajos empíricos realizados acerca de dicho vínculo en el período 1990- 2002.

En resumen, las causas que exponen Martínez, Valdez y Martínez (2007) para el impedimento del vínculo tienen que ver con que, de acuerdo con todos los resultados obtenidos, se puede determinar que la efectividad en la docencia no depende de la investigación, sino que son varios los factores que influyen para que se estreche el vínculo, tales como la preferencia por cualquiera de las dos actividades, la formación académica del profesorado, y el grado de compromiso y responsabilidad de los miembros del CA. Por otro lado, de acuerdo con Hernández (2002), las investigaciones que han mostrado relación negativa entre la docencia y la investigación demuestran tres causas: la primera incluye tres factores: tiempo, dedicación y compromiso; la segunda, se refiere a las características de personalidad; la tercera, a los incentivos, es decir a la participación en programas de estímulos.

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

Como se puede observar, se han realizado múltiples estudios de corte cuantitativo tratando de buscar la correlación entre docencia e investigación. A partir de la revisión que hicieron Hernández (2002) y Orlor (2012), se encontró que la relación entre la docencia y la investigación es muy escasa o nula.

Sin embargo, los trabajos más de corte cualitativo, desde la perspectiva de los sujetos de estudio, abogan o defienden la relación entre ambas actividades: Tanto para los profesores como para los estudiantes, sí existe un vínculo y es positivo. De esto se trata el siguiente apartado.

3.3.2. La vinculación de la docencia y la investigación como una relación simbiótica.

Después de haber hablado de los aspectos negativos según los cuales para ciertos autores la docencia y la investigación no son actividades que puedan relacionarse, se expondrá la postura de distintos autores que consideran que ambas actividades conservan un vínculo simbiótico, al grado de que no existe una sin la otra.

La única manera de encontrar aspectos positivos del vínculo, como se dijo anteriormente, es a través de estudios profundos, desde la perspectiva de los sujetos. Dentro de este tipo de estudios, Hernández (2002) menciona que la relación entre ambas actividades ya está avalada por la creencia de los profesores universitarios, quienes consideran que ambas actividades se apoyan mutuamente y se enriquecen, de modo tan obvio que no necesita demostración.

Por su parte, Brew (2003) en Tesouro, et al. (2014) argumenta que, desde un enfoque metodológico fenomenológico, es necesaria una reconceptualización de enseñanza, investigación y conocimiento, partiendo de la idea de que “cuando el conocimiento se entiende como el producto de comunicación y negociación, se puede entender la relación simbiótica entre docencia e investigación” (p. 172). En otras palabras, es importante la conceptualización que se ha construido acerca de ambas actividades, pues de ello puede depender la manera según se llevan a cabo y se las relaciona. Por ejemplo, se le da importancia a la formación en investigación a nivel posgrado. Zaman (2004) en Tesouro, et al. (2014) determinó que “la relación entre la investigación y la enseñanza de calidad no conllevan papeles contradictorios, si bien es probable que sea más fuerte en postgrados que

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

en los niveles de grado” (p.214). Esta investigación surge con la necesidad de buscar dicha vinculación, pero a nivel superior, pues son un mayor número de personas las que llegan a ese nivel y pueden hacer contribuciones a sus áreas de trabajo, Por eso, se han revisado diferentes estudios relacionados con el tema de investigación, para determinar los hallazgos alcanzados y las metodologías que se han utilizado para alcanzarlos. A continuación, se expondrá el recorrido atravesado.

En primer lugar, de acuerdo con Orlor (2012), los modelos de investigación que admiten la relación entre docencia e investigación se pueden dividir en tres tipos:

- La docencia es un medio de transmisión de conocimientos nuevos generados en las investigaciones. Este aspecto solo se desarrolla de manera unidireccional, es decir, la docencia se nutre de la investigación, pero no al revés.
- Los modelos de enseñanza-aprendizaje a partir de la investigación permiten potenciar dicho proceso educativo. En este punto, la vinculación está más enfocada hacia la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje: estrategias que le permitan al profesor mejorar su didáctica.
- La docencia y la investigación comparten una relación simbiótica en una comunidad de aprendizaje. Este punto se refiere a varios aspectos en los cuales ambas actividades se enriquecen mutuamente, al grado de depender una de la otra.

Otro modo de clasificar las distintas posturas es según si la investigación influye en la docencia, la docencia influye en la investigación o se nutren mutuamente.

Dentro de la primera línea, Tesouro, et al. (2014) realizaron una investigación cuyo objetivo era conocer las concepciones que los profesores poseían sobre los nexos entre docencia e investigación, y analizar las diferencias que se generan por algunas variables demográficas como son el género y la edad, el ámbito de estudios y características profesionales como la experiencia, el estatus profesional y la dedicación. El objetivo final de su trabajo era mejorar la relación entre docencia e investigación. En dicha investigación, se obtuvieron resultados interesantes. Ante las preguntas que hacían referencia a si la investigación es útil para la docencia, hubo un alto porcentaje de respuestas positivas (5,5 sobre 6); mientras que, ante el

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

interrogante de si la docencia contribuye a la investigación, el resultado que se obtuvo fue bastante menor (4,5 sobre 6). También se le consultó a los participantes si ser buen investigador mejora la competencia docente, y si ser buen docente mejora la investigación, obteniendo como resultado medias más cercanas (3,21 y 3,54, respectivamente). Como se puede observar, es más común que se hable de la forma en la que la investigación nutre a la docencia, y no al revés.

Estos resultados concuerdan con otras investigaciones que los mismos autores analizaron. Tesouro, et al. (2014) mencionan que otros autores que se destacan en la defensa de la VDI fueron Bretton, 1979; Schmitt, 1965; Wilson y Wilson, 1972; sin embargo, ellos consideran que la investigación es una herramienta del docente para mejorar su didáctica, si se integra ambas actividades de manera proactiva, sin obligatoriedad, con la única finalidad de mejorar la práctica. En el mismo sentido, Perdomo (2011) menciona que eso denota en los profesores un sentido de compromiso, esfuerzo y tiempo al momento de realizar ambas funciones. En la misma línea, Hurtado (2000) declara que la docencia debe tener, como característica fundamental e irrenunciable, la investigación.

En el mismo sentido, Vidal y Quintanilla (2000), coinciden en que la relación entre ambas actividades es inevitable y en que el beneficio no es recíproco, sino unidireccional: la investigación contribuye de manera significativa en la mejora de la educación, pero no a la inversa (Tesouro, et al. 2014).

Otro estudio que demuestra esos planteos es el de Neumann (1996) quien sostiene que existe un efecto indudablemente positivo, pero solo desde la investigación hacia la docencia. Su trabajo consistió en aplicar encuestas a docentes y estudiantes que demuestran la buena producción en investigación permite enriquecer la actividad docente.

Una propuesta superadora de las anteriores es la de Coate, Barnett y Williams (2001), quienes afirman que, cuando la docencia y la investigación se consideran integradas, se genera una relación doblemente positiva. Desde su perspectiva, la investigación puede influir de manera positiva en la enseñanza², ya que los profesores que son activos en investigación se pueden considerar punta de lanza en su campo de conocimiento científico, lo que les permite enseñar

² Los autores hablan de “enseñanza”, lo cual es considerado parte de la docencia dentro del presente trabajo.

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

contenidos relevantes y actuales. Es decir, dado que están en contacto permanente con las novedades en investigación, sus conocimientos siempre son de primera mano, contextualizados y actualizados. Por otro lado, según los autores, la enseñanza también puede influir de manera positiva en la investigación, ya que, cuando los profesores dan sus clases, pueden llegar a descubrir ciertas ausencias que pueden desencadenen en nuevos ámbitos de búsqueda o nuevas direcciones para sus investigaciones.

Como se puede observar, estos autores, aparte de decir que sí hay una relación positiva entre ambas actividades, mencionan que tanto la docencia como la investigación se nutren una a la otra y que la relación de ambas es bastante benéfica; pues como se ha dicho anteriormente la investigación permite generar conocimientos por tanto cuando un investigador activo da clases puede compartir con sus estudiantes conocimientos actuales de primera mano y verificados, de igual modo puede explicar a sus estudiantes la manera en la cual llegó a la generación de dicho conocimiento, por otro lado, ellos creen del mismo modo que la docencia también nutre a la investigación pues al analizar los contenidos de las materias que imparten y lo que se ha investigado sobre ello, pueden encontrar algunas lagunas o áreas de oportunidad que abran miras hacia nuevas investigaciones; por tanto la unión de ambas actividades permite una colaboración mutua que tienen como objetivo y mira el conocimiento.

Halsey (1992) en Hernández (2002) realizó un estudio donde encontró que el 90% de los profesores opinaba que la relación entre docencia e investigación era positiva, y opina que tener un interés activo sobre la investigación es fundamental para ser un buen profesor universitario. En el mismo trabajo, se retoma a Reich, Rosch y Catania (1988) quienes descubrieron que, a pesar de que hay ciertos factores similares como son la diseminación y la comunicación del conocimiento, queda clara la necesidad mutua de ambas actividades, que precisan del desarrollo de habilidades como la integración del conocimiento y la indagación.

Martínez y Martínez (2007) encontraron que la vinculación de ambas actividades ayuda a los estudiantes, ya que les permite relacionar los conocimientos teóricos con los prácticos y, eventualmente, incorporarse a los trabajos de investigación de sus profesores para, a partir

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

de ahí, incluso iniciar su trabajo para la titulación. Por otro lado, en la misma investigación, los autores encontraron que a los profesores les parecía positivo dar clases con ilustraciones de su propia experiencia sobre las investigaciones que desarrollan. Esto quiere decir que los conocimientos que han adquirido al hacer investigación les han servido para mejorar su práctica docente.

Es importante mencionar que, para que pueda desarrollarse una VDI, es fundamental considerar diferentes aspectos. Uno de ellos son las políticas, el contexto e incluso los directivos de cada universidad. Tesouro, et al. (2014) mencionan que, según los estudios de Leslie, Harvey y Leslie (1998), Neumann (1993) y Rowland (1996), las personas que se encuentran en cargos directivos en las universidades concuerdan abrumadoramente con la idea de que la investigación contribuye a mejorar la eficacia de la docencia. Asimismo, Hernández (2002) comenta que asegurar la calidad de ambas funciones es una de las principales preocupaciones de los gobiernos y de las propias universidades. Por un lado, el gobierno trata de crear políticas que contribuyan a mejorar la calidad de los programas educativos y, por otro lado, las universidades tienen como objetivo fundamental llevar a la realidad las políticas para, con ello, promover la innovación de los profesores y la mejora de la calidad educativa.

Como se puede observar, los autores retomados en este apartado concuerdan en que la docencia y la investigación guardan una relación simbiótica, según la cual una no existe sin la otra ambas se benefician mutuamente, para favorecer no solo a profesores y estudiantes, sino también a la institución y a la sociedad toda.

3.4. Continuando con el debate

En un primer nivel de debate, los interrogantes son ¿docencia e investigación se relacionan de manera bilateral o, por el contrario, la relación se establece solo desde una hacia la otra (en cualquiera de sus variantes) ?, ¿la producción de conocimiento en la investigación puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje?, y ¿la labor docente puede enriquecer y aportarle sustrato a la labor de investigación?

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

Esto es lo que se pregunta Orler (2012): “si la producción de conocimiento acoplada a las tareas docentes puede aportar beneficiosamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, o viceversa, si la labor áulica y docente en general puede enriquecer y aportarle sustrato a la labor de investigación” (p.294). El autor estudia distintas posturas al respecto. En primer lugar, Vidal y Quintanilla (2000) realizaron un estudio sobre el sistema universitario español, donde caracterizan a la relación docencia-investigación como “inevitable”. Según sus resultados, ningún académico español está de acuerdo con la idea de que trabajar en la Universidad implique sólo “dar clases”; sin embargo, explican que las opiniones de los docentes españoles a favor del “modelo articulador” aparecen relativizadas con la idea de que “la relación no es recíproca –bidireccional– sino que es unidireccional sólo en el sentido investigación-docencia, es decir, una mejor investigación genera una mejor docencia, pero no a la inversa” (p.294). En el mismo sentido, Neumann (1996) halla un efecto indudablemente positivo desde la investigación hacia la docencia, afirmando como conclusión de sus trabajos basados en encuestas a docentes y estudiantes, que una buena producción en investigación enriquece la labor docente.

Como se puede observar en los estudios presentados, en la mayoría de los trabajos realizados se apoya la unidirección de la investigación a la docencia. El aprovechamiento de la docencia para la investigación ha sido más difícil de encontrar, a tal punto que los estudios que abordan esta dirección de la relación informan que el beneficio es nulo (Hernández, 2002). McCaughe (1994) en Hernández (2002) encontró que “raramente una enseñanza excelente influyera positivamente en la calidad de las publicaciones” (p. 276); sin embargo, como se dio anteriormente, Coate, Barnett y Williams (2001) mencionan que sí es posible que la relación entre docencia e investigación sea bidireccional pues, en muchas ocasiones, en la docencia el investigador puede encontrar áreas de oportunidad para investigaciones necesarias sobre el área.

Como se puede observar, los posicionamientos son variados y cada uno brinda su propia justificación. La postura de la presente investigación es más cercana a la idea de una relación de enriquecimiento mutuo entre ambas actividades.

3.5. Maneras de vincular la Docencia-Investigación

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

Como se dijo anteriormente, después de haber analizado el debate de primer nivel sobre la VDI, ahora se desarrollará el segundo nivel de debate: suponiendo que efectivamente existe una vinculación entre la docencia y la investigación, cabe preguntarse de qué manera se vinculan dichas actividades y si hay una o varias formas de vincularlas.

Este tema es motivo de debate, ya que, en efecto, existen distintas maneras de vincular dichas actividades. Sin embargo, todas ellas tienen algo en común. Glazman (2003) sostiene que la premisa para la VDI consiste en compartir como principal objeto “el conocimiento”: el investigador es la persona encargada de construir el conocimiento, mientras que el docente tiene como tarea transmitir este conocimiento a sus estudiantes. Independientemente de la forma en la que dicha relación se desarrolle, el objetivo principal siempre es el conocimiento, su generación, actualización e innovación.

Otorgando un poco más de precisión al respecto, Fernández (1993) y Morán (2003) afirman que existen tres modos de vincular la docencia con la investigación: investigación *de* la docencia, investigación *para* la docencia y docencia *como* investigación.

El primer modo es la investigación *de* la docencia. Para este, el centro de atención de la investigación y el análisis es la docencia. Morán (2003) explica que al investigador le interesa conocer cómo se da la docencia en cada una de sus modalidades y disciplinas, qué procesos se llevan a cabo, cómo ha cambiado la docencia de un tiempo a otro, entre otros aspectos. Todo está relacionado con cómo se desarrolla la docencia.

El segundo modo es investigación *para* la docencia. Según Fernández (1993), esta es entendida como un tipo de investigación en donde el objeto de estudio es la docencia, es decir, el quehacer docente, los métodos y los contenidos de enseñanza. A diferencia de la investigación *de* la docencia, el ideal de este tipo de vinculación es que los maestros puedan obtener una utilidad práctica de los resultados hallados, que la investigación mejore la práctica educativa. El objetivo final es mejorar la práctica docente, es decir, que el docente incorpore habilidades de investigación como estrategia didáctica, que sepa identificar problemas dentro del aula y darles solución, siempre teniendo en mente la mejora de la práctica y el aprendizaje significativo de los alumnos.

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

Por último, está la docencia *como* investigación. Según Morán, esta coloca a la investigación como centro de la docencia, entendiendo que, a través de ella, se puede aportar mucho a las instituciones educativas de nivel superior. No se trata de la enseñanza de la investigación, sino de aprender contenidos mediante ella. Arredondo, Santoyo y Pérez (1987) dicen que este tipo de propuesta se relaciona con los procesos de aprendizaje donde se utilizan conceptos, métodos y técnicas de la investigación como formas de aproximación al saber.

En este trabajo, el foco está puesto en la docencia *como* investigación, es decir, cómo se vincula la investigación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de ese tipo de vínculo, se puede ubicar a la investigación formativa, pues permite desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, y tiene como finalidad “difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento, es decir, desarrolla las capacidades necesarias para el aprendizaje permanente, necesario para la actualización del conocimiento y habilidades de los profesionales” (Miyahira, 2009, p.120). Según la última autora, la investigación formativa es capaz de desarrollar en los estudiantes capacidades como son la interpretación, el análisis y la síntesis de la información, la búsqueda de problemas no resueltos, el pensamiento crítico y algunas otras capacidades como la observación, descripción y comparación. Por tales razones, resulta fundamental en la formación de los estudiantes, sobre todo los de licenciatura, pues, como se sostuvo desde el inicio de este trabajo, son ellos los que tendrán la responsabilidad de ver por la sociedad actual.

Sobre la investigación formativa, Parra (2004) la define como enseñanza a través de la investigación, y le adjudica dos características fundamentales: es una investigación dirigida y orientada por un profesor que realiza la actividad como parte de sus funciones sustantivas en la universidad; y tiene “agentes investigadores” que no son personas profesionales de la investigación, sino sujetos en formación. Por supuesto que, para que dicha formación funcione, el profesor debe tener conocimientos mínimos en metodologías de investigación o procesos de investigación.

Tesouro y Puiggalí (2014) también destacan los beneficios que supone la investigación formativa. En términos de los autores, los estudiantes pueden adquirir conocimientos sobre

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

las materias a través de los proyectos e investigaciones que realizan, al mismo tiempo que adquieren habilidades y conocimientos sobre métodos y técnicas. Además, conocen cada parte del proceso de las investigaciones, ayudan al personal universitario en sus investigaciones, comparten saberes con el resto de sus compañeros, y practican la realización de proyectos individuales o en equipo (fomentando, en el segundo caso, incluso la tolerancia, la organización y la administración).

Tesouro y Puiggalí (2014) proponen, además, un listado de formas posibles para vincular la investigación y la docencia, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades que llevan adherida en sí mismas la relación con la investigación. A saber:

- *Asesoría de tesis:* Martínez y Martínez (2007) mencionan que una de las maneras mediante las cuales ellos han llegado a vincular la docencia con la investigación es a través de la asesoría de trabajos de tesis. En su experiencia, con los académicos de Colima -pertenecientes a un cuerpo académico- relatan que, esporádicamente participan en programas de otros planteles. Ellos decidieron registrar una LGAC englobando todos sus proyectos de investigación, los que están financiados o no. De esa manera, pudieron tener mayores posibilidades para funcionar como asesores de tesis y realizar prácticas profesionales, principalmente de alumnos inscritos en carreras que sean más afines, aun cuando sus líneas de trabajo no tengan relación directa con la licenciatura. Asimismo, dichos autores mencionan que las ventajas que tienen los profesores al asesorar las tesis de sus alumnos es que les resulta útil para planear, ordenar y definir los objetivos de sus propios proyectos, es decir, pueden ir ampliando su participación en investigación a partir de los trabajos de sus alumnos.
- *Incorporación de estudiantes a proyectos de investigación:* Martínez y Martínez (2007) incluyen una estrategia más de vinculación entre docencia e investigación fuera del aula, que es la que se desarrolla en los cuerpos académicos, donde se incorpora estudiantes para que participen en los proyectos de investigación de las líneas que se tienen al interior del cuerpo académico para, entre otras cosas, ayudar a fortalecer dichas líneas. Los autores hablan de una “pirámide de investigación” en la

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

que se involucren estudiantes de licenciatura, de maestría y doctorado en un mismo proyecto. Los estudiantes de licenciatura se vuelven apoyo en las actividades de las investigaciones, lo que les permite desarrollar conocimientos, habilidades y aptitudes para la investigación e, incluso, generar sus propios proyectos de titulación en la misma línea. Por su parte, los estudiantes de posgrado pueden también generar proyectos individuales, siempre que se relacionen con las líneas de investigación establecidas, lo cual contribuye a la consolidación de la investigación en general.

- *Seminarios de Investigación:* Otra manera para lograr una mayor vinculación es a través de las materias de seminarios de investigación, pues es aquí donde los profesores pueden invitar a los estudiantes a sus proyectos, hablar de sus experiencias en investigación, aplicar los conocimientos que tienen en los trabajos de los estudiantes, brindando un conocimiento actual y pertinente para ellos, y los estudiantes pueden ir perfilando sus propios proyectos de investigación, los cuales les servirán de base para su titulación.
- *Impartir clases relacionadas con las Líneas de Investigación de los profesores:* También es posible vincular ambas actividades impartiendo clases relacionadas con la línea de investigación que los profesores desarrollan. Cuando se plantea la vinculación de este modo, podría decirse que se mira de un modo unidireccional, pues es la investigación la que nutre a la docencia, ya que los contenidos que se brindan son actuales y contextualizados. Sin embargo, al revisar los programas de estudio, los profesores pueden encontrar las “lagunas” que existen para convertirlas en nuevos objetos de estudio y así seguir construyendo el conocimiento. Martínez y Martínez (2007) relatan que ellos proponen a los directivos los profesores para atender las asignaturas más relacionadas con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que cultiva el Cuerpo Académico de Colima, de manera semestral, con la finalidad de lograr que la planta docente sea acorde con los perfiles requeridos.

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

- *Realización de proyecto/o monografías:* Parra (2004) menciona que realizar proyectos de investigación se ha vuelto una actividad tradicional. Sin embargo, los profesores no son conscientes de los aportes que ella brinda a los estudiantes. Este tipo de actividades es cotidiana incluso en los niveles previos a la educación superior y, aunque pareciera que solo son investigaciones “sencillas”, permiten desarrollar en el estudiante distintas habilidades como la lectura, análisis, síntesis, selección crítica de bibliografía de valor, la escritura y la capacidad de comunicar ideas de manera clara. Asimismo, el estudiante es capaz de conocer el contexto en el que se va a desarrollar, saber cómo pedir permisos y realizar todas las gestiones que se requieren, tratar con diferentes personas, etc. Además, y no de forma subsidiaria, aprendee sobre responsabilidad y ética en el cuidado de los sujetos de estudio y en el manejo de información
- *Aprendizaje Basado en Problemas:* Actualmente, hablar de aprendizaje basado en problemas (ABP) pareciera que está de moda. Parra (2004) sugiere que esta manera de enseñar y aprender sigue la lógica de la investigación científica. En efecto, permite que el estudiante pueda situarse en un problema real de su área, lo cual ayuda a la identificación de problemas, a la vez que permite analizar y reflexionar sobre cómo solucionarlos desde distintas perspectivas. En efecto, para poder decidir entre la mejor opción, el estudiante debe investigar cada postura, analizar sus pros y contras, de manera que desarrolla su capacidad crítica y creativa.
- *Investigación documental:* Una manera más de vincular la docencia y la investigación puede ser la investigación documental. Aun cuando puede parecer una forma muy simple, teniendo en cuenta que la lectura es la base fundamental de todo tipo de investigación, resulta elemental, ya que posibilita conocer, desarrollar capacidad de síntesis, adquirir una mirada crítica y desarrollar la creatividad. La investigación documental también favorece la lectura rápida, la selección de información pertinente, e incluso la identificación de las lagunas sobre el conocimiento en determinada área, que pueden ser el punto de partida para nuevas investigaciones.

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

Por eso, la investigación documental no debe ser menospreciada. Por el contrario, puede funcionar, incluso, como motivación para inclinar a los estudiantes por el gusto hacia la investigación y la lectura.

- *Prácticas profesionales o de laboratorio:* Por último, es importante resaltar el rol de las prácticas, que permiten que los estudiantes ejecuten los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de las materias. La experimentación permite comprobar si lo que dice la teoría funciona al llevarlo a la práctica, e incluso impulsar la creación de nuevos experimentos. Este tipo de actividades son más usuales en las ciencias naturales y en el área de la salud por el carácter práctico y necesario de dichas áreas.

En conclusión, como se anticipó al inicio, no existe una sola manera de establecer la VDI. Ahora bien, para que cualquiera de ellas suceda, son necesarias algunas condiciones específicas. A esto se dedica el siguiente apartado.

3.6. Condiciones necesarias para el desarrollo de la Vinculación Docencia-Investigación

Para que la VDI se pueda desarrollar de manera exitosa, es necesario generar diversas condiciones que la faciliten. La forma y el alcance de la vinculación pueden variar dependiendo de las características de los profesores, su formación, la formación y disponibilidad de los estudiantes, las instalaciones, las políticas educativas e incluso los trámites administrativos que se requieren. Todo ello influye en el significado que los profesores le han dado a dicha vinculación, así como en la manera en la que la llevan a cabo. En este apartado, se abordan diversas condiciones que pueden influir para que se dé o no la VDI.

3.6.1. Espacios curriculares.

En algunas investigaciones que se realizaron, se encontró que un espacio en el cual los profesores han podido vincular la docencia con la investigación es dentro de las propias asignaturas. Hay materias que facilitan la VDI (Becher, 1989 en Hernández, 2002). Por ejemplo, las materias de seminario de investigación han sido los espacios dentro de los que

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

mayormente se ha podido desarrollar dicha vinculación, pues los profesores pueden orientar los trabajos de los estudiantes hacia determinadas líneas de investigación que ellos mismos desarrollen. A su vez, los estudiantes que ya tienen los conocimientos fundamentales sobre su área pueden dedicarse al desarrollo de habilidades investigativas y al aprendizaje de procesos metodológicos.

Ahora bien, es importante considerar que el personal que imparta esa asignatura debe tener experiencia en investigación. De esta manera, ambos (docentes y estudiantes) se ven beneficiados en cierto modo: por un lado, los profesores enriquecen su enseñanza y pueden obtener apoyo por parte de los estudiantes para la realización de sus investigaciones; por el otro, los estudiantes pueden adquirir conocimiento actualizado de primera mano y la guía de expertos que los asesoren en sus proyectos, los cuales incluso pueden servir de base para su titulación (Martínez y Martínez, 2007). Sin embargo, los profesores que imparten esas asignaturas no suelen coincidir con ese perfil, pues, en muchas ocasiones, sucede como en las universidades españolas, donde se usa a los profesores con mayor experiencia o conocimiento de comodín para las materias que requieren personal (Vidal Quintanilla, 2000 en Tesouro, et al. 2014). De esa manera, le restan importancia a las materias relacionadas con investigación, que suelen ser impartidas por profesores que no tienen ni gusto por la materia ni experiencia en investigación. Este punto es fundamental, ya que, como se expuso con anterioridad, un profesor puede influir de manera positiva o negativa en el alumno. Entonces, teniendo en cuenta que, de antemano, para los estudiantes, los temas vinculados con la investigación son tediosos, aburridos y sin sentido, un profesor que piensa lo mismo difícilmente cambie esa perspectiva (Rocha, 2010). De igual manera, para que pueda darse de mejor modo dicha vinculación, es fundamental que tanto el profesor como el estudiante tengan conocimientos mínimos sobre metodología de la investigación, lo cual, por supuesto, incluye el concepto de investigación, los tipos de investigación y las técnicas e instrumentos para realizarla (Miyahira, 2009; Ríos, 2014).

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

3.6.2. Concepciones personales sobre términos

Como ya se dijo anteriormente, las concepciones que se tiene sobre docencia, investigación o incluso la VDI pueden influir en la manera en la que se llevan a cabo (Orler, 2012; Prieto, 2008).

Si se tiene como idea base la investigación y la docencia son actividades diferentes que se desarrollan en distintos tiempos y contextos, y que, además, requieren tanto habilidades como actitudes diferentes, es probable que ello influya en la manera en la que se desarrollan dichas actividades. También la preferencia de una actividad sobre la otra puede influir de manera inconsciente en la pasión que se ponga a la realización de cada una.

De igual modo, el grado de madurez y los conceptos que los estudiantes han construido sobre la investigación pueden influir en su percepción (Hernández 2002), ya que ingresan a ella con un prejuicio establecido. Asimismo, la habilidad y el gusto por la investigación de parte del estudiante también pueden influir su desarrollo e incluso en el juicio de si esta puede complementarse con la docencia para mejorar el aprendizaje.

3.6.3. Condiciones Institucionales

Un aspecto que no se puede dejar de lado, aunque pocas veces sea tenido en cuenta, es la institución, el espacio donde la investigación y la docencia convergen (Orler, 2012; Prieto, 2008).

En primer lugar, el financiamiento que se destina para investigaciones a nivel institucional es escaso (Orler, 2012). En la mayoría de las ocasiones, los profesores deben buscar financiamiento externo por parte de organismos estatales o federales para poder desarrollar todo tipo de estudios que requieran y consideren pertinentes. Regularmente, incluso, a pesar de que los profesores realizan gestiones externas para aprobar el financiamiento, la institución se encarga de administrar los recursos, dificultándole al profesor el acceso y la libre disponibilidad de ellos. De acuerdo con Prieto (2008), la institución tiene la obligación de promover los espacios académicos necesarios para el desarrollo y el crecimiento de la investigación universitaria: tanto los profesores que se dediquen a ella, como un espacio donde se pueda debatir sobre las políticas académicas y el apoyo que la institución brinda la

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

función de investigación y a la formación de una nueva generación, que no se centre únicamente en el eje docente.

Por otro lado, la difusión de los procesos administrativos que los profesores deben seguir para realizar investigación, de la documentación requerida o incluso de la aprobación de financiamiento, es otro punto clave para garantizar la VDI. Los trámites administrativos que deben seguir los investigadores para comenzar a trabajar son complejos y caóticos, pues incluso la misma institución suele dificultar su proceso, evitando así que los investigadores puedan cumplir con los requerimientos y abandonen sus proyectos. En su lugar, los trámites administrativos deberían ser más proactivos y dar a conocer todos los procesos que se deben seguir, para facilitar el trabajo a los investigadores en cuestiones de papeleo y trámites. Al respecto, Prieto (2008) menciona que “es preciso conocer la burocracia asociada a los entes que administran la investigación en el país (...) ya que este conocimiento ayuda a familiarizarse con la rutina y cumplir con los requerimientos administrativos” (p.146). El hecho de que el área administrativa conozca las políticas que el profesor debe cumplir podría contribuir, identificando las necesidades de tiempo y recursos para viabilizar el proceso, así como para gestionar sus trámites administrativos y manejar eficientemente sus finanzas.

3.6.4. El Profesor Investigador y sus múltiples papeles.

La exigencia en la realización de diversas actividades (docencia, investigación, gestión, tutoría, entre otros) ha diversificado el perfil del profesor, pero, al mismo tiempo, ha hecho que descuiden una actividad en detrimento de otra. Por eso, otro factor que influye en la VDI es la multiplicidad de papeles asignados a los profesores. En el mencionado estudio de Martínez y Martínez (2007), se encontró que, aun cuando a los estudiantes les beneficia la VDI, los profesores no tienen el tiempo suficiente para atenderlos. En otra investigación, Orlor (2012) encontró que, en efecto, el factor tiempo influye mucho en la calidad de la vinculación: los profesores se saturan de actividades para poder cumplir con todas las demandas que, de no cumplirlas, ponen en riesgo, parte de sus ingresos, su prestigio y hasta su autoestima.

Capítulo 3. La vinculación Docencia -Investigación.

Prince y otros (2007) en Tesouro et al. (2014, p. 173), recomiendan una serie de medidas que podrían incrementar el nexo de unión investigación-docencia:

- Reconocer oficialmente y premiar a los profesores que integran con éxito la enseñanza la investigación.
- Establecer programas de desarrollo del profesorado en la docencia y la investigación incluyendo la forma de integrar los dos dominios.
- Promover la participación en la investigación para un amplio espectro de estudiantes, asegurándose de que se produzca un contacto significativo entre los investigadores y sus asesores.

Realmente, los retos para que se pueda dar una mejor VDI son muchos, como se deduce de todo lo anterior. Es necesario que haya un involucramiento por parte de todos los actores, no solo el profesor y el estudiante, sino también los directivos e incluso los sujetos que se encargan del diseño de las políticas educativas. Si bien un reflejo de la VDI es la aplicación del enfoque por competencias y los modelos constructivistas, se requiere un análisis más allá del propio discurso, debido a que, en la mayoría de los casos, solo se cambia la terminología mientras, al interior, se sigue trabando del mismo modo.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

"Todo acto educativo es un acto político"
Paulo Freire

Un aspecto importante en toda investigación es el contexto, pues permite identificar desde dónde se habla para intentar comprender mejor lo que se analiza en la investigación. En especial cuando se pretende una investigación cualitativa, los problemas no pueden analizarse de manera aislada.

En este capítulo se presenta un abordaje sobre distintos organismos y programas que contribuyen a la VDI. En este sentido, es fundamental recordar que la universidad es clave para la transformación de la sociedad.

En este capítulo, se exponen, en un primer momento, algunas políticas internacionales que se relacionan con la VDI. Luego, se presentan algunas experiencias institucionales sobre cómo han logrado vincular la docencia con la investigación y, finalmente, se describen algunos programas en el contexto mexicano, en especial de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

4.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La UNESCO es un referente importante a nivel internacional, pues, a través de ella, se establecen diversas políticas educativas que sirven como referencia para muchos países. De acuerdo con la página oficial de la UNESCO, se trata de un organismo especializado del Sistema de las Naciones Unidas (ONU), que tiene como finalidad la vinculación entre naciones y sociedades. Su lema es “Construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres”. Durante muchos años, el objetivo de este organismo ha sido la paz mundial. Por eso, en su página se hace énfasis en el siguiente mensaje: “Hay que desarrollar políticas integrales que sean capaces de responder a la dimensión social, medioambiental y económica del desarrollo sostenible” (UNESCO, s.f, ¶4). Esta idea sigue siendo congruente con lo antes mencionado: parte importante de la educación es el aporte, el avance, que debe generar a la sociedad, lo cual ya fue desarrollado en el capítulo uno. En concordancia con la UNESCO, la filosofía de Freire (2005) dice que se debe apostar por la formación integral debido a que, a través de ella, es posible contribuir a la mejora de la sociedad.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

En octubre de 1998, se llevó a cabo la conferencia mundial sobre la educación superior, de la cual surgió la Declaración Mundial sobre la Educación Superior del siglo XXI, mediante la cual se llegó a varios acuerdos. En este trabajo, solo se retomarán los acuerdos relacionados con la investigación, la docencia y la vinculación de ambas actividades. En primer lugar, el apartado de las misiones y funciones de la educación, inciso C, establece lo siguiente:

c) promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las Competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y Económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas. (UNESCO, 1998, p.4)

En la cita anterior, se identifica de manera clara la importancia que la UNESCO le da a la investigación científica y tecnológica, y la apuesta que dicho organismo hace para que las instituciones pongan énfasis en la formación en investigación, entendida como una investigación que vaya más allá del ámbito escolar, que tenga un impacto en lo social. Es decir, desde la perspectiva presentada, no basta con hacer investigación, sino que, parte de los servicios que se debe ofrecer a la comunidad es presentar los resultados de las investigaciones realizadas. Asimismo, algo que vale la pena resaltar es el énfasis en las ciencias sociales, las humanidades y las artes: de hecho, en etapas previas, cuando se hacía referencia a la ciencia e investigación, la imagen que se asociaba era regularmente la del científico de laboratorio, vinculado con el área de biología o de salud. También es cierto que esas áreas tienen una tradición en investigación mucho más antigua que la de las ciencias sociales. Ese fue uno de los motivos para la selección del área en este trabajo, pues el área de las ciencias sociales se ha enfrentado a un mayor número de retos en los últimos tiempos, a la ruptura de paradigmas y a la búsqueda de diversas formas de hacer investigación frente a la complejidad de la sociedad.

Por otro lado, siguiendo con el mismo documento, en el artículo 14 de los acuerdos de la UNESCO, sobre la financiación de la educación superior como servicio público, se establece que la investigación y la docencia son prioridad, piezas clave para lograr las misiones educativas y sociales:

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

La diversificación de las fuentes de financiación refleja el apoyo que la sociedad presta a esta última y se debería seguir reforzando a fin de garantizar el desarrollo de este tipo de enseñanza, de aumentar su eficacia y de mantener su calidad y pertinencia. El apoyo público a la educación superior y a la investigación sigue siendo fundamental para asegurar que las misiones educativas y sociales se llevan a cabo de manera equilibrada. (UNESCO, 1998, p.13)

Si la UNESCO pone entre las prioridades de financiamiento a la enseñanza y a la investigación es porque cree firmemente que ambas actividades son elementales para el desarrollo económico y social, lo cual se reforzó en el 2009, cuando se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Ahí se mencionó que las experiencias que tuvieron la década anterior habían demostrado que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la concreción de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional (UNESCO, 2009). Como se observa, para la UNESCO, la investigación y la docencia han sido tareas fundamentales para el desarrollo de las naciones. En las citas anteriores se puede ver con claridad la preocupación y la demanda en relación a esas actividades, principalmente en la educación superior, lo cual refuerza lo que fue manifestado en el capítulo uno.

4.2. Banco Mundial

Otro organismo importante a nivel mundial es el Grupo Banco Mundial. De acuerdo con su página oficial (Banco Mundial, s.f.), se trata de una asociación de carácter único, integrada por cinco instituciones que tienen como objetivo reducir la pobreza extrema y generar prosperidad compartida en los países en desarrollo. Por tal motivo, reúne a 189 países, con personal de alrededor de 170 países. Además, cuenta con oficinas en más de 130 lugares. Dentro de los financiamientos que aporta, le da prioridad a la educación, especialmente a la educación superior, pues, de acuerdo con dicha asociación, la inversión que se hace en la enseñanza superior es fundamental para el crecimiento económico, ya que aumenta la productividad, el consumo y los ingresos, lo cual garantiza el crecimiento y contrarresta el aumento de la desigualdad (Banco Mundial, 1995; 2017).

Como se pudo observar, nuevamente sale a la luz la importancia y la apuesta que se hace a la educación superior. La esperanza puesta en este nivel obliga a reflexionar al respecto, a

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

cuestionarse sobre qué pasa al interior de las instituciones de este nivel. El Banco Mundial (s.f) considera que las instituciones a nivel superior tienen la función fundamental de capacitar al personal profesional como son los científicos, gerentes, ingenieros y técnicos. Además, agrega que se deben generar nuevos conocimientos a través de la enseñanza y la investigación avanzadas que, a su vez, sirvan de conducto para la transferencia, adaptación y divulgación. Sin embargo, aclaran que la calidad de la enseñanza y la investigación ha tenido un deterioro notorio en las instituciones de nivel secundaria, lo cual es interesante porque, al menos en México, el carácter investigativo se da escasamente incluso a nivel licenciatura.

Es una necesidad para el desarrollo económico la formación de profesionistas que estén adecuadamente capacitados, que sean capaces de obtener resultados significativos en la investigación. Por ese motivo, el Banco Mundial sugiere que las instituciones de nivel terciario deben contar con insumos mínimos para que haya resultados de calidad. Todo ello requiere estudiantes bien preparados, docentes competentes y motivados, y espacios institucionales que permitan el desarrollo tanto de la investigación como de la docencia, con materiales y equipos fundamentales. De igual modo, un aspecto que se considera relevante para el Banco Mundial es el intercambio académico a nivel internacional, y considera que recurrir a evaluaciones permite mejorar la calidad de la educación (Banco Mundial, 1995).

Por último, el Banco Mundial (1995) comunica que “la capacidad nacional en materia de enseñanza e investigación es condición necesaria pero no suficiente para que la educación superior contribuya al crecimiento” (p. 84). Lo anterior está relacionado con que, aparte de la relación entre investigación y docencia, debe haber una relación con el sector industrial, para que los conocimientos adquiridos tengan cierta pertinencia. Por su parte, las políticas relacionadas con la ciencia deben contribuir al mejoramiento del uso del potencial técnico y científico, para que se pueda generar un mayor desarrollo. La perspectiva de este organismo se relaciona con lo establecido por la UNESCO, solo que agrega que la relación ente docencia e investigación no es suficiente, sino que es importante también la relación con el sector industrial en general, para que la investigación sea relevante, de manera que esté basada en contextos específicos, que contribuya con la sociedad.

4.3. Organización de Estados Americanos (OEA)

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

La Organización de los Estados Americanos (OEA) es uno de los organismos más antiguos del mundo. De acuerdo con su página principal, su origen se remonta a la Primera Conferencia Internacional Americana, que se llevó a cabo en Washington, D.C., de octubre de 1889 a abril de 1890 (Organización de los Estados Americanos, s.f.c.). El objetivo principal de la reunión fue crear la Unión Internacional de Repúblicas Americanas. A partir de ahí, se generó una red de disposiciones e instituciones que llegaría a conocerse como “sistema interamericano”, el cual es considerado como el más antiguo sistema institucional internacional.

Según la Organización de los Estados Americanos (s.f.b), una de sus preocupaciones es la educación, pues considera que una buena educación es uno de los componentes vitalmente necesarios para fomentar el desarrollo económico, la equidad social y la seguridad en cualquier sociedad democrática. Es por ello que la OEA contribuye con los Estados que forman parte de ella, con el objetivo de garantizar una educación de calidad para todos.

Por otro lado, en relación a la ciencia y la tecnología, dicho organismo menciona que ambas son los principales motores de la economía global de hoy. Es por ello que la organización se compromete a apoyar a mejorar el desarrollo científico y tecnológico de los Estados que son miembros. De acuerdo con su página oficial, (OEA, s.f.a, s.f.d), para lograr lo anterior, la organización contribuye mediante su Comisión Interamericana de Ciencia y Tecnología (COMCYT) en la formulación y en la implementación de políticas e iniciativas para promover la ciencia, la tecnología y la innovación en el marco de la cooperación solidaria. Asimismo, apoya las reuniones de Ministros y Altas Autoridades en Ciencia y Tecnología (REMCYT) y también a cuatro grupos de trabajo: Innovación, Formación y Educación de Recursos Humanos, Infraestructura Nacional de Calidad y Desarrollo Tecnológico.

En suma, para este organismo, la educación, la ciencia y la tecnología son los motores principales para el desarrollo de los estados, motivo por el cual es fundamental poner atención a ello, buscar estrategias que permitan que se lleven a cabo. De la OEA se puede tomar también como base la importancia que pone tanto en la investigación como en la educación. Esta organización es un referente en las políticas internacionales, lo que deja entrever que la pertinencia de esta investigación es adecuada a las demandas actuales.

4.4. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es un organismo formado por 36 países y, de acuerdo con su página oficial, tiene como principal misión promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Su objetivo es buscar problemáticas comunes entre diferentes países para que, a partir de ahí, se puedan generar políticas que contribuyan a la solución de dichos problemas (OCDE, s.f), con miras siempre al desarrollo económico, social y ambiental. Para ello, la OCDE realiza un foro donde los gobiernos comparten experiencias y buscan soluciones a los problemas comunes, así como piensan mejores propuestas de desarrollo. Este organismo se encarga de medir la productividad y los flujos globales del comercio y la inversión. Entre las actividades que realiza se encuentran el análisis y la comparación de datos para realizar pronósticos de tendencia, lo cual le permite generar estándares internacionales en un amplio rango de temáticas sobre políticas públicas.

La OCDE está formada por Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos de América, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía. En el 2010, se hizo un análisis sobre las principales problemáticas en México y se establecieron algunas recomendaciones. Allí, se puso de manifiesto que el desarrollo económico del país debe empezar en las aulas, y que la evaluación debe propiciar el avance del sistema educativo. Además, se señaló que los incentivos académicos juegan un papel fundamental de motivación para el profesorado. (OCDE, 2010)

En el diagnóstico realizado en el 2010 por la OCDE en México, se encontró que solo existen cerca de 500 investigadores educativos en México, lo que corresponde al 0.03% de los 1.5 millones de profesores. Del mismo modo, dicha institución menciona que los investigadores educativos de países como Estados Unidos y algunos de Europa, generalmente tienen la tarea específica de impartir cursos de postgrado y llevar a cabo investigaciones. Sin embargo, ese no es el caso de América Latina, donde los investigadores deben realizar diversas actividades de manera simultánea, que incluyen investigación, docencia, consultoría, toma de decisiones e intervención directa.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

De acuerdo con la OCDE (2010), esto demuestra que los investigadores llegan a jugar un papel fundamental, pues se encargan de producir y transferir conocimiento, pero, al mismo tiempo, eso influye en la calidad del trabajo de investigación. En dicho informe, se menciona que hay una disparidad en el número de investigadores y que eso se debe a que existen diversos requerimientos para considerar a un investigador y a que hay una falta de definición clara del perfil relevante.

En cuanto a la realización de dicha actividad, se afirma que un factor que es crucial garantizar condiciones necesarias para desarrollar la investigación educativa (OCDE, 2010). Otro problema que identifican es que los profesores no están capacitados en ambientes ricos en investigación y, como consecuencia, tienen poca exposición a la práctica: como se dijo anteriormente, no hay una carrera formal para ser investigador,

Entre las propuestas de la OCDE, (2010) está la siguiente: “El trabajo de investigación debe ser promovido como una parte esencial de la actividad académica. En educación superior, sólo el 30% de los académicos trabajan tiempo completo y muchos de ellos dedican parte de sus tiempos a la investigación” (p.41). Por eso, propone:

Una estrategia coordinada de investigación nacional y de largo plazo en educación, compartida por los practicantes, por los hacedores de políticas y por los investigadores para abordar prioridades, aumentar la capacidad de la infraestructura para la investigación, y para fortalecer la utilización de IyD educativo, es crucial para construir una mejor base de conocimiento para mejorar la calidad de la práctica y las políticas educativas en México. Creemos que si estas recomendaciones fueran implementadas, muchos de los problemas identificados serían superados. (p.43)

La OCDE reafirma, al igual que el resto de los organismos la importancia, que la investigación juega un rol importante en las universidades para poder generar cambios drásticos en la sociedad, y que, además, la docencia es clave. Lo anterior es congruente con lo que establece Freire (2006): si bien la educación no cambia al mundo, pero cambia a las personas que van a cambiar al mundo. Es por ello que en esta investigación se apuesta a los PI, pues son ellos quienes han tenido que romper diversos paradigmas para poder cumplir con las demandas institucionales y ser congruentes con el contexto en que se vive.

4.5. La Vinculación Docencia-Investigación en casos internacionales.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Después de haber repasado algunos organismos internacionales que apuestan por la docencia y la investigación, en este apartado se presentan dos casos en Latinoamérica donde la Vinculación Docencia-Investigación ha sido incorporada dentro de sus estrategias y se describe cómo se han concretado.

4.5.1. Colombia

En Colombia, a partir del diagnóstico realizado por la UNESCO (1998), se determinó que la mejor estrategia para poder contribuir a la formación del profesorado era a través de la profesionalización de esta labor docente. De acuerdo con Tenti (2010) para lograr lo anterior, se requiere de una vinculación con instituciones formales que tengan la facultad de otorgar certificaciones. Pero esto requiere de tiempo, en dos sentidos: puede considerarse una pérdida de tiempo, si se supone que los profesores ya deben contar con esa formación y certificación; o puede verse como una inversión de tiempo (además de dinero y esfuerzo) que desemboca en tener profesores totalmente preparados, capaces de generar un alto impacto en sus estudiantes.

Cabra y Marín (2015) destacan que el papel del profesor es clave en la sociedad y es fundamental darle la importancia que amerita. Al mismo tiempo, también reconocen que generar una profesionalización no supone una mejora de las capacidades profesionales. Si bien es de suponer que, mientras más formación tenga un profesor, obtendrá una mayor capacidad para dirigir un grupo (es decir, que el tiempo dedicado debe ser proporcional al nivel de conocimiento), no siempre es así. En palabras de los autores: “un tiempo de formación mayor no conduce obligatoriamente al mejoramiento general de los conocimientos y aptitudes” (p. 152). En efecto, existen otros factores influyentes además del tiempo, como el conocimiento, la capacidad de memoria, el tipo de profesores que imparten las clases, el interés y compromiso, los contenidos (actualizados u obsoletos) de los programas de estudio, etc.

De acuerdo con Martínez (2000), lo que permite la profesionalización es más bien una especialización en un conocimiento específico y, a su vez, el desarrollo tecnológico en general. Un profesional especialista en determinada área supone haber adquirido, durante los años de formación, los conocimientos especializados en esa temática, y podrá ofrecer el dictado de una materia desde una perspectiva específica.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

En 1990, en Colombia, la formación docente estaba estrechamente relacionada con el desarrollo de competencias para la investigación y la innovación (Cabra y Marín, 2015). Ambas se habían convertido en aspectos de suma importancia, sobre todo debido a las demandas que existían a nivel internacional, que, como se observó, les han puesto mayor énfasis a esas prácticas. Con todo, como se puede observar, la formación de profesores se enfoca mayormente en el desarrollo de sus habilidades, de modo que, a partir de la última década, el foco de atención en Colombia gira sobre la profesionalización, cualificación y actualización. Todos ellos se han convertido en ejes fundamentales en la formación de investigadores e innovadores (Cabra y Marín, 2015). Según los autores citados, los profesores han dejado de darle peso a las prácticas de enseñanza y han movido el foco del saber hacer a las tareas de investigación enfocadas en producir conocimiento pedagógico. Con eso, se busca generar transformaciones en el aula y la escuela en general, entendiendo que los profesionistas deben adquirir herramientas y técnicas de investigación para fortalecer su trabajo, por ejemplo, para la identificación de problemas y el desarrollo de soluciones efectivas que puedan ser aplicadas en su práctica cotidiana.

Como los ejes de las universidades son la investigación y la innovación, Colombia exigió no solo la formación por parte del profesor sino también un cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por dicho motivo, se ha convertido en un referente regional sobre la relación de la docencia con la investigación, ya que actualizó sus políticas y estrategias con la finalidad de que sus estudiantes tengan, además de su formación profesional, una formación en investigación. Desde 1980, se estableció el decreto 80/80, el cual tiene tres componentes principales: la investigación, la formación social-humanista y la formación profesional. Sin embargo, a pesar del desarrollo de políticas y estrategias acordes, de acuerdo a las evaluaciones realizadas, no se llegó a los resultados esperados. Hubo que ajustar otras condiciones que resultaron necesarias para el éxito de las propuestas.

En la siguiente tabla, tomada de Quintero, Munévar y Munévar (2008), se puede observar con claridad los cambios que se han ejecutado para cumplir con las políticas para la incorporación de la investigación en la docencia.

Tabla 2. *Recorrido de los semilleros de investigación desde la década de los 80's. Tomada de Quintero, Munévar y Munévar (2008, p.34)*

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

ANTES DE 1980	DÉCADA DE LOS 80	PRIMERA DÉCADA DE LOS 90	SEGUNDA DÉCADA DE LOS 90	TERCER MILENIO
• Currículo por asignaturas • Solo cursos en la práctica educativa • Débil investigación docente	• El Decreto 80 de 1980 involucra el componente investigativo en el currículo universitario • Tesis y trabajos de grado como requisito de formación profesional • Cursos o seminarios de investigación en el currículo • Impulso a la investigación docente • Auge del modelo escuela nueva con énfasis en proyectos comunitarios y pedagogías activas	• Currículo por núcleos temáticos y problemáticos • Reforma de la educación básica (Ley 115 de 1994) promueve el modelo de maestro investigador, investigación en el aula y evaluación formativa por procesos • Tesis y trabajos de grado con pluralidad de enfoques, métodos e instrumentos • Proyectos insertos en las prácticas educativas	• Primeros semilleros de estudiantes • Mayor difusión de la política de ciencia y tecnología Colciencias y convocatorias nacionales • Investigación formativa como estrategia curricular • Reformas curriculares con enfoque investigativo, interdisciplinario e innovador • Programa de jóvenes investigadores e innovadores de Colciencias	• Procesos y resultados de investigación ligados a la sociedad del conocimiento marcada por las tecnologías de la información y la comunicación • Redes de semilleros • Grupos de investigación Colciencias medidos con estándares internacionales • Alianzas • Eventos científicos • Trabajo interdisciplinario • Pares académicos • Comunidades virtuales de aprendizaje • Participación de estudiantes en los proyectos de los docentes • Semilleros consolidados y autónomos • Eventos y publicaciones para semilleros

Fuente: actas e informes evaluativos del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Caldas.

Si se observa el cuadro anterior desde la perspectiva de México, se encontrará que el país se encuentra recién en la segunda columna, correspondiente a la situación de Colombia en los años '80. La tabla cuestiona, en ese punto, varios de los aspectos que en el presente trabajo fueron considerados fundamentales para la VDI, como la realización de tesis, los seminarios de investigación, las prácticas profesionales investigativas y la realización de proyectos, ya que resultaron fallidos en Colombia. De acuerdo con los resultados de las investigaciones y evaluaciones que se hicieron en ese país, particularmente en la Universidad de Antioquía, la formación en investigación de los egresados era casi nula, pues el estudiante solo participaba en cursos y no en proyectos de investigación docente (Quintero, Munévar y Munévar, 2008). Esto es lo que sucede en la mayoría de las universidades mexicanas, donde el estudiante se enfrenta a currículos que, si bien contienen algunas materias relacionadas con la investigación, donde incluso debe realizar ciertos proyectos, la mayoría de ellas carecen en verdad de aspectos vinculados con la formación específica en investigación. Las materias regularmente giran alrededor de la organización de jornadas académicas, conferencias,

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

convivencias y otras actividades que no demuestran las aptitudes de los alumnos para realizar investigaciones.

Después del análisis realizado en Colombia por los autores antes mencionados, ellos manifestaron la necesidad de generar una nueva propuesta, la cual fue publicada en la tesis doctoral de Quintero (2001), que lleva el nombre “Experimentación de un modelo formativo en investigación-acción-reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica, en el contexto de la licenciatura de la universidad”. La propuesta consiste en la creación “semilleros de investigación” como respuesta a la necesidad de la formación en investigación de los estudiantes en pregrado y posgrado en la universidad de Antioquía.

La palabra “semillero”, según su significado coloquial, remite al espacio donde se aloja una gran variedad de semillas de alguna planta. La raíz etimológica del término, de origen latino, concuerda con esa versión: “lugar donde se guardan semillas” (Diccionario Etimológico , 2019). Considerando la analogía, para que una semilla germine, es necesario que cuente con las condiciones necesarias: quien las cultiva debe regarla, ponerle su respectivo abono, limpiarla de plagas, sacarla al sol si es de sol o mantenerla en la sombra si así lo requiere, debe colocarla en un espacio donde pueda desarrollarse, etc. Con el paso del tiempo, la semilla germina y da origen a una planta que posteriormente hay que trasplantar a un espacio más grande que cubra sus nuevos requerimientos. La planta continuará creciendo y posteriormente engendrará nuevas semillas de la misma especie. De la misma manera, Quintero (2001) considera que, en los semilleros de investigación, los profesores deben formar estudiantes en investigación educativa, generando todas las circunstancias necesarias para que sus conocimientos crezcan y se desarrollen, de manera que, cuando se inserten al campo laboral, puedan rendir frutos y generar nuevos conocimientos en otros sujetos.

En el contexto colombiano, según la Universidad Pontificia Bolivariana (2018), los semilleros de investigación universitarios:

Tienen la finalidad de promover la capacidad investigativa; propiciar la interacción entre profesores, investigadores y estudiantes con miras al fortalecimiento de la excelencia académica, el desarrollo social y el progreso científico de la comunidad.

De esta manera, los semilleros de investigación de la Universidad Pontificia Bolivariana buscan fomentar una cultura de aprendizaje y participación en redes de

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

investigación, que ofrezcan oportunidades para que sus integrantes adquieran capacidades investigativas. (§1-2)

Como se puede observar, los objetivos de los semilleros son bastante claros: formar profesionistas que tengan capacidades investigativas, que sepan relacionarse entre ellos y que aprendan tanto de sus pares como de sus profesores e investigadores. De igual modo, el trabajo de semilleros permite la interacción con otros individuos, lo que hace que los estudiantes aprendan a colaborar en equipo, lo cual es fundamental para el tan demandado trabajo colaborativo, que propicia la generación de redes entre colegas o con profesionales de otras disciplinas.

Las características de los semilleros de investigación son las siguientes: pueden estar insertos en las líneas o en los grupos de investigación que se encuentran activos -en México, podrían ser los Cuerpos Académicos-; deben estar liderados por un profesor experimentado en materia de investigación para que pueda asesorar a los estudiantes, que funcione como interlocutor y como par colaborativo; tienen libertad para constituirse de acuerdo con los problemas disciplinares; definen sus propias estrategias de trabajo; y proponen las reglas según las cuales se va a operar, así como los códigos de ética correspondientes (Quintero, Ancizar y Munévar, 2008).

Por otro lado, de acuerdo con la directora del Centro de Investigación Biomédica, en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, los semilleros:

aparecen como un espacio propicio donde estudiantes involucrados en el trabajo cotidiano de un investigador, que actúa como tutor, logran crear en conjunto comunidades de aprendizaje alrededor de un tema de investigación, de la creación de proyectos, del desarrollo de los mismos, de la socialización de los resultados ante la comunidad científica y, por último, no por ser lo menos importante, de la búsqueda de recursos económicos para mantener vigente la investigación. (Quintero, Ancizar y Munévar, 2008, p35)

Como sostiene la directora, las comunidades de aprendizaje son clave para desarrollar este tipo de estrategia, pues se requiere de un experto en el tema que, además, cuente con un trabajo de investigación en el cual se puedan insertar los estudiantes para aprender sobre el planteamiento del proyecto, su desarrollo, la redacción del informe y la socialización de los resultados. Esto apunta a que el estudiante no sea egoísta con el conocimiento y que aprenda

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

que la mejor manera de generar conocimiento es a través del trabajo colegiado, al mismo tiempo que valore la difusión de los resultados. Todo esto se relaciona mucho con lo planteado en el presente trabajo, pues el papel del profesor es fundamental: como se viene insistiendo desde el inicio, este se vuelve un modelo para el estudiante.

4.5.2. Argentina

Para ilustrar la situación de la VDI en Argentina, se consideró también el caso del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio Lucas Gioja" de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), el cual lleva una excelente tradición en la formación en investigación a nivel internacional. Para obtener la información de este apartado, se consultó al Director del Instituto, Dr. Marcelo Alegre, quien fue uno de los impulsores de los programas que contribuyen en la VDI.

Alegre obtuvo antecedentes muy significativos en su etapa estudiantil: trabajó con el Dr. Carlos Santiago Nino, un investigador reconocido por su interés en la formación en investigación de estudiantes y por su insistencia en la necesidad de incorporar profesores con dedicación exclusiva. Nino realizaba seminarios permanentes a los que cualquier persona que quisiera aprender podía asistir. En ellos, sostenía que, si se formaba una academia de profesores con dedicación exclusiva, se podría hacer investigación en profundidad, libre de conflictos de intereses, independientemente de la profesión. La insistencia en este punto tiene que ver con que, anteriormente, muchos de los profesores eran también jueces o personas dedicadas al ámbito jurídico, motivo por el cual estaban ligados a intereses particulares y carecían de disponibilidad para la docencia. Por eso, el Dr. Nino consideraba elemental la autonomía, ya que propiciaría la generación de conocimientos nuevos y profundos en el área.

El Dr. Alegre relata que Nino los involucró en la investigación a través de seminarios semanales, reuniones, incorporándolos a sus tareas laborales durante el gobierno de Alfonsín, y haciéndolos participar en el Centro de Estudios Institucionales donde hacían tareas de investigación jurídica, entre otras. Aquel profesor siempre tuvo la iniciativa de llevar el grupo que estaba formando a la facultad, quería formar una maestría y que esos profesores pudieran dedicarse de manera exclusiva a la investigación jurídica en la facultad. Aunque no pudo lograr su objetivo en vida, su idea persistió.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Los seguidores de Nino se fueron insertando en distintas instituciones. En Palermo, se creó la Maestría en Derecho Penal y Derecho Constitucional, la cual resultó novedosa en los '90. Otros de sus seguidores se instalaron en la Universidad Di Tella, otros en San Andrés y otros en la Universidad de Buenos Aires.

Entre los años 80 y 90, la consciencia sobre la necesidad de PI de tiempo completo era casi nula. Sin embargo, en la actualidad, existen varias universidades que contratan a tiempo completo y que promueven la investigación. En la Facultad de Derecho de la UBA, siempre hubo algunos pocos profesores con dedicación exclusiva, pero se hacía poca investigación. A poco tiempo de haber recuperado la democracia, en 1984, se creó el Instituto de Investigaciones y, a partir de ahí, se designó a una serie de investigadores, que convirtieron al Instituto en uno de los más destacados en materia jurídica, con multiplicidad de proyectos e investigadores.

El pasado del Dr. Alegre fue clave para las propuestas que posteriormente se hicieron en el instituto, pues, en el año 2010, cuando asumió como Decana Mónica Pinto, y Alegre ocupó el cargo de Secretario de Investigación, se impulsaron diversos programas para vincular la docencia con la investigación. El resultado fue satisfactorio, pues permitió generar un seminario grande de varias generaciones de estudiantes con alguna experiencia de investigación, lo que les ha facilita su inserción como becarios doctorales, o posdoctorales, o incluso el ingreso a la carrera de investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

La forma en la que se ha logrado vincular la docencia con la investigación fue a través de programas que permiten a los estudiantes generar créditos o puntos por hacer actividades investigativas. Entre esas actividades, los estudiantes podían desarrollarse como asistentes de investigación -participando de equipos de investigación por el plazo de un año-; y cursar seminarios de investigación que apunten a producir alguna monografía que implique investigación. Lo más importante es que esas actividades les permiten a los estudiantes avanzar en su carrera mediante la obtención de créditos. Además, luego de la finalización de determinado número de cursos, la facultad les otorga un certificado de investigación. Se cree que, quienes hayan realizado todo el recorrido, si bien no son investigadores formados, cuentan con las herramientas necesarias para embarcarse en la investigación con mayor

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

frecuencia luego de graduarse. En palabras de Alegre, ese recorrido le permite al estudiante “estar equipado”.

El papel de los docentes es clave para la formación en investigación. Quienes ocupan esos roles deben tener dedicación exclusiva, pueden ser investigadores o docentes con el grado de doctores y deben contar con experiencia en formación de recursos humanos. Ahora bien, para los profesores, la única motivación -además de un sueldo equivalente a una dedicación completa, que es superior al de una dedicación simple- es que reciben ayuda por parte de los estudiantes para la realización de sus investigaciones.

La formación en investigación a nivel licenciatura es clave, porque un gran porcentaje de los graduados va a realizar alguna actividad académica o de investigación en algún momento de su carrera. Por eso es que no se puede postergar la formación en investigación hasta al posgrado, aunque sea otorgando herramientas básicas.

Como se puede observar, tanto en el caso de Colombia como en el de la Argentina, el papel del profesor es clave, pues sirve de modelo e inspiración para los estudiantes. Asimismo, la incorporación de estudiantes en las actividades de investigación de los PI es fundamental para el aprendizaje de la investigación. En ambos casos, queda clara la importancia de la experiencia: la importancia de aprender a investigar, investigando.

4.6. La situación en México. Una mirada al interior

Antes de describir la situación actual de México, es pertinente repasar algunos acontecimientos históricos relevantes para comprender el presente, ya que fueron necesarias una serie de rupturas de paradigmas. A continuación, se hace un recuento de algunos sucesos relevantes que permitirán comprender cómo se pasó de una educación sistemática tradicional a una que pone como eje central a la investigación y a la docencia.

Sánchez (1990) sugiere que es sencillo ubicar un tiempo exacto en el que se surge la VDI, y presenta diversos casos donde se empezó a desarrollar esta vinculación. Sin embargo, hasta ese momento ¿cuál? pareciera que el vínculo era considerado como un beneficio para la

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

educación, pero no como política, no como demanda educativa, a pesar de que ya se presentaban ciertos antecedentes donde la UNESCO y la OCDE insistían en que las universidades a nivel internacional debían reformarse.

Como se dijo anteriormente, las políticas educativas a nivel internacional son las que determinan lo que se debe realizar al interior de las instituciones de educación superior. Es a partir de ellas que se realizaron una serie de actualizaciones, reestructuraciones y se establecieron nuevas organizaciones.

En 1966, la UNESCO recomendó que era necesaria para el país la creación de un sistema de profesionalización docente, poniendo énfasis en que debería tener la capacidad de que, además de docencia, se realizara investigación. Ambas eran declaradas características importantes dentro de la educación superior. En el diagnóstico realizado en el 2014 por la Secretaría de Educación Pública sobre el s247 Programa para el Desarrollo Profesional Docente, se señala que la creación del PROMEP en 1996, fue consecuencia de esas recomendaciones. Eso es interesante si se considera que tuvieron que pasar 30 años desde lo que la UNESCO dijo hasta la generación de dicho programa. Por eso, el objetivo de este capítulo es recrear el recorrido de sucesos que pasaron desde la recomendación de la UNESCO en el '66 hasta la actualidad.

Después del movimiento universitario y de la catástrofe ocasionada contra los estudiantes en 1968 bajo el gobierno de Díaz Ordaz, las exigencias estudiantiles habían incrementado y se demandaron mecanismos para garantizar el acceso a la educación. Fue así como, en los años '70, durante el Gobierno de Echeverría, se dio un incremento desmedido de la matrícula escolar, lo que demandó la creación de nuevas alternativas de formación y la necesidad de profesores para cubrir las demandas de todos esos jóvenes que veían a la educación como una alternativa para mejorar su vida (Díaz, 2008, Sánchez, 1990).

Lo anterior ocasionó un crecimiento incontrolable también en instituciones de educación superior, principalmente privadas. Para poder responder a la demanda de profesores, se tuvo que contratar a pasantes de licenciatura que cumplan con el único requisito de ser egresados de la carrera, quienes impartirían clases a las generaciones más nuevas. Esto impactó en una baja calidad en la formación de los profesionistas del nivel superior.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Uno de los acontecimientos importantes que acontecieron en la misma etapa, como consecuencia de la recomendación de la UNESCO, fue la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en 1970, por disposición del Congreso de la Unión, el cual operó formalmente hasta 1971. Además, también gracias a las recomendaciones que enfatizaban en incorporar la investigación en las actividades de la educación superior, se crearon los centros de investigación al interior de las instituciones.

Otro suceso muy importante en el país fue la crisis económica de los años '80. Alrededor de 1982, año en el que López Portillo dejó la presidencia y el poder ejecutivo quedó en manos de Miguel de la Madrid, se volvió necesaria la reestructuración, debido a la reducción de gastos públicos que se hicieron en el sector educativo. El establecimiento de una nueva relación entre el Estado y las instituciones educativas en el marco de una política de la evaluación ligada al financiamiento público cambió el vínculo entre esos dos actores, que utilizaron como mediador un elemento que se volvería clave en toda la reestructuración: la evaluación, mecanismo de control y regulación para el acceso al financiamiento y los estímulos.

Fue así como, en 1984, se creó el Sistema Nacional de Investigadores, con el objetivo de que los investigadores pudieran obtener cierto estímulo económico al someter a evaluación su producción académica. En su origen, no era obligatorio el ingreso al sistema, así que eran pocos los profesores que pertenecían a ese gremio y se interesaban en producir conocimiento.

La década de los '90 representa un momento muy difícil para el país, marcada por crisis económica, desastres naturales, la muerte de Colosio, el movimiento zapatista en su máximo apogeo, y otros aspectos que hicieron que, nuevamente, los organismos internacionales comenzaran a cuestionarse la calidad de la educación en todos los niveles. Se comenzó a pensar en la educación superior como un espacio de mejora de la sociedad, entendiendo que esta juega un papel clave en la sociedad, pues es ahí donde se forman los futuros profesionistas, como se mencionó en varias ocasiones durante este trabajo. La educación superior debía garantizar calidad y eso dependía tanto de los profesores como de las estructuras institucionales.

De acuerdo con Villa (2013), en 1990 se aprobó la estrategia de la ANUIES para el mejoramiento del sistema de educación superior y, en 1991, el Consejo Nacional de

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Planeación de la Educación Superior (CONPES) publicó un documento llamado “Prioridades y compromisos para la educación superior en México 1991-1994”. La autora pone énfasis en que en ambos documentos priorizan la formación académica de los profesores, el mejoramiento de la infraestructura académica, y la actualización administrativa, normativa y financiera. Asimismo, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2014), en ese mismo período, el Banco Mundial, hizo las siguientes sugerencias:

- Establecer un modo preciso para que las instituciones de educación superior y los profesores realicen actividades de investigación y no solo de enseñanza.
- Poner énfasis y fomentar la competencia creativa en los programas que son de calidad.
- Revisar la pertinencia entre los programas educativos y la desvinculación que se generaba con los proyectos específicos de investigación que se realizaban por las Instituciones de Educación Superior y las necesidades concretas que apostaban a la producción.

Según los aportes del Secretario de Educación Manuel Bartlett Díaz (1988-1992) en el Programa de Modernización Educativa a nivel nacional, fue a partir de ese momento que las instituciones de educación superior tuvieron que reorganizar sus procesos, reflexionar sobre sus docentes y sobre la formación de sus estudios.

Los sucesos anteriores marcaron el sexenio de Carlos Salinas, dentro del cual surgieron novedades en la educación superior que rigen las políticas del país hasta la actualidad, como son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES), a los que se les dedica un apartado en este mismo capítulo. Estos Comités tuvieron su origen en 1991, y conservan su objetivo hasta el día de hoy: realizar evaluaciones diagnósticas de programas académicos, valorando diversos aspectos desde infraestructura hasta la formación de los profesores. Con respecto a esta última, el foco está puesto en que los profesores se hayan doctorado, hagan investigación y publiquen sus producciones, y además se valora que en la institución exista vinculación entre la docencia y la investigación (Villa, 2013). El hecho de que existan organismos que evalúen bajo ciertos criterios a las instituciones permitió que se diera una estandarización para garantizar su calidad.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lo anterior desencadenó en lo que posteriormente sería uno de los programas más importantes y revolucionarios en el ámbito educativo del país: el Programa de Mejoramiento del Profesorado, sobre el cual se profundizará más adelante, que resultó una fuerte influencia para concretar la VDI al interior de las instituciones e incrementar el interés por la investigación.

A pesar de todo lo que ya se hacía en México, en 1995, la UNESCO estableció que todos los países estaban en crisis, motivo por el cual se demandaba de modo urgente repensar la misión y la función de las universidades (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Todo lo anterior dio pie a que se formalizara la necesidad de formar profesionistas de calidad, reflexivos, creativos que hicieran investigación. Es por ello que, en 1996, se creó el PROMEP, durante el sexenio de Ernesto Zedillo, que comenzó a operar formalmente en 1998. En su origen, se pretendía que tuviera un periodo de vida aproximado de 10 años. Sin embargo, a pesar de que inició dos años después de lo estipulado, acabó en el año 2013 (Cabrera, 2017).

Desde su constitución, la misión de este programa era que los profesionistas de la educación superior se prepararan más, porque de ellos dependía la formación de los estudiantes que verían por la sociedad. El programa estuvo centrado en dos aspectos fundamentales. El primero era mejora de los profesores, buscando un perfil deseable que anteriormente no estaba establecido, ya que, como se dijo párrafos atrás, en los ‘70, la masificación de matrícula y el crecimiento de las instituciones hizo que se tuviera que improvisar y se contratara profesionales sin formación en docencia. Por eso, el programa les ofrecía a los profesores becas para estudiar una especialidad, una Maestría o un Doctorado. El segundo aspecto en el que se centró el programa fue la generación de Cuerpos Académicos, los cuales tenían como finalidad que los profesores trabajaran de manera colegiada con otros compañeros de su institución, o incluso de otros espacios, conformando redes. El trabajo con cuerpos académicos es el claro ejemplo de apoyo hacia la vinculación de la investigación con la docencia, pues su finalidad era proporcionar recursos económicos a los profesores, para fortalecer lo que, en palabras del programa, se llamó “líneas de generación y aplicación del conocimiento” (LGAC’s). Desde la perspectiva del programa, la forma de desarrollar y fortalecer esa línea es haciendo investigación y difundiéndola, incorporando recursos

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

humanos, para formarlos en investigación. Por eso, proporcionó becas a estudiantes, intentando que se incorporen al trabajo de investigación de los profesores.

En el 2014, el PROMEP cambió de nombre, ahora se le conoce como Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODES), sin embargo, aún conserva ciertos elementos como la figura de perfil deseable PROMEP, el cual, incluye a los profesores que poseen un nivel de habilitación académica de Maestría o Doctorado superior a la de los programas educativos que imparten, preferentemente en el campo de la educación y de la formación de docentes. De esa manera, se considera que pueden contribuir a la formación pertinente de los profesores de educación básica y responder con calidad a las demandas del desarrollo educativo del país. Además, los profesores que cumplen con el perfil deseable realizan, de forma equilibrada actividades de docencia, investigación educativa innovadora, vinculación con instituciones y organizaciones del ámbito educativo, tutorías, gestión académica y participación en Cuerpos Académicos. (Secretaría de Educación Pública, 2014)

Se menciona lo anterior para resaltar que a partir de lo que dicho programa establece como perfil deseable se determina lo que debe hacer un profesor en las instituciones de educación superior, las cuales toman de base tanto lo que establece el SNI como el PRODEP como estándares y ejes sobre el ideal de lo que un profesor debe ser y hacer. No obstante, por el énfasis que las instituciones ponen en la investigación, parecen estar más determinadas por el SNI. De este modo es que se conforma el perfil del Profesor Investigador, el cual es debatible hasta cierto punto, pues deja en desventaja a los profesores que tienen una carga mayor de docencia por determinación de su institución, lo cual se retomará en apartados posteriores.

Ahora sí, es momento de hablar de lo que pasa en México en la actualidad. Como no se puede hacer investigación aislada del contexto y todos los problemas requieren situarse en un tiempo y en un espacio específicos para poder comprenderlos, en este apartado se describirán las condiciones sociales y económicas en las que se encuentra el país actualmente.

México atraviesa actualmente uno de los momentos más complicados: existe una notable crisis de valores, problemas económicos, de migración, de relaciones internacionales, producción interna, crisis en educación, devaluación de la moneda nacional con respecto al dólar en un porcentaje mucho mayor que en todos los sexenios anteriores, etc. La opinión

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

popular habla de un país con un presidente singular, el más criticado, del que más se han burlado los ciudadanos mexicanos y quien ha cometido, en más de una ocasión, alguna falta como consecuencia de su carencia de conocimiento y experiencia.

A lo largo de su mandato, se generaron diversas reformas que levantaron al pueblo en huelga para impedir su ejecución. Sin embargo, durante el desarrollo de muchas de ellas, se repitió lo sucedido en el '68: muertes injustificadas. Día tras día, circulan en redes sociales búsquedas de familiares, quienes, sin motivo aparente, no han vuelto a sus hogares. Mientras tanto, se realizan debates interminables con el presidente de los Estados Unidos de América, Donald Trump, por su afán de construir lo que los mexicanos han denominado el “muro de la vergüenza”.

El nombre del presidente de turno es Enrique Peña Nieto, miembro del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que colocó nuevamente a su partido en la silla del poder después de haber perdido en dos elecciones anteriores Vicente Fox y Felipe Calderón, ambos pertenecientes al Partido de Acción Nacional (PAN).

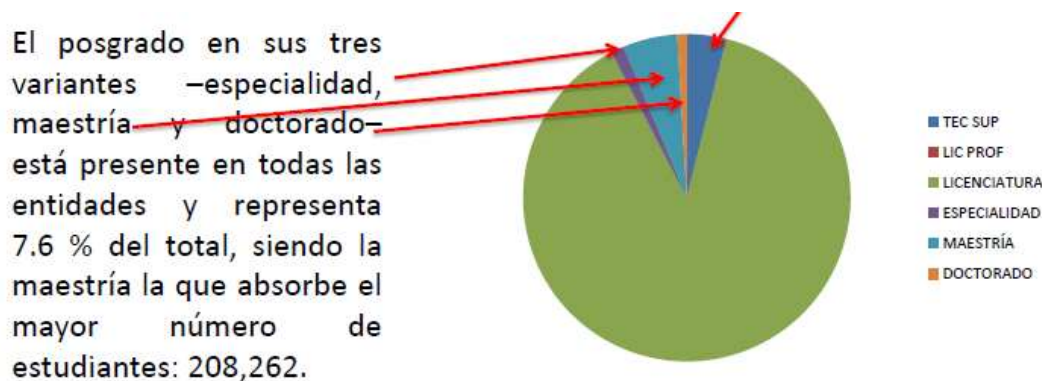
Durante el sexenio actual (2013-2018), se aprobaron 521 leyes y 11 reformas con 58 modificaciones a la Constitución, 81 modificaciones las leyes secundarias, y se crearon tres instituciones de gobierno. Entre ellas, se llevaron a cabo la reforma agraria, la educativa, la laboral, la energética, la de telecomunicaciones y radiodifusión, la hacendaria, la financiera, la político-electoral, y otras en materia de transparencia. Todas ellas generaron incomodidad en muchos mexicanos, que no hacen más que quejarse desde el anonimato de las redes sociales, detrás de una pantalla.

Muchas veces, se le adjudica toda la responsabilidad al gobierno mexicano, cuando, en realidad, también depende mucho del pueblo: la crisis de valores, los deseos de superioridad, entre otras cosas, han hecho que se pierda la esencia de la humanidad.

Pero el motivo para dedicarle estos párrafos a la situación del país es simplemente conocer el contexto para poder comprender el problema. El nivel universitario es ideal para contribuir con las problemáticas actuales, ya que los profesionistas son quienes verán por ellas. Pese a lo anterior, cuando se habla de formación en investigación, el foco sigue centrado en el posgrado, aunque el número de personas que llega a este nivel es menor, como se observa en

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

la siguiente gráfica. La matrícula con mayor incidencia es la de la licenciatura con 88.4% (3,435,333 estudiantes), mientras que en posgrado se reduce significativamente. Estos datos corresponden al periodo 2013-2014.



Gráfica 1 *Matricula. Tomado de Marlo, 2014*

Según el panorama de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016), en México, sólo el 4% de los estudiantes de grado estudia una maestría y una de cada 100 personas llega a concluir el doctorado. Esto reafirma lo que se dijo anteriormente: los estudiantes que están en licenciatura son los que tienen mayor responsabilidad en el medio social en que se van a desenvolver. Cada uno desde su área debe tener las competencias para poder identificar problemas y proponer soluciones críticas y creativas acordes al contexto.

Es por ello que ese nivel educativo requiere de atención, ya que resulta la punta de lanza que podría contribuir a generar cambios importantes tanto económicos como sociales. Por ese motivo, es necesario generar condiciones que van desde infraestructura hasta la solidez en la formación de los profesores responsables en ese nivel.

Existen distintos organismos nacionales que abogan por la importancia de la educación superior y, en todos ellos, se pone de manifiesto el papel de la investigación. En el siguiente apartado, se analizarán algunos de los organismos más representativos.

4.6.1. Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018

El PND es un documento importante en México. De acuerdo con el presidente que se encuentre en curso, se diseña un plan donde se establecen cuáles son los objetivos y qué

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

estrategias se desarrollará. Por eso, es importante analizar qué establece dicho programa en relación al tema que aquí se aborda.

En el Plan Nacional de Desarrollo (2012-2018) hay un rubro llamado: “Capital humano para un México con Educación de Calidad”, en el cual se habla del tipo de problemáticas que priman en la actualidad. En él, se hace énfasis en la falta de capital humano competente para enfrentar las problemáticas coyunturales, motivo por el cual, en dicho documento se resalta la necesidad de formar estudiantes que puedan responder a los requerimientos de nuevos paradigmas, de manera que no tengan como único objetivo la búsqueda de trabajo, sino que adquieran una visión y una misión de emprendimiento, entendiendo que solo así se puede llegar a un desarrollo económico significativo. En palabras textuales: “La dinámica de avance tecnológico y la globalización demandan jóvenes capaces de innovar. Ante esta coyuntura, la educación deberá estar en estrecha vinculación con la investigación y con la vida productiva del país” (Gobierno de México, 2015-2018, p. 17). Como se puede observar, en ese punto se hace evidente la necesidad de vincular la docencia y la investigación, con la finalidad de obtener un capital humano capaz de enfrentar las problemáticas actuales. El foco ya no está puesto en la búsqueda de trabajos sino en su generación y en la vinculación con el medio social. Para eso, evidentemente, uno de los medios fundamentales es la investigación, que posibilita la observación de un conflicto en un momento exacto y en un espacio determinado.

4.7. Secretaría de Educación Pública (SEP)

El 3 de octubre de 1921, se creó la Secretaría de Educación Pública a través de un decreto en el diario Oficial de la Federación, teniendo como primer secretario a José Vasconcelos. La idea de que existiera un organismo que regulara la educación no fue tan descabellada, pues permitió que la educación pública se expandiera al igual que las oportunidades de estudiar de muchas personas. La SEP (2018a) tiene como objetivo principal: “crear condiciones que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden” (§1).

Dicho organismo se encarga de generar y regular todas las normas relacionadas con la educación en todos los niveles educativos, y de gestionar el programa sectorial de educación que debe ayudar a cumplir con las metas que el PND dispone. La SEP establece los

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

contenidos que se deben impartir, las características de los profesores y los libros, las actividades que se deben realizar según el nivel educativo del que se trate, y se encarga de las evaluaciones tanto de alumnos como de profesores. Durante este sexenio, se establecieron siete prioridades: colocación de la escuela en el centro del sistema educativo, dignificación de la infraestructura escolar, desarrollo profesional docente, revisión de los planes y programas, fortalecimiento de la equidad y la inclusión educativas, vinculación de manera más efectiva de la educación con el mercado laboral, y emprendimiento de una reforma administrativa para contar con un sistema más eficaz y transparente. Con las prioridades establecidas, se deja en claro que la formación de los estudiantes ya no sólo se centra en el conocimiento, sino que se busca una formación más integral, capaz de vincular a la escuela con el mercado laboral. Ese punto es clave, pues, en la actualidad, la sociedad se enfrenta a altas tasas de desempleo. Además, la cuestión de la equidad también es fundamental, pues propicia mentalidades abiertas y con tolerancia hacia lo diverso. En fin, son muchos los retos que la SEP tiene para alcanzar las metas que establece entre sus prioridades.

La SEP ha jugado un papel clave en las Instituciones de Educación Superior a finales de los '80. A raíz de una crisis a nivel mundial, fue necesario el replanteamiento de programas, lo que estuvo acompañado de un proceso de planeación estratégica, donde uno de los ejes principales era la evaluación del personal académico y los programas educativos, así como el análisis de las instituciones como un todo (Mendoza, 2002).

En dichas condiciones, se dio origen al Sistema Nacional de Investigación en 1989, el cual estaba enfocado en los investigadores –se retomará este programa posteriormente. Años después, la SEP, bajo parámetros establecidos por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, promovió que se generaran programas de estímulo al interior de las universidades nacionales, con criterios establecidos de acuerdo a cada institución. Esos programas pretendían ser un incentivo para los docentes (Mendoza, 2002).

De acuerdo con Rubio (2006), a lo largo del tiempo, se ha construido también un complejo sistema de programas evaluativos asociados al financiamiento de las IES, que tiene como culminación el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, conocido como PIFI, donde el perfil y el desempeño de los académicos es primordial. Esto es algo que se ha ido

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

construyendo durante años, a través del surgimiento de cada uno de los programas que se han creado con la finalidad de mejorar la calidad en las instituciones.

La SEP ha jugado un papel determinante, pues, mediante la creación del perfil deseable, la estructuración de cuerpos académicos y las evaluaciones al interior de cada institución, provocó que en las universidades se efectuaran cambios para continuar con las exigencias de las políticas que se establecieron. El nivel máximo de estudios se convirtió en un emblema de un profesor de calidad, ya que programas como PROMEP y SNI, otorgaban puntajes elevados al cumplimiento de ese requisito. Además, se propuso una nueva terminología, como Profesor de Tiempo Completo, las Dependencias de Educación Superior para referirse a las áreas de conocimiento, Cuerpos Académicos para denominar el trabajo colegiado y la palabra misma de Profesor para hacer referencia a alguien que no solo está dedicado a la docencia, sino que debe realizar diversas actividades. El impacto más notorio es el que sufrió este último, a quien le ha correspondido romper diversos paradigmas para cumplir con las demandas que se establecieron, entre ellas, que la docencia y la investigación no estuvieran más separadas: dentro de las facultades, los profesores debían hacer investigación y los investigadores, que antes estaban en los institutos dedicados exclusivamente a la investigación, debían realizar docencia para tener acceso a esos programas de estímulo. Así surgió la figura del Profesor Investigador/Académico-Investigador (Galaz, y Gil, 2013), cuyo perfil ha sido tan naturalizado que se ha dejado de lado su análisis. Entonces, ¿cómo es que las instituciones han establecido las características? La mayoría de ellas han tomado como base los criterios que establece el SNI, dejando en desventaja a los profesores que están más inclinados a la docencia. Esto se pudo ver reflejado cuando, al interior de las instituciones, ponen como categoría ideal a quien sea PI, mientras que, quienes estaban dedicados solo a la docencia, han tenido que buscar formas para cumplir con las demandas y con el perfil impuesto.

Vale la pena destacar que, en el origen, los programas tuvieron la intención de ser un estímulo para reconocer y premiar los méritos individuales, mediante la evaluación del desempeño (Cabrera, 2017). La propuesta parecía muy prometedora, pues el ideal era que los profesores se motivaran a realizar su labor y recibieran un estímulo económico por ello. No obstante, de acuerdo con Galaz y Gil (2013), las condiciones económicas que se enfrentaban en el país

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

durante el surgimiento de dicho programa hicieron que el medio se convirtiera en fin. En efecto, por encima de los impactos positivos que se observan en el alto número de producciones de los profesores investigadores (Rubio, 2006), lo que antes era visto como un incentivo, ahora es visto como un complemento del salario. Esa situación ha llevado a muchos PI al límite de cometer actos inesperados e incluso poco éticos como los que mencionan Galaz y Gil (2013):

- La simulación: profesores que enviaron a diversas revistas trabajos similares, o que obtuvieron posgrados en instituciones que extienden títulos sin la asistencia a clases presenciales.
- La corrupción: colegas que se anotan mutuamente como coautores aun cuando los artículos no se relacionan de ningún modo con lo que realizan, o incorporan funcionarios como coautores para conseguir apoyos económicos o permisos para la asistencia a eventos académicos. Incluso existen profesores que se colocan como coautores de producciones de sus estudiantes, o que han llegado a plagiar tesis completas.
- Desarticulación de la carrera académica: según mencionan Galaz y Gil (2013) el ideal ya no depende mucho del área al que se pertenece, sino que las categorías dependen de ese perfil ideal que se ha creado a partir de los programas como el SNI y PRODEP
- Desaliento en la docencia: este es uno de los puntos que requieren mayor atención, ya que las personas que se dedican mayormente a la docencia son los más afectados por estas políticas. Si ahora los niveles superiores de ingresos y reconocimiento social se relacionan con lo que establece el SNI, los docentes se ven obligados a ajustar sus actividades para poder realizar investigaciones al mismo tiempo. Tal es así que, a partir de la creación de los perfiles, si los profesionales no realizan investigación, son vistos como incompetentes, es decir que no solo lidian con lo que estipula el SNI, sino también con el reconocimiento social a la figura de académico investigador.

Aquí se puede ver con mayor claridad lo que Díaz (2008) llamó como la enfermedad de “la puntitis” y que fue explicado con anterioridad. Sin embargo, más interesante que juzgar a los profesores sobre si cometen alguno de esos actos es tratar de comprender su perspectiva: someterse a evaluación no es sencillo, los trámites administrativos llegan a ser el problema

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

más grande, la presión por mantener su categoría para no sufrir consecuencias en su trabajo y la dependencia económica hacen que se desencadenen ese tipo de situaciones, que, de todos modos, no son representativas de todos los casos, ya que ha habido profesores que se dedican a cumplir con las demandas y a producir conocimiento con responsabilidad social.

A continuación, se repasarán algunos de los programas implementados.

4.7.1. Programa Sectorial de Educación 2013-2018

Este programa está a cargo de la SEP (2018b) y se desarrolló con la finalidad de cumplir las metas y objetivos establecidos en el PND. Dentro del programa, se establecen varias estrategias y acciones, de las cuales se retomará solo las que se relacionen con la investigación. Entre ellas, se encuentra el objetivo dos, que se propone fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior y la formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México, para lo cual se establece la estrategia 2.4: fomentar la investigación científica y tecnológica, y promover la generación y divulgación de conocimiento de impacto para el desarrollo del país. Según la SEP (2018b), las líneas de acción son las siguientes.

2.4.1. Apoyar el crecimiento de la oferta de posgrado para la formación de personas altamente calificadas en las áreas que el país requiere.

2.4.2. Trabajar coordinadamente con el CONACYT para incrementar la oferta en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

2.4.3. Fortalecer las capacidades de investigación en las instituciones de educación superior en áreas prioritarias del país.

2.4.4. Asegurar que las inversiones se concentren en donde existan condiciones más favorables para el desarrollo científico y tecnológico.

2.4.5. Promover, conjuntamente con CONACYT, las redes del conocimiento en las que participen las instituciones de educación superior.

2.4.6. Apoyar a instituciones de educación superior para que su organización interna favorezca la vinculación con los requerimientos productivos y sociales.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

2.4.7. Incrementar el número y el nivel de los investigadores de las instituciones de educación superior en el Sistema Nacional de Investigadores.

2.4.8. Promover la vinculación de los investigadores con las licenciaturas y los programas de educación media superior.

2.4.9. Alentar la participación de estudiantes en actividades de investigación.

2.4.10 Alentar la participación de las mujeres en las áreas del conocimiento relacionadas con las ciencias y la investigación. (p.50)

Como se puede observar, varias de las líneas de acción permiten identificar el énfasis que la SEP pone en la VDI, para la cual establece varios rubros que deben respetarse y establecerse al interior de las instituciones. Si bien la mayoría de las universidades son autónomas y tienen libertad de cátedra, lo que hace que la intervención de la SEP sea escasa, sí cuenta con programas importantes.

La SEP se divide en subsecretarías. Para este trabajo, la que interesa es la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Algunas de las becas que la SES proporciona son las siguientes:

- Subsecretaria de Educación Superior
- Beca de Manutención + Apoya tu transporte
- Beca de Servicio Social SEP-UNAM 2018
- Beca para iniciar la Titulación 2018
- Beca para concluir la Titulación 2018

Es evidente que se han generado varios programas de apoyo tanto para profesores como para estudiantes de todos los niveles educativos, por lo que es posible afirmar que el gobierno mexicano trata de cumplir con las demandas internacionales sobre docencia e investigación.

4.7.2. Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)

En el apartado 4.6.2. se profundizó sobre los antecedentes de este programa, que tuvo su origen en la Secretaría de Educación Pública, con la finalidad de premiar principalmente a los profesores por su labor, brindando estímulos económicos.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) era conocido anteriormente como el Programa de Mejoramiento de Profesorado (PROMEP). Se desprende de la Dirección de Superación Académica, y es considerado un programa de estímulos para los profesores, a través del cual se pueden obtener becas o incluso alcanzar un perfil deseable de profesor, que asegura cierto prestigio a los profesores que se someten a evaluación. A su vez, fomenta el trabajo colaborativo entre los profesores, considerado clave para la aportaciones educativas y sociales, de acuerdo con la página oficial del programa (SEP, 2018c). Su objetivo primordial es profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que, de ese modo, puedan alcanzar las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en Cuerpos Académicos. De esa manera, se busca generar una nueva comunidad académica, capaz de transformar su entorno (PRODEP, 2018).

Entre los apoyos que el programa brinda a los profesores, se encuentran:

- Apoyo a la Incorporación de Nuevos Profesores de Tiempo Completo
- Apoyo a la Reincorporación de Exbecarios PROMEP
- Apoyo a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable
- Apoyo para estudios de Posgrados de Alta Calidad
- Reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo a Perfil Deseable
- Apoyo para el Fortalecimiento de los Cuerpos Académicos

4.7.2.1. Reconocimiento al perfil deseable y apoyo

De acuerdo con la SEP (2018c), dentro del PRODEP existe un rubro importante llamado Perfil Deseable PRODEP que otorga cierto reconocimiento social y monetario a los profesores que cumplen con los indicadores establecidos por el programa, desde la docencia, la generación del conocimiento, el trabajo colegiado e individual, el trabajo de tutorías, la gestión académica, y todas las actividades que, dentro del perfil de profesor de tiempo completo, se deben cubrir.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

4.7.2.2. Cuerpos Académicos (CA's)

Dentro del entonces Programa de Mejoramiento de Profesorado, en 1996, la Secretaría de Educación Pública propuso el trabajo grupal, ahora llamado “trabajo colegiado” al interior de las instituciones, lo que se conoció como Cuerpos Académicos (CA's). Su objetivo era la mejoría sustancial de la formación, dedicación y el desempeño de los Cuerpos Académicos de las instituciones como un medio para poder elevar la calidad de la educación superior (Landín, et al., 2008).

En el 2006, el PROMEP definió a los CA's como un grupo de profesores de Tiempo Completo que comparten una o más Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC). En el 2001, se establecieron categorías según las cuales se podía clasificar a los Cuerpos Académicos, basadas en el cumplimiento de los criterios establecidos. Estas categorías incluían: “en formación”, “en consolidación” y “consolidados”. Los Cuerpos Académicos se forman por un líder, el cual debe tener entre sus características ser Profesor de Tiempo Completo (PTC) y tener grado de Doctor. El resto de los integrantes, pueden tener grado de maestría, siempre que sean PTC.

4.7.3. El Fondo Sectorial de Investigación para la Educación (SEP-CONACYT)

A pesar de que cada organismo cuenta con un financiamiento destinado para sus programas, la SEP (2018d), en su programa sectorial, menciona que, en colaboración con el CONACYT, se propone impulsar la educación y la investigación científica y tecnológica en todas las instituciones de educación superior, así como a los centros públicos de investigación. Su objetivo es gestionar la generación y aplicación del conocimiento para desarrollar las innovaciones que sean necesarias para transformar el país. Para lo anterior, existe un fondo que permite la cooperación entre ambos organismos, un fideicomiso que tiene la finalidad de

apoyar la realización de investigaciones científicas y tecnológicas, innovación y desarrollos tecnológico, formación de recursos humanos especializados, becas, divulgación científica y tecnológica, creación y fortalecimiento de grupos o cuerpos académicos de investigación y desarrollo tecnológico, y de infraestructura de investigación y desarrollo que requiera el Sector Educativa (SEP, 2018d,¶1).

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Como se puede observar, la preocupación de ambas entidades está puesta en la formación de recursos humanos, con énfasis en la investigación y en la docencia. Por tal motivo, se encargan de las siguientes convocatorias:

- Convocatoria de la Subsecretaría de Educación Básica SEP/SEB-CONACYT:
- Convocatoria de Investigación Básica SEP-CONACYT
- Convocatoria SEP/SES/UPEPE/CONACYT
- Convocatoria de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) SEPAFSEDF-CONACYT
- Convocatoria SEP/SEMS-UPEPE-INEE/CONACYT
- Convocatoria SEP/IMJUVE-CONACYT
- Convocatoria de Investigación para la Educación Indígena e Intercultural SEP/CGEIB-CONACYT

4.8. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)

Siguiendo con el contexto mexicano, es primordial hablar del CONACYT, pues es el punto medular para esta investigación, el encargado de legitimar todo lo relacionado con ciencia, tecnología e innovación en el país.

De acuerdo con la página oficial del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (s.f.), este se creó durante el sexenio de Luis Echeverría en 1970, por el H. Congreso de la Unión, como un organismo público de carácter descentralizado de la Administración Pública Federal. Durante su gobierno, el mandatario dio rienda suelta al gasto público, pues consideraba que gastar era la mejor manera de crecer.

El CONACYT, perteneciente al sector educativo, tiene personalidad jurídica y carácter propio, y es uno de los organismos más importantes a nivel nacional. En su página oficial, establece como visión:

Impulsar y fortalecer el desarrollo científico y la modernización tecnológica de México, mediante la formación de recursos humanos de alto nivel, la promoción y el sostenimiento de proyectos específicos de investigación y la difusión de la información científica y tecnológica. (CONACYT, s.f.a.¶2)

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

El CONACYT se encarga de elaborar y regular las políticas de ciencia y tecnología en el país; es decir, en él se centra todo lo relacionado con investigación e innovación científica. Es el organismo encargado de establecer los criterios de financiamiento dentro de las instituciones, así como para estudios de posgrado a nivel nacional e internacional. De igual modo, se encarga del financiamiento para la realización de investigaciones que impulsen el desarrollo del país, y de evaluar que las instituciones que se encargan de impartir posgrado pertenezcan al Programa Nacional de Posgrados de Calidad, mejor conocido como PNPC, el cual tiene la función de someter a evaluación los posgrados que quieren pertenecer a dicho programa. Con todo, el CONACYT es el referente más exacto sobre la investigación, tecnología e innovación en México.

De acuerdo con CONACYT, (s.f.a), el compromiso de los centros de investigación es contribuir al desarrollo y mejoramiento de las condiciones sociales y económicas del país mediante la realización de investigación básica y aplicada, y establecer la vinculación eficaz con los sectores productivos y la formación de recursos humanos de alto nivel para efectos presupuestales. Cada centro cuenta con un fondo que financia y/o complementa otros financiamientos de proyectos específicos de investigación, la creación y el mantenimiento de instalaciones de investigación, su equipamiento, el suministro de materiales, el otorgamiento de becas y la formación de recursos humanos.

El CONACYT es clave para el desarrollo en ciencia y tecnología, pero además tiene un alto compromiso social. En su esencia y misión queda representada la atención que pone en la VDI, lo cual se verá más claro al abordar los criterios que se consideran tanto para ingresar al Sistema Nacional de Investigación como los aspectos a considerar para formar parte del Programa de Posgrados de Calidad.

El financiamiento que CONACYT ocupa depende de una partida muy particular por parte del Gobierno Federal, para la promoción y estímulo de la ciencia y la tecnología de todo el país. Dicha partida corresponde al Ramo 38, con la que es posible financiar becas, apoyo a programas de estímulos a la innovación (PEI), Centros Públicos de Investigación (CPI) y el SNI.

Tabla 3. *Presupuesto de CONACYT. Tomado de Rodríguez 2006*

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Cuadro 1.a. Presupuesto del Ramo 38, por programa presupuestario (millones de pesos constantes a 2008)

Rubro	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Becas	2,185	2,281	2,356	2,509	2,598	3,450	3,496	3,871	4,219	4,991	5,849	6,257	6,375	6,851
PEI							580	647	2,151	1,701	2,507	3,193	3,596	3,609
SNI	1,433	1,406	1,612	1,706	1,638	2,020	2,130	2,221	2,306	2,457	2,630	2,971	3,093	3,070
CPI	3,017	3,315	3,197	3,208	2,982	3,240	3,130	2,995	2,845	2,755	2,708	2,586	2,511	2,435
Otros	4,075	2,389	2,461	2,428	2,674	3,166	5,611	5,006	3,947	6,694	7,401	9,804	10,545	9,596
Total	10,710	9,392	9,626	9,852	9,891	11,876	14,946	14,741	15,469	18,598	21,095	24,811	26,119	25,562

Fuente: SHCP, Presupuesto de Egresos de la Federación, varios ejercicios fiscales

En la tabla anterior, presentada por Rodríguez (2006), se observa que, en el año 2004, hubo una reducción de apoyo: en el rubro de SNI, pasó de 1433 a 1406 y, en otros rubros, pasó lo mismo, pero en porcentaje mayor, de 10,710 se bajó hasta 9392. Asimismo, se puede ver que, en el 2008, el incremento de SNI fue mucho más alto de lo que se había tenido en años anteriores, al igual que en el rubro de becas.

De acuerdo con su página oficial, el CONACYT (s.f.b), proporciona varias becas, dentro de las cuales se presentan las siguientes:

- Becas Nacionales, para estudios en el país.
- Becas al Extranjero, para estudios en instituciones internacionales.
- Becas Mixtas, siendo becario nacional con posibilidad de realizar una estancia en el extranjero.
- Estancias Técnicas, de entrenamiento técnico para profesionistas.
- Becas Posdoctorales y Becas Sabáticas, para vincular a doctores en ciencias al sector académico.

La manera en la que el CONACYT se compromete con la VDI es clara: los financiamientos que otorga son exclusivamente para realzar investigación y para personas que están adscritas o inscritas en alguna institución educativa.

4.8.1. Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

Dentro de CONACYT, existe el reconocimiento a los programas de posgrado de calidad, que tienen la finalidad de regular el tipo de formación que se brinda, pues establece criterios de

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

calidad a los cuales todo posgrado interesado en pertenecer al programa debe someterse. La evaluación se realiza por pares académicos formados por expertos en el área al cual el programa pertenece. Estos académicos deben ser parte del Sistema Nacional de Investigadores, del cual se hablará más adelante.

La creación de este programa fue muy importante, pues permitió que, dentro de un mundo de posibilidades de posgrados, se garantice su calidad. La evaluación tiene en cuenta distintos criterios: el proceso de selección de sujetos, perfil de egreso, plan de estudios, núcleos académicos, dirección de tesis, movilidad, calidad de pertinencia de las tesis de los estudiantes, productividad académica del programa y redes de egreso.

El PNPC tiene como objetivo:

Fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, para incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, que incorporen la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a sus necesidades, contribuyendo así a consolidar el crecimiento dinámico y un desarrollo más equitativo y sustentable del país. (CONACYT, s.f.d. ¶3)

Dentro de las diversas categorías que ofrece el programa, incluye presenciales y no presenciales, orientadas a la investigación o profesionalizantes. Dentro de los niveles a los que se puede llegar, están: “programa de reciente creación”, “en desarrollo” y “consolidado”.

No se abordará mucho en el programa ni en sus criterios e indicadores, debido a que este trabajo tiene como principal foco de estudio la formación a nivel licenciatura. Sí resulta pertinente resaltar la importancia que el CONACYT le da a la formación de capital humano, y que esa formación es a partir de programas de calidad, para lo cual, dentro del PNPC, se desprenden apoyos para becas de estudiantes que se suscriben a programas que estén dentro de dicho padrón, con la finalidad de que puedan dedicarse a ellos de manera exclusiva. El monto de la beca depende mucho del nivel de estudio, y abarca desde especialidad hasta doctorado. Asimismo, hay becas nacionales e internacionales, pues el CONACYT brinda apoyo a estudiantes para que hagan sus estudios de posgrado en universidades de otros países. También beca a estudiantes de otros países para que realicen sus estudios sin problemas en las universidades mexicanas. Este punto es muy criticado, pues, cuando un estudiante mexicano quiere ir a estudiar a otra universidad, los gastos y financiamientos corren por parte

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

de México. Son pocos los países que invierten en estudiantes extranjeros, mientras que las becas mexicanas no están limitadas por el país de procedencia.

Además de las becas nacionales e internacionales para estudios de posgrado, están las becas mixtas, las cuales tienen el objetivo de que los estudiantes adquieran una formación más allá de las instalaciones donde se forman. Estas apuntan a que los estudiantes puedan realizar estancias internacionales que van de 1 mes hasta 12 meses en otros países.

Entre los criterios que considera el PNPC para evaluar los programas, hay varios en los cuales se puede ver cómo es posible vincular la docencia con la investigación, como son la dirección de tesis, el hecho de que los profesores que impartan clase deban pertenecer al SNI, y que los estudiantes tengan producción propia y realicen estancias de investigación.

4.8.2. Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

En México, en el ámbito de la investigación de las universidades, existe un programa importante que, desde 1983, concentra a los investigadores más importantes del país. Es el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el cual pertenece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que, como ya se dijo, regula los criterios y financiamientos en el área de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONACYT, 2018). En términos formales y de acuerdo a sus indicadores –los cuales serán analizados más adelante-, este programa es capaz de determinar si un profesor es investigador. El SNI brinda estímulos a los profesores adscritos a universidades que, además de cumplir con cierto número de horas frente a un grupo, realizan trabajos de investigación que ofrezcan un aporte a la sociedad.

Ingresar al SNI no es sencillo, pues se deben cubrir ciertos indicadores que se expondrán más adelante. Este sistema podría considerarse el gremio de la ciencia en México, por ello se analizarán las políticas que ha establecido en relación con el tema del presente trabajo.

En primer lugar, se observa que el artículo 4 del reglamento oficial del SNI (2018) trata sobre las facultades y responsabilidades que el Sistema Nacional de Investigadores tiene para poder cumplir sus objetivos. Uno de sus puntos deja en claro la importancia que se le da a la docencia: “III. Promover entre los/las investigadores(as), la vinculación de la investigación con la docencia que imparten en las instituciones de educación superior” (p.3). Esto refleja el compromiso que el programa tiene con la formación de capital humano.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

En cuanto a los indicadores que se toma en cuenta, hay una gran variedad, que incluye docencia, investigación, tutoría, estancias de investigación, entre otros. El ingreso también depende, aunque en menor medida, de los evaluadores, los cuales regularmente son investigadores del mismo sistema, pero enfocados en el área a evaluar. En el capítulo cuarto se desarrolla con mayor exactitud las cuestiones que se evalúan para el ingreso al sistema:

Las comisiones dictaminadoras tendrán por objeto evaluar, mediante el análisis hecho por pares, la calidad académica, la trascendencia y el impacto del trabajo de investigación científica y tecnológica, la docencia y la formación de recursos humanos, que con las solicitudes de ingreso o permanencia les presente la dirección del SNI. (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, s.f.e. Capítulo IV, Artículo 11, ¶1)

Como se puede observar, entre los factores que se evalúa, está el impacto de la docencia y la formación de recursos humanos. Retomando uno de los debates que se llevaron a cabo algunos apartados atrás, es posible afirmar que es falsa la idea de que la investigación enriquece a la docencia en una dirección única y que la docencia no puede enriquecer a la investigación, pues esta es considerada un factor relevante para el SNI. También se evalúa el compromiso con la formación de recursos humanos en general, lo cual incluye otras prácticas como la dirección de trabajos de tesis tanto en licenciatura como en maestría y doctorado, la incorporación de becarios para en sus proyectos de investigación, dentro de los cuales los estudiantes pueden ir desarrollando su trabajo de tesis, etc. Esta última actividad genera un doble impacto, ya que, mientras aprenden a hacer investigación, los estudiantes reciben un aporte económico, lo cual afecta de manera significativa en el índice de titulación. Esos jóvenes incluso pueden participar de las actividades de difusión que realizan los PI. En suma, el CONACYT le da mucha importancia a la formación de recursos humanos.

A continuación, se expondrán los criterios específicos dentro de cada categoría, según los Criterios de evaluación para obtener estímulo, basados en SNI (2018):

Candidato: Tres años y excepcionalmente un año de prórroga. Sólo podrá

Obtenerse esta categoría por una vez. Las comisiones resolverán respecto de la excepcionalidad aplicable, cuando sea evidente que al finalizar la prórroga se alcanzarán los requisitos para obtener el nombramiento de investigador(a) nacional. El estímulo es de 3 veces el valor mensual de la UMA; los requisitos que deben seguir son:

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

I. Cumplir con lo establecido en el Reglamento

II. Poseer el grado de doctorado. En el caso de las personas con título de médico, cumplir con la equivalencia, misma que se realizará de acuerdo con lo que señalen los criterios específicos de evaluación

del área 3;

III. Demostrar capacidad para realizar investigación, con la evaluación de sus productos de investigación científica o tecnológica.

Aspectos para conservarlo:

1. Demostrar continuidad

2. Tener alta calidad en su productividad académica.

Nivel 1: Este tiene una duración de 3 años en la primera distinción y cuatro años en los inmediatos siguientes en el mismo nivel, el ingreso es de 6 veces el valor mensual de la UMA. Y los requisitos son:

A. Poseer el grado de doctorado, en el caso de las personas con título de médico, cumplir con la equivalencia, misma que se realizará de acuerdo con lo que señalen los criterios específicos de evaluación del área 3,

b. Haber realizado trabajos de investigación científica o tecnológica original y de calidad, lo que demostrará mediante la presentación de sus productos de investigación o desarrollo tecnológico, y c. Haber participado en la dirección de tesis de licenciatura o posgrado, o en la impartición de asignaturas, así como en otras actividades docentes o formativas. Lo que se necesita para poder conservar este nivel es:

1. Demostrar continuidad

2. Tener alta calidad en su productividad académica.

Nivel II: Para este nivel la duración es de 4 años en la primera distinción y cinco años en los inmediatos siguientes en el mismo nivel. El Estímulo es de 8 veces el valor mensual de la UMA; Los requisitos para este son, además de cumplir con los requisitos del nivel I:

a. Haber realizado investigación original, de calidad reconocida, constante y donde se demuestre liderazgo en una línea de investigación,

b. Haber dirigido tesis de posgrado, y

c. En su caso, lo previsto en el artículo 37.

Para continuar dentro de este nivel se requiere:

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

a) Mantener una alta productividad científica y/o tecnológica con aportaciones relevantes.

b) Demostrar continuidad en la formación o fortalecimiento de recursos humanos.

Nivel III: La duración en este nivel es de 5 años en la primera y segunda distinciones y a partir de la tercera designación consecutiva en este nivel, la vigencia será de diez años. El ingreso en este nivel corresponde a 14 veces el valor mensual de la UMA. Y los requerimientos son que además de cumplir con los requisitos del nivel II debe:

a. Haber realizado investigación que represente una contribución científica o tecnológica trascendente para la generación o aplicación de conocimientos;

b. Haber realizado actividades sobresalientes de liderazgo en la comunidad científica o tecnológica nacional,

c. Contar con reconocimiento nacional e internacional, por su actividad científica o tecnológica, y

d. Haber realizado una destacada labor en la formación de recursos humanos de alto nivel para el país.

e. En su caso, lo previsto en el artículo 37.

Para su permanencia se necesita:

a) Mantener su liderazgo académico con aportaciones relevantes.

b) Demostrar una participación continua en la formación o fortalecimiento de recursos humanos.

Emérito: este rubro es especial, la vigencia es Vitalicia. El estímulo que recibe es de 14 el valor mensual de la UMA. Los requisitos para conseguir este reconocimiento son:

I. Contar con al menos 65 años de edad al cierre de la convocatoria;

II. Haber tenido al menos, tres evaluaciones consecutivas obteniendo el nivel III y cumplido quince años de

manera ininterrumpida con la distinción de Investigador(a) Nacional nivel III;

III. Presentar la solicitud, y IV. Ser recomendado/a para el otorgamiento de esta distinción por la Comisión de investigadores(as) eméritos(as). (pp. 3 y 6)

Aparte de los indicadores que se presentan, hay otros que debe cubrir en su CVU. Sin embargo, es notable el énfasis en la investigación, pues se pide que el candidato tenga grado de Doctor y demuestre su capacidad para realizar investigación. Por otro lado, en el nivel 1

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

también se menciona que el profesor debe dirigir tesis e impartir cursos. De ahí en adelante, hay varias actividades relacionadas con la VDI.

De acuerdo con el reglamento, aparte del estímulo que los investigadores reciben por pertenecer al SNI, particularmente en el tercer nivel y en el nivel emérito, el programa brinda un estímulo extra a los profesores que den clases en el nivel de licenciatura:

Artículo 61. Los/Las investigadores(as) Nacionales nivel III y Eméritos(a) que hayan impartido asignaturas a nivel licenciatura de programas de estudio impartidos en México, recibirán adicionalmente dos tercios del estímulo que le corresponde al nivel Candidato(a) a Investigador(a) Nacional por cada mes que cumplan con esta condición, siempre y cuando lo acrediten oficialmente ante al SNI, sujeto a suficiencia presupuestal. (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, s.f. e. Capítulo XV, Artículo 61, ¶1)

p.12)

Otro privilegio del cual goza un investigador tanto en el nivel 3 como en el emérito es que puede tener hasta tres ayudantes en sus proyectos, quienes podrán obtener un ingreso extra por parte del programa y deberán cumplir con ciertas responsabilidades, entre las cuales se encuentran las siguientes:

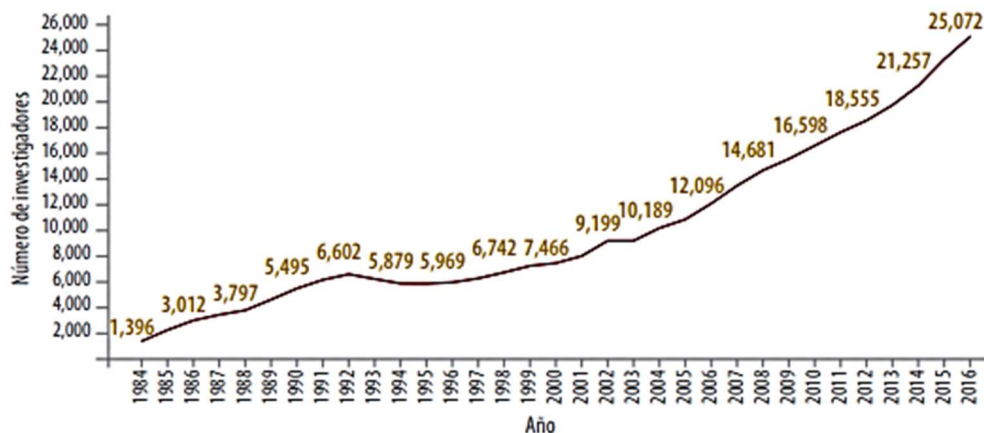
I. Trabajar en un proyecto de investigación, vinculado a sus estudios de licenciatura o posgrado, y avalado por el/la Investigador(a) Nacional que lo proponga;

II. Estar inscrito, al momento de ingresar la solicitud, en un programa de licenciatura o de posgrado en México, estos últimos preferentemente con reconocimiento en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT, o haber concluido esos estudios durante el año inmediato anterior (Consejo de Ciencia y Tecnología, s.f. e. Capítulo XVII, Artículo 70, ¶1)

Estos puntos dejan entrever la necesidad de un estímulo extra para ese tipo de investigadores como premio a su labor. Además, es destacable que el programa ponga al mismo nivel el posgrado y la licenciatura, lo que demuestra que hablar de investigación solo en el nivel del posgrado no es suficiente. En ese sentido, el SNI coincide con la postura de la presente investigación: es importante la formación en investigación en el nivel de licenciatura. Ahora bien, al mismo tiempo que resulta beneficioso el estímulo extra para los estudiantes, desde la perspectiva de los profesores, para quienes esta actividad también implica un trabajo considerablemente pesado, el estímulo es imprescindible.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Rodríguez (2016) presenta un informe sobre las condiciones del SNI hasta el 2016, en el que incluye la gráfica a continuación, en la que se puede observar que el número de investigadores pasó de 1,396 a 25,072 en total. Cada año, el aumento había sido de 2,000 investigadores aproximadamente, pero, del año 2015 al 2016, hubo un incremento bastante significativo, que se puede adjudicar al énfasis que se le da actualmente a la investigación dentro de las instituciones de educación superior, y a los incentivos que se brindan por parte



del SNI. En efecto, muchos profesores han optado por ingresar al sistema, sea por obtener

Gráfica 2 Evolución en el sistema SNI de 1984. Tomada de Rodríguez (2016)

cierto prestigio, por recibir un ingreso extra o por ambos motivos. Sería ideal poder afirmar que el motivo es el mero placer, pero eso difícilmente suceda, ya que los trámites necesarios para ingresar son tediosos.

Las intenciones originales del programa son buenas, pues se pretende que los estudiantes obtengan un aprendizaje actualizado y de fuente primaria. Sin embargo, como se desarrolló en reiterados momentos de esta tesis, lo que se ha ocasionado es una división jerárquica entre profesores investigadores del SNI y el resto. El perfil de PI es considerado un rango de élite al cual no cualquiera puede optar. Incluso dentro del sistema, existen diversos niveles a los cuales un profesor puede acceder, que van desde ser un candidato a calificar en un nivel que va del 1 al 3, siendo el tercero el de mayor jerarquía.

4.9. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (CIEES)

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Como su nombre lo indica, estos comités se encargan de evaluar la calidad de las instituciones de educación superior, para lo cual han generado diversos estándares que pueden ser aplicados de manera general a cualquier institución de educación superior. Contar con la acreditación por dicho comité le otorga prestigio a la escuela, situándola entre las mejores.

En el siguiente cuadro se puede observar que los CIEES tienen cinco ejes principales.

Tabla 4. *Ejes y Categorías de Evaluación. Tomado de CIEES (2018)*

Ejes	Categorías
I. Fundamentos y condiciones de operación	1. Propósitos del programa*
	2. Condiciones generales de operación del programa
II. Currículo específico y genérico	3. Modelo educativo y plan de estudios*
	4. Actividades para la formación integral
III. Tránsito de los estudiantes por el programa	5. Proceso de ingreso al programa
	6. Trayectoria escolar
	7. Egreso del programa
IV. Resultados	8. Resultados de los estudiantes*
	9. Resultados del programa*
V. Personal académico, infraestructura y servicios	10. Personal académico*
	11. Infraestructura académica*
	12. Servicios de apoyo

El quinto eje de la metodología de los CIEES se centra en el personal académico, dentro del cual se considera la infraestructura y los servicios (categorías 11 y 12), y el personal académico específicamente (categoría 10). Dentro de esa última categoría, hay un indicador (10.4), que remite a la articulación de la investigación con la docencia. Dentro de este, a su vez, hay un estándar que implica que, el programa educativo que incluya a la investigación como propósito, debe tener al interior grupos colegiados que la generen. Si bien no se ahonda mucho al respecto, se deja claro que es un indicador importante a evaluar la participación de los Cuerpos Académicos. Más adelante se profundizará sobre estos cuerpos.

4.9. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

En el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2012) se hace énfasis en la importancia de la educación, así como en la manera en la que el Estado

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

garantiza la calidad educativa. En ella se encuentran diversas fracciones de lo que se pretende lograr. Por ejemplo, en la fracción V dice:

Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura. (Secretaría de Gobierno, s.f. a. Artículo 3o. Capítulo V, ¶1)).

Como se puede observar en esa fracción de la Constitución, el Estado se hace responsable de atender a las universidades, a pesar de que muchas de ellas son consideradas autónomas. Además, el Estado declara un compromiso con la investigación científica, reconociéndola clave para el desarrollo de la nación.

Dentro de la misma Constitución, se vuelve a remarcar la importancia de la investigación en la fracción VII, donde se deja en claro que las instituciones de educación superior, a las cuales se haya otorgado el carácter de autónomas, tienen la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas, pero, a su vez, el compromiso y la obligación de alcanzar objetivos muy particulares como educar, investigar y difundir la cultura. Como se puede observar, esto es congruente con lo establecido en la fracción anterior, donde también se tiene como fin la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. En el séptimo apartado también se enfatiza en la libertad de cátedra e investigación, y en que las universidades deben regular sus trámites, planes y programas garantizando que alcancen los objetivos institucionales mencionados anteriormente.

4.10. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

Como se adelantó anteriormente, el presente trabajo tiene como contexto principal la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la cual es reconocida como una de las mejores universidades del país por su antigüedad. No se hará un recuento histórico de dicha universidad, ya que no resulta relevante para este estudio, sino que solo se hablará de su visión, estructura, y de los programas institucionales en los que se refleje el interés por la VDI.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

A partir del Modelo Universitario Minerva (MUM), la universidad estableció varios puntos donde denota su preocupación por la VDI. Por eso, junto con la Vicerrectoría de Docencia y la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado, ha generado estrategias que permitan una vinculación entre la docencia y la investigación. De acuerdo con el MUM (BUAP, s.f.b.), desde los años sesenta, la BUAP ha incluido a la investigación dentro de sus prioridades, pues generó espacios exclusivos para su desarrollo al crear los institutos de ciencias, que, hasta el momento, son cuatro. Debido a las demandas actuales por parte de los organismos de acreditación y certificación, los espacios para la investigación se han ampliado hasta llegar a las facultades. La BUAP (2018) sostiene que “a través de sus áreas de conocimiento se busca solucionar los problemas relacionados con el desarrollo científico y lo relativos a educación” (p.78).

En sus propias palabras, la institución considera como eje principal a la Investigación, lo que se puede observar incluso en su misión:

La universidad fomenta la investigación, la creación y la divulgación del conocimiento, promueve la inclusión, la igualdad de oportunidades y la vinculación; coadyuva como comunidad del conocimiento al desarrollo del arte, la cultura, la solución de problemas económicos, ambientales, sociales y políticos de la región y de país... (BUAP, s.f., ¶1)

Según la cita anterior, la BUAP busca la manera de contribuir en las problemáticas sociales. En efecto, uno de los propósitos del Modelo Educativo Académico es "fortalecer la investigación en la BUAP a través de la vinculación de los diferentes niveles educativos, considerando la formación para la investigación en el pregrado y a formación de investigadores en los posgrados, participando en procesos para la investigación que tengan impacto social" (p. 78-79).

Dado que la institución considera a la investigación como el medio ideal para contribuir y transformar realidades, en el MUM (BUAP, s.f.b) se han establecido los siguientes objetivos particulares:

- Establecer relaciones verticales y horizontales entre los diferentes niveles educativos para el fortalecimiento de la investigación.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Tal es la visión y la esperanza que la universidad pone en la investigación en sus tres niveles educativos. Para convertirla en uno de sus ejes centrales, genera condiciones de igualdad para cada nivel, facilitando espacios y programas que contribuyan a su realización. En efecto, no se considera a los niveles de forma aislada, sino que se busca una relación e interacción entre ellos, no solo de manera vertical sino también horizontal entre las distintas disciplinas, pues, pese a que cada una de ellas tiene objetos de estudio diferentes, lo que se pretende es establecer relaciones entre todas ellas a través de la VDI.

- Desarrollar las habilidades investigativas en los estudiantes a nivel medio superior y superior.

Este punto es crucial, ya que demuestra el compromiso de la BUAP con la formación en investigación tanto en el nivel superior como en el medio, a diferencia de otras situaciones en las cuales la investigación ingresa solo en el posgrado. La BUAP desarrolla varias estrategias que involucran un nuevo papel del profesor y de estudiante, pues los procesos de aprendizaje deben estar basados en el constructivismo, según el cual el docente opera como guía, mientras el aprendizaje es construido por el estudiante.

- Promover el impacto social de la investigación.

Este es un punto transcendental ya que denota un aspecto que suele estar oculto en la investigación: la ética, que es una base fundamental para la investigación. Para ello, se basa en el ya mencionado Plan Nacional de Desarrollo Institucional. La investigación siempre debe tener una finalidad, una razón de ser, debe contribuir a la solución de problemas que se presentan en el entorno en el que al profesionista le toque desenvolverse, por eso se le deben proporcionar las herramientas necesarias para llevarla a cabo. Eso explica el afán de la formación de una cultura de investigación integral, que involucre estudiantes, docentes, administrativos y directivos, que promuevan la identidad de la universidad, con foco en el compromiso social, y la atención a las demandas y necesidades de los sectores productivos.

- Desarrollar escenarios de aprendizaje investigativo en los espacios institucionales y sociales.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

En el MUM (BUAP, s.f.b) se menciona que hay un eje de discusión relacionado con promover la actividad de investigación como herramienta educativa para generar conocimiento. Como se explicó en capítulos precedentes, el desarrollo de habilidades de investigación puede considerarse una metodología pedagógica relacionada con el constructivismo, que puede mejorar las experiencias de aprendizaje a través de la indagación enfocada en la resolución de problemas teóricos y prácticos. En el mismo documento se habla del rol que el profesor debe tomar para lograr lo anterior, lo que precisa una ruptura de paradigmas: que el profesor sea dinamizador y gestor de ambientes de aprendizaje, que construya espacios donde se adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados a una cultura de la indagación, el descubrimiento y la construcción de conocimientos nuevos. Por todo lo anterior, se promueve la participación activa de estudiantes en procesos investigativos dirigidos por profesores, en los cuales puedan desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes (BUAP, s.f.b).

- Fortalecer la investigación en el posgrado.

De todos los objetivos, quizás este sea el más esperable: la BUAP remarca su compromiso con los posgrados, los cuales, por supuesto, también son clave para el desarrollo de la investigación, ya que sus estudiantes pueden generar estrategias para la solución de problemas mediante las investigaciones que desarrollan.

La BUAP ha generado varias estrategias para poder cumplir con los objetivos antes mencionados. Si bien no se abordaron todas, es suficiente para comprobar la preocupación de la institución por la investigación.

4.10.1. Un poco de historia sobre la figura del Profesor Investigador en la BUAP

Después de una búsqueda intensa de información sobre la figura del PI, se encontró que es poco lo que se ha escrito sobre su origen. A continuación, se expondrá la información recolectada:

De acuerdo a la revisión teórica, se pudo constatar que en la BUAP no se registró una fecha exacta del cambio de nomenclatura ni existe un documento público que defina qué es un PI, sus características, su labor, entre otras cosas. La información acerca de los roles de esa figura

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

proviene de las exigencias de los programas de estímulo (SNI, PRODEP y ESDEPED), pues, entre sus indicadores, se establece que, para poder obtener recursos, se debe hacer docencia, investigación, gestión, tutoría y extensión.

Luego, se buscó información en algunas bibliotecas sin éxito alguno, hasta que surgió la recomendación de contactar a Jesús Márquez, un profesor de la Facultad de Filosofía y Letras. El profesor consultado afirma que fue en los años '90 cuando en la BUAP se empezó a usar el término de PI. Si bien la universidad tuvo antecedentes en investigación desde los años '50, estos eran muy escasos. Entre los años 64 y 65, el Rector Manuel Lara y Parra propuso a la investigación como eje y se generan varios apoyos en ese sentido. Sin embargo, hubo algunos problemas al interior de la universidad: en el '72, el partido comunista, que tenía entre sus miembros a Luis Rivera Terrazas, comenzó a dirigir la universidad. En el año 1973 se inició un enfrentamiento en el estado y, para el '74-'75, aproximadamente, se creó el Instituto de Ciencias de la Universidad Autocroma de Puebla, enfocado a las ciencias sociales, que anteriormente pertenecían al ICUAP. Luego, se crearon los centros de investigaciones y, entre el '74 y el '81, empezó a existir la figura de investigador en la universidad. Los investigadores habitaban los centros de investigación, mientras que los docentes estaban en las escuelas. Todo parecía funcionar en armonía, hasta que, en los '80 se dio un deterioro salarial al interior de las universidades y se estableció la homologación salarial. En respuesta a eso, se creó el SNI, para que los profesores que quisieran aumentar su salario pudieran participar. En el mismo sentido, a nivel institucional, se creó el programa de estímulos y, a nivel nacional, el PROMEP. Dado que en los tres programas se evaluaba aspectos similares, las universidades a nivel nacional se dieron la tarea de cambiar la categoría de docentes e investigadores para formar un perfil con múltiples tareas. Sin ningún aviso, Márquez relata que, en 1993, apareció en su talón de cheque el nombramiento de PI. Todo esto conforma una identidad nublada, con información de poco o nulo acceso.

4.10.2. Vicerrectoría de Investigación y Posgrado

La BUAP está verdaderamente comprometida con la investigación y con sus profesores investigadores. En cumplimiento de su misión, ha generado diversos proyectos para motivar a los profesores a realizar investigación. Para ello, cuenta con la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado (VIEP), la cual tiene la finalidad de fomentar,

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

coordinar, impulsar y evaluar la investigación y los estudios de posgrado en las diferentes escuelas e institutos de la BUAP. Es decir, es el organismo que se encarga de todo lo relacionado con la investigación en la universidad. Para alcanzar sus objetivos, tiene la siguiente visión:

Promover el desarrollo de la investigación y los estudios de posgrado de calidad reconocida nacional e internacionalmente con la finalidad de avanzar en la frontera del conocimiento sobre la naturaleza, el hombre, la cultura y la sociedad, e incrementar las vocaciones científicas entre los jóvenes, dado que el dinamismo del entorno nos demanda mejorar, corregir y sobre todo acelerar el paso, identificando las alertas en distintos ámbitos de la vida cotidiana con la finalidad de buscar soluciones a problemas relacionados con el desarrollo científico, tecnológico y social de México y del Estado de Puebla en particular. (VIEP, 2018¶1)

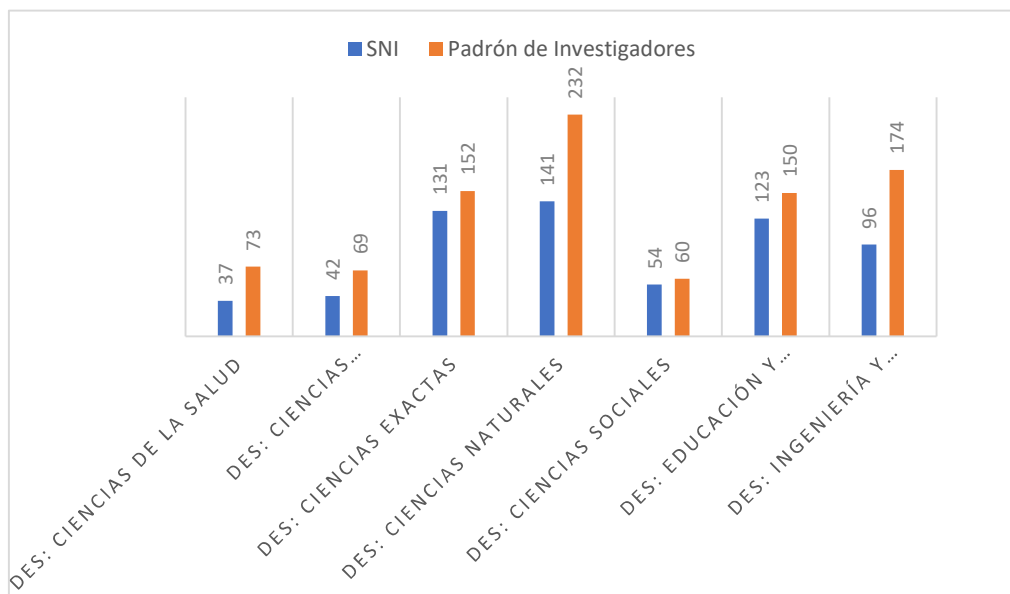
Con esos propósitos, en el 2006, se realizó un análisis sobre las condiciones de investigación en la BUAP y se diseñaron una serie de estrategias enfocadas a desarrollar esta actividad sustantiva en profesores, alumnos y al interior de las facultades de dicha universidad. Ahora bien, cabe preguntarse: ¿qué tanto han funcionado estas estrategias?, ¿cómo se han desarrollado?, ¿de qué manera los profesores han mejorado su formación en investigación y cómo ha impactado esto en sus estudiantes? Son distintas las preguntas que surgen después de analizar las estrategias que la universidad propone a través de un apartado del Modelo Educativo Minerva (MEM). En esta investigación, solo se pondrá el foco en los profesores, en cómo desarrollan la docencia, la investigación y de qué manera vinculan ambas actividades.

De acuerdo con la Dirección General de Investigación, la BUAP se divide en siete Direcciones de Estudios Superiores que se presentan a continuación, junto con el número de profesores que pertenecen al SNI dentro de cada una de ellas (BUAP, s.f.d). Además, los datos se reunieron en una gráfica que se encuentra luego de la lista:

1. DES: Ciencias de la Salud 37
2. DES: Ciencias Económico-Administrativas 42
3. DES: Ciencias Exactas 131
4. DES: Ciencias Naturales 141

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

5. DES: Ciencias Sociales 54
6. DES: Educación y Humanidades 123
7. DES: Ingeniería y Tecnología 96



Gráfica 3. SNI y Padrón de Investigación VIEP por DES

Con estos datos, se puede observar que, hasta el 2017, había 564 profesores de tiempo completo que formaban parte del SNI dentro de la BUAP: 88 candidatos, 1 emérito, 338 nivel 1, 93 nivel 2 y 44 nivel 3. También había profesores de tiempos parciales que pertenecían al Sistema: 20 candidatos y 17 nivel 1.

En este trabajo, el foco de atención son los PI de la DES de Educación y Humanidades, en la cual, de acuerdo a los resultados presentados en el informe de la BUAP 2016-2017, había un total de 23 profesores pertenecientes al SNI. Sin embargo, en la gráfica de abajo, que se basa en el período 2007- 2008, figuran 121.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

DES/UA	CANDIDATO		TOTAL CANDIDATO	NIVEL 1		TOTAL NIVEL 1	NIVEL 2		TOTAL NIVEL 2	NIVEL 3		TOTAL NIVEL 3	EMÉRITO		TOTAL EMÉRITO	TOTAL
	MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES		MUJERES	HOMBRES		
DES Educación y Humanidades	7	11	18	36	31	67	10	18	28	1	7	8	-	-	-	121
Vicerrectoría de Docencia	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Facultad de Artes	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1
Facultad de Filosofía y Letras	2	5	7	11	14	25	1	7	8	-	2	2	-	-	-	42
Facultad de Lenguas	-	-	-	2	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Facultad de Psicología	-	4	4	3	2	5	-	1	1	-	-	-	-	-	-	10
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	4	1	5	18	12	30	6	9	15	1	4	5	-	-	-	55
Programa de Estudios Universitarios Comparados	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Programa de Semiótica y Estudios de la Significación, VIEP	-	-	-	1	-	1	2	-	2	-	1	1	-	-	-	4
Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado	-	1	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2
Vicerrectoría de Extensión y Difusión de la Cultura	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

Tabla 5. Profesores de la DES de Educación y Humanidades en el SNI. Tomado del informe de la BUAP 2007-2008

Como se puede observar en la tabla anterior, para el caso de la DES de Educación y Humanidades, hay un total de 121 profesores que pertenecen al SNI. El mayor número se encuentra en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, seguido de la Facultad de Filosofía y Letras. Hay muy pocos profesores del SNI en Vicerrectoría de Docencia, Facultad de Artes, Escuela de Artes Plásticas y en las otras vicerrectorías: un total de 18 candidatos, 67 del nivel 1, 28 del nivel 2, y 8 del nivel 3.

Por otro lado, dentro del padrón de investigadores de la VIEP (BUAP, s.f.d), figuran 911 investigadores, de los cuales 151 corresponden a la DES que aquí se analiza. Al igual que los profesores del SNI, el mayor número de investigadores del padrón está en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, y en la Facultad de Filosofía y Letras.

DES/UA	DOCTORADO		MAESTRÍA		ESPECIALIDAD		TOTAL
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	
DES Educación y Humanidades	69	74	5	3	-	-	151
Facultad de Artes	2	1	-	-	-	-	3
Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales	-	1	-	-	-	-	1
Facultad de Filosofía y Letras	17	29	-	-	-	-	46
Facultad de Lenguas	5	8	3	1	-	-	17
Facultad de Psicología	6	9	2	2	-	-	19
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	35	23	-	-	-	-	58
Programa de Estudios Universitarios Comparados	-	1	-	-	-	-	1
Vicerrectoría de Estudios de Posgrado-SES	4	1	-	-	-	-	5
Vicerrectoría de Estudios de Posgrado-DIMHO	-	1	-	-	-	-	1

Tabla 6. Profesores de la DES de Educación y Humanidades que pertenecen al Padrón de Investigadores de la BUAP. Tomado del informe de la BUAP 2007-2008

Los datos son interesantes, pues el total de SNI es de 601 y, en el padrón de la BUAP, existen 911. Es decir, un total de 310 de investigadores de diferencia. Esto lleva a pensar que hay muchos investigadores que les resulta más fácil incursionar en las políticas institucionales de la BUAP. ¿Y por qué no son SNI? Puede haber varios motivos: que no cumplan con las

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

políticas o criterios mínimos para formar parte del padrón, que su interés no gire sobre la participación en este tipo de programas, o incluso que lo consideren un mero trámite burocrático.

Observando la DES de Educación y Humanidades, se observa que, de 151 investigadores del padrón de la BUAP, 121 están dentro del padrón de CONACYT. Algo curioso es que, en el informe del VIEP, se incluyó un mayor número de unidades académicas que en el informe del padrón de la BUAP, y, aun así, se supera el número de SNI.

Parte importante dentro de la actividad de un investigador es la colaboración con terceros, el reconocimiento por hacer trabajo colegiado de gran impacto. Compartir el conocimiento y las herramientas forma parte de la ética del investigador, lo cual tiene sentido, teniendo en cuenta que, según el propósito planteado, por ejemplo, por los programas de estímulo, la investigación no debería tratarse de quién es el mejor, sino de generar entre todos los mejores desarrollos desde su área.

En la tabla siguiente, se puede observar que, en la DES de Educación y Humanidades, existen un total de 40 Cuerpos Académicos: 5 en formación, 14 en consolidación y 21 consolidados. Nuevamente, el mayor número de cuerpos académicos pertenece a la Facultad de Filosofía y Letras y al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

PTC POR DES/UA	EN FORMACIÓN	EN CONSOLIDACIÓN	CONSOLIDADO	TOTAL
DES Educación y Humanidades	5	14	21	40
Facultad de Artes		3	2	5
Facultad de Filosofía y Letras	2	3	8	13
Facultad de Lenguas	2	2	1	5
Facultad de Psicología	-	2	1	3
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	1	4	8	13
Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado: Humanidades	-	-	1	1

Tabla 7. *Total de Cuerpos Académicos de la BUAP de la DES de Educación y Humanidades en el SNI. Tomado del informe de la BUAP 2007-2008*

En cuanto a los profesores que pertenecen al PRODEP, del total de 1294, 235 corresponden a la DES de Educación y Humanidades, según el informe que presentó la BUAP (2017-2018). Esta DES ocupa el segundo lugar, con el mayor número de profesores reconocidos. Desglosando la tabla de abajo, se observa que la mayoría se concentra también en la Facultad de Filosofía y Letras y en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Tabla 9. Profesores de la DES de Educación y Humanidades en ESDEPED. Tomado del *Profesores de tiempo completo por DES, unidad académica, género y perfil deseable PRODEP*

PTC POR DES/UA	ESPECIALIDAD MÉDICA		MAESTRÍA		DOCTORADO		TOTAL MUJERES	TOTAL HOMBRES	TOTAL
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES			
DES Educación y Humanidades	-	-	44	38	75	78	119	116	235
Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales	-	-	3	7	-	1	3	8	11
Facultad de Artes	-	-	9	12	5	4	14	16	30
Facultad de Filosofía y Letras	-	-	8	8	17	32	25	40	65
Facultad de Lenguas	-	-	16	4	8	7	24	11	35
Facultad de Psicología	-	-	6	4	5	11	11	15	26
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	-	-	1	3	38	22	39	25	64
Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado	-	-	1	-	2	1	3	1	4

informe de la BUAP (2007-2008. p. 271)

Tabla 8. Profesores de la DES de Educación y Humanidades en el PRODEP. Tomado del *informe de la BUAP 2007-2008*

Como se puede observar en la tabla 9, son muy pocos los profesores del área de educación y

Beneficiarios por área de conocimiento en el ESDEPED por nivel y género en educación superior

BENEFICIARIOS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO	I		II		III		IV		V	
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES
Ciencias de la Educación y Humanidades	4	3	15	1	7	10	26	11	13	7
Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Facultad de Artes	-	-	1	-	1	4	3	1	1	-
Facultad de Filosofía y Letras	-	-	3	-	1	1	6	3	4	1
Facultad de Lenguas	2	1	6	-	3	3	10	5	7	3
Facultad de Psicología	-	2	3	1	1	1	5	2	-	1
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades	1	-	2	-	1	1	2	-	1	2
Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

humanidades que participan en este programa: 1 de Artes Plásticas y Audiovisuales, 11 del área de Artes, 19 de Filosofía, 40 de Lenguas, 16 de Psicología, 10 del Instituto de Ciencias sociales y Humanidades. El mayor número se concentra en Lenguas, y la mayoría son mujeres.

En conclusión, lo que se pudo observar en este apartado es que, si bien todos los profesores tienen derecho a participar en los programas de estímulos, son pocos los que ingresan. Algunos de ellos no lo ven relevante, en otras ocasiones el trámite burocrático funciona como freno, entre otras situaciones. Es importante mencionar que, en el caso de la BUAP, ESDEPED modificó sus indicadores para que fueran similares a los que el Sistema Nacional de Investigadores solicita, lo cual complica la situación de los profesores que no participan en dicho programa. En los últimos años, se dialoga sobre una certificación directa de los profesores que están en SNI, para que, de manera directa, adquieran un puntaje que los Esto significaría una ventaja para los profesores que ya se encuentran dentro del sistema de CONACYT, pero un gran problema para los que se dedican exclusivamente a sus materias.

CAPÍTULO 4 POLÍTICA, EXPERIENCIAS Y PROGRAMAS INSTITUCIONALES

La razón por la que se abordan estos datos estadísticos es porque los profesores que participarán en esta investigación están dentro de todos los programas mencionados. La contextualización es importante en todas las investigaciones pues de ella dependen mucho los resultados que se obtengan.

CAPÍTULO 5 INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?

*“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar
y no por una educación que nos enseñe a obedecer”*

Paulo Freire

Este capítulo permite explicitar la postura que se toma dentro de la presente investigación, el cristal a través del cual se mira el problema para tratar de comprenderlo, el punto de partida y los fines perseguidos.

Una de las particularidades de la investigación cualitativa es la flexibilidad para la construcción de los diseños. No es un proceso lineal y sistemático como en la mayoría de las investigaciones cuantitativas, es por ello que la investigación cualitativa que es considerada un arte (Taylor y Bogdan, 1996). Para la construcción del marco teórico de una investigación cualitativa, existen tres posturas: una más deductiva, que implica establecer o posicionarse sobre una teoría para ir a comprobarla en el contexto; el posicionamiento inductivo, que conlleva ir primero al contexto, obtener información y buscar teorías que permitan contrastar lo encontrado; y la abducción, en la cual se establece una teoría pero no con la finalidad de ir a comprobarla, sino que sirva de guía en la investigación, para que, después de la recolección de la información, el investigador pueda regresar al marco teórico para enriquecerlo y contrastarlo con la información recabada. Esta investigación siguió esta última postura, la de la abducción, que implicó un ir y venir entre la teoría y los datos empíricos, de modo que se pudieran buscar las mejores formas para interpretar los datos.

A continuación, se desarrollarán las corrientes en las que se sustenta este trabajo.

5.1. Materialismo Dialéctico Histórico

El objetivo de esta investigación fue comprender cómo vinculan la docencia con la investigación los profesores universitarios, no con la finalidad de evaluarlos, sino de identificar las diversas formas en las que pueden, o no, practicarla. Para ello, se consideró fundamental tomar en cuenta los procesos de formación de los participantes tanto en la investigación como en la docencia.

A lo largo del trabajo, se han puesto en manifiesto ciertos rastros que permiten idear o identificar pistas sobre el posicionamiento que se toma en esta tesis. En los primeros tres

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

capítulos, así como en los programas y organismos abordados en el cuarto, es posible identificar una serie de elementos que le dan congruencia y cohesión, como son:

- La importancia de la docencia y la investigación como medio para la generación de mejoras o transformar la sociedad.
- La necesidad de una educación contextualizada.
- La transformación del papel del profesor y su impacto en la educación y sociedad.
- La importancia de la autorreflexión y la insistencia de hacer consiente lo incognito
- La comprensión mutua entre profesores y estudiantes
- La congruencia que debe existir entre el contexto, las políticas y la acción

Dichos puntos pueden considerarse los hilos que permiten hilvanar todos los apartados de este trabajo. Por ese motivo, se ven reflejados desde el principio hasta el final. Sin embargo, es en este punto donde se pone de manifiesto explícitamente cuáles son, qué los sostiene y cuál es su finalidad.

Existen muchas formas de leer la realidad y el investigador puede colocarse algún lente y analizar su objeto de estudio desde ahí. Eso le permitirá obtener una interpretación particular de la realidad a la que se enfrenta. En una investigación, el apartado teórico es el lente que permite interpretar la realidad que se está mirando.

Tomando como base los ítems mencionados, se puede decir que el sustento teórico de este trabajo se basa en la mediación entre dos corrientes principales: el materialismo dialéctico y el constructivismo, para los cuales se ha tomado como referente primario al pedagogo y filósofo brasileño, Paulo Freire. Conocido por sus múltiples aportes, su teoría ha adquirido diferentes denominaciones como “pedagogía crítica”, “pedagogía de la esperanza”, “pedagogía de la libertad”, por mencionar algunos. El autor es, sin duda, uno de los referentes más importantes y obligados en el ámbito de la educación.

Es clara la influencia que Freire recibió de Hegel, Marx y Engels, quienes marcaron su filosofía. Esto se refleja en los aportes que hace en sus obras. En este apartado, entonces, se abordará el materialismo dialéctico y su relación con el ámbito de la educación. También se desarrollará, a grandes rasgos, el constructivismo y, posteriormente, los planteos de Freire para conseguir una pedagogía liberadora, según la cual el medio para la liberación es la

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

crítica, la creatividad y la reflexión sobre las propias sus acciones, pensamientos y conocimientos.

El materialismo dialéctico histórico proviene de la corriente marxista. Sostiene, principalmente, que la realidad en su totalidad está regida por enfrentamientos, oposiciones y contradicciones que determinan una realidad material que puede ir desde lo económico, hasta lo político y social. Un aspecto clave y característico de esta postura es la importancia que se le da contexto histórico (Vázquez, 2016). Los seres humanos son la construcción del recorrido a través del tiempo y el espacio que los conforma, transforma e incluso, construye o deconstruye. Si no se tiene en cuenta ese aspecto, sería imposible comprender a cualquier persona. Por eso, Paulo Freire habla de las personas en términos de seres humanos históricos.

Dentro del materialismo, la dialéctica juega un papel fundamental. En términos generales, esta se relaciona fuertemente con el movimiento, entendiendo que la materia es producto del movimiento, hasta los pensamientos (Hinostroza, 2007). Es por ello que puede considerarse la palanca para que el materialismo dialéctico se desarrolle, ya que este busca generar cambios a nivel social. Como método, es a través de él que se puede poner en cuestionamiento la realidad y todo lo que existe, tanto la postura desde donde se ve o se habla, como la existencia o inexistencia de las verdades absolutas, la influencia de los demás sobre el propio actuar, y la importancia de la calidad sobre la cantidad.

Lefebvre (1999) menciona que “el materialismo dialéctico considera las ideas, las instituciones, las culturas, la conciencia como una construcción superficial y sin relieve sobre una substancia económica, la única sólida” (p.153). Si esta idea se traslada al campo educativo, es posible tener una visión holista de los fenómenos, de las personas, entender que todo es producto del movimiento, del tiempo, del espacio, de las experiencias, y que, como tal, por el propio paso del tiempo, lo que hoy puede ser de un modo, después tal vez no sea igual.

De acuerdo con Vázquez (2016), dentro del materialismo dialéctico hay dos aspectos que son clave: la conciencia social y la apuesta por un pensamiento crítico. En el ámbito educativo, el medio de enlace con esta corriente es la filosofía de Freire (2006), que promueve llegar a la liberación del pensamiento de las personas. Es por eso que ambos puntos son centrales en esta tesis.

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

Engels quien escribió su obra entre 1873-1886, pero fue publicada en 1925 sostiene que existen dos formas de posicionarse dentro de la dialéctica: la dialéctica objetiva, que domina la naturaleza; y la dialéctica subjetiva, la cual representa en esencia varios elementos señalados por el autor. La subjetividad reconoce la diversidad de posturas, por tanto, está propensa a infinidad de posturas que la cuestionen. Sin embargo, esto no es un problema, pues es una de las leyes que tanto Engels como Hegel consideran. Ese principio permite que se puedan generar avances: son necesarios los contrarios para poder identificar los procesos.

Si bien en este trabajo no se profundiza sobre la dialéctica, sí resulta fundamental abordar las leyes para poder comprender el fenómeno que se propone investigar. De acuerdo con Engels (1925), Hegel propuso que las leyes de la dialéctica son tres. La primera ley es la del trueque de la cantidad en calidad y viceversa. Esta parte de la lógica se basa en la teoría del ser. La segunda es la ley de la penetración, que es la más importante de los contrarios: lo que normalmente podría verse como algo ilógico, se vuelve posible, ya que los contrarios se necesitan unos a otros. La tercera ley es la negación de la negación.

Engels (1925) dice que las leyes son hechas de una manera idealista, es decir, que trata sobre la estructura de todo el sistema, por eso, cuestiona y critica las leyes establecidas por Hegel. Engels sostiene que el error de Hegel se basa en que sus leyes son impuestas para el pensamiento, la naturaleza y la historia, en lugar de derivarse de ellos. Estas posturas remontan al debate epistemológico sobre lo inductivo y lo deductivo. Desde el punto de vista deductivo, lo que se busca es comprobar previamente establecido; mientras que desde el inductivo se debe partir del contexto, de las personas, de sus experiencias, ya que cada individuo es un mundo, una historia. Es así que Engels establece sus propias reglas.

En la primera manifiesta que no existen verdades absolutas, y es que los pensamientos, formas de hacer y actuar están determinados por su contexto (cultura, etnia, raza, religión, género, posicionamiento sociocultural, etc.). Esos aspectos forman, en cada persona, su propia perspectiva de las cosas. En ocasiones, las distintas perspectivas comparten aspectos comunes, que llevan a establecer verdades de “sentido común”. Sin embargo, al realizar un análisis más profundo, puede encontrarse que existen diferencias históricas que hacen que algunos individuos estén totalmente en contra de otros. Es a partir de esa idea que no es posible afirmar nada como absoluto.

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

La segunda ley de Engels trata sobre la acción recíproca, que se forma del principio de que todo se relaciona con todo o, al menos, lo impacta de uno u otro modo. Esta ley es muy importante para la sociedad actual, ya que, muchas veces, las personas no se cuestionan las finalidades o consecuencias de sus actos. Llevado al ámbito de la educación, este punto debería lograr que cualquier profesionista realice una autorreflexión constante sobre las propias prácticas: ¿qué tanto de lo que se hace es aprendido?, ¿cuánto es heredado?, ¿es posible rastrear la línea de generación de los actos, de cada forma de ser o actuar? Campirán, (2005); Stenhouse, (2004); Schön, (1992), Freire, (2006) ponen énfasis en que los profesores deben reflexionar sobre los procesos que llevan a cabo, porque eso les permitirá hacerse conscientes de su actuar y mejorar su práctica. No hay concepciones acabadas y cada persona participa de un proceso constante de influencias: influyen en otros y, a su vez, son influidos por otros (Vázquez, 2016). Por eso, el referente contextual cobra importancia. Cuando se habla de reflexión sobre sí mismo y sobre los propios actos, desde el materialismo dialectico, sería necesario cuestionarse sobre la naturaleza del mismo ser, es decir, sobre lo que Hegel (1985) y luego Freire (2005) llamaron “dualidad del ser”. Esta se refiere a la figura del opresor y el oprimido, dentro de las cuales se identifican todas las personas, desde la perspectiva de Freire. En su teoría, todo ser humano busca la libertad, pero teme ser libre y, en ocasiones, se esclaviza a sí mismo, sometiendo la esencia de ser para sí, para ser para el otro, es decir, ser para sí mismo implica ser el señor, mientras que ser por y para otros es ser el siervo (Freire, 2005). Dicho autor apuesta por una pedagogía liberadora, desde la autonomía del ser, para que los sujetos sean capaces de elegir qué ser según sus propios deseos, y no lo que los demás les demanden.

La tercera ley que propone Engels es la de contradicción. En este punto, se pone énfasis en el valor del contrario y su importancia para poder avanzar y desarrollarse (Vázquez, 2016). Todo el tiempo se busca, o al menos se trata de erradicar, cuestiones como la pobreza, la desigualdad, las brechas de género, de edad. La cuestión es: ¿es malo que existan?, ¿para quién? Según este autor, existe una necesaria lucha de contrarios, porque los contrarios son enteramente complementarios. Por eso, Freire (2005) habla de la educación liberadora, aunque cabe preguntarse ¿liberadora de qué?, ¿de quién?, ¿cuándo se es oprimido y cuándo opresor?, ¿en qué momento se corre el riesgo de caer en lo que uno mismo critica?, ¿en qué

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

medida caminar hacia la pedagogía liberadora amenaza la lucha de contrarios que sirven para avanzar? El posicionamiento del presente trabajo es que se puede hacer un trabajo de reflexión genuina que permita descolocarse de la realidad en la que se vive, cuestionar los pensamientos y las mismas acciones. La dialéctica lleva como principio la reflexión y la crítica de las acciones, la existencia de puntos contrarios a las propias creencias, ya que eso permite imaginar nuevas perspectivas y reinventar otras posibilidades.

Finalmente, la cuarta ley es conocida como el progreso por saltos o la ley de la transformación de la cantidad a calidad. Vázquez (2016) explica que esa ley remite a los cambios cualitativos y cuantitativos que originan transformaciones radicales. En este sentido, el tiempo y la cantidad son aspectos claves, ya que, si bien todas las cosas tienen cierto límite, cuando ese límite es superado, se puede generar un cambio visible.

Esta ley podría ser la culminación de cambios importantes. En efecto, aunque todo está en movimiento, a veces los cambios son imperceptibles, principalmente aquellos relacionados con cantidades, tiempo, espacio, historia, trayectoria. De acuerdo con esta última ley, se pueden ir generando cambios que solo serán notorios a largo plazo. Esa es la esperanza que todo profesor debe guardar: los que hoy es un determinado grupo de estudiantes, el día de mañana podría ser el origen de una transformación importante.

Desde aquí, el pensamiento del profesor es clave, ya que siempre se siguen modelos establecidos que se repiten de manera consciente o inconsciente. Es probable que, con la rutina, el docente se vuelva repetidor de ciertas normas, creencias, estructuras sociales, disciplinarias que consiente e inconscientemente lo marcaron. En ocasiones, se sigue legitimando a través de la práctica un conocimiento, alguna forma de ser o de pensar con la que ya no se concuerda. Por eso, es importante que todo educador sea reflexivo, lo cual es la mayor apuesta de este trabajo, ya que la reflexión es generadora de cambios para mejoras importantes.

El primer punto de reflexión para cualquier profesor debería ser: ¿cómo se aprende? De esto se trata el próximo apartado.

5.2. El posicionamiento epistemológico del profesor y la construcción de significados.

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

Este apartado se relaciona con las dos primeras leyes del materialismo dialéctico de Engels, (1886) que fueron mencionadas en el capítulo precedente.

Como se dijo, de acuerdo con la primera ley, es fundamental conocer la historia de las personas, pues eso permite entender quiénes son y comprender su accionar. Cada persona es diferente según su experiencia: las trayectorias pueden coincidir a grandes rasgos, pero siempre se guardan elementos particulares difíciles de definir o sacar a la luz. Esas distintas vivencias hacen que cada persona tenga una perspectiva diferente, desde la cual construye significados distintos.

Por otro lado, la segunda ley Engels (1886) está vinculada con la reciprocidad: el ser humano es producto al mismo tiempo que genera productos. Bajo esta ley, los procesos son claves, pues todo está relacionado y cada ser es producto de la influencia de alguien más.

¿Cómo se relacionan las leyes recuperadas con la educación y con el tema de la tesis? A partir de ella, es posible ser conscientes sobre la existencia de una trayectoria de los PI, ya que, aunque ahora estén formados y tengan la labor de formar a otros, alguna vez estuvieron en formación bajo la tutela de alguien más, que se encargó de formar en ellos costumbres, vicios, formas de pensar y de actuar. Pocas veces uno es capaz de interiorizar y cuestionar esos procesos, pero ese ejercicio es necesario para que, a partir del reconocimiento de la propia trayectoria, el docente tenga la libertad de elegir cómo enseñar a otros. Si no se cuenta con esa conciencia, se corre el riesgo de seguir alimentando modelos conductistas, profanando una formación constructivista. Como sostiene Freire (2004), enseñar exige ser críticos y, si se busca alcanzar la libertad, es menester atravesar dos momentos:

El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. (p. 55)

Por todo lo anterior, se pone énfasis en la reflexión y se dedica el presente apartado a la epistemología del profesor, con la finalidad de reflexionar sobre las preguntas: ¿cómo se aprender a hacer investigación? y ¿cómo se aprende a hacer docencia?

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

De acuerdo con Márquez (2009), la formación docente y la formación en investigación socioeducativa son construcciones sociales que impactan de manera directa en la labor del profesor, pues, su labor como docente- investigador depende del modo en que él mismo conciba la realidad. También, por supuesto, su labor depende de la idea que cada profesor tiene sobre la VDI. Márquez habla de dos posturas bien marcadas al respecto: una es cuando el profesor concibe la realidad como algo dado y considera a los sujetos ajenos a ella, es decir, la realidad es exterior al conocimiento y pensamiento de los sujetos; y otra que concibe a la realidad como una "construcción epistémica", creada y recreada por sujetos en diversas condiciones sociales, culturales y económicas. Estas dos posturas se podrían redefinir como una postura positivista y una interpretativista. La primera postura, entonces, está vinculada con la reproducción del conocimiento ya establecido, preconcebido por investigaciones hechas con anterioridad; mientras que la segunda considera que el conocimiento se va construyendo a la luz del contexto y la realidad en la que se vive.

Delgado (2006) menciona que el hecho de que la educación tecnocrática le otorga a la Formación Docente la postura de que debe procurar la formación de recursos humanos competentes y cumplir roles previamente asignados, nubla u oculta que el aspecto a estudiar es la naturaleza de la contribución de la Formación en la construcción de la concepción ontológica de la realidad socioeducativa

La cita anterior ilustra cómo la educación ha girado más alrededor de la formación de sujetos que se dediquen a la repetición de contenido para poder desenvolverse en roles pre establecidos según la profesión, dejando de lado lo que, en términos del autor, debe ser la prioridad de la formación, que es la construcción de las concepciones ontológicas de la realidad socioeducativa. Como se dijo anteriormente, la manera según la cual se genera el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de la concepción epistemológica que se tenga sobre la realidad y, ahora cabe agregar, de la ontología de la realidad. En efecto, esta última le dará sentido a lo que se desea conocer, motivo por el cual influye tanto en la docencia como en la investigación, en las estrategias de ambas prácticas y la interpretación de los resultados a los que se llegue.

Con todo lo anterior, es posible comprender la diferencia entre la concepción epistemológica cualitativa y la cuantitativa. Siguiendo a Márquez (2009), mientras que, para la primera, el

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

conocimiento es la repetición de lo ya establecido, donde el carácter del sujeto no influye en lo que se conoce (epistemología cuantitativa); la segunda concibe al conocimiento como una construcción social basada en una realidad construida por los propios sujetos (epistemología cualitativa). El enfoque cuantitativo empírico-analítico, tiende a tener una visión de la realidad fragmentada, descontextualizada y estructurada previamente por sistemas ya establecidos. Sin embargo, el enfoque cualitativo tiene una perspectiva muy diferente sobre la realidad. Dado que, en esta segunda línea de pensamiento, la realidad es una construcción social, es importante que el investigador reconozca sus limitaciones o los aspectos que pueden influir en su labor, que reflexione sobre ellos y acepte que existen momentos de incertidumbre que implicarán la toma de decisiones para encontrar la mejor manera de resolverla. Además, es evidente que la postura cualitativa le otorga un lugar mayor a la subjetividad y a los procesos intersubjetivos, pues, a través de ellos, se puede llegar a la fuente del conocimiento. De acuerdo con Márquez, la subjetividad adquiere importancia para que un docente se asuma como docente-investigador, aunque esta se puede volver un arma de doble filo, pues influye de manera inherente en el profesor, en las maneras de enseñar, de pensar y de llevar a cabo su rol. No obstante, debido a que esos modos de actuar y pensar son adquiridos a lo largo de la vida, el docente se encuentra condicionado por los conocimientos que adquirió durante su formación. Teniendo en cuenta esto último, se puede encontrar un punto a favor del proceso de investigación cuantitativa.

En palabras de Guba (1991) que es uno de los principales autores que abogan por el paradigma cualitativo, menciona que es fundamental que los profesores conozcan y analicen en profundidad las características de los dos paradigmas. En muchas ocasiones, estos son reducidos a cuestiones superficiales, por ejemplo, considerando que lo cuantitativo se refiere a lo contable, mientras que lo cualitativo remite a las cualidades. Si bien esto es lo básico dentro de cada paradigma, existen otras características que van más allá, y que le dan fundamento filosófico a cada postura, regulando la manera de ver y entender el mundo (Taylor, y Bogdan, 1996; Cook y Reichardt, 2005).

Es importante analizar ambas posturas desde su implicación filosófica, para comprenderlas mejor. La perspectiva cuantitativa está relacionada con el positivismo, que tiene una postura objetiva, mientras que la perspectiva cualitativa está relacionada con el interpretativismo, en

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

el cual se busca una visión subjetiva, sin caer en el subjetivismo, pero considerándolo clave en el proceso de investigación. Por otro lado, mientras el primero tiene una visión particularista de la realidad, el otro tiene una visión holista. De esa manera, se encuentran muchas otras características que no se deben dejar de lado al interpretar las posturas, ya que lo cuantitativo no se reduce a los resultados de una encuesta y lo cualitativo tampoco se reduce a las entrevistas u observaciones, que son solo técnicas posibles. Para definir si la investigación es cualitativa o cuantitativa debe haber una reflexión que vaya más allá de eso. En el ámbito de la docencia, sucede algo similar: muchos reducen lo cuantitativo a cuando el profesor se basa en los exámenes y sus resultados; y lo cualitativo a la observación del proceso. Es una manera reduccionista de entender la problemática.

Para hablar del paradigma tradicional, es necesario describir todo lo que este implica. Se le conoce como el paradigma dominante, tanto en investigación como, hasta hace poco, en educación. La postura tradicional, llamada positivismo, implicaba el objetivismo: la verdad única, el conocimiento universal, basado en resultados. Según su precursor, August Comte, desde la perspectiva positivista, no existe investigación que no sea comprobable, medible, observable y repetible. Trasladado al ámbito educativo, el modelo tradicional consta de varios puntos relacionados con el positivismo, por ejemplo, el enfoque en el resultado, lo objetivo, comprobable, repetible.

Méndez (2000) en Márquez, (2009) sostiene que el espíritu del positivismo de Comte no sólo ha influenciado al ámbito científico, sino que ha generado un impacto en la cultura popular:

Entre los efectos perversos de esta perspectiva en la Formación en Investigación Social se pueden mencionar: reducir la cultura a la ciencia a través de la explicación en detrimento de la interpretación; rechazar la filosofía y excluir la sabiduría popular generada por el sentido común. (p.28)

El autor sostiene que la trascendencia del positivismo superó el ámbito científico, se expandió como cultura, de manera tal que, independientemente del nivel educativo, cualquier persona está influenciada por él. Esto representa un peligro para la humanidad, debido a su reduccionismo de la realidad y a su análisis de casos aislados en contextos controlados.

El posicionamiento epistemológico positivista ha influenciado en la forma de hacer investigación y de enseñarla, incluso en los programas de estudio. La hegemonía de dicho

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

enfoque se debe al peso que se le dio por muchos años al conocido "método científico" (Márquez, 2009). Una característica fundamental dentro del positivismo es la experimentación. En efecto, para que un conocimiento sea considerado ciencia, tiene que ser observable, medible, comprobable, repetible. Si no cumple con esos requisitos, entonces no puede ser estudiado, no es considerado científico. Por eso, todas las áreas que quisieran realizar investigación tenían que lograr que sus objetos de estudio cumplieran con esas características. Es así que algunas disciplinas tuvieron que acatar dichas consideraciones, como la psicología, la cual, a pesar de tener como objeto de estudio a los seres humanos, que son complejos por naturaleza, tuvo que buscar el modo de hacer que la personalidad, la inteligencia, el temperamento, y otros elementos que no son físicamente observables cubran las necesidades del positivismo para poder realizar investigación. De esa forma, la psicología creó la estandarización mediante indicadores, para lo cual tuvo que analizar las repeticiones de conductas y recortar los aspectos que eran observables, medibles y repetibles. Un ejemplo ilustrativo: ¿cómo se podría establecer si una persona es melancólica? La psicología desarrolló una serie de indicadores muy puntuales que permitieran responder a esta pregunta, aspectos visibles, que pueden contarse y que se repiten en distintas personas, que además son comprobables (en la medida de que, al ser visibles, es posible que varios sujetos vean lo mismo). Así pues, con el afán de adaptarse a las condiciones del positivismo, la psicología logró colocarlo en una posición hegemónica, fortaleciendo el discurso de que era posible someter al método científico positivista cualquier problema social. De esa manera, el positivismo permeó no solo en la forma de hacer investigación, sino también en la forma de enseñarla.

Con el paso del tiempo, alrededor de los años '60, el enfoque dominante empezó a perder poder, ya que el único paradigma reconocido no era capaz de responder las anomalías que habían surgido, no era capaz de responder los nuevos interrogantes. A raíz de eso, fue necesario buscar un nuevo modo de realizar investigación, que pudiera cumplir con las exigencias de un mundo con necesidades que cambian constantemente, con el cual el positivismo ya no podía contribuir. De acuerdo con Ibáñez (2001) el enfoque positivista perdió fuerza por algunos motivos que constituyeron su talón de Aquiles. El hecho de que la investigación experimental deba ser totalmente controlada, en ambientes controlados, con

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

personas controladas, en palabras de Ibáñez, la vuelve una artificialidad: en el área de ciencias sociales, en el que se trabaja con personas y ambientes complejos, hacer experimentación de ese tipo implica hacerlo de manera antinatural.

Otro aspecto muy valorado de la perspectiva cuantitativa es la objetividad en sus estudios. No obstante, Flick (2002) argumenta que, por más control metodológico que se crea tener, hay aspectos que influyen y denotan la subjetividad que existe en cualquier tipo de investigación. Por ejemplo, el autor sostiene que, desde la selección del tema, influyen los intereses, el fondo social y cultural de los implicados, lo cual se manifiesta en las preguntas de investigación, en las hipótesis, e incluso en la interpretación de los resultados (Cook y Reichardt, 2005).

Sumado a lo anterior, Márquez (2009) menciona que, cuando los neopositivistas y los estructurales funcionalistas hacen referencia a los investigadores del área educativa, demuestran una concepción ontológica sobre los docentes investigadores en tanto "recursos humanos". Siguiendo al autor, esto se debe a que tales investigadores deben someterse a las normas de un grupo de científicos superior que se encarga de analizar su cumplimiento, es decir, de cerciorar que los docentes investigadores cumplan con lo establecido. En el mismo sentido, Márquez destaca lo siguiente:

Es un hecho notorio que la Formación en Investigación Educativa de base epistemológica objetivista, dirigida al alumnado, profesores e investigadores, deviene en una práctica didáctica acrítica ya que lo importante es el dominio de habilidades para correlacionar un contenido con el siguiente. (p. 29)

Esta realidad hace que, tanto el profesor como el estudiante, opten por una postura de instrumento, según la cual se opera lo que ya está establecido y se debe repetir tal cual. Así, no se aceptan imprevistos, todo se debe hacer de acuerdo con lo establecido. Ahora bien, ¿dónde está la autonomía si se repiten acciones por mandato y se replican por miedo al castigo? Es aquí donde vale la pena reflexionar sobre los patrones que se sostienen en el aula.

Una manera de analizar cómo influye esta discusión en la educación es adentrándose en la epistemología para observar cómo esta se ha ido transformando a lo largo del tiempo, abriendo diversos modelos y posibilidades de aprendizaje. Con respecto a esto, Aldana (2008) menciona lo siguiente:

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

La epistemología tiene diferentes expresiones, entre ellas una epistemología tradicional, unívoca y universal, y otra alternativa, local y contextualizada, que reconoce las creencias particulares, intrínsecas a la producción de un saber, que no pretende ser universal ni permanente y que implica una postura crítica con respecto a la forma de entenderla. Esta última visión se inscribe en el paradigma de la postmodernidad, donde el saber no está centrado en el método, sino en el objeto de estudio. Se valida la intersubjetividad y se reconoce al sujeto como constructor de sus representaciones (§ 8).

Según el punto de vista en el que uno se sitúa, el nivel de importancia y la atención varían. La variedad de posturas enriquece el conocimiento: mientras, para unos, el profesor es el centro del aprendizaje y el conocimiento debe ser memorístico y repetible; para otros, el estudiante es la clave del proceso y el aprendizaje debe ser crítico y creativo.

Para el interpretativismo, el principal objetivo son las personas, los sujetos. Se habla de sujetos porque se valora que piensen, que sientan y tengan sus propias creencias, a diferencia de otras perspectivas que analizan a las personas en tanto objetos. Taylor y Bogdan (1990), sostienen que esta forma de ver la realidad se basa en el proceso y pone el énfasis en las personas más que los resultados. Llevado a los modelos educativos actuales, el humanismo y el constructivismo se relacionan con esta postura, ya que tienen como centro del aprendizaje a los estudiantes: ahora importa cómo se sienten, qué opinión tienen, y no se los evalúa según los resultados, sino a partir de los procesos.

Un docente formado desde la perspectiva interpretativista es capaz de adaptarse al contexto y vincular la formación de los estudiantes a las realidades en las que se desenvuelven, teniendo en cuenta las perspectivas tanto de los sujetos de estudio como las propias, en tanto investigador responsable del proceso. Desde este punto de vista, el cúmulo de información que se posee es rico, pues no se enfoca en un aspecto como tal, sino que considera muchos más. Ese tipo de docente trata de comprender e interpretar el contexto en el que se desenvuelve, interesado en la construcción de significados, creencias y modos de pensar de los sujetos de estudio. Esto garantiza que la investigación que se realice bajo este enfoque esté basada en una realidad.

Cuando los programas de estudio se desarrollan con el objetivo de que el estudiante aprenda, desarrolle conocimientos y también adquiera habilidades y aptitudes, se refleja la

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

preocupación puesta en la persona, en el aprendiz. Esto se traslada al profesor y marca la diferencia entre cuando se practica la docencia con una responsabilidad social o cuando solo se hace por obligación. Como afirma Freire (2006), la labor del profesor va más allá de transmitir conocimientos.

Los paradigmas son claves para entender un posicionamiento o incluso un modo de actuar; por ello se toman como guía en los procesos de investigación e incluso en los procesos didácticos (Márquez, 2009). En coincidencia con esta idea, Gorodokin en Márquez, (2009), afirma que "cada paradigma provee esquemas categoriales ligados al lenguaje, cuyo empleo compartido contribuye a interpretar el mundo y a poner en práctica modelos explicativos y prácticos reflejados en las tradiciones didácticas en las que se inscriben las prácticas docentes" (p. 23).

Por todo lo anterior, es fundamental considerar los paradigmas y el cúmulo de concepciones epistemológicas, pues son base para los proyectos de revisión y cambio curricular en educación. En el caso particular de esta investigación, que se enfoca en las concepciones que los profesores tienen sobre docencia, investigación y VDI, analizar las posturas epistemológicas que los profesores han construido a lo largo de su vida es vital, pues de ello puede depender no sólo su docencia sino además los planteamientos e interpretaciones de sus investigaciones.

De acuerdo con Méndez (2009), "la reflexión epistemológica puede conducir a un cambio de conducta promovido en el docente investigador por la adopción de una actitud reflexiva, atenta al contexto histórico-social, que le ayude a mirar críticamente el devenir de su praxis profesional" (p.29). Así es que, comprender la concepción de la epistemología del profesor es clave no solo a los fines de esta investigación, sino también para que ellos mismos se hagan responsables de su apropiación de conocimiento. Ya no basta con la postura mencionada por Day (2005), según la cual se pensaba que los cambios de conducta de los profesores podían ser modificados si se trabajaba con el cúmulo de creencias que tenían. Ahora, gracias a los aportes de varios autores, se sabe que eso no es necesario.

En conclusión, la postura epistemológica del PI es clave en sus labores como docente e investigador. Es en este sentido que se sostiene la importancia que juega el profesor al interior del aula, entendiendo que generan una influencia muy fuerte en los estudiantes, y de ellos

puede depender el gusto o apatía sobre determinadas materias o áreas. Como se dijo anteriormente, durante el modelo tradicional, bajo la corriente del conductismo, el profesor era el dueño del aula, era el actor principal, sus conocimientos eran incuestionables y los estudiantes jamás podían discutir si él cometía un error. Sin embargo, como sugiere Sandín (2003), no basta con que los profesores sigan lo establecido por el paradigma tradicional porque entonces los conocimientos que se obtienen se vuelven descontextualizados, fragmentados, sintéticos y alejados de las realidades sociales. De acuerdo con Freire (2006), en la actualidad, el papel del profesor es completamente diferente: se requieren profesores que sean críticos, creativos, que motiven a los estudiantes para que puedan construir su conocimiento de manera autónoma.

5.3. Modelo constructivista y su importancia para la Vinculación Docencia-Investigación.

En el apartado anterior, se demostró la importancia de la epistemología de los profesores. En este apartado, se describirá el modelo constructivista, entendiendo que, dentro del ámbito educativo, existe una responsabilidad con el ámbito social, como se ha sostenido a lo largo del trabajo. Por eso, debe hacer una relación constante entre lo que se enseña y el contexto, así como un compromiso social (Freire, 2004).

En este sentido, en el apartado sobre las políticas implementadas, se dejó claro que el medio para cumplir la fusión entre lo escolar y lo social son la docencia y la investigación, motivo por el cual se aboga por la vinculación de ambas actividades. En relación con esto, Orler (2012) menciona que la relación entre docencia-investigación aparece como necesaria en la Educación Superior a partir de la incursión del debate de los enfoques constructivistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras del autor, desde el enfoque de competencias se entiende a dicho proceso como una tarea de indagación y búsqueda del conocimiento.

Una de las razones por las cuales fue necesario un cambio de modelo educativo fue la formación de los estudiantes. Ellos seguían adquiriendo conocimientos técnicos, mecánicos, según los cuales, después de A seguía B y no se podía pasar a B sin haber pasado por A. No existía un análisis sobre por qué se seguía ese orden: simplemente, se replicaban los métodos establecidos. Sin embargo, ese tipo de formación resultaba totalmente limitada, porque el conocimiento se vuelve mecánico y sistemático, de modo que, si se presenta un

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

inconveniente fuera de lo que está establecido, los estudiantes entran en shock y no saben de qué manera actuar. En oposición a esto, si existe una base sobre conocimientos en investigación, el profesionista podrá buscar la causa del problema e incluso crear estrategias nuevas que le permitan cumplir con sus objetivos.

Las nuevas formas de enseñanza demandan profesores, estudiantes y procesos críticos y creativos. En el apartado sobre las políticas implementadas, se expuso que, para cumplir con esas demandas se establecieron diversos modelos educativos, uno de los cuales es el constructivista. Este modelo no es nuevo, a pesar de que hace poco tiempo que se oye hablar de él con mayor frecuencia. De hecho, desde la antigua Grecia, había filósofos que consideraban que para que el conocimiento se pudiera dar, tendría que haber una construcción personal en interacción con el medio.

Uno de los principales exponentes del constructivismo es Piaget, quien, en palabras de Aldana (2008), plantea que el conocimiento es resultado de un proceso de construcción y también de reconstrucción de la realidad, el cual se origina a través de la interacción de las personas. Ahora bien, dentro del constructivismo, hay algunas variaciones, lo cual ha generado un abanico de posturas. Algunos autores abogan por el aprendizaje significativo, en términos de Ausubel; otros por el aprendizaje basado en problemas; otros por el aprendizaje por descubrimiento, de Bruner; otros por las teorías de Piaget y la de Vygotsky. Cada una de ellas tiene un enfoque particular sobre la manera en la que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan en el niño. Sin embargo, todas las posturas convergen en lo que Anaya, Alfaro y Andonegui (2007) resumen de la siguiente manera:

El sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. De manera que el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. Los mecanismos cognitivos que permiten acceder al conocimiento se desarrollan también a lo largo de la vida del sujeto. (p. 77)

En la cita anterior, hay dos aspectos que interesan a los fines de este trabajo: la construcción del conocimiento desde la realidad; y la necesidad de mecanismos cognitivos que permitan la transformación de la realidad, la experimentación, y el aprendizaje para la vida. Para

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

ambos, la investigación juega un papel fundamental, lo cual se puede observar en la cita de Segal, 1986 en Ortiz, (2015), quien menciona que la ciencia no descubre realidades hechas, sino que, en realidad, se encarga de construirlas. La ciencia es capaz de crear e inventar escenarios. De esa manera, trata de darle sentido a lo que sucede en el medio donde se desenvuelve.

La ciencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje van de la mano. Desde la perspectiva del constructivismo, el estudiante se convierte en el actor principal de su proceso de enseñanza - aprendizaje, y el profesor funciona como un mediador del proceso. El rol de este último no deja de ser fundamental, ya que se encarga de dirigir el aprendizaje (Freire, 2004), sin embargo, son los estudiantes quienes construyen sus propios conocimientos basándose, entre otras cosas, en sus conocimientos previos.

Por eso es tan importante lo que se destacó algunos apartados atrás: la historia, los antecedentes. De ello depende el aprendizaje de un nuevo conocimiento, del medio en el que se desarrollan e incluso de la interacción con otros elementos (Ortiz, 2015). Es así que el aprendizaje se vuelve autónomo, ya que depende mucho de la persona y de las construcciones de conceptos o ideas previas. Esto se relaciona con la noción antes mencionada de Freire (2004), el sujeto histórico, y con los planteamientos de la primera ley de la dialéctica, que sitúa el énfasis en la historia de las personas y en el espacio de los problemas. Dentro del materialismo dialéctico, efectivamente, los antecedentes son esenciales para comprender lo que se analiza: la eliminación de la historia impide rastrear los cambios y aprendizajes adquiridos. Como dice la ley de la dialéctica, no hay verdades absolutas, sino que estas dependen de quién las mire o las construya. Solo desde las propias experiencias y desde el contexto real se puede guiar a otros, y es el pasado lo que construye a los sujetos de uno u otro modo; eliminarlo sería borrar todo el registro de lo vivido (Vázquez, 2016).

Los planteamientos anteriores pusieron en jaque a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se vieron obligados a un cambio de paradigmas. Se habla de “paradigmas” en plural porque realmente son varias las ideas establecidas que se precisa romper, empezando por el papel del profesor que deja de ser protagonista y se convierte en guía del proceso, lo cual modifica no solo su accionar, sino también su mentalidad, sus actitudes, valorizando la humildad y promoviendo la apertura al diálogo y el respeto por la diversidad de opiniones de

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

sus estudiantes (Freire, 2005, 2009). En apartados anteriores, se destacaron los cambios que los profesores han tenido que sufrir para ser competentes según las exigencias actuales; sin embargo, en ocasiones, se ha generado una confusión, y algunos de ellos han optado por el conformismo, encontrando en el modelo del constructivismo una excusa para no preparar sus clases y poner a los estudiantes a exponer o a trabajar, incluso sin supervisión (Ortiz, 2015). Esa confusión desvirtúa por completo la esencia del modelo, pues, en realidad, es necesario que exista un rigor teórico y metodológico por parte de los profesores (Freire, 2004) y un compromiso por parte de las instituciones que inciten tanto a profesores como a estudiantes a adquirir conocimientos que vayan más allá de lo teórico y lo mecánico (Morán, 2003).

Entonces, para que se dé un verdadero cambio de paradigma en una dirección constructivista, es importante tener en cuenta las concepciones que se han construido acerca de lo que significa el aprendizaje autónomo y sobre el papel que el profesor representa en ese proceso. Se pueden tener los mejores modelos educativos, pero su correcto funcionamiento requiere de un trabajo conjunto entre las políticas, los directivos, los estudiantes, los profesores y, en muchas ocasiones, incluso de espacios determinados. Freire (2004) afirma que enseñar exige un rigor metódico, que contribuya a los aprendizajes de los estudiantes, y que no se identifique con el discurso bancario de “transmitir conocimiento”, sino más bien con la generación de condiciones que propicien el aprendizaje crítico. Para ello, se requiere “la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes” (p. 13). En suma, son diversas las razones por las cuales se demanda nuevos perfiles tanto de profesores como de estudiantes, personas que se construyan y deconstruyan constantemente a nivel personal.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista es considerado una tarea de indagación y búsqueda del conocimiento, por lo tanto, lo medular es la construcción de preguntas, es el punto de partida para el aprendizaje (Orler, 2012). Esto concuerda con lo que Freire y Faundez (2013) establecen: una pedagogía de la pregunta. Los autores entienden que las preguntas contribuyen al inicio de procesos interactivos de aprendizaje y solución de problemas, una y otra vez según sea necesario y lo requiera la vida. La pregunta es la que mueve a conocer, surge de la curiosidad, de la duda o del deseo por querer saber algo y es la que conduce a la búsqueda de respuestas, motivo por el cual resulta clave para dar origen a

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

toda investigación. Bachelard (2004) indica que todo conocimiento científico es la respuesta a una pregunta: si no hubo una pregunta antes, no puede haber conocimiento. Dado que constituye un elemento clave tanto para la investigación como para el proceso de enseñanza-aprendizaje, el enfoque constructivista resulta fundamental para la VDI.

La investigación, efectivamente, es fundamental en cualquier disciplina y, a pesar de que suele formar parte de los planes de estudio del nivel superior, muchas veces es percibida como un requisito curricular tanto por profesores, estudiantes como por la institución. ¿Qué valor se le ha otorgado a las materias que se relacionan con ella? A pesar de que muchas de las competencias que se requieren para la investigación corresponden a habilidades natas del ser humano o aspectos que se adquieren a lo largo de la formación; a nivel universitario, esas habilidades deben ser reforzadas, pues han sido inhibidas, olvidadas. Esto es un desperdicio, ya que ellas pueden ser utilizadas en los procesos diarios de aprendizaje o de apropiación del conocimiento.

El trabajo de Morán (2003) tuvo como objetivos principales que la investigación se volviera clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y aprovechar de manera formal las habilidades naturales que la investigación conlleva, ya que estas posibilitan el conocimiento. Un ejemplo de esto es la curiosidad, que se manifiesta a través de una serie de preguntas que el investigador trata de resolver mediante la investigación, lo cual representa una habilidad nata de todo ser humano (Rocha, 2009). Ahora bien, cabe preguntarse cómo se puede incorporar la curiosidad como parte de un proceso de investigación formal. Para ello, resulta funcional lo que Freire (2005) llamó “curiosidad epistémica”, la cual, a diferencia de la nata, es dirigida con un fin específico y requiere un procedimiento estructurado. Cuando se trabaja sobre la investigación científica, se precisa de una curiosidad dirigida, que el investigador observe su contexto, que pueda identificar problemáticas que le llamen la atención y, poco a poco, vaya generando preguntas intencionadas. La curiosidad epistémica también es movida por las preguntas, así que, desde el papel del profesor, es importante propiciarlas.

De acuerdo con Morán (2003), la mejor manera de lograr un aprendizaje crítico y creativo más allá de los espacios áulicos en la formación de los universitarios es la enseñanza en forma de investigación; no obstante, eso implica abandonar las enseñanzas tradicionales basadas en la repetición y la memorización. Si bien es cierto que en los últimos años se han corroborado

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en el ámbito universitario, es vital no perder de vista que nunca se sugiere el abandono del profesor, para que no suceda lo descrito anteriormente, cuando se llega a los casos extremos en los cuales el profesor deja al estudiante solo, justificando su decisión con la autonomía de la estudiante sugerida por los nuevos modelos educativos. Por eso, Morán insiste en que es necesaria la docencia como investigación, para crear profesionistas capaces de ver y resolver los problemas del mundo que los circunda. Mata en Morán (2003) llama a esto *investigations docens*, una docencia en forma de investigación, es decir, se convierte a la docencia en un método para enseñar a investigar y a la investigación en un método para enseñar a aprender. De esa manera, ambas actividades se vinculan con el único fin de generar conocimiento. Según Morán (2003), este modelo consiste en utilizar las técnicas y estrategias de la investigación para la realización de actividades o para la construcción del conocimiento, al mismo tiempo que se desarrollan habilidades propias de la investigación. Así es que se enseña a investigar investigando o, como se dijo anteriormente, con el foco puesto en el estudiante, se aprende a investigar investigando.

Un debate constante en el nivel superior es si corresponde hacer investigación en la licenciatura. En consonancia con la idea generalizada de que la investigación es tema de posgrado, Morán (1993) relata que incluso muchos docentes se escandalizan cuando se habla de la investigación en tanto estrategia formativa, como si se tratara de una barbaridad, algo desgarrador, inconcebible. Sin embargo, desde la perspectiva de la autora, al igual que la sostenida en esta tesis, la investigación debería reforzarse desde los primeros años de escolaridad de los estudiantes. Una posible diferencia entre la formación en posgrado y en licenciatura, podría ser el alcance del tipo de investigaciones que se realicen. Es decir, podrían practicarse investigaciones aplicadas, en mayor medida, durante el doctorado, mientras que en el nivel de licenciatura se prioricen las investigaciones puras, las cuales no deben ser despreciadas, porque constituyen la base de toda investigación: las habilidades para fundamentar problemáticas que requieran soluciones pertinentes. Como se sostuvo desde el inicio, las competencias y herramientas pertenecientes a la investigación crean habilidades para gestionar el propio aprendizaje, de manera que el alumno aprende a aprender y el

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

profesor aprende a enseñar (Morán, 1993), lo cual resulta útil para cualquier ámbito en el que el profesionalista desee desempeñarse.

El constructivismo cambia la manera en la que el estudiante va construyendo su aprendizaje, ya que se vuelve más importante el proceso de enseñanza-aprendizaje que los contenidos que se abordan. En el modelo tradicional, el resultado era el único objetivo, por eso las evaluaciones apuntaban a que el estudiante demostrara que sabía del tema; sin embargo, desde la postura constructivista, lo que importa es el proceso que el estudiante sigue para aprender, qué estrategias utiliza. Todo ello implica, por lo tanto, un mayor compromiso por parte de los estudiantes, no solo para construir su aprendizaje, sino también para transmitirlo y apropiarse de él, de manera de poder utilizarlo en contextos o situaciones diferentes.

Desarrollados el papel del profesor, de los estudiantes y de los procesos, resta exponer el papel de la institución dentro de esta nueva lógica. Esta última es responsable de la asignación de profesores para la materias relacionadas como la investigación, pero, además de acuerdo con Morán (2009), tiene la responsabilidad de generar una propuesta de enseñanza-aprendizaje que plasme, desde el propio currículo, el nuevo enfoque: que el profesor también debe aprender y, el estudiante, enseñar.

Para garantizar la vinculación, Morán (1993) resalta tres participantes clave:

- El que aprende a indagar (sujeto cognoscente), es decir, el estudiante que aprende, el cual debe tener una actitud de apertura hacia el conocimiento, ser crítico y creativo, con mente abierta, responsable y capaz de gestionar su propio conocimiento.
- El que enseña a indagar (docente-investigador), el cual es el guía del aprendizaje del estudiante, es quien debe motivarlo a incursionar en las veredas del aprendizaje, cuyo papel es clave, pues puede influir en el agrado o desagrado sobre su enseñanza y sobre la investigación en sí.
- La cosa indagada (objeto de indagación), que puede ser desde una lectura hasta una práctica de campo, en el laboratorio, etc.

Como se pudo observar en lo anterior, el proceso de enseñanza-aprendizaje, guarda una relación muy íntima con la investigación, una va de la mano de la otra. Freire (2006) decía que no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza, es por eso que, para

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

generar logros, se requiere el compromiso de todos. Por eso, es elemental que el vínculo esté establecido desde las propias instituciones.

Otro debate recurrente en la actualidad es sobre la formación en competencias. Este enfoque se ha comercializado y popularizado en la mayoría de los currículos de las instituciones de todos los niveles. Incluso algunas empresas evalúan sus contrataciones según las competencias que consideran que sus trabajadores deben tener. Esto desencadenó en muchas teorías y autores que abordan la misma temática cada uno desde su estilo. No se busca en este trabajo debatir acerca del concepto, su origen e implicaciones, sino solo determinar qué son las competencias y cuáles son las que un investigador requiere para poder desempeñarse en cualquier campo que en el que decida ejercer.

Una definición del término “competencia” es la que ofrece el Proyecto Tunning en América Latina, llevado a cabo del 2004 al 2007:

Las competencias representan una combinación de atributos con respecto a conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación de la práctica y operativa a base del conocimiento) y al saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto). (Proyecto Tunning, 2007, p. 25)

Según la definición anterior, el término gira alrededor de tres cuestiones: conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser. Estos tres aspectos están estrechamente relacionados, a su vez, con los Cuatro Pilares de la educación establecidos por la UNESCO: aprender a conocer (saber conocer), aprender a hacer (saber hacer) y aprender a ser (saber ser), todos ellos necesarios para poder construir el último pilar, que es saber convivir con los demás (Delors, 1994).

Por otro lado, Campirán (1999) menciona que, hacer referencia a las competencias, implica hablar de una fórmula compuesta por K³(conocimientos), H (Habilidades), y A (actitudes); es decir, para que una persona sea competente, debe cumplir con esos tres aspectos. El autor propone representarlo de manera gráfica a través de un triángulo equilátero, ya que tiene sus tres lados iguales, lo que demuestra un equilibrio: toda persona que se califica como

³ La razón por la cual el autor usa la “K” es porque se trata de un conocimiento desde una perspectiva crítica, menciona que si fuera un conocimiento común usaría la “C”.

competente debe cumplir con los tres aspectos en la misma medida. Si falta uno de ellos o está en menor cantidad que el otro, ya no se puede hablar de competencias sino más bien de incompetencias. Dentro de las incompetencias, Campirán incluye seis: erudito, hábil, refinado, inútil, grosero e ignorante. En la figura 1, se puede observar de manera gráfica el equilibrio que debe haber para hablar de alguien competente. En la base están las actitudes pues son clave para el resto de los aspectos.

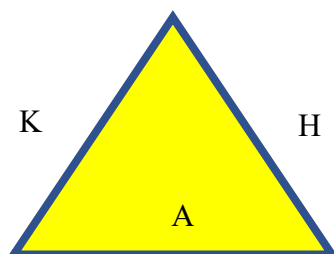


Figura 1 *Triángulo de Competencias. Tomado de Campirán (1999)*

Campirán (1999) agrega que "la competencia implica la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes en contextos situacionales, éstos habilitan a una persona para seleccionar y aplicar correctamente aprendizajes adquiridos en situaciones nuevas en el ámbito laboral, escolar, social y personal" (p.7). En otras palabras, la persona competente debe ser capaz de aplicar todos lo adquirido en diferentes circunstancias, es decir, debe poder apropiarse de ello para poder usarlo en contextos diferentes. Como se puede observar, lo que este autor propone se relaciona con las definiciones anteriores. Eso sucede con muchas otras definiciones, que, si bien se diferencian en algún aspecto, mantienen esos tres puntos esenciales, aunque, en ocasiones, con otro nombre. Como se dijo, el interés en este trabajo no es abordar cada una, sino obtener una definición básica. Según lo anterior, entonces, se puede definir a una persona competente como aquella que tiene un equilibrio entre sus conocimientos, habilidades y actitudes sobre una misma área. Partiendo de esa idea, a continuación, se hará foco en aquellas competencias que debe tener un investigador.

De acuerdo con la revisión que se hizo sobre el proyecto Tunning Latinoamérica (2013), se pudo apreciar que no existen competencias enfocadas particularmente en la investigación; sin embargo, todas las llamadas "competencias genéricas" pueden considerarse, a su vez, competencias investigativas. A saber:

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo
- Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano
- Capacidad de comunicación oral y escrita
- Capacidad de comunicación en un segundo idioma
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
- Capacidad de investigación
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones
- Capacidad creativa
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
- Capacidad para tomar decisiones
- Capacidad de trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
- Compromiso con la preservación del medio ambiente
- Compromiso con su medio socio-cultural
- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales
- Habilidad para trabajar en forma autónoma
- Capacidad para formular y gestionar proyectos
- Compromiso ético
- Compromiso con la calidad

Como se pueden observar, todas las competencias genéricas que se establecieron en el proyecto Tunning Latinoamérica pueden ser vinculadas con la investigación y, además, con la docencia.

5.4. Freire y sus postulados para una transformación de la educación

En este apartado se presenta lo que constituye la esencia filosófica en esta investigación, las bases ontológicas, epistemológicas y teóricas que sustentan este trabajo: se pone de manifiesto lo que hasta ahora había estado apenas presente entre los postulados, principios e ideas que se desarrollaron hasta el momento. En efecto, a lo largo de la tesis, se han destacado algunas frases famosas de uno de los autores más importantes de la historia, caracterizado por su pedagogía de la liberación, y de la transformación: Paulo Freire. Este trabajo toma como base los principios elementales de sus propuestas y, por eso, aquí se explicitarán los aspectos más relevantes de su teoría mediante la recuperación de algunas frases típicas y transcendentales de su autoría.

“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (Freire, 2004, p.14). Desde el primer capítulo de este trabajo, se puso énfasis en la universidad como uno de los modos para contribuir en la transformación del mundo, pues es ahí donde se forman los profesionistas que verán -cada uno desde su área- los problemas que existen para darles solución. En este sentido es que la investigación juega un papel clave, pues es el medio para identificar aquellos problemas. La frase citada también representa el compromiso social que se adquiere al elegir la labor docente, el deseo constante de buscar soluciones para mejorar el mundo. La idea ilustrada por esta frase se refuerza en el apartado sobre las políticas educativas, que apuestan por la educación y por la investigación como medios para la transformación. Incluso el posicionamiento desde el materialismo dialéctico opera en este sentido.

Freire (2004) se mostraba preocupado por el fatalismo, que lleva a una parálisis que consigne que se piense más de lo que se hace. En ese sentido, afirma que “solo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia” (p.10). Pese a que el autor critica el adoctrinamiento y la educación bancaria, recurre a esas prácticas como un camino hacia el pensamiento libre,

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

hacia la libertad. Sin embargo, no se puede enseñar como se enseñaba antes. Las políticas educativas deben ir a la par de las demandas sociales: a medida que el mundo y las personas cambien, la formación tanto de profesores y estudiantes debe enriquecerse mediante la autorreflexión. El profesor debe ser crítico y reflexivo de cada uno de sus procesos, cuestionar sus acciones, desenvolverse según sus propios deseos y no por una imposición ajena, ya que solo así podría ser liberado (Freire, 2009).

En esta línea, el pedagogo apuesta a la enseñanza contextualizada (Freire, 2005), lo que resulta un aspecto clave tanto para la investigación como para la docencia. Una enseñanza descontextualizada es una enseñanza muerta, carente de sentido. Y es que la consideración del contexto dentro de la práctica permite que el PI pueda partir de problemáticas reales, que sienta, respire, huela, escuche y viva a través del cuerpo todo lo que sucede en esa situación determinada. De lo contrario, si la investigación o la docencia se efectúan solo desde el espacio áulico o desde escritorio, no trascienden ese escenario incierto. Por ello, Freire (2004) menciona que enseñar exige una aprehensión de la realidad, la cual garantiza la construcción de aprendizajes significativos.

A pesar de que en este trabajo se sugirió reiteradas veces que es necesario ser críticos con la información que se consume y comparte para superar, con el paso de tiempo, lo que Freire (2005) llama “educación bancaria”, en ocasiones se replica, mediante acciones o conductas que se llevan a cabo de modo inconsciente. Como sostiene Engels (1886): a veces, la información se absorbe sin pensar, de manera que los sujetos se vuelven oprimidos por sus propios pensamientos. Por eso, los autores insisten en que estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas (Freire, 2005). Esta idea deriva en otro de los postulados por los que apuesta el presente trabajo: es necesario romper con la educación bancaria para tener profesionistas críticos y creativos, que puedan detectar las crisis de los sistemas establecidos, que pongan en duda las verdades existentes, que vayan más allá de lo que se reproduce en los libros y que sean capaces de generar nuevas ideas. Cuestionando las estructuras establecidas, es posible que se encuentren nuevas estrategias que atiendan a las demandas sociales, aunque eso implique, como se desarrolló anteriormente, la ruptura de paradigmas por parte de los profesores, quienes deben abandonar el rol central que ocupaban en el modelo tradicional, para convertirse en guías. En la obra *Pedagogía de la autonomía*, el autor expresa

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

abiertamente que enseñar no es transferir conocimiento (Freire, 2004), que eso implicaría una gran negligencia por parte de los profesores, ya que el mundo cambia constantemente y, lo que hoy se enseña, mañana resulta obsoleto. Es por ello que se requiere que las personas sean críticas, reflexivas, que tengan curiosidad, y se involucren en su propio conocimiento.

Para lograr lo anterior, Freire (2013) propone desarrollar una pedagogía de la pregunta. Suele educarse a los sujetos de modo que pareciera que preguntar es un acto de rebeldía, o un acto ofensivo. Eso llevó a que las personas estén más enfocadas en buscar qué van a responder antes que reflexionar sobre la pregunta. Con la educación bancaria, era supuesto que el profesor lo sabía todo, por eso los alumnos no podían siquiera preguntar. En la infancia, cuando los niños cuestionan todo, sus padres y, más adelante, sus maestros, los reprenden, de manera que esa curiosidad se nubla. Con el paso de los años, el niño que era el mejor investigador se convierte en un repetidor de procesos, deja de hacerse preguntas e, incluso, en ocasiones, se vuelve sumiso. A este proceso, Freire (2013) lo llamó “castración de la curiosidad”: se inhiben la pregunta y la reflexión, que son sustanciales para la generación de ideas. Es en este sentido que Bachelard (2004) menciona que no puede haber conocimiento sino se ha pasado por la pregunta, como se resaltó en apartados anteriores. No es absurdo que Albert Einstein haya declarado que es más importante la pregunta que la respuesta, ya que la primera implica un proceso de reflexión, de cuestionamiento y de puesta en juicio de las propias creencias y los propios saberes. Por todo lo desarrollado, Freire sugiere una pedagogía de la pregunta: dejar que los estudiantes reflexionen, que se cuestionen y que no sea el profesor quien responde incluso lo que el alumno no pregunta. Por supuesto que el docente tiene una gran responsabilidad en el acto educativo, pero este debe iniciar desde el estudiante.

La pregunta es también la que mueve a investigar, por eso Freire (2004) pone de manifiesto que “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (p.14). Como se puede observar, el autor es uno de los que creen en la superación de la dicotomía que divide la investigación de la enseñanza, ya que afirma que no se puede hacer una sin la otra, porque ambas se fortalecen mutuamente. Freire (2006) menciona en reiteradas ocasiones que la docencia y la investigación son actividades simbióticas que se enriquecen mutuamente. La curiosidad, la pregunta y la duda se vuelven la esencia fundamental para ambas actividades.

Capítulo 5 investigación y docencia. ¿por qué y para qué?

Y, aun cuando la curiosidad es considerada una cualidad nata del ser humano, Freire (2004) propone que, para que sea una curiosidad dirigida hacia fines científicos, es importante que sea epistémica.

En las citas anteriores, se recuperaron los principios esenciales Paulo Freire promueve: una pedagogía liberadora de la opresión que puede contribuir a la transformación del mundo, que es crítica porque promueve el cuestionamiento de las estructuras establecidas, y cuyo objetivo es generar conocimiento, crear y recrear ideas. Esta pedagogía, además, es dialógica y horizontal porque el profesor es tan importante como el estudiante, no hay jerarquías, uno aprende del otro y el diálogo resulta clave, porque permite compartir ideas y reflexionar sobre lo que se expone. Es por todo eso que se eligió a Freire como el referente teórico principal de este trabajo.

Como conclusión, se ofrece una lista de las principales ideas recuperadas:

Se requiere...

- Que la enseñanza sea contextualizada
- Que tanto el profesor como el estudiante convivan en ambientes de aprendizaje mutuo
- Que el conocimiento se renueve
- Que la reflexión sea la estrategia de liberación de incluso las voces internas

Y se afirma que...

- La investigación y la docencia se nutren mutuamente
- La curiosidad, la duda, incertidumbre y la ignorancia son aspectos que llevan al conocimiento mediante la pregunta.

CAPÍTULO 6 DISEÑO DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA. EL CAMINO HACIA LAS RESPUESTAS

“No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos”.

Paulo Freire

En este apartado se presenta y se detalla el diseño metodológico que se realizó para poder cumplir con los objetivos de la investigación, está formado por el modelo de investigación (paradigma sobre el cual se fundamenta este estudio), el enfoque, método, tipo de investigación, técnicas, instrumentos, universo, sujetos de estudio, se mencionan los núcleos y sus categorías.

6.1. Modelo de Investigación

El paradigma que rige esta investigación se le conoce como interpretativista o constructivista (Guba y Lincoln, 1994), dado que el objetivo general de este estudio fue comprender la forma en la que los PI Vinculación Docencia-Investigación, se eligió posicionar esta investigación dentro del modelo de investigación cualitativo, debido a que el interés principal estuvo centrado en la vida de las personas, en este casos los PI, sus experiencias, los comportamientos, las emociones, sus sentimientos, la manera en la que se organizan, y la forma en la que interaccionan (Strauss y Corbin, 1990), una característica de esta investigación es comprender a las personas desde su propio marco de referencia (Taylor y Bogdan, 1996) esto quiere decir que para poder comprenderlos hay que analizarlos de manera holista, es decir esa persona solo puede comprenderse en su propio contexto, es por eso que bajo este modelo, no solo las personas se vuelven el centro de atención, sino sus palabras, lo que sienten, creen o consideran es fundamental.

Flick (2002), Taylor y Bogdan (1996), Denzin y Lincolnd (2015), Vasilachis (2006), permiten conocer y poder diferenciar las características de la investigación cualitativa, tomando como base lo que dichos autores mencionan, se justifica su elección para este trabajo, en el cual la atención se centra en los PI de la DES de Educación y Humanidades, los significados que han construido sobre investigación, docencia y vínculo docencia-investigación, lo que la hace inductiva, pues el interés es comprender su actuar, por otro lado, para la obtención de la

información fue necesario un contacto directo con los informantes pues son quien puede dar de viva voz la forma en la que viven el fenómeno de vincular la docencia con la investigación, se puntualiza que la información que se obtenga se refiere a un contexto determinado, tienen como principio el subjetivismo debido a que lo que los participantes piensan, sienten o consideran son clave, otra razón por la que se ubicó dentro del modelo cualitativo es porque es interpretativa debido a que al querer comprender lo que los sujetos realizan y sus razones, el investigador hace interpretación de todo ello, la idea es ver de manera holística el problema para poder comprenderlos (Denzin y Lincoln, 2015).

Por lo anterior se puede decir que esta investigación es holística, inductiva e interpretativa, motivo por el que se ubicó en el modelo cualitativo, lo que permitió analizar a los PI de la Dependencia de Educación Superior de Educación y Humanidades de la BUAP desde su propio marco de referencia (Taylor y Bogdan, 1996; Cook y Reichardt, 2005), el objetivo al utilizar este modelo fue en un primer momento, descifrar la trayectoria que los PI han construido sobre su formación en docencia e investigación, posteriormente interpretar los significados que dichos profesores han construido sobre la investigación, la docencia y el vínculo docencia-investigación, y finalmente, analizar la perspectiva sobre la vinculan la docencia con la investigación, no se parte de una base teórica debido a que no se pretende comprobar si los profesores hacen o no hacen lo que la literatura dice, una característica del modelo cualitativo es su orientación hacia el descubrimiento (Guba y Lincoln, 1994) y en esta investigación siempre se tuvo esa visión presente, cabe además mencionar que la investigación cualitativa es flexible y es considerada un arte (Taylor y Bogdan, 1996), pues el investigador puede ir diseñando su estrategia de acuerdo a las necesidades y sus procesos, como el de análisis es muy creativo.

6.2. Enfoque

El enfoque de esta investigación fue el fenomenológico, el cual se basa principalmente en cómo la gente describe los significados y las experiencias vividas sobre el fenómeno de estudio (Husserl, 1913 en Patton, 2002; Creswell, 1998). Partir de este enfoque, conlleva trabajar con las palabras y el discurso elaborado por los actores, implica considerar lo que piensan los sujetos acerca de su interacción con el contexto y, en este caso, su práctica como investigador y docente, es por ello, que dentro de este contexto, los PI compartieron las

experiencias subjetivas vividas desde su entorno laboral, así como los significados que han construido, sobre investigación, docencia, así como su percepción sobre la Vinculación Docencia-Investigación. En resumen, se puede decir que esta investigación parte de un enfoque fenomenológico porque el interés estuvo centrado en la experiencia y los significados que los profesores han construido sobre el fenómeno que implica la vinculación docencia con investigación.

Si bien es cierto, hablar de fenomenología es algo complejo pues algunos autores lo consideran una corriente filosófica, un enfoque e incluso otros lo ven como un método de investigación que tiene como objetivo analizar las concepciones y las experiencias que los profesores han tenido sobre un fenómeno relevante, en este caso, fue el enfoque a través del cual se realizó esta investigación.

Recordemos que anteriormente, la fenomenología era exclusiva de los filósofos, después se usó por los psicólogos, sociólogos y en la actualidad se puede usar para estudios referentes al ámbito educativo. De acuerdo con Sandín (2003), “volver a las cosas mismas”, es la esencia de la fenomenología, la autora menciona que implica volver a la experiencia preracional, eso quiere decir es necesario tratar de revivir la experiencia vivida, “no se refiere a sensaciones sensitivas pasivas, sino a percepciones que junto a la interpretación perfilan objetivos, valores, y significados; una interpretación a la que Husserl denominó intencionalidad” (Sandín, 2003, p.22), como se puede observar, de acuerdo con la autora mencionada, son dos puntos clave dentro de la fenomenología y ambos están totalmente relacionados, la experiencia y los significados, es fundamental analizar la experiencia para poder conocer el sentido de los significados construidos, y al mismo tiempo es fundamental conocer los significados construidos para poder comprender el actuar.

Por otro lado, Mcmillan y Schmacher (2005) mencionan que los estudios fenomenológicos “investigan lo que se experimenta, cómo se experimenta y, finalmente, los significados que los entrevistados dan a la experiencia” (p. 460), como se puede observar, en las definiciones dadas, la experiencia y los significados juegan un papel fundamental en la fenomenología, ambos aspectos son clave para poder comprender un fenómeno, en este caso la Vinculación Docencia-Investigación. Recordemos que el interés para este trabajo giró sobre la Trayectoria de Formación que los PI han tenido en relación a la docencia, la investigación, así mismo,

los significados que han construido a partir de esa experiencia, y, finalmente, cómo vinculan la docencia con la investigación, es por ello que el enfoque fenomenológico fue el ideal en esta investigación.

6.3. Tipo de investigación

Para hablar del tipo de investigación se consideraron cinco aspectos: los objetivos, la modalidad, el alcance, la temporalidad y la estrategia de investigación.

De acuerdo a los objetivos establecidos, esta investigación es básica, lo que se pretendió fue generar un conocimiento que sirva de base y ejemplo para otras personas que requieran vincular la docencia con la investigación, para que PI reflexionen sobre sus propios procesos de aprendizajes en investigación y docencia, así como su propia práctica. La investigación básica es conocida como investigación pura y tiene como finalidad ampliar y profundizar el conocimiento de la realidad (Cazau, 2006), autores como Mcmillan y Schmacher (2005) mencionan que la investigación pura no está diseñada para resolver problemas sociales, su único objetivo es el desarrollo del conocimiento, sin embargo, mencionan que pese a eso sí puede influir en la manera de pensar de las personas, pues los resultados que se obtienen brindan una visión del panorama en el que se vive, permite conocer los problemas y sus causas, pero no necesariamente los lleva a actuar, solo brinda las bases para que posteriormente se tomen acciones que permitan generar los cambios pertinentes.

Tomando en cuenta la modalidad de esta investigación podemos decir que es inductiva pues el interés gira en conocer la experiencia que los PI tienen sobre la investigación y la docencia y cuáles son los significados que han construido a lo largo de dicha experiencia, de igual modo, la finalidad no fue comprobar lo que dice la teoría sino más bien saber de la voz de quien actúa, cuáles son las formas en las que vinculan la docencia con la investigación.

Según el alcance, es descriptiva pues se detalló la trayectoria de formación que los profesores tuvieron a lo largo de su vida en relación a la docencia, a la investigación y cómo vinculan dichas actividades, del mismo modo, es interpretativa pues uno de los objetivos fue interpretar los significados que los profesores de la DES de Educación y Humanidades han construido en torno a la docencia, la investigación y la Vinculación Docencia-Investigación.

Se trata además de un trabajo cualitativo ubicado en un tiempo determinado, por tanto, de acuerdo a ello se establece como transversal, pues lo que interesa es explorar en un momento

determinado lo que sucede con los PI de la DES de Educación y Humanidades en relación a la investigación, la docencia y la Vinculación Docencia-Investigación, para ello se estableció un recorte de tiempo, 2018.

El tipo de investigación según la estrategia de investigación estuvo basado en fuentes documentales, pues las partes de estado del arte y el sustento teórico se construyeron a partir de una revisión de material que existía en torno a ello como son revistas, libros, tesis entre otros, así mismo, se hizo una búsqueda de información sobre los sujetos de estudio, lo que permitió conocer datos generales como su formación profesional, la Facultad a la que pertenecen, así mismo esta investigación se basa en un trabajo de campo pues se pretende recabar la información mediante entrevistas a profundidad.

6.4. Método de investigación

El método de investigación elegido fue el estudio de caso, pues permite analizar la complejidad de un caso particular, de acuerdo con Stake, (2007) “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11) cuando este autor habla del estudio de caso, menciona que la importancia referencial de éste es el caso y no el método, su característica es profundizar en un caso particular el cual puede ser una escuela, una persona, una familia, etc., sea cual sea el caso, debe justificarse la razón por la cual merece ser estudiado a profundidad, por tanto, lo que se intenta es desentrañar la particularidades de éste para poder comprenderlo.

Existe estudio de caso cualitativo y cuantitativo, la diferencia radica en lo que se quiere investigar y los objetivos que se pretenden lograr, en esta investigación, lo que interesan son las vivencias de los sujetos, su Trayectoria de Formación en torno a la investigación, la docencia, los significados que han construido en torno a ello y también su experiencia la vincular la docencia y la investigación, por tanto, se habla de un estudio de caso bajo un modelo cualitativo.

Por otro lado, de acuerdo con Stake (2007) según el objetivo que se pretende alcanzar existen tres modalidades del estudio de caso: el intrínseco de casos, este es cuando el interés gira en ese caso en particular porque tiene algo que lo diferencia de los demás pero no se toma como representación de los demás; el estudio de casos instrumental es para tener comprensión de

una temática o referirse a una teoría, el caso se analiza con la finalidad de conseguir otros fines indagatorios; el otro modo es el estudio casos colectivos, esto se refiere al estudio exhaustivo de varios casos. En esta investigación se hizo un estudio de caso de tipo instrumental pues lo que se pretendió fue analizar una temática en un caso en particular, se le llama de esa manera pues un caso permite explorar, analizar y comprender una problemática en particular.

El caso para esta investigación fue la DES de Educación y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, particularmente, los Profesores Investigadores que pertenecen a dicha dependencia, pues lo que se quería era descifrar la Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia, interpretar los significados que han construido sobre docencia, investigación y vínculo docencia-investigación, así como analizar la perspectiva que tienen en torno a ello. Los sujetos son reconocidos ante el Sistema Nacional de Investigadores como investigadores de nivel y están adscritos dentro de una institución, es por ello que su experiencia se vuelve punto de referencia para otras personas y pueden servir de ejemplo a muchos más.

6.5. Técnicas, instrumentos y procedimiento de recogida de la información

Esta investigación se planteó en dos fases, la primera constó de una encuesta en línea que permitió hacer un mapeo general de los PI de la DES de Educación y Humanidades, esto con la finalidad de obtener datos socioeducativos que fueron clave para hacer una caracterización de los informantes, se trató de información general que se pensó que no sería conveniente incluirla en la segunda fase de recolección de datos, que fue la entrevista a profundidad, a través de ella lo que interesaba era el discurso que los profesores construyen, los que piensan, y sus experiencias, por ello el tipo de preguntas que se establecieron para la entrevista fueron abiertas, en el siguiente apartado se detalla las formas en la que construyeron los instrumentos y su aplicación.

Como se dijo anteriormente, la primer técnica que se empleó fue una encuesta en línea, Casas, Repullo, Donado(2003) mencionan que la encuesta ayuda a obtener datos de manera rápida y eficaz, por otro lado, de acuerdo con Mcmillan y Schmacher (2005) permite recolectar datos para poder describir las incidencias, la frecuencia, y la distribución de las características de una cierta población, por tanto, basado en lo anterior se puede decir que sirvió de gran

Capítulo 6 diseño de la estrategia metodológica

ayuda para esta investigación, pues permitió obtener datos sobre cuestiones sociodemográficas, los mismos autores mencionan que las encuestas ayudan a generar datos sobre múltiples variables sin que aumente el tiempo o el costo, las encuestas son el único medio a través del cual se pueden recabar información para hacer una descripción representativa de los rasgos, opiniones y otras características de la población.

Por todo lo anterior se pensó fundamental y necesaria la encuesta como primera técnica de investigación y para llevarla a cabo se utilizó como instrumento un cuestionario, que permitiera obtener información para caracterizar a los profesores mediante preguntas socioeducativas que fueran desde la edad, la antigüedad, grado de estudios (generación y lugar de realización de estudios), profesión, antigüedad en los programas de SNI, PRODEP y ESDEPED, línea de investigación que cultiva, asignaturas que imparte en licenciatura y en posgrado, investigaciones en las que ha participado, es fundamental obtener esa información debido a que puede ser clave para la interpretación y comprensión de la información que se obtendrá en la segunda técnica que es la entrevista a profundidad. En el siguiente link se puede tener acceso al cuestionario empleado (<https://goo.gl/forms/hJGY70AZYU1knAXU2>)

Entre las ventajas de usar esta técnica están que son económicas (más si son en línea), son estándar y se pueden usar procedimientos uniformes para su aplicación, son fáciles de puntuar y permite que los sujetos puedan pensar las respuestas, sin embargo, algunas de las desventajas son la falta de capacidad para probar las respuestas, cuando hay respuestas abiertas se dificulta la ponderación, puede haber falsificación, se restringe solo a sujetos que saben leer y escribir, puede haber elementos ambiguos o sesgados, y son cerrados a un conjunto de respuestas (Mcmillan y Schmacher, 2005).

Esas son las ventajas y desventajas que los autores dan, sin embargo, se sabe que muchas de las que son consideradas desventajas se pueden controlar como, por ejemplo, una persona que no sabe leer y escribir sí se le puede aplicar sólo que el investigador tendría que leérsela, del mismo modo, lo sesgado y ambiguo se trata de eliminar a través de la validación del instrumento.

En la actualidad se cree que realizar encuestas es de lo más sencillo y no requiere ningún tipo de rigor, sin embargo, los autores mencionados dicen que no consiste solo en enviar por

correo una serie de preguntas a un grupo de personas, sino que con lleva un rigor metodológico, ellos mencionan los siguientes pasos: definir la finalidad y los objetivos, seleccionar los recursos, la población objetivo, elegir y desarrollar técnicas para la recolección de datos, instrucciones, muestreo, carta difusión, prueba piloto, seguimiento, procesamiento de encuestas no contestadas. En el apartado sobre la descripción de procedimientos para la recolección de datos se detallan los pasos anteriores.

Aparte de ayudar a tener un panorama general y una caracterización de los PI de la DES de Educación y Humanidades, los resultados que se obtuvieron de dicha encuesta y la apertura que los profesores mostraron, permitió seleccionar con mayor certeza a las personas con las que se trabajó en la segunda fase de la investigación que tiene que ver con la entrevista a profundidad.

Como se dijo anteriormente, para la segunda fase de la investigación se planteó como técnica de investigación la entrevista a profundidad para conocer de viva voz la perspectiva de los sujetos a estudiar, se decidió que fuera a profundidad lo que permitió partir de las respuestas que daban para generar nuevas preguntas, que dieran mayor claridad a lo que los entrevistados decían, todo con la finalidad de contribuir en los fines de la investigación.

Para Vela (2013) la entrevista es un mecanismo controlado donde interactúan dos personas, por un lado el entrevistado que es quien transmite una información y el entrevistador que es quien las recibe y entre ellos surge un intercambio de símbolos que retroalimentan el proceso, dicho autor menciona que la entrevista cualitativa tiene ciertas riquezas y limitaciones, por ejemplo, entre las ventajas que se pueden encontrar en ella es que convergen los sentimientos, las experiencias, subjetividades e interpretaciones que cada personas va haciendo de su propia vida y de la vida social, considerado por el autor como fenómeno por naturaleza multidimensional, sin embargo, entre las limitaciones está que por ser de carácter único no siempre puede afirmarse con seguridad el descubrimiento de cuestiones claves que conduzca a una generalización. Mcmillan y Schmacher (2005) por otro lado, también mencionan algunas ventajas de la entrevista como su flexibilidad, que es adaptable, su capacidad de incluir comportamientos no verbales, el alto grado de respuesta y que se puede usar con analfabetos, pero del mismo modo hablan de que algunas las desventajas de esta técnica es que son costosas, son lentas, puede haber sesgo por parte del entrevistador, no es

anónima (a menos que el investigador codifique los datos), las características del entrevistador pueden influir en el entrevistado, se requiere de una preparación para realizarlas.

Existen diferentes tipos de entrevista, las cuales dependen del instrumento que se diseñe, hay algunas que son estructuradas que se caracterizan por partir de un guion que se sigue a detalle, la semiestructurada que se parte de un guion y si es necesario se pueden hacer más preguntas, y la entrevista a profundidad que parte de unas preguntas pero conforme se va realizando la entrevista van surgiendo nuevas preguntas, Denzin y Lincoln (2015) clasifican a este tipo de entrevista dentro de las no estructuradas, se intenta comprender la complejidad en la conducta de los miembros de una sociedad sin partir o imponer una categorización previa que pueda limitar el campo de investigación, mientras que Taylor y Bogdan, (1996) le llaman entrevistas cualitativas a profundidad, las cuales consisten en:

reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (p. 101).

Por tal motivo, se consideró que esta técnica era de gran ayuda para la investigación, así mismo el instrumento que se creó fue un guion de preguntas flexible que permitió conocer de la voz de los sujetos sus experiencias de formación en investigación y docencia, lo que permitió posteriormente interpretar los significados que han construido en torno a la docencia y la investigación, así como, analizar la percepción de los PI con respecto a la vinculación o no la docencia con la investigación; Mcmillan y Schmacher (2005) señalan que este tipo de entrevista permite tener datos significativos de los entrevistados: “ cómo conciben su mundo los individuos, y cómo explican o “dan sentido” a los acontecimientos importantes de su vida” (p. 458) en este caso, el interés gira sobre la formación, los significados y las percepciones de los profesores sobre la docencia, la investigación y la Vinculación Docencia-Investigación.

Según los autores citados, dentro de las entrevistas existen aplicaciones especializadas las cuales son: entrevista con información clave, entrevista sobre la carrera profesional, sobre la vida, entrevista de casos atípicos y entrevistas fenomenológicas. En congruencia con el enfoque de esta investigación, que es el fenomenológico, el tipo de entrevista que se eligió

es igual, el cual, se usa para investigar el significado o la esencia de una experiencia de vida de las personas seleccionadas (Mcmillan y Schmacher, 2005); en esta tesis el interés se centra en la experiencia de vida de los PI sobre cómo se formaron en investigación, docencia, qué significados han construido en torno a ello y cómo vinculan la docencia con la investigación por eso se consideró esta técnica como clave.

6.6. Universo

Como se dijo anteriormente, se trabajó con la DES de Educación y Humanidades, esto se decidió al revisar el número de profesores que se encuentran dentro del SNI donde se encontró que la DES es la tercera con mayor número de profesores, seguido de exactas y naturales, sin embargo, recordemos que por tradición dichas áreas se caracterizan por tener investigación pero no es el caso de las humanidades, quienes tienen más tradición en la docencia que en la investigación, es por ello que se eligió dicha área para conocer cómo ellos llevan a cabo esas actividades.

La DES de Educación y Humanidades está formada por la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Psicología, Facultad de Lenguas, el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades que se divide en: lenguas, sociología, antropología e historia, Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales, Facultad de Artes. La mayor parte de sus dependencias están en el centro, pero se encuentran distribuidas en diferentes espacios, incluso los profesores del instituto se dividen en un edificio para lenguas y sociología, otro para historia, otro para antropología y uno más para estudios socioterritoriales. También es importante aclarar que en los institutos no se brindan clases de licenciatura, por lo tanto, los profesores adscritos ahí se encuentran dando clases en diversas facultades, según donde hayan sido invitados, eso hace que se dificulte en cierto modo su localización.

6.6.1. Lugar de realización del estudio

Esta investigación se realizó en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se ha elegido esta institución por la tradición que en sí conlleva, podemos decir que es una de las universidades más antiguas y a su vez más reconocidas en el país.

Como se ha dicho anteriormente, la BUAP busca la manera de contribuir en las problemáticas sociales, por ello, dentro de su Modelo Universitario Minerva (MUM), establece varios puntos donde denota su preocupación por dicha vinculación. De igual modo, junto con la

Vicerrectoría de Docencia y la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado (VIEP) han generado estrategias que permitan una vinculación de la docencia y la investigación. Por tal motivo se decidió realizar la investigación en dicha universidad.

6.6.2. Unidad de análisis y selección de participantes

En los trabajos cualitativos, la unidad de análisis está formada por los sujetos que participarán en la investigación, motivo por el cual, su selección es clave, por eso su selección no se puede dejar al azar como en las investigaciones cuantitativas, por ello, en este trabajo se realizó un muestreo no probabilístico, fue totalmente intencional o de juicio, esto es cuando el investigador es quien establece las características particulares que deben tener los sujetos con los que va a trabajar, él genera los criterios y sólo los que los cumplen pueden participar, en la investigación que se realizó, se tomó como base que los sujetos cumplieran con las características mencionadas en el apartado anterior, de acuerdo con Mcmillan y Schmacher (2005) el muestreo intencionado se realiza con la finalidad de elegir pocos casos pero que estudiados a profundidad puede brindar muchas aclaraciones sobre el tema, es decir, la intención de seleccionar a esas personas es porque el investigador sabe que la información que pueden proporcionar es clave para esclarecer lo que se requiere, esto es congruente con la finalidad de la investigación y el método que se empleó.

Del mismo modo, se puede decir que fue en muestreo por conveniencia, el cual de acuerdo con Mendieta (2015) este tipo de muestreo se usa cuando no sabes cuántos sujetos podría tener el fenómeno de interés, se va seleccionando según las necesidades con los sujetos que se encuentren, el mismo autor menciona que dicho muestreo tiene dos características, la primera es que se establecen diferentes etapas en la selección de personas, y dos es que los sujetos que se seleccionen estén implícitos en el fenómeno a estudiar. En esta investigación fue exactamente del modo que describe el autor anterior, no se tenía una idea exacta del número de sujetos, pues dependía del cumplimiento de los criterios establecidos debido a que con base en ellos se fue filtrando el número de personas hasta quedar con aquellos que contaban con la información, la experiencia y la disponibilidad para hablar sobre el tema que interesaba estudiar.

Después de hablar de la población de estudio que como se dijo son los profesores que pertenecen a la DES de Educación y Humanidades de la Benemérita Universidad de Puebla, se seleccionaron a las personas que cumplieran con ciertas características:

- Profesores de la DES de Educación y Humanidades de la BUAP: Considerando que el trabajo se centra en la DES de Educación y Humanidades pues es importante que los profesores que participaran en este estudio pertenecieran a ella, por eso fue el primer criterio de selección
- Pertenecan a Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1,2,3, se descartó a los candidatos pues de acuerdo con el SNI se considera que a partir del nivel uno ya son investigadores reconocidos por el programa sistema, mientras que el candidato, como su nombre lo indica apenas es candidato para ser investigador, se debe aclarar que esto es de acuerdo a los lineamientos que el SNI establece. Se eligió este rubro pues entre los indicadores de este hay aspectos relacionados con la investigación y con la docencia, aparte de que son ellos quienes legitiman a los investigadores a nivel nacional, esto no quiere decir que personas que no sean del SNI no lo sean, la BUAP tiene su propio sistema de reconocimiento a investigadores, sólo que en esta investigación se toma en cuenta a los del SNI por su reconocimiento a nivel nacional
- Hayan participado como docentes a nivel Licenciatura en el 2018. En la mayoría de las ocasiones hablar de investigación es enfocarse en el posgrado. Sin embargo, las políticas educativas actuales hablan de la importancia de la formación en investigación en el nivel de licenciatura, por ello se consideró clave que los participantes participaran como docentes en dicho nivel.
- Que hayan participado o desarrollado algún proyecto de investigación: es importante este aspecto pues permite ver que se trata de un investigador activo, además de que permitiría en investigaciones posteriores analizar la relación de su investigación con las materias que imparte.
- Que tenga disponibilidad: este fue el criterio más decisivo, es importante recordar que los PI tienen que cubrir diversas actividades lo que los limita en sus tiempos, es por eso que su disponibilidad y disposición fue determinante para ser participante en este trabajo.

Las características anteriores permitieron formar un grupo de 19 personas, todos participaron en las dos técnicas que se planearon para la realización de este trabajo, la primera que fue la encuesta y la otra fue la entrevista a profundidad. La encuesta sirvió para hacer una caracterización general de los participantes, dicha información se detalla en el capítulo 7 y va desde, edad, sexo, antigüedad, fecha en que obtuvo el grado, entre otra información, la entrevista a profundidad es la que permitió rescatar información valiosa para poder dar respuesta a las preguntas de investigación.

6.7. Categorías

Para la realización de esta investigación se establecieron 3 núcleos temáticos, las cuales surgieron a raíz de las preguntas de investigación y su relación directa con las premisas, para poder desarrollar las categorías se partió de núcleos temáticos.

Además de los anterior se abrió un apartado específico relacionado con algunos datos de relevancia socioeducativa, los cuales se obtuvieron de las encuestas en línea que se realizaron, entre esa información están la edad, la antigüedad, en qué hizo su Licenciatura (generación, lugar), en qué hizo su maestría (generación, lugar), en qué hizo su Doctorado (generación, lugar), el tipo de contratación, los programas de estímulos en los que se encuentran así como la antigüedad en ellos, años de docente en universidad, proyectos en los que ha participado, línea de investigación que cultiva, materias que ha dado, cabe mencionar que dicha información se utilizó de manera interna por el investigador para poder ubicar a los participantes, pero no se profundiza en la individualidad de cada participante.

Con relación a los núcleos temáticos, es importante mencionar que los tres núcleos son los siguientes:

- 1.1. Trayectoria de Formación en investigación y en docencia
- 1.2. Significados sobre investigación, docencia y vinculo docencia -investigación
- 1.3. Vinculación de la docencia con la investigación

A partir de lo establecido en los capítulos 1,2,3 y 5 se establecieron las categorías por cada núcleo, así como las subcategorías. En la siguiente tabla se presenta dichas categorías, cada uno con su descripción, así como las subcategorías que se desprenden de cada una y algunas preguntas que sirvieron de guía en el instrumento de investigación.

Tabla 10. Categorías, subcategorías, definición y preguntas

Categoría	Definición	Preguntas
Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia	Momentos, experiencias y/o aspectos que influyeron en su formación como docente y como investigación	Investigación ¿Cómo surgió su interés por la investigación? ¿Cómo aprendió a realizar investigación? ¿Cuáles son las experiencias más significativas que ha tenido en relación con la investigación? ¿Qué investigaciones ha realizado? Durante su carrera ¿llevó materias relacionadas con la investigación? ¿Cómo fue su experiencia en ellas? Docencia ¿Qué lo motivó a ser docente? ¿Cómo tomó la decisión de ser profesor? ¿De qué manera aprendió cómo desarrollar sus clases? ¿Cómo ha sido su experiencia como profesor? ¿Cuáles son los cursos que ha recibido sobre docencia?
Trayectoria de Formación en Investigación	Momentos, experiencias y/o aspectos que influyeron en su formación como investigador	
Trayectoria de Formación y Docencia	Momentos, experiencias y/o aspectos que influyeron en su formación como Docente	
Significados	Formas en las cuales los PI se refieren hacia la docencia y a la Investigación	Sobre la docencia ¿Qué es para usted la docencia? ¿Qué es lo que más le gusta /o no de hacer docencia? ¿cuál es la satisfacción que ha encontrado al dar clases en licenciatura? qué es lo que no le ha gustado/o no? Sobre la investigación ¿Qué es para usted la investigación? ¿Qué es lo que más le gusta o no de hacer investigación? ¿Cuál es la satisfacción que ha encontrado sobre ser investigador ¿Qué es lo que no le ha gustado? Autoconcepción ¿Qué significa para usted ser profesor-investigador? ¿cuál es el perfil que un Profesor Investigador debe tener? ¿Qué es lo que le gusta o no de ser Profesor Investigador? ¿Qué es lo que le gusta o no de ser Profesor Investigador?
Significados en Docencia	Formas en las cuales los PI se refieren hacia la docencia	
Significados en Investigación	Formas en las cuales los PI se refieren hacia la Investigación	
Autopercepción	La forma en la que los Pi se perciben a sí mismos como PI	
Vinculación Docencia-Investigación	Posturas sobre la Vinculación Docencia-Investigación, acciones que realizan donde relacionan la docencia con la investigación, y aspectos que influyen en que se dé la vinculación.	Percepción ¿Qué implica para usted la Vinculación Docencia-Investigación? ¿Cuál es su opinión respecto a la vinculación-docencia-investigación? ¿qué le ha parecido? ¿Cuáles son las ventajas y/o desventajas de la vinculación de la docencia y la investigación? Formas de vincular ¿De qué manera vincula la docencia con la investigación? ¿qué actividades o estrategias utiliza para vincular la docencia con la investigación? ¿De qué manera considera que se debería dar la Vinculación Docencia-Investigación? ¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrenta un profesor al querer vincular dichas actividades? Condiciones ¿Cuáles son las condiciones que considera que son necesarias para una mejor Vinculación Docencia-Investigación? ¿Cuáles son las principales dificultades que ha tenido al tener que vincular la docencia con la investigación? ¿De qué manera la institución contribuye para que ustedes puedan cumplir con la Vinculación Docencia-Investigación? ¿Algo que desee agregar?
Perspectiva sobre Vinculación Docencia-Investigación	Posturas o formas de pensar que los PI manifiestan sobre la Vinculación Docencia-Investigación	
Formas de Vinculación Docencia-Investigación	Son las acciones que los PI realizan que vinculan la docencia y la investigación	
Condiciones para Vincularla Docencia con la Investigación	Aspectos que los PI manifiestan que son necesarios o impiden que se pueda dar la Vinculación de la Docencia con la Investigación	

6.8. Descripción de los procedimientos de recogida de información.

En este apartado se describen las estrategias que se siguieron para la recolección de la información que le dio sustento teórico y empírico a este trabajo, para ello se divide en dos rubros, una relacionada con la información documental, y otra con el campo.

6.8.1. Estrategia para el acercamiento al material teórico

Este aspecto se llevó a cabo en dos sentidos, el primero fue para construir el estado del arte y la parte teórica de la investigación y la otra fuera para obtener información de nuestros sujetos de estudio.

En cuanto a la primer fase lo que se realizó fue la búsqueda en internet de trabajos de investigación, libros, ponencias o tesis que trataran el tema de la Vinculación Docencia-Investigación, después de que fueron localizados se generó un especie de tabla donde por un lado se pone el nombre del autor, después el año y el nombre de la publicación, después un resumen de dicho artículo, esto permitió ir ordenando los trabajos que se han realizado de manera cronológica, de igual modo ayudó a tener cierto orden en la información; del mismo modo para el análisis de cada lectura se utilizó el software Atlas Ti, pues ahí mediante se iba leyendo se iban marcando como códigos aspectos que eran similares en las lecturas, esto ayudó mucho pues a la hora de redactar los apartados de estado de arte o de teoría, cuando quería hablar de determinado tema ya tenía acceso a la cita exacta y a los autores que hablaban de ese tema, posteriormente se partió a hacer el informe.

En cuando a la información propiamente de los sujetos de estudios, también se siguió una serie de pasos que ayudaron a tener orden en la información, se realizó esta estrategia pues actualmente se puede encontrar mucha información en las redes sociales que se considera que vale la pena que sea recabada, es por ello que se hizo una búsqueda de cada investigador en internet, como instrumento para lograr lo anterior se creó una tabla donde por cada profesor se fue vaciando la información que se iba encontrando, desde su formación profesional, sus publicaciones y algunos logros y reconocimientos que han tenido.

6.8.2. Estrategia de campo.

Para hablar de la estrategia que se siguió para la recolección de información, se hablará del procedimiento que se siguió en cada una de las técnicas, primero de la encuesta y posteriormente de la entrevista a profundidad, dividiremos la descripción del procedimiento en 3 aspectos, el primero es el diseño del instrumento y su validación, el segundo es la invitación a los participantes y en tercero la aplicación y transcripción de la información obtenida, en el caso de las entrevistas.

6.8.2.1. Encuesta.

Como se dijo anteriormente, la primera técnica que se eligió para recolectar información socioeducativa fue una encuesta en línea, para ello, se diseñó como instrumento un cuestionario breve para obtener datos que podrían ser de utilidad en el análisis de la información, de igual modo para crear una caracterización de los profesores de la DES de Educación de Educación y Humanidades pues como se dijo, se pretende obtener información socioeducativa.

- *Diseño:* El cuestionario se generó a través del formulario de Google, en la página principal del cuestionario, se hace la presentación del proyecto así como el objetivo que se pretendía alcanzar, ahí mismo hay un apartado para poner el nombre del participante (Ver Ilustración 2), posteriormente, se hacen preguntas sobre años como docente, facultad a la que pertenece, edad, tipo de contratación, su formación profesional, años que lleva perteneciendo a programas de estímulo, así como las horas que dedica a diversas actividades.

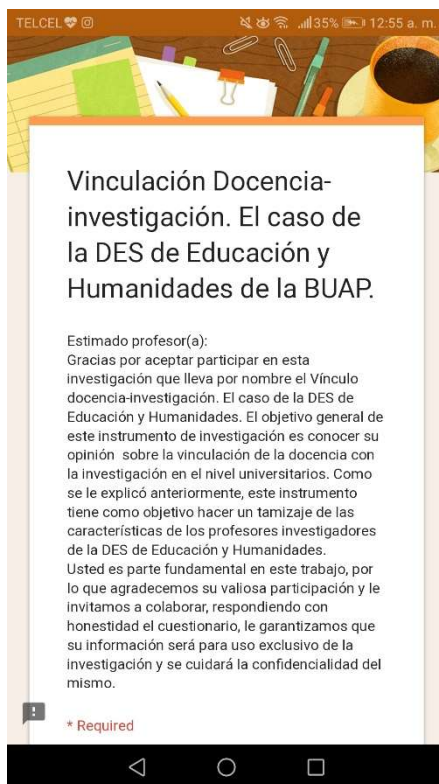


Ilustración 2. *Presentación de proyecto en cuestionario*

- *Pilotaje:* Después de haber hecho el instrumento se aplicó a 5 personas para poder ver si la manera en la que se plantearon las preguntas ayudaba a obtener las respuestas que se querían, sólo hubo modificación en tres preguntas que son similares, en lugar de decir “en qué fue su licenciatura, en qué fue su maestría y en qué fue su doctorado”, quedó “Mencione qué título de licenciatura, de maestría y de doctorado tiene”.
- *La invitación:* La invitación a realizar la encuesta fue en línea, se envió un correo como primer acercamiento, ahí se explicó que serían dos actividades y una de ellas sería una encuesta en línea que podría responder desde su celular, así mismo se le solicitó fecha para la realización de la entrevista a profundidad, la respuesta de los profesores que participaron fue satisfactoria.

6.8.2.2. Entrevista a profundidad

Recordemos que la técnica de investigación que se utilizó en la fase dos fue la entrevista a profundidad, para la cual se hizo el diseño de un guion de entrevista como instrumento para la recolección de la información, para lo anterior se llevó a cabo fue el siguiente:

- **Diseño:** Tomando como base el estado del arte y el marco teórico se establecieron los núcleos temáticos y las categorías, se diseñó como instrumento un guion de preguntas, el cual constó de preguntas abiertas que sirvieron de guía para la entrevista a profundidad. Para ello, se diseñó un cuadro de 3 columnas en la primera se presenta las categorías y subcategorías por cada núcleo, en la segunda la definición de la categoría, en la tercera se plantearon varias preguntas que ayudaron a obtener respuestas sobre las categorías que se había establecido previamente (Ver tabla 10), El instrumentó de la entrevista se diseñó en cuatro apartados, el primero era con preguntas socioeducativas para identificar a los participantes, el segundo apartado era con la finalidad de obtener información sobre la trayectoria de formación de los profesores, estuvo dividido en dos sub apartados, uno enfocado a la investigación y el otro a la docencia; el tercer apartado fue sobre los significados de los PI sobre la investigación, la docencia y sobre sí mismos, los apartado al interior del apartado fueron tres, cada uno relacionado con uno de los aspectos mencionados; el cuarto y último apartado, se hizo con la finalidad de explorar cuestiones relacionadas con la Vinculación Docencia-Investigación y se dividió en 3 sub aparados uno sobre percepciones, el segundo sobre formas de vincular la docencia con la investigación y el tercero para explorar las condiciones para llevar a cabo dicha relación, en el anexo 2 se muestra el instrumento.
- **Pilotaje:** Después de diseñar el guion de preguntas, se procedió a realizar 5 entrevistas piloto, esto con la finalidad de validar el instrumento y ver si realmente permitía recabar la información que interesaba, según McMillan, y Schumacher, (2010) el pilotaje consiente en tener una retroalimentación del instrumento, para modificar si es necesario las cosas que no queden claras, en este caso, de acuerdo a lo que iban respondiendo se revisaba si era necesario replantar las preguntas que parecían

ambiguas, así mismo, esta actividad permitió hacerse una idea del tiempo que lleva el desarrollo de la entrevista. Para el pilotaje se seleccionaron 3 profesores de la Facultad de Ciencias Químicas de la BUAP, uno de matemáticas, y uno del área de ciencias sociales, que fueran del SNI y que impartieran clases de licenciatura. La selección de los sujetos que participaron en el pilotaje fue a través de bola de nieve, el cual, según Mendieta, (2015) consiste en localizar a un sujeto y ese a su vez hace recomendaciones sobre otros participantes que cubre las características que el investigador plantea. Como resultados de ese primer acercamiento sólo se modificó la estructuración de una pregunta, en lugar de ser “cómo” quedó, de qué manera.

- Invitación a los participantes: Después de que se modificó el instrumento de acuerdo a los resultados de las pruebas piloto, se empezó a agendar a los profesores que habían respondido al correo de invitación a participar, las fechas se establecieron a partir de las propuestas de ellos según sus tiempos, se usó una agenda para llevar un control del día, la hora y el lugar de las entrevistas y de los entrevistados.
- Asistencia a entrevista: Después de enviar el correo y agendar la cita con los PI, se asistió el día y la fecha acordada, se le explicaron los objetivos de la investigación, se le dio a conocer el consentimiento informado (Ver anexo 1) y se procedió a realizar la entrevista, se les pidió permiso a los PI para ir grabando las entrevistas, esto con la finalidad de captar el mayor número de detalles en sus respuestas.
- Después de haber realizado las entrevistas, se fue transcribiendo una a una, respetando el diálogo original de los sujetos de estudio.

Como se dijo anteriormente, una característica en la investigación cualitativa es su flexibilidad además de ser un arte (Taylor y Bogdan, 1996), y como tal permite la creación de sus propias estrategias de investigación, se adapta a las necesidades del contexto o de lo que se estudia, crea, construye, interpreta, por tal razón en este apartado se muestran los ángulos y formas en las cuales se llegó a investigar problema planteado.

CAPÍTULO 7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS. LA VOZ DE LOS ACTORES.

*“Los hombres no se hacen en el silencio,
sino en la palabra, en el trabajo,
en la acción, en la reflexión”.*
Paulo Freire.

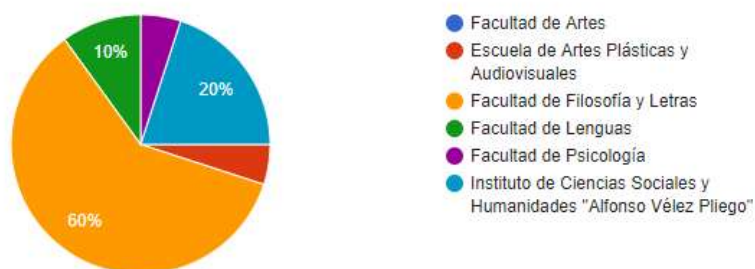
En este capítulo se muestran los resultados que se obtuvieron con la aplicación de las técnicas mencionadas, está organizado en seis puntos, en el primero, se presenta la caracterización de los participantes que se hizo con la información recabada de la encuesta, posteriormente se detalla la organización y el procedimiento que se siguió para el análisis de las entrevistas a profundidad, los siguientes tres apartados se relacionan con las categorías establecidas, uno es sobre la formación que los PI tuvieron sobre investigación y docencia, el otro es sobre los significados que han construido sobre ambas actividades y último trata sobre las formas de vinculación docencia -investigación que los profesores llevan a cabo.

7.1. Caracterización de los participantes. Resultados de encuesta

Antes de presentar la información que se obtuvo de las entrevistas, se presentan los resultados que se recolectaron de la aplicación de la encuesta, la cual tuvo como finalidad hacer una breve caracterización de los participantes. Como se dijo anteriormente, de acuerdo a las características que se establecieron para la selección de los sujetos, se tuvo una participación de 19 profesores investigadores. Para cuidar el anonimato de los participantes se utilizó la nomenclatura PI# para identificar a los sujetos, siendo PI Profesor Investigador y # el número de entrevistado de acuerdo al orden que fueron entrevistados, quedando así: PI,1, PI2, PI3, PI4, PI5, PI6, PI7, PI8, PI9, PI10, PI12, PI13, PI14, PI15, PI16, PI17, PI18, PI19.

El primer punto que se retoma es la unidad de adscripción a la que pertenecieron los sujetos, en la gráfica 4, se puede observar que la mayor participación fue de PI de la Facultad de Filosofía y Letras y del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.

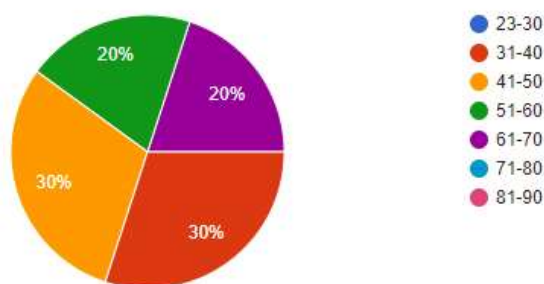
Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados



Gráfica 4. *Participación de los sujetos de estudio*

Cuando se hizo el análisis de todos los posibles candidatos a participar, se pudo observar que de toda la DES, son el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSH), y en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) donde había mayor número de personas que pertenecían al SNI en los niveles 1,2 y 3, mientras que en el resto eran menor e incluso nulo como el caso de la Facultad de Artes (FA). Por tradición, en los institutos de investigación la formación que se promueve es a nivel posgrado y la orientación es hacia la investigación, por tanto, es normal que haya un mayor número de SNI en el ICSH, de igual modo, podemos inferir que la razón por la cual hay un alto número de SNI y participación de profesores en Filosofía es la misma razón, pues es una facultad que sin ser instituto cuenta con diversos programas de posgrado, lo que por ende las políticas de acreditación de dichos programas exigen que sus profesores sean doctores y un alto indicador es que sean del SNI, principalmente de los núcleos básicos..

En relación a la edad de los participantes se tienen los siguientes resultados:



Gráfica 5. *Rango de edades de los participantes*

Como se puede observar en la gráfica 5, el mayor porcentaje de participación está entre los 31 años y los 50, y un bajo porcentaje de personas que están entre los 51 y los 70 años de edad, si bien es cierto, es importante considerar que la BUAP tiene una política de

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

contratación de personal que no pase de los 36 años, por tanto, se puede entender que por esa razón el mayor porcentaje de profesores está en esas edades, y los de mayor edad son personas que llevan trabajando en la universidad más de 31 años, como se puede observar en la tabla 11, hay profesores que tienen 31, 35, 40 y 45 años de antigüedad, se puede decir que la participación fue equilibrada pues hubo profesores que tienen menos de 10 años y también personas que llevan más de la mitad de su vida dedicadas a la universidad.

Tabla 11. *Características generales de los participantes*

En la tabla 11 se puede identificar que hay varios profesores que apenas tienen 3 años de antigüedad, mientras que hay otros que tienen 32, 40 y hasta 45 años, es interesante que pese

Clave del sujeto	Años como Docente	Antigüedad en la BUAP	Tipo de contratación en la BUAP	Rango de edad	Sexo
PI1	11	5	Hora clase	31-40	H
PI2	20	10	Aso. C	41-50	H
PI3	15	3	Aso. B	31-40	M
PI4	4	4	Titular A	31-40	H
PI5	35	32	Titular B	61-70	H
PI6	20	10	Titular C	51-60	H
PI7	9	3	Aso. C	31-40	H
PI8	27	13	Titular C	41-50	M
PI9	30	17	Titular B	61-70	H
PI10	31	17	Titular A	61-70	H
PI11	24	18	Titular B	41-50	H
PI12	5	3	Titular A	31-40	H
PI13	4	4	Titular A	41-50	H
PI14	25	40	Titular A	51-60	M
PI15	31	31	Titular C	51-60	M
PI16	23	26	Aso. A	51-60	M
PI17	22	22	Titular A	41-50	H
PI18	45	45	Titular C	61-70	M
PI19	9	6	Asociado A	31-40	M

a la edad sean profesores que sigan cumpliendo con las demandas institucionales y participando en diversas actividades.

Tabla 12. Años de obtención de grado y participación en docente y en investigador

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

Clave del sujeto	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Otro Posgrado	Imparte clases de Licenciatura	Ha realizado una Investigación
PI1	2006	2009	2013	NO	SI	SI
PI2	1996	1996	2001	SI	SI	SI
PI3	2003	2005	2011	NO	SI	SI
PI4	2007	2010	2013	NO	SI	SI
PI5	1984	1996	2004	NO	SI	SI
PI6	1991	1998	2001	SI	SI	SI
PI7	2004	2009	2016	NO	SI	SI
PI8	2000	2002	2006	NO	SI	SI
PI9	1983	1986	2004	NO	SI	SI
PI10	1990	2000	2008.	NO	SI	SI
PI11	1995	1998	2001	NO	SI	SI
PI12	2004 y 2010	2011	2013	SI	SI	SI
PI13	1998	2000	2006	SI	SI	SI
PI14	1989	1994	2012	NO	SI	SI
PI15	1987	1987	2010	No	SI	SI
PI16	1992	2000	2008	SI	SI	SI
PI17	1994	2003	2010	No	SI	SI
PI18	1978	1986	1997	NO	SI	SI
PI19	2005	2009	2012	No	SI	SI

En la tabla 12 se hace mención de los años en los que obtuvieron el grado en cada uno de los niveles de su formación, así como se manifiesta su cumplimiento como docente y en la realización de investigación, como se puedes observar todos cuentan con maestría y doctorado, todos impartieron clases de licenciatura en el 2018 y todos han realizado investigación, así mismo, se pude ver que sólo una persona tuvo el grado de doctor antes del

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

2000, hay un profesor que indicó tener dos carreras, solo 4 persona dijeron que a pesar de su licenciatura, maestría y doctorad, tener una formación diferente.

En la tabla 13, se muestran los años que los PI han pertenecido a los programas de estímulos como son ESDEPED, PRODEP, SNI, Cuerpos Académicos y Padrón VIEP (2018). Se puedes observar que la antigüedad en los programas es muy variada, la mayoría llevan en el SNI de 1-5 años.

Tabla 13. *Años de participación en diversos Programas*

Clave del sujeto	Sistema Nacional de Investigación SNI	Pgm. de Estímulos al Desempeño Docente ESDEPED	Pgm. para el desarrollo profesional docente PROPED	Cuerpos Académicos	Padrón de Investigadores de la VIEP
PI1	1-5	N/P	N/P	N/P	1-5
PI2	10-15	6-10	6-10	6-10	6-10
PI3	1-5	N/P	1-5	1-5	1-5
PI4	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5
PI5	10-15	10-15	10-15	6-10	10-15
PI6	10-15	6-10	6-10	1-5	6-10
PI7	1-5	N/P	1-5	0	1-5
PI8	10-15	6-10	10-15	10-15	10-15
PI9	10-15	6-10	10-15	6-10	10-15
PI10	6-10	10-15	10-15	6-10	10-15
PI11	16-20	10-15	16-20	10-15	16-20
PI12	1-5	N/P	1-5	1-5	1-5
PI13	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5
PI14	1-5	16-20	10-15	10-15	16-20
PI15	6-10	16-20	16-20	16-20	16-20
PI16	1-5	1-5	6-10	6-10	6-10
PI17	1-5	6-10	6-10	6-10	1-5
PI18	Más de 20	Más de 20	10-15	10-15	16-20
PI19	1-5	N/P	1-5	1-5	1-5

En la tabla 14 se puede apreciar los niveles a los que pertenecen en el SNI, ESDEPED y Cuerpos Académicos, como se puede apreciar solo hay un SNI III, dos niveles II, y 16 son de SNI I.

Tabla 14. *Niveles en SNI, ESDEPED Y CA's*

Clave del sujeto	Nivel de Sistema Nacional de Investigación SNI	Nivel de Programa de Estímulos al Desempeño Docente (ESDEPED)	Nivel de Cuerpos Académicos al que pertenece
PI1	I	N/P	N/P
PI2	III	0	consolidado
PI3	I	N/P	En consolidación
PI4	I	N/P	Consolidado
PI5	I	8	Consolidado
PI6	II	4	En consolidación
PI7	I	0	En formación
PI8	I	7	Consolidado
PI9	I	5	En consolidación
PI10	I	8	Consolidado
PI11	II	9	Consolidado
PI12	I	N/P	En consolidación

En la siguiente tabla se muestra los rangos de horas que los PI dedican a la docencia en licenciatura (DL), docencia en posgrado (DP), a la investigación (I), extensión (E), vinculación (V), administración, gestión, dirección o coordinación (AGDC), asesoría (A), tutoría (T) u otra actividad (O).

Tabla 15. *Rango de horas que los PI dedican a diversas actividades*

CS	DL	D P	I	E	V	AGDC	A	T	O
PI1	11-15	1-5	1-5	0	0	1-5	1-5	1-5	0
PI2	6-10	6-10	11-15	1-5	1-5	+20	1-5	1-5	0
PI3	6-10	6-10	6-10	1-5	1-5	0	6-10	6-10	0

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

PI4	1-5	6-10	+20	0	0	0	1-5	0	0
PI5	1-5	6-10	11-15	1-5	6-10	6-10	6-10	1-5	0
PI6	1-5	1-5	11-15	6-10	6-10	6-10	1-5	1-5	0
PI7	6-10	6-10	6-10	0	0	0	6-10	6-10	0
PI8	6-10	6-10	11-15	1-5	1-5	1-5	6-10	6-10	0
PI9	11-15	0	16-20	0	0	0	1-5	1-5	0
PI10	11-15	6-10	11-15	1-5	1-5	1-5	1-5	1-5	0
PI11	1-5	1-5	11-15	1-5	1-5	1-5	6-10	1-5	1-5
PI12	16-20	1-5	6-10	1-5	0	11-15	6-10	1-5	0
PI13	6-10	1-5	+20	0	0	0	6-10	0	0
PI14	11-15	1-5	16-20	1-5	0	0	6-10	1-5	0
PI15	1-5	6-10	16-20	1-5	1-5	0	1-5	1-5	0
PI16	1-5	6-10	6-10	1-5	6-10	6-10	6-10	6-10	0
PI17	1-5	1-5	16-20	0	0	16-20	1-5	1-5	6-10
PI18	1-5	6-10	16-20	6-10	6-10	0	1-5	0	0
PI19	6-10	1-5	6-10	1-5	1-5	6-10	1-5	1-5	0

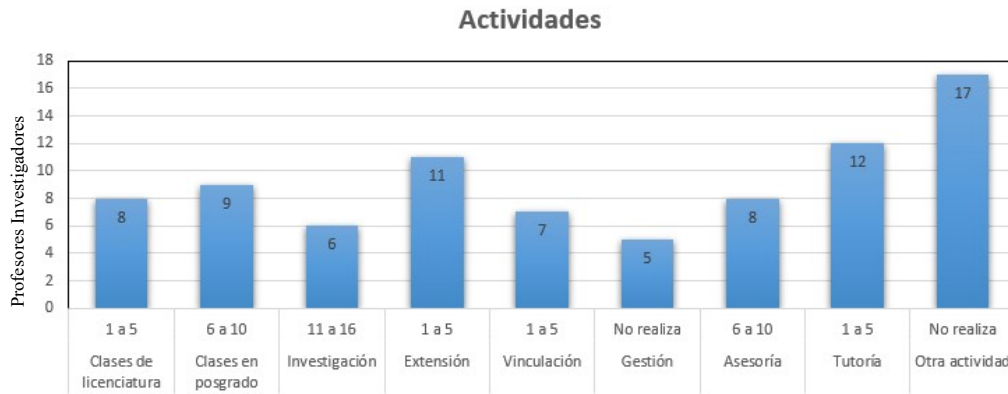
La mayoría de los PI parece que tienen un equilibrio en las horas que dedican a su investigación como a su docencia, se puede observar como constante en todos que participan impartiendo clases a nivel licenciatura y dedican tiempo a la investigación, esto demuestra que se cumplió con el criterio de que los PI impartieran clases en ese nivel y que realizaran investigación.

En relación a impartir clases en licenciatura, se manifestaron tres rangos de horas que son los que más resaltan, de 1-5, 6-10 y de 11-15; solo hay un sujeto que dice dedicar a la docencia de 16-20 horas, mientras que en cuando a la docencia en posgrado, se puede ver que el máximo de horas al que se dedican es 10, ningún profesor dedica más de 10 horas a la semana a impartir clases en posgrado, los PI se distribuyen casi de manera uniforme en los rangos de 1-5 y de 6-10, solo hay un caso que menciona no dar clases en posgrado.

En la siguiente gráfica se presentan las actividades que los PI realizan con mayor frecuencia y el rango de horas que dedican a ésta. Considerando que el número de participantes fue 19 y observando que en la mayoría de los rangos más altos no pasa de la mitad de los sujetos, denota que la distribución de las horas es diversa. Así mismo, se puede es decir que más de

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

la mitad de los participantes dedican de 1-5 horas, son muy pocas las personas que se realizan cosas diferentes a las presentadas, motivo por el cual la frecuencia más alta también sobrepasa la mitad de la muestra al decir que no realizan algo diferente a lo presentado.



Gráfica 6. Horas que los PI dedican a diversas actividades

Es importante mencionar y recordar que esta investigación no profundiza en la particularidad de cada sujeto, la finalidad de la encuesta era sólo para hacer una caracterización de los sujetos de estudio, por tanto, no se hacen análisis profundos sobre los resultados obtenidos y solo ese limita a proporcionar datos descriptivos sobre las características de los participantes.

En los resultados de la gráfica anterior se puede ver que hay algunas variaciones en las horas que los profesores pueden dedicar a las diversas actividades y eso puede se debe a que son muchos los factores que pueden influir en la distribución de las horas que dedican a las actividades, entre ellas puede ser el tiempo de contratación, si cuentan con cargos administrativos, si pertenece a una facultad o al instituto de investigaciones, es claro que se pueden hacer correlaciones muy interesantes sobre esta información, sin embargo, por cuestiones de tiempo y tomando en cuenta los fines de esta investigación no se profundizará al respecto pero se manifiesta la información porque puede servir de base para investigaciones posteriores, por el momento se quedó en la descripción.

7.2. Organización, procedimiento y análisis de la información de las entrevistas

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

La segunda fase de este trabajo fue la entrevista a profundidad, la cual permitió obtener información en voz de los participantes, acerca de los ejes que se establecieron: Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia, significados que se han construido en torno a docencia e investigación y, el tercero, la vinculación que existe entre docencia e investigación.

Como se dijo antes, una de las características del modelo cualitativo es su flexibilidad, existen diversos autores que la definen como un arte por los procesos de creatividad que implica (Taylor, y Bogdan, 1996; McMillan, y Schumacher, 2010), pero detrás de cada creación existe una figura que se encarga de todo el proceso creativo. En este caso, el investigador se convierte en el artista, es quien crea un diseño y lo va adaptando a las circunstancias que van surgiendo, dependiendo de la información, del contexto, de las limitaciones o ventajas, puede construir y reconstruir su diseño las veces que sea necesario siempre y cuando cuidando cierto rigor ético, el investigador busca diversas formas de organizar sus ideas, su material, planea la forma en la trabajará y presentará su obra.

Este apartado se hablará lo que metafóricamente podría llamarse la cocina de la investigación, pues es el puente entre lo que se planea y se obtiene. Si bien, en el capítulo metodológico se explicaron las técnicas, que se usaron para la recolección de la información, aquí se detalla qué se hizo posteriormente. Para la presentación de ese proceso de análisis que se siguió en esta investigación, se diseñó la ilustración 3, basados en el método de análisis comparativo, o de comparaciones constantes de Glasser y Strauss (1965), el cual, permite ir haciendo comparaciones al interior de las entrevistas, como entre ellas y posteriormente comparar con la teoría escrita, eso permite identificar elementos emergentes en caso de encontrar información que no se relacione con lo que ya existe.

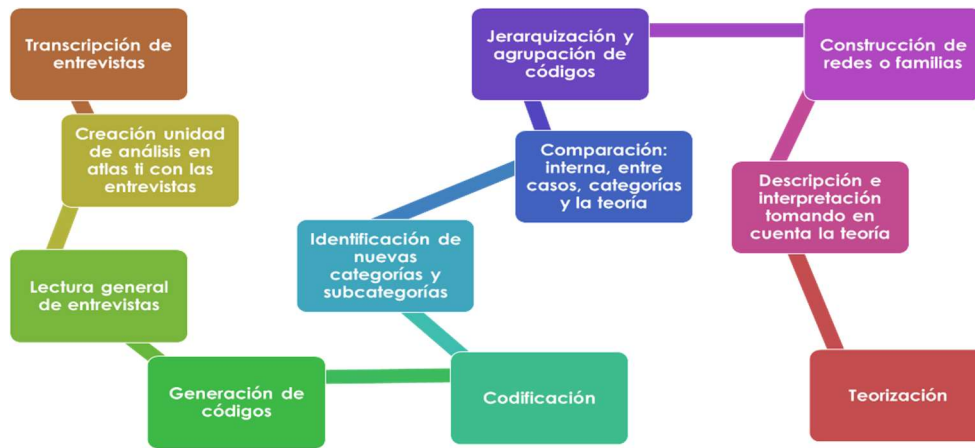


Ilustración 3. *Proceso de Análisis de la Información*

Como se puede observar en el esquema anterior, el primer paso es la transcripción de las entrevistas, para muchos investigadores este no es algo necesario pues van a haciendo el análisis directamente del audio o de la grabación, de hecho consideran que la transcripción puede tornarse negativa pues se descontextualiza y se dejan de tomar aspectos como las emociones que se pueden encontrar en las grabaciones (Gibbs, 2012) sin embargo, en esta investigación fue clave realizarlas, aun cuando fue uno de los momentos que más tiempo requirió, las pausas constantes, el repetir el audio para tratar de captar el discurso de los actores lo más fiel posible. Para la transcripción de las entrevistas se cuidó la identidad de los participantes del mismo modo que en la encuesta, para cuidar el anonimato de los participantes se continuó con la nomenclatura PI#.

Después de haber realizado la transcripción, cada entrevista se guardó con el nombre de la nomenclatura asignada, posteriormente para la organización y la categorización, se utilizó el software Atlas Ti, versión 7.5. donde se subieron todos los archivos como Documentos Primarios, se guardó la unidad de análisis como “Análisis de Entrevistas VDI”.

Posteriormente, se procedió a leer cada una de las entrevistas a nivel general, mientras se leían, iban surgiendo algunos comentarios que se fueron guardando dentro de un apartado dentro del programa que se llama “memos”, también el programa permitió hacer comentarios y anotaciones generales vinculados a cada una de las entrevistas, dichas anotaciones sirvieron para el análisis posterior.

El siguiente paso, fue crear algunos códigos, los cuales se establecieron tomando como base los tres ejes mencionados y a partir de las iniciales de las categorías que se fijaron para la entrevista. En la siguiente tabla se muestra cómo quedaron. Se recuerda que tanto TFID, S y VDI son las categorías, el resto quedaron como subcategorías de cada una de ellas.

Tabla 16. *Códigos, categorías y definiciones*

Códigos	Categoría	Definición
TFID	Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia	Momentos, experiencias y/o aspectos que influyeron en su formación como docente y como investigación
TFI	Trayectoria de Formación en Investigación	Momentos, experiencias y/o aspectos que influyeron en su formación como investigador
TFD	Trayectoria de Formación y Docencia	Momentos, experiencias y/o aspectos que influyeron en su formación como Docente
S	Significados	Formas en las cuales los PI se refieren hacia la Docencia y a la Investigación
SD	Significados en Docencia	Formas en las cuales los PI se refieren hacia la Docencia
SI	Significados en Investigación	Formas en las cuales los PI se refieren hacia la Investigación
AP	Autopercepción	La forma en la que los PI se perciben así mismos como PI
VDI	Vinculación Docencia-Investigación	Posturas sobre la vinculación de la docencia con la investigación, acciones que realizan donde relacionan la docencia con la investigación, y aspectos que influyen en que se de la vinculación.
PVDI	Perspectiva sobre Vinculación Docencia-Investigación	Posturas o formas de pensar que los PI manifiestan sobre la vinculación de la docencia con la investigación
FVDI	Formas de Vinculación Docencia-Investigación	Son las acciones que los PI realizan que vinculan la docencia y la investigación
CVDI	Condiciones para Vincularla Docencia con la Investigación	Aspectos que los PI manifiestan que son necesarios o impiden que se pueda dar la Vinculación de la Docencia con la Investigación

Después de la generación de códigos, se procedió a la codificación, la cual implica “identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva” (Gibbs, 2012, p .30) la transcripción permitió tener acceso directo a la información para poder hacer comparaciones al interior de cada entrevista, así como entre ellas y posteriormente con la teoría, para poder realizar la codificación se leyó nuevamente cada entrevista identificando pedazos de texto que se relacionaban con las categorías iniciales que giraron sobre los núcleos temáticos.

Hay diversas maneras de hacer el paso anterior, en la manera artesanal se enumeran los renglones y se establecen códigos por cada categoría, puede ser una palabra o una serie de letras, un color, el investigador debe tener bien claro el significado de cada uno, la puede generar desde antes de iniciar la lectura de las entrevistas y, pueden surgir después de ella,

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

de acuerdo a lo que se vaya analizando, después de que éstos se crearon, se subraya con el color o se anotan al margen de cada entrevista según corresponda cada categoría dentro de la entrevista (Gibbs, 2012).

El uso del programa de Atlas Ti permitió tener ciertas ventajas, pues dentro de este, aparece cada línea de la entrevista enumerada, los códigos se escriben en un apartado que se tiene para su generación, pueden usarse palabras, signos o lo que se desee, en la tabla 16 se pueden observar los que se establecieron para este trabajo, después de haber establecido lo anterior, se seleccionaron fragmentos de discurso de cada entrevista para codificar todo el texto de acuerdo a los puntos establecidos, de esa primera codificación se analizaron las citas por código y se crearon nuevas categorías de acuerdo a las similitudes que los personajes presentaban.

Lo que se realizó después del punto anterior, fue jerarquizar y agrupar los códigos, “los aspectos que son similares o que tratan de lo mismo se unen bajo la misma rama de la jerarquía, como hermanos que descienden del mismo padre” (p.47) como se puede observar aquí lo que se intenta es descubrir las relaciones para ir formando familias, para ello, se partió de lo presentado en la tabla 16, y a partir de ahí, se buscaron los posibles niveles de organización y las diversas implicaciones para realizar redes.

Lo que se intenta es buscar las relaciones que hay entre sí, a esas redes McMillan, y Schumacher, (2010) les llaman modelos, y éstos permiten generar una visión gráfica donde se puede comparar y buscar relaciones explicativas de causa- efecto, correlación, entre otros, para ello se usan los fragmentos que se tomaron de las entrevistas, los códigos asignados e incluso los “memos”, esta actividad también permite identificar las subcategorías. Un punto importante es pasar de lo descriptivo a lo analítico, lo primero tiene que ver con las palabras en bruto de los sujetos mientras que lo segundo consiste en darles un significado teórico a las palabras y estas se van estableciendo al ir comparando las codificaciones en las entrevistas. Lo anterior permitió interpretar la información que se obtuvo, la cual se realizó contrastando el referente empírico con los datos manifestados en la teoría, este proceso fue importante y cuidando la ética, consciente de que, si se encontraban otras cosas diferentes a lo que la teoría consultada dice, no quiere decir que se trate de una investigación mala, más bien hay que tratar de comprender por qué no se cumple lo que dice la teoría en ese contexto.

7.3. Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia

Considerar la trayectoria de formación de los PI en esta investigación fue clave para poder comprenderles, si bien, como se menciona en la primera ley de la dialéctica de Engels (1986) y la segunda. Todas las personas son seres históricos, el conocimiento del mundo tiene historicidad, para poder saber que se conoce algo nuevo, se debe saber que en el registro gnoseológico del sujeto no existía nada al respecto. Freire, (2004) menciona que “Enseñar, aprender e investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente” (p. 14) esta es la razón por la cual se consideró fundamental hablar de la trayectoria de formación de lo PI, porque es parte de su formación, de su vida, es lo que les hace ser lo que son. Ahora se les puede reconocer a los participantes como PI, pero en algún momento, ellos fueron estudiantes, estuvieron del otro lado de la moneda, ya sea como personas libres de pensamiento o como lo que Freire llamó, oprimidos (2005).

Lo anterior se relaciona con la primera ley según Engels (1886), ley de cambio dialéctico, basada es “cada sujeto a partir de su propia historia, interpretará de acuerdo a su circunstancia. Esto lo menciono haciendo alusión a las inexistentes verdades absolutas en cualquier situación, contexto o ciencia” (Vázquez, 2016, p.2) Como se puede observar, es a partir de ahí donde se pone en jaque la existencia de conceptos absolutos, pues se da fuerza a la importancia de subjetividad de las personas, cada uno construye su lenguaje, sus creencias, su forma de pensar e incluso sus acciones pueden estar determinadas por esa historia que han construido. Por tanto, de lo anterior se abre la posibilidad de descubrir cómo han sido estructuradas esa trayectoria sobre investigación y docencia, cómo fueron los procesos de esos PI que los llevaron a ser lo que ahora son o a saber lo que saben cuando estuvieron en proceso de formación, qué influyó en ellos.

El profesor es quien debe hacer que esas políticas educativas se cumplan, que se formen en investigación a nuevas generaciones y la propuesta es hacerla mediante la Vinculación Docencia-Investigación, esto se vio reflejado en las exigencias de las políticas educativas analizadas en el capítulo cuatro como son la UNESCO, el Banco Mundial, la OEA y la

OCDE, por mencionar algunos quienes dejan de manera clara la importancia de la investigación y de la educación en la transformación social, como se dijo, la BUAP en congruencia con esas exigencias cambió su categoría de profesores a PI, quien se diferencia del docente investigador porque a parte de desarrollar ambas actividades, lleva a cabo otras como son dirigir tesis, dar tutoría, gestionar, divulgar; las exigencias son muchas, por eso es que se puede decir que es un perfil con múltiples papeles. Donde además debe permear siempre la idea firme de formar a los profesionistas que verán por el medio en el que nos desenvolvemos, debe tener un conocimiento actual, contextual y debe ser generado preferentemente por él (Freire, 2004), es aquí donde se observa la influencia del materialismo dialéctico, en congruencia con las demandas sociales, de las políticas educativas nacionales e internacionales. Para cumplir con las demandas de las políticas, el PI Freire (2004) pone énfasis en el docente como investigador, que promueva en los estudiantes una actitud crítica y creativa debe hacer docencia, investigación, y la pregunta es ¿en qué momento se formaron ellos para cumplir con todo eso? ¿cómo lo aprendieron a hacer investigación y a hacer docencia?

Esa es la principal razón por la cual aun cuando el tema central del trabajo es la Vinculación Docencia-Investigación, se decidió considerar la formación de los PI y los significados que se han construido, esto también justificado desde el hecho que cuando se hacen estudios sobre ellos en torno a temas que se basan más en el cumplimiento que en comprender lo que hace, es decir cuánto producen, en qué produce, lo hacen bien o no, y en los libros que tratan sobre formación en investigación por ejemplo, tratan sobre cómo formar a personas, las estrategias, métodos etc, pero es escaso casi nulos, las investigaciones que se pongan del lado de los profesores para tratar de comprenderlos. Deben formar en investigación y ser buenos docentes, pero a ellos ¿quién les enseñó? ¿cómo lo aprendieron?

Lo que se dijo anteriormente representa algunas de las inquietudes que surgen del tema y por ello se planteó la pregunta uno sobre ello como eje central. *¿Cómo fue la Formación de los PI de la DES de Educación y Humanidades de la BUAP en torno a la investigación y a la docencia?*, para poder responder dicha pregunta se planteó como objetivo *Descifrar la*

formación que los PI de la DES de Educación y Humanidades han tenido en torno a la investigación y a la docencia.

Con la finalidad de cumplir con el objetivo establecido se procedió a descifrar dicha formación a través de las respuestas de los participantes con la intención de construir su trayectoria de formación, es decir, el recorrido que siguió para formarse como docente y como investigador, esa trayectoria, o cartografía como le llamamos en el capítulo dos de este trabajo, es la ruta que llevará a la reflexión y autorreflexión de la propia práctica. Para la presentación de resultados en cuanto a esta pregunta primero se habla de lo que se estableció como trayectoria y los elementos a través de la cual se estructuró, posteriormente se presentan dos subapartados, uno sobre la Trayectoria de Formación en Investigación (TFI) y otra sobre la Trayectoria de Formación Docente (TFD), cada una con sus indicadores.

Para poder hacer el análisis se realizó una primera fase que consistió en tomar como base las categorías pre establecidas, a partir de ellas se comenzó a decodificar cada una de las entrevistas, en la tabla de abajo se puede apreciar los códigos que se usaron, la categoría en un azul más oscuro y la subcategoría en un color más claro, a la derecha se presenta la definición de cada categoría y subcategoría.

Tabla 17. *Estructura de Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia*

Códigos	Categoría	Definición
TFID	Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia	Momentos, experiencias y/o aspectos que influyeron en su formación como docente y como investigación
TFI	Trayectoria de Formación en Investigación	Momentos, experiencias y/o aspectos que influyeron en su formación como investigador
TFD	Trayectoria de Formación y Docencia	Momentos, experiencias y/o aspectos que influyeron en su formación como Docente

De esa primer parte se estableció que la categoría de Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia se subdivide en dos ramas, una es la Trayectoria de Formación en Investigación y la otra es la Trayectoria de Formación en Docencia, a raíz de ese acercamiento se procedió a realizar un segundo análisis a partir de los resultados obtenidos dentro de esas categorías, fue así como se dio origen a algunos elementos que permitieron

darle sentido a la categoría, para la realización de la interpretación se hicieron comparaciones de manera constantes entre el material empírico y la teoría que se consultó y se creó.

A partir de ellos se presentan los resultados en relación a la categoría Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia, la cual, como se dijo, se divide en dos, pero los resultados que aquí se presentan son porque fueron elementos similares en ambas subcategorías. Como se dijo en el capítulo 2, una trayectoria se puede determinar a partir de dos características que son el tiempo y el espacio, una sobre cuándo pasó y la otra dónde, eso permitió identificar momentos que fueron clave y que contribuyeron en la formación de los PI.

Después de las transcripciones de todas las entrevistas, se leyeron de manera general y a partir de ahí se fueron identificando las dos categorías que se establecieron en un principio: trayectoria de formación en investigación, y, la otra fue, trayectoria de formación en investigación, este primer análisis solo permitió identificar aspectos que se relacionaban con la formación en investigación o con la formación en docencia.

Después de que ya se tenía clasificada la información en esas dos categorías iniciales, se procedió a hacer un segundo análisis, éste se hizo tomando en cuenta la definición que del capítulo dos como “el camino que los PI siguieron para formarse como docentes y como investigadores” así mismo se estableció que dentro de la trayectoria hay dos elementos que dejan de manera explícita su existencia, si tomamos en cuenta que Según Rubió (1980) es el desplazamiento de A a B y como tal, lo que permite ese movimiento es un tiempo determinado y la distancia que recorre, es por eso que, tomando lo anterior y a partir de las respuestas que se habían categorizado se identificaron nuevos elementos que coincidían entre sí, tomando en cuenta el tiempo y el espacio, lo que hizo que se generaran dos nuevos subgrupos, a los que se les llamó: el enganche y las formas de aprendizaje.

Para este trabajo se construyó la definición y la estructura de la Trayectoria tanto en Investigación como en Docencia de los PI, a partir de los resultados y del discurso de los participantes se pudo identificar que dentro de las trayectorias tanto en investigación como en docencia había momentos claves que permitieron identificar cuándo y dónde (tiempo-

espacio) surgió su interés por realizar investigación; la forma en la que aprendieron a hacer investigación, también pudo identificarse porque estuvo basada en un tiempo y un espacio.

El segundo análisis que se desarrolló permitió establecer los dos aspectos le dan sentido a lo que se definió como Trayectoria de Formación, representado de manera gráfica se puede observar en el siguiente esquema.

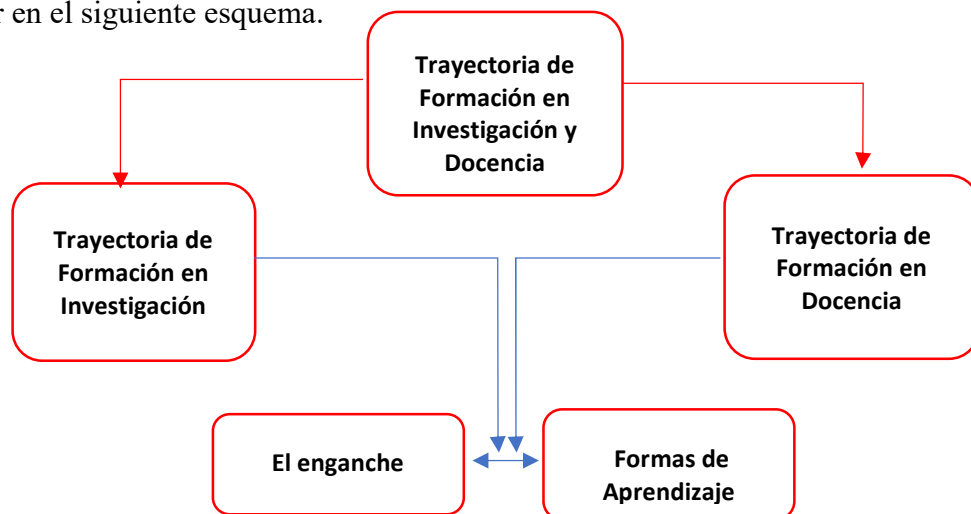


Ilustración 4. *Indicadores de la Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia.*

La ilustración 4 presenta lo que se dedujo después de haber hecho el análisis, en este apartado se presenta a grandes rasgos elementos que se rescataron porque eran en común entre ambas trayectorias, en los apartados posteriores se empieza hablando de los que se encontró y a lo largo del apartado se va detallando cómo fue que se llegó al esquema que se presenta para ilustrar los descubrimientos en este trabajo.

Lo que se puede decir del esquema anterior es que, tanto en las trayectorias de Investigación como en Docencia, existen esos dos elementos que consolidan su existencia, dejando de ese modo como aporte para este trabajo, no solo la definición de Trayectoria de Formación en Investigación y en Docencia, sino que, además, se establecen dos elementos que la conforman: el enganche y la forma de aprendizaje.

Cuando se habla del enganche se refiere a la forma en la que los profesores adquieren el interés, el gusto y el amor por la investigación y/o docencia, este concepto se genera a partir de los datos empíricos recolectados, y se retoma haciendo una analogía con el amor juvenil donde es común escuchar “me enganché”, me enamoré, y es que al escuchar a los profesores

sobre las razones que los llevaron al interés por la investigación y/o la docencia se pudieron detectar características relacionadas con el enamoramiento, el brillo en los ojos, la emoción, el gusto e incluso la pasión con la que hablan de sus primeros encuentros con estas actividades. ¿pero qué es lo que hace que un profesor se “enganche” ¿qué es lo que les seduce? ¿Lo que les atrae? A lo largo de esta investigación se descubrieron algunos aspectos que se han denominado *Agentes de Influencia* y algunos de estos son similares en ambas actividades, se profundizará cuáles fueron para cada una en apartados posteriores.

Los *Agentes de influencia* son algunos factores que de uno u otro modo contribuyeron para que se diera el enganche, por otro lado, los *modos de aprendizaje*, se refiere a las distintas formas en la que los PI aprendieron tanto a hacer investigación como docencia. Es importante mencionar que se encontró que un papel clave en cualquiera de los dos tipos de formación fue *la experiencia*, por ello se retoma como un aspecto importante dentro de la trayectoria de formación.

Las *formas de aprendizaje* se relacionan con las maneras en la que los profesores aprendieron a hacer investigación y docencia, es decir cómo se apropiaron de ciertos conocimientos que ahora replican construyen.

Los elementos anteriores están presentes en los siguientes apartados, pero ya se detallarán para cada caso en particular. A continuación, se presentan los resultados que se tuvieron en torno a la Trayectoria de Formación en Investigación.

7.3.1. Trayectoria de Formación en Investigación

Hablar de formación en investigación es un aspecto que es de suma importancia en cualquier universidad, pues esta actividad forma parte de los pilares más importantes que le dan sentido a la universidad, estos se pudo ver reflejado entre las políticas más importantes, donde se puso en manifiesto la importancia de la investigación como palanca para la transformación (UNESCO, el Banco Mundial, OEA y OCDE), sin embargo, a pesar de ser un tema relevante y necesario, es poco estudiado, en países como Argentina y México, se ha naturalizado al grado de dar por hecho la existencia de dicha formación y lo único que se ha realizado son algunas propuestas de formación en investigación para estudiantes, pero parece que queda de

lado quien es el que debe bajar al aula todas esas estrategias que existen para formar estudiantes en investigación.

Un aporte en este trabajo es hacer una investigación que captara la perspectiva de los PI, más allá del cumplimiento de ciertos requisitos, de sus puntos de productividad, de las evaluaciones escolares. Si bien son ellos que todo el tiempo deben estarse renovando para ir a la par de las demandas de su contexto y de las políticas públicas, muchas ocasiones deben ir aprendiendo a la par que va actuando. Como se dijo en reiteradas La sociedad demanda a las políticas, las políticas a las universidades y las universidades a los profesores, todo va de la mano.

Antes de entra a los resultados de las entrevistas, es importante contextualizar unos aspectos, recordemos que en los 80's se dio una crisis a nivel mundial, lo que ocasionó que se generara un replanteamiento en los proceso de planeación estratégica, donde el eje principal era la evaluación, la preocupación por la calidad de las instituciones era lo que parecía que era más importante, eso generó también que aparte de evaluarse a las instituciones tambien se tenía que evaluar los profesores debido a que son parte dela institución en sí (Mendoza. 2002)

A partir de lo anterior en 1989 se creó el Sistema Nacional de Investigaciones, enfocado primordialmente a personas con perfil de investigador, en esos años no era tan común ver la figura de un investigador en la escuela o en la facultad, la mayoría de ellos estaban en los institutos de investigación

Después se creó el programa de estímulos y el entonces conocido como PROMEP, el cual generó diversos cambios en las Instituciones de Edición Superior, desde la organización institucional, la estructuración de la planeación escolar, se establecieron las características para que un profesor fuera de tiempo completo, que tuviera doctorado, lo que le permitiría tener un perfil deseable, que pudiera juntarse con otros para crear cuerpos académicos, que podrían pertenecer a una dependencia o varias y ser multidisciplinarios. Fue así como las instituciones se inundaron de términos nuevos. La secretaría de Educación Pública es la responsable de crear políticas educativas a nivel nacional, así mismo, es la responsable del financiamiento público destinado a la educación. De modo que todas las instituciones que quería optar por fondos de la SEP tenían que vivir ese proceso de transformación.

La BUAP para ser congruente con las demandas de los organismos internacionales y como parte de la reforma y reestructuración que se dio creó la categoría de PI, que hasta la fecha no queda claro el perfil, pero con el paso del tiempo se ha convertido el ideal de los profesores que recién entran a ese campo laboral. Lo anterior generó un gran impacto y una revolución al interior de toda la institución pues desde su perspectiva el cambio fue repentino, profesores que por años se habían dedicado solo a docencia ahora deberían hacer investigación, y viceversa. Y la verdad que los PI han ido cumpliendo con esas demandas, es por ello que surge la justificación de este rubro, pues a los PI se les pide que hagan docencia o en su caso investigación cuando como se dijo, no existe una formación formal ni en investigación ni en docencia, a diferencia de los estudios de trayectorias como los que propone Jiménez (2009), para el caso tanto de la investigación como del docencia, no hay un momento que sea a nivel general donde todos se formen al mismo tiempo, puede no ser los mismos contextos, pueden ser diversos los aspectos que influyeron, el tiempo, la edad, pueden ser muy diversos los factores que tracen esa cartografía, esa ruta, esa trayectoria.

Es por eso que se decidió que a pesar de que el tema central de la investigación es la Vinculación de la Docencia con la Investigación, se considera de suma relevancia conocer parte de su historia para poder comprenderlo, Freire (2004) menciona que nuestro conocimiento es histórico, tienen historicidad, nosotros mismos somos seres históricos, cada uno con experiencias individuales que de uno u otro modo nos han ido marcando para ser lo que somos y estar donde estamos. Por todo lo anterior se constituyó lo que se llamó Trayectoria de Formación en Investigación es una subcategoría que se ha definido como el recorrido que el PI sigue para formarse como investigador, se compone de momentos, experiencias y/o aspectos que influyeron en su formación como investigador. Todos los resultados y análisis de las entrevistas se resumen en el siguiente esquema, que muestra las categorías que se hicieron y su relación jerárquica con otras.

De acuerdo a los resultados se puede decir que la trayectoria de Formación en Investigación de se marca por tres aspectos: el enganche y las formas de aprendizaje que se tuvieron, en ambas la experiencia jugó un papel clave, por otro lado, además de que es un aspecto que además de lo anterior hace que un PI sea consolidado en la investigación, es su experiencia

en la realización o participación de investigaciones y su producción académica, estos son los aspectos que se evalúan en los programas de estímulo que legitiman a los PI.

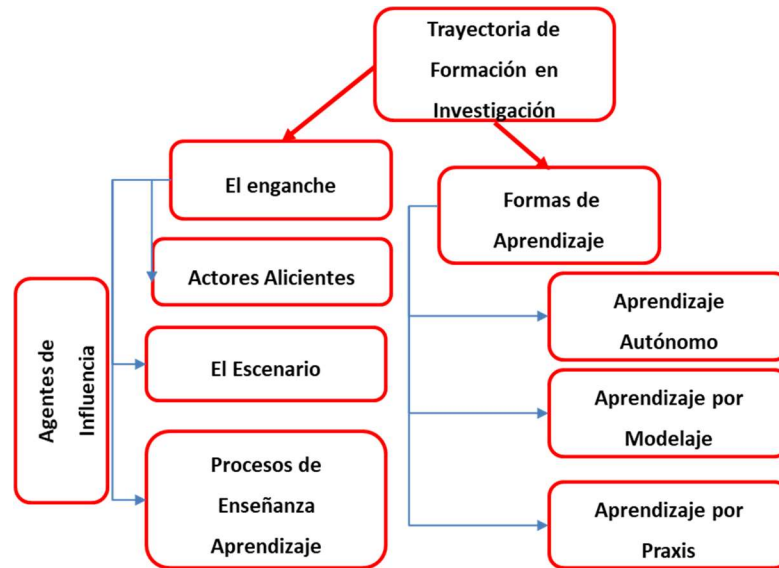


Ilustración 5. *Trayectoria de Formación en Investigación*

Desde el marco teórico se enmarcó que la Trayectoria de Formación en Investigación (TFI), estaría formada por dos elementos, uno es el tiempo y el otro el espacio, es por ello que a raíz de un segundo análisis de las entrevistas realizadas se tomaron en cuenta esos elementos, lo que dieron origen a dos momentos claves en la TFI: el enganche y las formas de aprendizaje.

El esquema anterior muestra de manera gráfica la ruta a través de la cual se forma una persona en investigación o como investigador. El punto que marca el inicio formal de la ruta es el enganche, se puede decir que para que una persona sea investigador debió pasar por el enganche, a menos de que haya sido obligado a serlo, después o al mismo tiempo pasa por las formas de aprender a investigar y después viene la experiencia y producción de conocimiento. Básicamente esa es la trayectoria que un PI sigue para serlo, esto lo basamos en los resultados que se tuvieron en la entrevista.

Se recuerda que el primer punto de la trayectoria se ha denominado enganche, y es el momento en el que reconoce que surge la atracción hacia la investigación, a través de la revisión de la entrevistas se pudo identificar que existen seis diversas formas a través de las

que se puede dar ese enganche, se hizo un análisis de todas esas posibilidades que se mencionarán más adelante y de todas se pudieron encontrar elementos que eran constantes entre ellos, fue así como se determinaron lo que se nombró como agentes de influencia, que son ciertos aspectos que hacen que las personas sientan conexión a grado tal de engancharse, en este caso a la investigación.

En las seis formas en las que se puede dar el enganche hay al menos uno de estos agentes de influencia. Los cuales se han clasificado en tres: Los actores alicientes (influencia de terceras personas), el escenario (contexto) y el proceso de enseñanza -aprendizaje (procesos o estrategias sobre formación).

La otra parte de la Trayectoria de Formación como Investigador son los procesos de aprendizaje y estos se refieren a los modos en los que el aprendiz aprende a realizar investigación, de acuerdo a las entrevistas se encontró que éste aprendizaje puede darse en cualquiera de las siguientes tres: aprendizaje autónomo, aprendizaje por modelaje y aprendizaje por praxis.

En los siguientes apartados se muestra la información, sobre los resultados que se obtuvieron de las entrevistas y que dieron origen a lo que se presentó anteriormente.

En las respuestas a la interrogante sobre cómo surge en los profesores el interés por la investigación, resaltan cosas muy puntuales que se detallan en los apartados posteriores.

7.3.1.1. El Enganche hacia la investigación

En esta investigación se consideró que es importante conocer el origen sobre el interés de los investigadores por la investigación, es por ello que se ubicó como parte de la Trayectoria de Formación en Investigación, se considera elemental analizar este punto porque no sólo marca el origen del interés, sino que también influyó en la forma en la que los PI aprendieron a realizar investigación y en varios de los casos, todo ello fue punto esencial al grado de moldear sus acciones. En el análisis de las entrevistas que se realizaron se encontró que la mayoría de los profesores no tenían ni la menor idea de que se dedicarían a realizar investigación, nunca pensaron ser investigadores.

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

En los casos que a continuación se presentan, se puede rescatar que su proceso de formación y de ser investigadores es visto como parte o consecuencia de la vida, están conscientes de que en un principio no tenían idea dedicarse a la investigación, sin embargo, la vida y las diversas circunstancias los han llevado a dedicarse a esta actividad.

Pero incluso, cuando yo entré a estudiar, jamás dije voy a ser investigadora, la vida me ha llevado a través de lo que... me ha regalado la oportunidad de adentrarme en el trabajo de campo (PI16)

Fue ...fue...como parte de, de, de mi historia de vida eee..., porque cuando estudié la licenciatura eee..., no tenía muy claro que yo me iba a dedicar a la investigación. (PI2)

no tenía, empezada la maestría, ni había pensado en la idea de ah... voy a hacer una tesis de investigación, voy a ser investigador, no, la verdad nunca pensé así entonces, cuando llegó el momento, fue muy este... de repente (PI13)

Lo anterior lleva a reflexionar el punto de, un investigador nace o se hace, de acuerdo a las respuestas de los participantes y contrastando con los resultados que se obtuvieron, se puede confirmar que hay personas que cuentan con ciertas cualidades de la investigación que han ido consolidando o desarrollando, y hay otras personas que vivieron una experiencia que les hizo interesarse por la investigación. Se resalta la parte de que aunque se tengan las cualidades de un investigador se requiere que dichas cualidades sean pulidas, lo anterior coincide con Freire (2005), todos podemos tener curiosidad y esas conlleva a preguntarse y a buscar respuestas ante ello, pero para poder hablar de investigación científica, es necesario que dicha curiosidad sea epistémica, es decir sea dirigida, y eso fue algo que se notó en los participantes, pues aunque ellos no tenían en su mira ser investigador, terminaron siéndolo, lo interesante en esta investigación es identificar cuáles fueron las razones que los llevaron a engancharse con la investigación.

De acuerdo al análisis de las entrevistas, se encontró que existen seis formas en las cuáles se ha originado el interés por la investigación, algunas de ellas están relacionadas, varias de las formas en la que los PI se interesaron por la investigación se relacionan con lo que dijeron diversos autores (Ríos, 2014; Morán, 2003, Miyahira, 2009; Martínez y Martínez, 2007, Castillo en Ríos, 2014), a continuación se menciona cuáles fueron y se presentan algunos referentes empíricos y teóricos sobre ello.

- Por **influencia de terceros**, esta se dio porque tuvieron algún profesor/-investigador que les motivó a realizar investigación, la forma de hacerlo fue a través de la producción que tenían, del trabajo que ellos presentaban, se encontró que son personas que publican, que investigan, que tiene compromiso social con los sujetos que investiga, que hace reflexionar, que les exige porque sabe que pueden dar más de lo que ellos saben, Morán (2003) y Freire (2005) hacen referencia a la formación que debe tener un profesor, que deben ser críticos, que deben motivar a sus alumnos, deben ser éticos.

pues quizá mi inquietud por la investigación surgió desde los primeros años de mi formación como licenciada debido en buena medida a que la planta de profesores que tuve en ese momento... (PII4)

yo no tenía idea, hasta mitad de la licenciatura qué pasaría con mi vida, hasta que a la mitad empecé a tener profesores modelo, profesores y profesoras que eran investigadoras e investigadores y cuando empecé a ver que eso se podía hacer en la carrera yo dije yo quiero hacer eso (PII2)

En varios casos se encontró que los profesores que les influyeron fueron personajes reconocidos por su labor, por tanto son vistos como objeto de admiración y eso le da credibilidad a los procesos que realizan, además del dominio sobre lo que realiza, eso creó motivación y admiración en los profesores, además otra característica que mencionan las personas que han sido atraídos por sus profesores es que ellos han asistido a las prácticas de campo o han demostrado a través de ejemplos y experiencias personales los logros que han tenido, otro aspecto que sale a la luz en las entrevistas es que no sólo son los conocimientos los que se adquieren a través de terceras personas, también están los valores, y el compromiso social, lo anterior resuena con la segunda ley de Engels (1886) que trata sobre la reciprocidad, y es que en las entrevistas se puede ver claramente como los profesores recibieron una influencia donde tal vez el mismo docente que sirvió de enganche no lo sabía, a lo largo de la vida vamos viviendo diversas experiencias que pueden generarnos marcas o cambios de manera conscientes o en ocasiones incidentes, lo interesante no termina ahí sino cuando se dan los casos que los profesores replican las formas, conductas, etc. sería interesante bueno indagar dentro de uno mismo para identificar qué he aprendido y qué repito. Es necesario auto reflexionar sobre las propias prácticas. Esto permite ver que lo que Freire (20005, 2006) menciona sobre el papel del profesor y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

es la posible clave para poder contribuir en la mejora del mundo, aunque eso suene muy idealista, no está de más recordar que cada cabeza es un mundo, y tomando como base las experiencias de dichos profesores, donde recuerdan las enseñanzas de sus profesores e incluso las modelan, cuando se habla de modelar se hace referencia a que repite las formas, modos, estrategias e incluso formas de evaluación, esto se profundizará más adelante.

entonces yo tuve la gran fortuna de haber conocido a quien me formó en el campo de la investigación, una doctora que trabajaba en el ICUAP, que afortunadamente estaba haciendo su doctorado en el politécnico, donde conoció gente del politécnico en México era una gran ee... red de sociolingüistas en ese momento, y fue quien dirigió mi tesis de lingüística... (PI16)

Pues ellos hacían investigación, porque este profesor, y... otro que también tuve... que luego lo tuve como profesor en la licenciatura, hacían trabajos de investigación, y publicaban eso es otra cosa que me sedujo, la escritura y la publicación y ellos jóvenes seduce...eso seduce mucho, no solo que sea buen profesor, sino que tenga una dinámica distinta, sino que también participa políticamente, sino que también escriba, eso atrae, te seduce (PI5)

Algo también interesante en este punto y que se abordará posteriormente en las características que debería tener un PI, es la participación y el trabajo colegiado, fue visto en las entrevistas que varios de los profesores participaron en seminarios de discusión de proyectos y fueron invitados por sus profesores o asesores de tesis, mencionan que en ellos pudieron observar las discusiones que se hacían el dominio teórico y metodológico que se presentaba, eso fue algo que les atrajo mucho. Morán (2003) sostiene que se enseña a investigar, investigando, en el Capítulo 1 se cambió a se aprende a investigar investigando, en las citas empíricas que se presentan, se muestran diversos factores que generan en el estudiante un ideal y una admiración hacia el profesor, nuevamente se ve representada la figura del profesor y su impacto (Freire, 2006, 2005) y como se mencionó, el punto de admiración no sólo es el conocimiento que el profesor tiene, son sus valores, es su producción, es lo que hace y el amor y la pasión que le pone.

desde luego en unas discusiones con sus colegas a las cuales yo tuve la gran fortuna de entrar, porque te hablo de personas que hoy se han consagrado en esos campos, que son personas super importantes digámoslo en el mundo académico, pero también en el político, pero también en el científico, donde yo entraba sin entender ni

comprender nada, pero nunca me excluyeron, yo escuchaba esas discusiones que eran tan álgidas y se discutía de manera epistémica, teórica, ee... donde se discutía un proyecto que ya estaba (PI16)

Bueno, en mi formación desde la licenciatura hasta el posgrado, creo que tuve profesores muy buenos que eran investigadores e investigadoras y..., eeemmm..., algunos de ellos me invitaban a participar tanto en licenciatura como en postgrado... tenían publicaciones, asistían a congresos, daban conferencias magistrales (PI8)

- Hay profesores que manifiestan haber tenido interés por investigar **desde que eran pequeños**, pues presentaban características o aspectos que un investigador deben tener aun sin hacerlo de manera metódica, como es la curiosidad y el deseo por querer conocer y saber cosas, los cuestionamientos constantes sobre la realidad que se vive, las ganas de buscar respuestas. Como se dijo en el estado del arte y en el capítulo de teoría, la investigación es una cualidad nata del ser humano, desde muy pequeños los niños tienen curiosidad de tocar, comer, oler, todo se llevan a la boca, se preguntan y preguntan todo lo que pueden, observan y si pueden experimentan (Rocha, 2009), Los profesores mencionan que desde jóvenes siempre han sido inquietos y en muchas ocasiones el deseo de querer aprender o saber más los ha llevado a recurrir incluso al autoaprendizaje, buscando en libros u otras fuentes el modo de satisfacer sus deseos, lo que lleva a reflexionar sobre si un investigador se hace o nace, lo anterior pareciera que también demuestra que no se necesita ser un gran genio para hacer investigación, siempre y cuando tengas curiosidad y esa sea del tipo epistémico como dijo Freire, (2006) todo lo anterior se puede cruzar con el referente empírico analizado. Algo que vale la pena resaltar en esta cita es papel de la familia que en lugar de “castrar” esa curiosidad, la alimentaban y dirigían.

pues yo lo tuve desde que era muy joven, si, yo de hecho en la secundaria y la prepa fue donde se incentivó mi deseo de hacer investigación (...) mis papás cuando éramos pequeños a mis hermanos y a mí nos compraron una enciclo... bueno nos compraron varias enciclopedias, ya que todavía no existían los sistemas modernos de investigación como ahora de la.. del internet que uno baja muchísima información de ahí entonces regularmente nos tenían en una biblioteca y a mí me gustaba mucho estar revisando las enciclopedias y ver qué era lo que decía las enciclopedias y encontrar muchas temáticas que eran muy interesantes (FI13)

- Otro aspecto que se encontró, es que varios de los PI participaron en los **veranos de investigación**, conocieron el trabajo con un investigador de real en un campo real, realizaron ahí varias actividades con la investigación y eso fue lo que les gustó de hacer investigación, finalmente se relaciona con la influencia de terceros pero en este aspecto inicialmente fue por una acción personal que se decida participar en esas estancias o veranos de investigación, y esa pequeña acción es la que dio paso a lo demás, pues ahí conocieron nuevas personas, y aprendieron mucho, nuevamente en este tipo de cita destacan diversos elementos que influyeron en que se diera el enganche, van desde el contacto con el contexto, el tipo de profesor con el que realizaron la estancia, las actividades que realizaron. Sin embargo, pese a todo se resalta la importancia y el impacto que dicha actividad puede llegar a generar.

ehhh mmm bueno, mira a mí me llamó la atención, cuando tuve la oportunidad de hacer un intercambio estando en la carrera de psicología... fui ... me gané una beca para ir a España, Lleida en Cataluña y en esa...en esa estancia tuve un profesor de métodos de investigación que era muy bueno, ... (PI19)

- Otro factor que en algunos profesores influyó en el deseo por investigar fue a través de la realización de **sus tesis**, de licenciatura o maestría, tuvieron la necesidad de realizar sus tesis por tanto eso les llevó a tener que incursionar en el mundo de la investigación, sin embargo ya estando en la actividad descubrieron que sí era algo que les gustaba, que les llamaba la atención, pudo influir aquí varios aspectos desde el interés por su propio tema hasta la formar en la que fueron asesorados o la personalidad de sus asesores, ese preciso momento fue crucial para captar el interés de los sujetos por la investigación porque además les permite encontrarle sentido a su disciplina al resolver problemas desde su área. Nuevamente como en las citas anteriores, cuando el estudiante hace su proceso de tesis, va tenido contacto con un contexto, pone en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes, identifica las problemáticas reales y cuál es su papel para contribuir en la solución de problemas, eso es un factor que atrae hacia la investigación.

cuando hago mi tesis de licenciatura precisamente (...) entonces cuando tengo la oportunidad para realizar mi tesis de licenciatura de adentrarme, en un mundo, tan profundo, y no solamente por las temáticas del contexto, en la sierra negra, pues,

empiezo a experimentar la Contac... el contacto con estas técnicas de investigaciones (PII6)

tuve... contacto con un profesor que todavía vive, ...Él es un Investigador muy reconocido, es un referente de la Psicología Social comunitaria, y él siempre decía cosas muy extraordinarias, todo mundo lo adoraba, decían que era la 'neta del planeta'' Como profesor (PII)

- Si bien un aspecto que influyó en poca medida en los profesores pero si podemos decir que ha sido base para los otros espantos son **las clases**, pocos profesores mencionan que el origen de su interés se debe a una clase y si lo hubo mencionan que en esa clase los llevaron a campo el contacto con la gente y ver al investigador ahí fue lo que les motivó, también el profesor que les habló de lo que hace captó la atención de los estudiantes que luego los buscaron para asesoría de tesis.

el curso de antropología, que era un curso asociado de una materia asociada este... por área... el profesor nos pidió un ensayo de investigación, recuerdo que una compañera este tuvimos que meternos a los métodos de investigación de la antropología el tema de la observación participante tuvimos que hacer un recorrido por una sola zona arqueológica (PII4)

Así mismo hubo PI que mencionaron que durante sus clases principalmente de licenciatura no fue algo significativo.

y la verdad es que... este yo había llevado algunas materias de investigación en la carrera, pero me daba mucha flojera, no le veía como...me parecía difícil y aburrido, en cambio cuando fui con este profesor la verdad es que era super bueno (PII9)

En las dos citas anteriores se muestra el impacto que el profesor puede llegar a tener en los estudiantes, pero también las actividades que se realicen, la actitud del profesor, el contexto por mencionar algunos, nuevamente sale a la luz, se nota la marca que tales experiencias dejaron en ellos que la siguen recordando.

- Por último, un aspecto más que de igual modo está totalmente relacionado con algunos de los puntos anteriores, es la investigación como **praxis**, es decir, a varios profesores les surgió el interés por la investigación haciendo investigación, estando en contacto con la realidad, poniendo en práctica sus conocimientos teóricos, mezclándose con la gente o yendo a los archivos a buscar información, eso fue lo que más les atrajo de esta actividad,

el contacto con la realidad les permitió encontrar el sentido a su profesión y descubrir la forma en la que pueden contribuir de uno u otro modo a la sociedad desde su disciplina, nuevamente se resaltan los aspectos que tienen que ver con el contacto con el contexto, el aprender a investigar investigando (Morán, 2003; Freire, 2005, 2006)

fijate que eso sí lo tengo muy claro, yo fui becario de jóvenes investigadores ahora ya le cambiaron el nombre, pero cuando yo estudiaba era jóvenes investigadores de la BUAP y me tocó trabajar con una doctora que sigue siendo del instituto, y ella me mandó el archivo de notarias y para mí es ejercicio de formación profesional como asistente de investigación fue donde dije qué maravilla y ahí fue donde creo que descubrí la vocación propiamente de hacer investigación histórica. (PI4)

Después de haber expuesto las diferentes formas a través de las que los profesores se han interesado por la investigación, se pudieron encontrar aspectos relacionados entre sí como es el caso de la última cita, que si bien, habla de la estancia, se puede notar que están presentes otros dos agentes, la profesora y el contacto con contexto. También entre todas las respuestas se pudieron ver que algunos de los resultados se relacionan con los planteamientos de algunos autores, para el siguiente nivel de análisis es importante recordar que como ya se dijo en varias ocasiones, se ha llamado “enganche” al momento en el que los profesores se empezaron a sentir atracción e interés ya sea por la docencia como por la investigación. Se retomó el término, haciendo la analogía del amor, regularmente usado por los estudiantes para decir que se han enamorado, que alguien les ha gustado, que alguien les interesa mucho, se ha considerado este término porque realmente cuando los PI hablaron del proceso en el que se empezaron a interesar por la investigación se pudieron notar claramente algunas características del enamoramiento como son el brillo en los ojos, la emoción con la que relataron cada momento, además usaron términos como “me atrajo” “me sedujo”.

Dentro del enganche, se encontró que se puede dar de 6 modos, sin embargo, se pudo identificar aspectos que tienen en común independientemente de la forma en la que se dio, a esos elementos son los que se les ha denominado *Agentes de Influencia*, los cuales son aspectos que inciden de uno u otro modo para que se dé el enganche, estos son: los Actores Alicientes, el Escenario y los procesos de Enseñanza Aprendizaje, es importante aclarar que

dichos agentes no están peleados entre sí, ni son excluyentes, en cada una de las citas anteriores donde se presentan las razones que les llevó al enganche podemos ver que en ocasiones están presentes más de un agente. A continuación, se hace la definición que se estableció para cada uno de los agentes:

Actores Alicientes: se ha llamado así a toda aquella persona que de uno u otro modo incide en una persona para que ésta pueda engancharse en la investigación, es quien seduce de uno u otro modo al grado de hacer atractiva la investigación, manifiesta en sí mismo o hacia la investigación las cualidades que hay sobre esta. En las entrevistas se pudo notar que pueden ser diversos actores, desde algunos padres de familia que inculcan en sus pequeños la curiosidad y el deseo por aprender, también puede ser profesores de alguna materia, o sus asesores de tesis.

Freire (2004) habla del impacto que un profesor puede generar, y este trabajo permite identificar que es real, un profesor puede influir de modo consciente o inconsciente, del mismo modo se refleja la ley segunda ley de Engeles (1886) sobre la reciprocidad pues se deja en manifiesto como una persona puede influir en otras, la función que juega el profesor en la formación de sus estudiantes, es un aspecto importante que se puede encontrar, realmente eso le da sentido a esta investigación. Muy pocas veces se sabe el impacto que puede generar en los estudiantes o más bien, pocas veces se es consciente de ello, esta investigación sirve de base para la reflexión de los participantes como de nuestra propia trayectoria, el reflexionar sobre sí mismos, tomando como base que hacerlo permite dirigir las propias prácticas hacia fines epistémicos con sentido (Campirán, 2005; Stenhouse, 2004; Schön, 1992).

En esta investigación varios profesores mencionan que su gusto por la investigación fue influenciado por algún profesor que tuvieron en la licenciatura, y no necesariamente como profesor de alguna materia también como director de tesis, en lo anterior podemos decir que el profesor sí juega es clave en la formación de los estudiantes, su papel influye mucho en los chicos pues de ellos depende el agrado o desagrado por hacer las cosas, Calvo, (2002) propone que la inmersión en el campo de la investigación debería ser desde los primeros años y junto a un investigador experto.

Pero los profesores que logran seducir a los estudiantes para que estos se enganchen cuentan con algunas características, una de ellas es el dominio de su disciplina o materia, es decir son profesores que saben de lo que hablan, muestran pasión por enseñar y por lo que saben, son profesores que producen artículos de revistas, libros, participan en congresos, en grupos colegiados de investigación y eso hace que los estudiantes lo lleguen a ver con mucho interés y se interesan tanto en el tema que los profesores desarrollan como en la investigación y en la propia carrera como investigador, es por ello que varios autores recomiendan que para que un investigador se vaya formando debe ser al lado de un experto (Calvo, 2002, 2015; Wainerman, 1998; Sánchez, 1993). Estos principios no son nuevos pues ha sido el fundamento de los programas de verano de investigación científica donde los chicos pueden elegir a un profesor que se dedique a hacer investigación y trabajar con él en actividades que les permitan desarrollar habilidades investigativas. Este aspecto va de la mano del aprendizaje por modelaje, que se abordará más adelante.

El segundo Agente de Influencia es el Escenario, y es que el contacto con la realidad juega un papel clave para la formación en investigación, en las formas en las que se engancharon podemos encontrar que el contexto va más allá del aula, a través del trabajo de campo en algunas materias, o en la realización de su tesis, o al participar en estancias de investigación; la posibilidad de poner en práctica los conocimientos teóricos de sus materias, o de poder ver la aplicación de los conocimientos de su área en la realidad es uno de los principales factores de seducción. Freire (2005) apuesta por enseñanza contextualizada, pues una enseñanza descontextualizada es una enseñanza muerta, carente de sentido, imposible de comprenderse. En la investigación el contexto es clave pues permite partir de problemáticas reales, tener contacto con la realidad hace que se sientan parte de ella y que se comprometan por ella, en las entrevistas fue algo que se notó mucho, cómo el contexto les marcó incluso para poder reconocer desde sus áreas cómo intervenir, por eso los espacios áulicos nos son sufrientes. Por último, el tercer agente, se le ha llamado ***proceso de enseñanza -aprendizaje*** y es que en los casos manifestados se pudo notar cómo la forma juega un papel clave, en ninguno de los casos se presenta una educación como la que Freire (2003) llamó bancaria, lo que les atrajo a los estudiantes incluso de los profesores que les sedujeron es que los retaban a aprender, a cuestionarse, a ser críticos, durante las prácticas, en las materias donde había trabajo de

campo e incluso la tesis, la forma jugó un papel clave pero todas ellas están basadas en el descubrimiento, en la reflexión, incluso un aspecto que también resaltó fue que al estar en el campo pudieron conocer el sentido de su profesión y la forma en la que se podía contribuir, eso habla de que un PI no sólo se encarga de repetir el conocimiento sino que tiene responsabilidad social y eso se refleja en la realización de sus investigaciones que tienen la finalidad de resolver algún problema y posteriormente en la docencia al querer hacer a sus estudiantes partícipes de sus descubrimientos o mediante la enseñanza de ciertas habilidades que les ayuden también a ellos. La realización de la tesis fue clave, pues por un lado les permitió aprender sobre la investigación, pero a su vez les sirvió para poder comprender que desde su disciplina pueden contribuir a solucionar problemas en su área. Dichas actividades coinciden con las que propone Miyahira (2009), Morán, (2003), Sánchez, 1993) En los casos que se encontró donde se decía que las clases no habían sido significativas, al hacer el análisis se pudo identificar que la razones eran porque o contaban con ninguno de los tres agentes que se establecieron clave para que se dé el enganche.

7.3.1.2. Formas de Aprender a Investigar

Se recuerda que no existe una formación formal en investigación y los trabajos que existe sobre la formación en investigación se enfocan mayormente a lo que el profesor debe hacer para poder formar en investigación o desarrollar en sus estudiantes algunas competencias investigativas, es por ello que esta investigación se enfocó en descifrar la formación que los profesores han tenido en torno a la investigación y a la docencia. En la búsqueda de cómo los PI han aprendido a realizar investigación, al realizar el análisis de las entrevistas, se pudieron agrupar tres grupos de respuestas con formas muy marcadas sobre cómo aprendieron a hacer investigación, eso no quiere decir que sean excluyentes, es decir, hay gente que aprendió de más de un modo, esto permite conocer la diversidad de formas a través de las cuales se puede llegar a formar en investigación pues las respuestas fueron consistentes sobre ello. A continuación, se presentan los resultados:

Una la forma de aprendizaje es la que se denominó *aprendizaje por praxis*, algo que hay en común en varias respuestas es que es un proceso que se va aprendiendo con la práctica, durante el camino, esta fue la respuesta más recurrente, pues los profesores manifiestan a ver

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

aprendido a hacer investigación a través de las experiencias que han vivido, el contacto con el contexto, que en ocasiones fue con sus profesores, asesores pero en otras ocasiones fueron solos, la autonomía que debieron tener en ese momento les hizo aprender a través de la marcha algunos aspectos que durante las clases no se habían visto.

otros no somos investigadores formales, como tal, pero... Fuimos aprendiendo de la práctica. (PII)

el famoso Raport eso creo que uno lo aprenda en el campo, pero, por ejemplo, llevaba yo... recuerdo que llevaba una guía de investigación para hacer entrevistas abiertas, y esa guía en un tema, con pocos temas de esos tenían que ver con la realidad, un lío en el que estaba metido, entonces esos instrumentos como que no sirvieron de gran cosa (PII0)

Así como esa respuesta, hay más que permitieron clasificar las actividades más significativas que permitieron que se formaran en investigación de los PI: como son la realización sus tesis de licenciatura, o de posgrado, mediante la participación como becarios en proyectos de investigación, en estancias de investigación, e incluso algunos mencionan que hubo materias que los marcaron pues sus profesores los llevaron a campo a realizar actividades de investigación.

No aprendí en el sentido de tomar un curso, de tener conocimientos, sino más bien fueron las acciones, las prácticas, los ejercicios, y en los ejercicios es donde..., o más en la vida real, digamos, no es como ir a la escuela a aprender cosas, sino en la vida real tenía que hacer instrumentos y los hacía, y tenía que hacer análisis de datos y los hacía... (PI3)

Lo anterior deja en total manifiesto lo que ya es reconocido: se enseña a investigar investigando (Morán, 2003), la experiencia juega un papel clave en el aprendizaje, pues además de que permite adquirir conocimientos nuevos, también ayuda a poner en práctica los conocimientos teóricos. Sabino (1996) menciona que “sólo investigando se aprende a investigar, sólo en la práctica se comprende el verdadero sentido de los supuestos preceptos metodológicos y se alcanza a captar la rica variedad de casos que se presentan al investigador real” (p.222), por otro lado, Sánchez (1993) menciona que investigar es un saber práctico que debe ser enseñado prácticamente. Esos autores dejan en claro que la mejor forma de aprender a investigar es haciendo, en la práctica y en las entrevistas se pudo ver como la experiencia

de la práctica jugó un papel clave en todos, tanto en la realización de la tesis, como en la realización de la estancia, la participación como becarios y las materias

Este apartado se pudieron encontrar diversos aspectos que van desde sus experiencias en la licenciatura, las clases que llevaron, experiencias en la realización de sus tesis y las satisfacciones que han tenido al realizar esta actividad, incluso su experiencia en programas de estímulos. Los resultados sobre esto fueron diversos, pero algo que se pudo identificar es que en la mayoría de los casos el reconocimiento hacia sí mismo o por parte de los otros han hecho que ciertas experiencias hayan sido importantes en los PI, en las citas de abajo se dejan tres casos particulares, algo que también se puede confrontar con la teoría es la actitud que los profesores muestran, donde reconocen que su aprendizaje en torno a la investigación parte mucho de las experiencias y errores, y se ve al error como un medio para aprender, además de resaltar la situación como una de las experiencias más significativas.

más significativas, pues yo creo que cada, cada proyecto, cada momento ¿no?, en el que he participado, compartido o dirigido un proyecto te deja algo, te deja experiencias mucho, muy, muy gratas, a mí me parece que todas aun cuando en algunos casos no se concreten los resultados hasta las etapas finales y, pueden ser contados los casos que se llegan a dar a veces ya no llegaron los recursos, a veces el informante con el que estabas haciendo, el trabajo fallece, ee, varias cosas que te puedo decir que finalmente las catalogo como positivas (E16)

y yo creo que cometí muchos errores, pero creo que en la medida en que fui avanzando ya los errores fueron menores, y me daba gusto que lo que estaba yo aprendiendo en la escuela también lo estaba o lo podía aplicar en un trabajo sino muy profesional casi profesional que ya estaba haciendo en esa institución cuando terminas investigación y yo acompañé a mi director al trabajo de campo fui a una temporada de dos semanas (PI10)

Cuando va una investigadora, como la otra vez y diga, “leen sus textos allá, le mandan saludos, lo reconocen mucho” etc., bueno pues, de eso se trata, ¿no? que el trabajo que se está realizando pueda tener un impacto. (PI2)

Otra forma de aprender que salió a la luz es por *influencia de terceros*, a la cual se le ha llamado *Aprendizaje por Modelaje*, entendemos por terceros a profesores o asesores que pudieron ser clave en la formación de los profesores, en el marco teórico se habló un poco sobre éste, que es cuando un profesor se vuelve significativo para el estudiante, al grado de

que este imita sus modelos, formas, pensamientos, significados, actividades, modos de pensar e incluso el profesor a veces no es consciente de su actuar, el estudiante absorbe de modo consciente o inconsciente aprendizajes que el dejan huella, esto corresponde con la segunda ley de Engels (1886) donde se pone especial importancia a la influencia que otros tienen sobre uno pero también uno sobre ellos. Para reconocer las propias acciones y hacerse conscientes para ello, Landín, (2009) propuso la actividad de modelaje que consiste en actuar su propia práctica para reflexionar sobre ella. Fue interesante ver, como mientras se iban realizando las entrevistas ellos mismo fueron dándose cuenta la relación que existía entre la forma en la que ellos aprendieron a hacer investigación y cómo ahora ellos enseñan, recordemos que la autorreflexión es clave para dirigir y dar sentido a nuestras prácticas (Schön, 1992, Campirán, 2005). En las citas siguiente se habla de los asesores de la tesis, sin embargo, así como esas citas que se presenta hay otras más donde los profesores manifiestan de manera explícita y clara que hubo un profesor que fue clave en su formación en investigación, incluso algunos mencionan el nombre con orgullo, así como también dicen que si saben algo sobre investigación es por ellos. Nuevamente se puede observar el impacto que genera el profesor en sus estudiantes no sólo para el enganche sino para el aprendizaje (Freire, 2006)

mi asesor de tesis fue determinante para que supiera cómo investigar y cómo presentar las propuestas de investigación porque por ejemplo yo originalmente cuando fui con él y le presenté el tema, lo definimos (PI6)

desde que íbamos todo el tiempo en el campo, en el camino te va enseñando a leer el paisaje, te va enseñando a ver, a comprender, a que tu expreses lo que sabes, lo que no sabes, lo que interpretas, como aprendí observándola a ella, como entrevistaba, como se plantaba, como se presenta uno para entrar a la comunidad, cómo se pide un permiso, eso en campo, antes de salir a campo... (PI16)

Como se dijo anteriormente, no existe una formación formal en investigación, existen algunas carreras que están más enfocadas a la investigación como es la antropología y la sociología, pero hay áreas donde no es así y es ahí en esas áreas donde la figura del profesor es clave, pues se vuelve el modelo de influencia y de enseñanza que posteriormente los profesores vuelven su modelo y lo replican, se encontró que varios profesores tratan de replicar lo que vieron que sus asesores o profesores hacían y a su vez tratando de mejorar los errores que dichos modelos cometieron.

Porque, así como... Yo aprendí, por ejemplo, a él le interesaba formar investigadores, pero formar investigadores que no fueran totalmente académicos, o sea como desconectados del mundo. Y eso es realmente lo que a mí me ha motivado a trabajar con los chavos, sí... A formar investigadores (E1)

En la cita anterior y en relaciones a otros donde se habla sobre la formación por modelaje ocurre un suceso interesante, si bien, los PI podrían mencionar no estar de acuerdo con que el conocimiento sea repetible, al menos ellos manifiestan replicar ciertas cosas que sus profesores hacían, es interesante el punto porque parece que se cae en lo que se critica, por un lado, se defiende el aprendizaje constructivista y se está contra lo bancario ante el mundo, pero sin darse cuenta se encuentra replicando modelo ya dados, sin cuestionarse, incluso puede estar consciente de ello, o no. Eso ¿es realmente una amenaza como Freire (2004) menciona? ¿O será que para ciertas cosas sea algo positivo mientras para otras no? Esa interrogante se deja sin respuesta, pero pone a reflexión, y en cuestionamiento la libertad que se cree tener; este aspecto es importante y puede desencadenar en miles de resultados pero hay que ser críticos para poder identificar la dualidad que puede estar instalada en la propia interioridad y que si es así te roba la libertad de poder ser auténtico (Freire, 2005). Lo anterior podría relacionarse también con lo que manifiesta Engels, (1886) en su ley de contrarios, en la cuales se establece que se puede ser uno u otro.

El aprendizaje de manera autónoma, de acuerdo a las respuestas que se tuvieron de los PI se puede clasificar este tipo de aprendizaje en dos uno por gusto y él se da cuenta es por necesidad, el primero es cuando la persona ya tiene gusto o interés por algún tema en particular de su área, su deseo de querer aprender sobre el tema le lleva a la iniciativa de buscar y conocer, el otro modo regularmente se da cuando han tenido que cumplir como requisito realizar investigación, como la tesis, el PI ha tenido que ser autónomo debido a la nula o escasa asesoría de sus directores, dicho motivo los ha llevado a buscar por su cuenta en otros espacios o incluso preguntando a otras personas. También se encontró que en algunos casos hubo un breve acompañamiento por parte del asesor, pero posteriormente el PI tuvo que buscar y hacer las cosas siguiendo su intuición e informándose por su cuenta.

De acuerdo a las entrevistas, el aprendizaje autónomo se da con regularidad cuando el aprendiz ya tiene inquietudes y deseos de conocer desde temprana edad, o en su caso ha sido movido por la curiosidad de querer aprender sobre algún tema que le llame la atención, en

las siguientes citas se puede observar cómo los profesores empezaron con sus investigaciones de manera autónoma movidos por el interés de querer temas de su área que les causaban curiosidad:

... comencé a hacer investigación en pueblos ya muy concretos, no era antropólogo, pero me interesaba los métodos antropológicos, entonces sin ser antropólogo, yo comencé a utilizar los métodos antropológicos, cuando ya me formé en antropología. Leía ya... Ah pues antes no estaba tan malo (PI1)

...me di cuenta es que había una carencia. Que había eee..., había un...un ámbito ahí eee..., mmm..., que era desconocido. Que había muchísimos prejuicios en torno a la obra completamente de Heidegger, en ese momento. Y eee..., pues realmente el trabajo lo comencé a hacer pues un poco de forma autónoma, ¿no? (PI2)

Por otro lado, como se dijo, a veces el aprendizaje por autonomía debe ser por necesidad, por obligación o porque ya no hay otra forma, lo anterior se muestra en las siguientes dos citas representan a los PI que mencionan haber tenido que buscar por su cuenta aprender debido la escasa o nula asesoría de sus asesores:

yo me fui 15 días para comenzar a acreditar mis días obligatorios de campo, entonces yo aprendí ahí solo y en el trabajo el director que no era antropólogo... bueno todavía no se muere, el que no es antropólogo y sociólogo pues tiene otra manera de investigar diferente de la de los antropólogos (PI10)

tú tenías que hacer tu trabajo, buscas tus autores, tus seminarios, y al director de tesis solamente lo ves para cosas muy puntuales, algunas administrativas, otras como revisión de proyecto, pero nunca... o sea, en mi caso nunca fue un acompañamiento en el doctorado, fue más la figura del director, más esteeee..., ¿cómo decir? menos metido con la formación y más centrado en la tesis. (PI3)

Algo que se encontró con respecto a los estudiantes que tuvieron que aprender de manera autónoma es que en algún momento tuvieron que recurrir a terceras personas para conseguir una luz que les ayudara a seguir el camino en los momentos que ya nos sabían que hacer.

Entonces solita y mi esposo me fue diciendo pues mira, vamos a México por las bibliografías y empezamos el seminario y luego me di cuenta que si podía yo hacerlo (PI19)

yo tuve que aprender solo y alguno que otro amigo, me ayudaron mucho mis amigos, sobre todo españoles, me daban 5 minutos de su tiempo y yo estoy agradecido de toda la vida, e sentaban conmigo y me decían así rapidísimo (PI12)

Algo que se considera relevante analizar en este punto es el papel que juega el asesor y la respuesta de los estudiantes ante esto, pues si bien hubo profesores que manifestaron gusto de tener que enfrentarse solos al proceso de investigación pues tuvieron oportunidad de investigar lo que quisieron como quisieron, mientras que por otro lado, la ausencia del asesor representó un conflicto que al final tuvieron que resolver, pero eso nos lleva a la reflexión de qué papel jugar con los estudiantes, si bien, se habla y se cuestiona por un lado que el proceso de formación de un tesista es solo e individual, mientras que otras posturas dicen que no, que en realidad ese proceso debe estar acompañado en todo momento por el asesor.

Tal vez valga la pena analizar el tipo de estudiantes que se tienen para como asesor saber cómo actuar posteriormente, hay alumnos que necesitan que un asesor les guíe de manera muy puntual y otros que son más autónomos y prefieren la libertad de trabajar a sus ritmos. Sin embargo, algo es cierto ¿quién le enseña a un asesor a serlo? Mancosvsky (2016) menciona que “se “aprende” por el solo hecho de haber pasado por la experiencia de haber sido dirigido, de manera casi “natural”, repitiendo el modelo de dirección vivido o intentando hacer todo lo contrario”(p.32) y esto se relaciona con lo que se ha hablado de aprendizaje por modelaje, esto nos permite reflexionar nuevamente sobre el impacto que un Actor Aliciente puede generar y hasta dónde llega su incidencia, pues los PI muchas veces repiten lo aprendido, de ese modo, y el aprendiz nuevo hace lo mismo.

Por otro lado, la misma autora menciona que dentro del actuar del asesor, también el tiempo que los asesores tienen para realizar esa actividad considerando que bajo el perfil de PI debe realizar diversas actividades más, no hay mucho tiempo para poder atenderlos, entonces hacen lo que pueden en el tiempo que pueden.

7.3.2. Trayectoria de Formación en Docencia

En diversas ocasiones se ha mencionado que en el nivel superior la mayoría de los profesores no cuentan con una formación formal en docencia, la mayoría son profesionales que por diversas razones llegaron al ámbito de la docencia, sin embargo, cómo aprendieron, cómo saben la forman en la cual transmitir o formar a otros, cómo hablar y cómo evaluarles, Aldana, (2008), afirma que los docentes universitarios regularmente o en su mayoría tienen una formación basada en procesos intuitivo, de manera autodidacta, por experiencias basadas

en ensayo y error, y ahora podemos decir que también por modelaje de las prácticas de los profesores que fueron relevantes en su vida, Wittrock,(1990) dice que los profesores que aprenden el estilo de un educador se convierten en estudiantes de enseñanza, y es que la realidad en la mayoría de los casos van aprendiendo conformen van desenseñando.

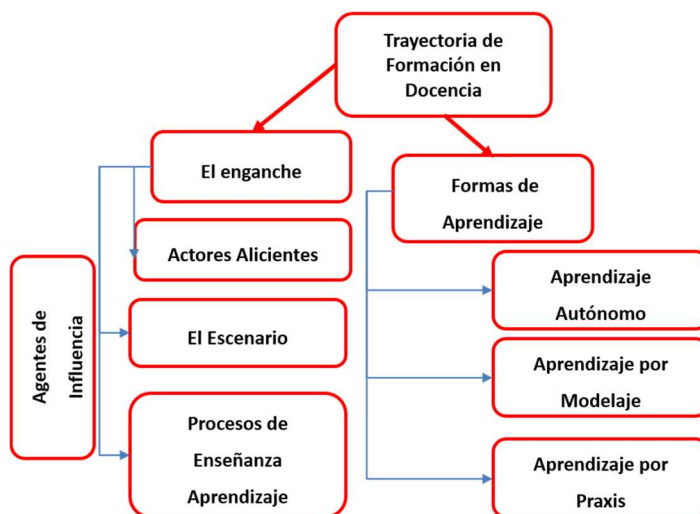


Ilustración 6. *Trayectoria de Formación en Docencia*

Al igual que en la Trayectoria de Formación en Investigación, aquí también para hablar de la Trayectoria de Formación en Docencia se dividió en los mismos dos apartados, uno es el enganche y otro es las formas de aprendizaje, pero ahora en torno a la docencia, los elementos que la conforman son los mismos que en el anterior, se presenta un esquema para poder mostrarlo de manera gráfica.

7.3.2.1. El Enganche hacia la Docencia

Analizar el origen sobre cómo llegaron a ser docentes permitió identificar las principales razones por la cuales los profesores llegaron a ser docente, este aspecto es importante considerando que muchos de ellos no tienen una formación profesional relacionada con la docencia, y muchos de ellos durante la licenciatura ya sabían que les gustaba la docencia mientras que por otro lado hay profesores que jamás imaginaron acabar como docente, sin embargo, hay diferentes aspectos que los llevaron a desempeñar esa actividad. Por ello dentro de este código se encontraron vertientes que van desde la vocación, la influencia de terceros, la necesidad, las obligaciones institucionales e incluso “la vida” que les fue llevando a serlo.

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

En la cita siguiente se puede ver que no tenía idea de que se dedicaría a la docencia.

pues eso en realidad no tomé la decisión de ser profesor en realidad la vida me fue llevando, eso sí lo tengo muy claro eso ya en el camino (PI4)

No, yo dije desde el principio, desde que ella era maestra, yo dije “yo quiero”, ¿no? Además, siempre la ayudaba a hacer material y todo lo demás (PI8)

En cuanto a los que son Docente de Formación: se encontró que hay profesores que durante su carrera profesional llevaron algún curso sobre enseñanza o didáctica, como se dijo no quiere decir que esas carreras tengan como campo de trabajo principal la docencia, sin embargo, se ofrece y se le asignan materias debido a los estudios de egresados donde se han encontrado dónde se insertan los estudiantes y si en la mayoría de los escasos es ahí pues la carrera hace lo posible por cubrir las demandas que se requieren por eso ofrecen uno o dos cursos de didáctica.

Que soy pedagoga. (PI3)

Pues es que fue una parte de ser historiador, un historiador que no es docente no es un historiador propiamente dicho es la parte de la idea de ser historiador, es poder transmitir conocimientos novedosos a los estudiantes (PI13)

A diferencia de la cita anterior, en estas dos citas de arriba, se puede dar cuenta de que ya tenían idea de que parte su campo de trabajo era la docencia, por tanto, la forma en la que se empezaron a interesar fue así, del mismo modo como en el enganche hacia la investigación los agentes o están peleados, o son excluyentes, en estos dos casos presentados también hubo también algunos actores alicientes influyeron o reafirmaron el interés por la docencia.

En cuanto a los que llegaron a la docencia por vocación, se encontraron profesores que desde jóvenes tenían ciertas inquietudes por compartir sus conocimientos, en ocasiones asesoraban a sus compañeros, ellos reconocen, aunque no están formados formalmente como tal se consideran docentes

La docencia es vocación. Si bien hay quien ejerce la vocación de manera profesional en el sentido de que se forma como.... En mi caso desde que es una vocación, aunque no me formé profesionalmente como docente. (PII)

Lo anterior pone a reflexionar que no necesariamente el profesor que se forma en docencia realmente es mejor que el que no, la vocación es clave tanto para desempeñarse como para

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

enganchan a otras personas tanto en la docencia como en la investigación, el amor con el que realizan las actividades es fundamental y eso se ve reflejado en la influencia que personalmente se tuvo de eso.

Docente por necesidad esta fue una de las más encontradas pues muchos profesores durante su formación jamás imaginaron ser docentes porque durante su carrera jamás se vio como una posibilidad, hay quienes juraban jamás dedicarse a ella; cuando la respuesta es sobre este punto se encontró que se debe a que tenían la necesidad de trabajar y se les abrió la oportunidad de trabajar en este ámbito, y a partir de ahí surgieron las ganas y el interés de dedicarse a ello.

pues por un lado, yo ya quería trabajar porque requería dinero para mis cosas y el estudio, y dije Bueno creo que una opción de lo que yo se lo puedo tratar y trabajar en la docencia y me fui a una secundaria y resultó que las maestras eran religiosas, pero no tenían esa facha de religiosos a secundaria Y bueno pues estuve medio año y comencé dando matemáticas por economía pero también daba historia porque yo ya estaba comenzaba en antropología (PI10)

En cuanto a los PI que llegaron a ser Docentes por obligación, se pudo identificar que los profesores tuvieron que realizar docencia si es que querían realizar investigación, encontraron que el único espacio donde podían hacer investigación es en la licenciatura, pero para poder lograrlo tenían que cubrir con horas de docencia.

No, no me motiva nada, me obligaron cuando llegué al instituto, porque es parte de mi trabajo, sí sabía que tenía que dar clases lo tomé como algo que tengo que hacer para ser investigador así lo tomé (PI4)

fue una gran resistencia para ser docente, me apasionaba el campo, me apasionaba largarme, irme, conocer, viajar, preguntar, entrevistar, regresar, sistematizar, transcribir, pensar, leer, irme a comprar un libro, las bibliotecas nunca han sido lo mío, pero me gustaba mucho leer afuera en el cubículo en la casa, procesar, discutir, reunirme, pero dar clases jamás, para mí era aburrido porque era, hay que prepararse, invierte tiempo, hay que ir a decir pues a lo mejor no hay tanto interés, hay que dejarles tarea, hay que revisarla, hay que evaluar, hay que calificar y además dar clases no me permite ir al campo, no me permite ser libre, no, no quiero ser docente y no voy a ser docente, y me resistí muchos años hasta que me dijeron, por lo menos un curso tienes que dar y entonces a pensar el curso y empezarlo a ver y lo empecé a dar y creo que fue bien no sé porque, al segundo semestre había más

alumnos, había más y cuando dije, no quiero dar el curso me decían, no te puedes ir porque ese curso es el que tiene más alumnos inscritos y cuando empiezo a recibir las cartas de mis alumnos, tengo unas cartas que esas y las atesoro (PI16)

La cita es bastante interesante porque deja en claro que no todos los profesores están enganchados con ambas actividades, este profesor prefiere la investigación y la docencia es para él sólo un requisito para poder hacer lo que realmente quiere, igual pasa que si al principio no tenía interés mediante la experiencia y la práctica empiezan a engancharse como el caso de la segunda cita.

7.3.2.2. *Aprender a enseñar*

Este apartado es sobre la forma en la que los profesores aprendieron cómo planear, ejecutar y evaluar una clase, de acuerdo a las entrevistas se encontró que puede dividirse en diversos aspectos, algunos aprendieron por su profesión en la cual llevaron clases relacionadas con ello, un segundo caso son los profesores que modelan formas en enseñanza de algunos profesores que les dieron clases en algún momento de su vida y uno más son los profesores que han ido aprendiendo a lo largo del tiempo a través de la experiencia y por ensayo y error de las vivencias que han tenido, todo ello permite comprender la forma en la cual ellos desarrollan sus clases.

Por la profesión: Con este aspecto se referimos a los profesores que estudiaron algo relacionado con la didáctica o dentro de sus carreras tomaron algún curso relacionado con eso.

Pues en la carrera te enseñan un poquito de didáctica y eso. (PI3)

pues sobre la marcha bueno yo llevé un curso en la carrera que era didáctica de la historia y el enseñaban a uno como debe dar clases y lo importante por ejemplo Qué es la planeación (PI6)

Aprendizaje por modelaje: Con esta forma de aprendizaje nos referimos a la forma de aprendizaje que se da por influencia de algún tercero, se da mediante el modelaje de otro profesor, quien pone en práctica algunas de los conocimientos de profesores que les gustaron o no la forma de enseñanza, entonces el profesor repite a veces de modo consiente o inconsciente la forma en la que enseñan, a veces usan las mismas estrategias, formas de evaluar, y la

bibliografía (Wittrock, 1990) es recurrente que las personas que no llevaron una formación en docencia, e incluso aun si sí, repitan ciertos modelos, en cuanto a su propia práctica,

De Lella, (1999) le llama a lo anterior modelo práctico-artesanal, y se relaciona con adoptar ciertos modelos, que fueron heredados y que se repiten, pero es herencia pues significa más que ciertas estrategias de enseñanza aprendizaje sino además una serie de valores y cultura misma, cosa que tal vez no esté mal, sin embargo, como se dijo anteriormente, valdría la pena analizarlo, pues implica carnificar un modelo que regularmente se critica, como se dijo, a pesar de que al momento de decirlo, se notaba en los profesores cierto placer y orgullo al manifestar que repetían modelos de esos profesores que significaron mucho para ellos, desde el análisis de Freire, (2005) se está actuando desde la dualidad del ser, y está tan interiorizado que no puede reconocerse como tal, pero a través del análisis y la autoreflexión se puede llegar a la liberación de ese ser (Freire, 2009), de modo que tenga el derecho de elegir qué hacer y no sólo hacerlo por hacerlo sin saber por qué. Como se dijo, suena hasta un tanto ilógico que por un lado se estén promoviendo modelos constructivistas, se critique a la educación bancaria y el conductismo, pero en el fondo, desde esa dualidad se termine haciendo lo contrario a lo que se predica, por caer en esa repetición sin reflexión y fortalecer y legitimar ciertas hegemonías.

En principio yo, aunque odiaba a mis maestros de antes, era la única experiencia que tuve, y... este, y empecé a dar clases exactamente como los maestros que odiaba yo en la licenciatura, y porque eran el último modelo que yo tenía, porque yo no amaba a nadie eh (ríe), o sea, odiaba a unos menos y a unos más, y di clase exactamente como el modelo de los que odiaba menos (PII7)

Pero tuve y otro extremo de la maestra A(...), y la maestra A(...). Mucho de lo que hago por ejemplo como profesor de ese plus, se lo debo a ella, porque eeh... Ella me dio clases en quinto y sexto PII

En las dos citas anteriores se puede observar que las formas de aprender no están peleadas, podemos observar que en ese profesor influyó la experiencia, nadie le dijo cómo dar clases, y el recordó como le enseñaban a él, lo que le gustaba o no, y lo que él deseaba, a partir de eso genera su propia forma de enseñar, pero el modelaje fue clave también

Aprendizaje por praxis: Como se dijo anteriormente, muchos de los docentes que llegan a nivel superior no recibieron clases, ni cursos relacionados con la docencia y han tenido que ser autónomos, aprendiendo por ensayo y error, dejándose llevar por la experiencia o modelando a los profesores que fueron significativos para ellos.

porque voy observando el interés de los estudiantes, entonces si logra enganchar (PII5)

Mjuuum. Mientras iba en la marcha. Repito un poco, ver cómo los podía yo meter al tema... tenía yo que preparar todo eso, ¿no? preparar eso del juego, preparar las dinámicas, esteee..., todo. Pero eee..., sí se fue dando la marcha un poco a partir de las reacciones que yo veía, en términos de, bueno, “esto creo que puede funcionar”, los chavos sí ponen atención, si uno hace esto, ¿no? Si yo llegaba con mi rollo, entonces no.

En las citas anteriores se deja claro cómo fue la forma en la que los PI por ensayo y error fueron aprendiendo cómo dar clases, cómo se puede ver la observación, la intuición jugó un papel fundamental para autoevaluar su forma de enseñanza, eran los mismos alumnos y su reacción quienes validaban si se iba por buen camino o era necesario replantearse todo. Podría corresponder lo anterior con uno de las dimensiones propuestas por De Lella (1999) sobre el quehacer docente, llamada la competencia profesional, se relaciona con la reflexión constante del profesor sobre su propio que hacer con la finalidad de autoevaluarse sobre las competencias que tiene o le hacen falta, se entiende que son profesores que no recibieron una formación sobre docencia, hacen lo que pueden repitiendo modelos o incluso buscando y pensando en lo que le podría gustar al otro, están en un constante ensayo-error, aprendiendo de cada experiencia, y validando a través de los resultados que se obtengan por parte de sus estudiantes, quienes son su mejor juez.

No pues.. fue como intuitivo, como los niños cuando empiezan a caminar que nadie le dice cómo, yo creo que así fue, yo lo que me pregunté, a ver, nunca me enseñaron a dar clases, no tuve clases de docencia, entonces dije cómo me gustaba que me dieran las clases a mí cuando yo era alumna? ¿Cómo me gustaría si fuera alumno? ¿Cuáles fueron las clases que más me gustan? y yo ir a clase así eso fue que fue muy empírico no hubo ningún aprendizaje no tuve ningún curso de pedagogía ni nada parecido (PI4)

solita, ahí sí no tuve maestros, ahí sí no tuve nada, a partir de lo que yo, no me gustaba y pensando y recuperando lo que me gustaba de aquellos profesores desde el nivel básico hasta el posgrado (PII6)

Independientemente de las respuestas y las categorías en las que se enmarcaron, se pudo identificar que esta pregunta tuvo un impacto muy importante en los profesores porque incluso algunos se dieron cuenta en el momento de la entrevista por qué razón es que ahora dan sus clases de un modo u otro, sobre todo los profesores que modelan a algún profesor que tuvieron durante su vida. Otro aspecto también interesante es que en algunos casos el modelaje no siempre es a favor de seguir las enseñanzas positivas de los profesores, en algunos casos también es porque notaron que algunos profesores tenían algunas fallas y ellos han mejorado esos aspectos para evitar ser como dichos profesores.

7.4. Significados sobre investigación y docencia

Haciendo el análisis de la Trayectoria de Formación tanto en Investigación como en Docencia, se pudieron identificar e interpretar algunos de los significados que tienen sobre estas actividades, lo que permitió buscar las respuestas a la pregunta de investigación dos, ¿Cuál son los significados que dichos PI han construido sobre la investigación y la docencia? y cumplir con el objetivo establecido: *interpretar los significados que los profesores tienen sobre docencia, investigación y vinculación docencia e investigación.*

Con la finalidad de comprender a los PI sobre la forma en la que vinculan la docencia con la investigación, se decidió indagar sobre los significados que los PI han construido en torno a la docencia y la investigación. Así mismo, después de la revisión teórica sobre el Perfil del Profesor, se consideró tomar en cuenta la autopercepción que tienen los profesores sobre sí mismo y sobre lo que implica ser un PI.

Este apartado realmente ha quedado muy corto debido a que los significados que se obtuvieron estaban relacionados, no hubo muchas diferencias, eso fue muy interesante, en la tabla 18 se muestra la forma en la que se estructuró este apartado, tomando como base la categoría y sus subcategorías.

Significados	Formas en las cuales los PI se refieren hacia la Docencia y a la Investigación
Significados en Investigación	Formas en las cuales los PI se refieren hacia la Investigación
Autopercepción	La forma en la que los PI se perciben así mismos como PI

Tabla 18. Estructura de categoría sobre significados de docencia e investigación

7.4.1. ¿Qué es la investigación?

En este código fue muy interesante ver como los profesores definen a la investigación, esto se pudo identificar a lo largo de las entrevistas, y a partir de las respuestas se clasificaron los significados de dos formas: algunos lo ven como un actividad natural del ser humano, como una actividad cotidiana, algo que va más allá de lo académico, esto se pudo descubrir a través de su discurso de la forma en la que hablan de la investigación, algunos lo dijeron explícitamente, incluso algo muy notorio es que al hacer la entrevista ellos mismos hicieron la distinción entre estas dos formas de entender a la investigación, manifestando su postura.

Estas dos citas representan el discurso de más profesores para quienes la investigación es una cualidad nata del ser humano que incluso se da desde la niñez.

siempre pensamos que la investigación es exclusiva para aquellos que son investigadores en temas de ser como detectives, o aquellos que somos acreditados bajo algo de que hacemos o ejercemos investigación, y a mí me parece que nosotros como seres humanos toda la vida investigamos y exploramos, toda la vida pasamos por procesos de ensayo, de repetición, hasta aprender y adquirir algo (PII6)

Ay!! un modo de vida, o sea, yo no puedo pensar en ningún tema si no lo estoy pensando en términos de investigación, preguntándome por qué es así y por qué no puede ser de otro modo (PII4)

Lo anterior coincide con Freire, (2005) al decir que la investigación es una cualidad nata del ser humano, se dice que un niño es el mejor investigador del mundo porque presenta características que deben estar en cualquier investigador, como son la curiosidad, el deseo por conocer, la capacidad de cuestionamiento y la inconformidad ante lo evidente. Morán, (2003) también menciona que la investigación es tendencia esencial del ser humano pues cuando algo nos interesa nos hacemos preguntas y esas son el principal motor para llevar a cabo la investigación. (Bachelard, 2004; Freire, y Faundez, 2013)

En las siguientes citas se muestra cómo los profesores dividen a la investigación, entre una cualidad natural y la investigación formal que se realiza en las instituciones que regularmente llamamos investigación científica:

pues... yo tengo una idea de la investigación más amplia que en el ámbito académico, pues un niño que está en preescolar y empieza a indagar sobre los temas educativos más abiertos como Montessori, está haciendo investigación, entonces yo no me acuerdo pero, supongo que en algún momento hice investigación, pero lo más útil es dirigirme a lo académico y yo creo que mi primer experiencia más trascendente, más intensa yo creo que de orden académico y en lo que me dedico fue la tesis de licenciatura (E11)

Si bien, esta cita puede responder a otro apartado, sin embargo, se retomo para mostrar que hay una clara posición entre lo que para él es la investigación desde una postura amplia y desde una postura formal.

En términos... hay como dos vertientes ¿no? Digamos que en la vertiente como eehe... teórica, la investigación es un proceso de conocimiento, de... Los fenómenos, pero... Mmm... digamos que haciendo un lado esto, la investigación es un estilo de vida, es un estilo de vida, en el sentido de que refleja mucho eehe.... de la forma de como coincides los sujetos, y de cómo interactúas con ellos, para... No solo producir conocimientos, sino para conocer la diversidad humana, en sus diversas o en sus distintas manifestaciones. (PI1)

la investigación también es un camino arduo, duro, muy complicado, pero quejen muchos beneficios sobre todo de autosuperación autosatisfacción autosatisfacción (PI13)

En las respuestas que se tuvieron de los PI se pudo encontrar que en cualquiera de los dos modos de definición hay aspectos que son puntuales que tiene que ver con los fines de la investigación: *La generación del conocimiento, buscar respuestas, revisar, reflexionar y cuestionar*

7.4.2. ¿Qué onda con la docencia?

Es bastante interesante como a pesar del paso del tiempo y la generación de nuevos modelos y conceptos, hay personas que sí ven a la docencia como la transmisión de conocimientos, sin embargo, al analizar el discurso, se encontró que sí se trata de transmitir conocimiento, pero este es actualizado, de acuerdo a lo que han descubierto, la concepción que se tiene de este rubro depende de diversos aspectos.

Hay personas que ponen de manera clara que está la docencia formal que tiene que ver con la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje, pero también hay otra parte que

tienen que ver con un sentido y un compromiso social, de contribuir en la formación de personas.

en términos formales es la transmisión del conocimiento, en términos formales, a partir del conjunto de estrategias, métodos, tatatatata, es algo trillado, pero la docencia para mí en términos prácticos es pasión, es dedicación e interés Porque el otro la otra descubra que tiene capacidades para construir conocimiento (PII5)

Hay quienes les gusta ser docente porque se vuelven centro de atención de los estudiantes, tienen cierto poder, pero curiosamente es un poder que va más con la responsabilidad de revolucionar cabezas, influir en ellos para que se responsabilicen socialmente, eso cumple con la finalidad de la educación que Freire, (2004-2009) propone como que sea liberadora, de la esperanza, pedagogía crítica, pedagogía de la autonomía. .

como docente ese es mi espacio de poder, y mi espacio de poder es el aula, y lo interesante es que creo... a riesgo de que me equivoque, que lo más interesante, a riesgo de que me equivoque que lo más interesante es que yo pueda revolucionar la mente de los chavos (PII)

Si bien, algo que se ha recalcado en todo el trabajo es la importancia de la autoreflexión, el ser consiente de lo que se es, se hace o se dice; en categorías anteriores se encontró que hay veces que se hacen las cosas de manera inconsciente, pero en este caso, ese profesor, sabe todo el poder que tiene, y sabe que no se trata de un poder autoritario, opresor, sino el poder de poder contribuir a revolucionar pensamientos. Como Freire (2004) establece al decir que educación no cambia el mundo, pero puede cambiar a las personas que van a cambiar el mundo, pero como se dijo antes hay que estar consciente de ello, porque el serlo lo hace un ser libre.

El interés, el gusto es clave para ejercer de uno u otro modo la labor docente (Freire, 2004,2005, Morán, 2003), en este trabajo se encontró que en su mayoría los PI tienen cierto agrado por dar clases, las razones son diversas y las relacionamos con los significados que ellos tienen sobre dicha actividad, de modo que quien la ve como una forma de revolucionar eso va a buscar en los chicos, si el significado es revolucionar pues el profesor buscará el modo de cumplir eso con los jóvenes, si lo ve como una forma de aprendizaje contante pues eso hará en el aula.

Porque aprendemos cosas que no sabíamos, porque descubrimos cosas que no pensábamos descubrir, porque siempre encontramos el detalle curioso al contenido, siempre alguno busca información que no estaba en el libro, cosas así. Siempre es divertido (PI3)

Las citas anteriores se relacionan con Morán, (2003), quien define a la docencia como Morán (2003) “un espacio en el que maestros y alumnos aprenden formas de construir conocimiento (...). La docencia es un proceso creativo por medio del cual los sujetos que enseñan y aprenden interactúan con el objeto de conocimiento” (p. 55). Si bien es cierto, cuando los profesores hablan de transferir el conocimiento, lo hacen también con la finalidad compartir lo que saben.

creo que por otro lado este, compartir experiencias eehh con este caso con estudiantes, este, experiencias relativas a la transmisión de conocimientos. Creo que también tiene que ver la docencia con este, sugerir ideas para adquirir conocimientos, eehh y creo que también la docencia tiene que ver con la eeh aclarar eehh preguntas, dudas o plantear nuevas preguntas, yo creo que eso para mí eso es. (PI10)

Hay algunos profesores que manifiestan algunas dificultades en el gusto por la investigación debido a la apatía que ve en sus estudiantes, e incluso a su propia formación, como es el siguiente caso, que manifestó que le gusta mucho la investigación pero que para poder serlo tenía que ser docente, al trata de comprenderlo, se pudo identificar que eso se debe en parte a que durante su formación la inclinación de su programa educativo fue hacia la investigación y nulamente a la docencia, menciona que por ello no le agrada, la ve como una pérdida de tiempo que podría usar para producir conocimiento, además de que manifiesta que los estudiantes no le siguen el ritmo que le gustaría, y el tiempo que usa para la docencia podría usarlo “productivamente” para la investigación.

y tienes que cumplir con esa parte de que los alumnos tengan buena formación, y es tu responsabilidad social a contribuir de que se ocurra... pero así que tú digas que me gusta, no y no me gusta porque los alumnos no responden al ritmo que a mí me gustaría que respondieran, los alumnos no se comprometen del modo que... del modo que me gustaría que se comprometieran y eso es mucho tiempo que yo podría utilizar para ir al archivo e investigar por esas razones creo que es complicado (PI4).

Como se pudo observar en los diferentes testimonios, parece ser que los PI tienen clara la responsabilidad social que genera ser docente, como se dijo anteriormente, el profesor es clave para el cumplimiento de las políticas públicas, es el medio entre las personas que cambiarán el mundo, como les llamó Freire (2004).

7.4.3. Autoconcepción y acercamiento a un posible perfil de PI

Considerando que en esta investigación los sujetos principales son los Profesores Investigadores de la DES de Educación y Humanidades, en esta investigación fue necesario indagar un poco más sobre quiénes son los PI, a lo largo de la revisión teórica se pudo encontrar que no hay mucha información sobre el PI, es por ello que se decidió abrir este espacio para poder descifrar también qué es para ellos ser un PI, qué características deben tener, esto con la finalidad de saber cómo se asumen, y como en relación a ellos es su actuar; para ellos se encontró que la mayoría de ellos lo ven como una simple categoría, esto nos hace reflexionar sobre si existe un perfil de PI.

Es por ello, que en este apartado se presentan las características que los profesores consideran que debe tener un PI, del mismo modo permite analizar cómo conciben ellos el papel de un "Profesor Investigador", en algunos casos se notó que la idea que se tiene de ello es sólo una categoría, una clasificación; sin embargo, por otro lado, hay profesores que demuestran un compromiso que implica la ejecución de ambas actividades.

Ha sido muy interesante tratar de descifrar quiénes son los PI, se habla mucho de ellos, en las políticas y en los programas de evaluación se han convertido en el requisito más importante para considerar una institución de calidad (CIEES,2018; CONACYT,s,f,d), sin embargo ¿qué es un PI? ¿qué se sabe del? Este trabajo permitió identificar a este aspecto como un área de oportunidad para dedicar tiempo en estudios posteriores para seguir descifrando a este personaje del que mucho se habla y poco se sabe, se ha naturalizado tanto que poco se cuestiona, por lógica se cree que un PI es una persona que se dedica tanto a la investigación como a la docencia, y en consecuencia para lograr ser PI se deben cumplir con actividades extras que van desde la tutoría, asesoría, gestión y difusión,

Fue muy interesante que al querer hacer el estado del arte hubo poco o nula información sobre los PI, ¿cuándo surgieron? ¿cuál es su perfil? ¿cuál es el perfil que un PI debe tener? Para este trabajo fue necesario buscar en diversos espacios con diferentes personas un poco de historia para saber por lo menos en la BUAP cuándo surgió el término de PI, y realmente pocos saben, un profesor en la entrevista incluso comenta que pareciera que de pronto en algún momento en la BUAP todos ya estaban en la categoría como PI

Ah, porque un día de la noche a la mañana salieron con que los contratados éramos profesores raya investigadores, y ya entonces desde ese momento ya soy investigador digamos, pero no fue una cosa que yo buscara, porque si no eh, no, ahora nos contratan así y pues...pues estoy en eso.... (PI9)

Ese PI menciona que no se acuerda con exactitud pero menciona que fue aproximadamente en los 90's, esta entrevista fue muy significativa y genuina porque expresó sucesos que hicieron regresar a los planteamientos de lo que se había escrito sobre el PI, buscar a conciencia más información al respecto, por lo que se pudo identificar que era verdad, fue en el año 1993 cuando en la BUAP se cambió la categoría de los docentes e investigadores por la de Profesor-Investigador, eso ocasionó una revolución en los profesores, por un lado docentes tuvieron que realizar actividades de investigación para poder tratar de acceder a los programas de estímulo, lo mismo los investigadores, debían ahora realizar actividades de docencia, ello implicó una ruptura de paradigmas y un gran reto para ambos, hay profesores que se han esmerado en cumplir con las exigencias que van desde hacer docencia, investigación, gestión pero no ha sido fácil, lo que ha ocasionado lo que se menciona en la cita siguiente:

hoy en día tú puedes tener frente a grupos brillantes investigadores, brillantes, pero como docentes son horribles, carecen de lo más elemental el siquiera interesarse por quién es su estudiante, (PI16)

Realmente la figura del PI es un dilema, fue interesante cómo al hacerle la pregunta sobre qué era para ellos ser un PI, qué características debe tener este, la mayoría de ellos se sorprendió y fue muy claro que en ese momento esa pregunta les llevó a la reflexión, y esto se relaciona con lo que se dijo anteriormente, se ha naturalizado el término y se ha trazado a

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

grandes rasgos lo que un profesor debe hacer, pero poco se habla de cómo debe ser y sus actitudes.

(Momento de silencio) ... Significa.... Mmm... Oye esas preguntas si están rudas ese... wowo, jajajajja, ¿Cuál es el perfil, dices? (PI1)

Mmm... Ha pues, significa... Como lo podría decir... Para mí es una realización personal, en cuanto a... haber volvemos a decir porque yo... Nunca me habían preguntado jajajajja (PI18)

(piensa), yo creo que, (piensa), alguien que es..., (PI10)

Así como las citas anteriores hubo varias respuestas, fue muy clara la no reflexión sobre el perfil que se desempeña y esto se debe como se dijo anteriormente a la naturalización que se ha realizado en torno a ello, sin embargo, como se ha sostenido a lo largo de esta investigación, la reflexión de la propia práctica es la mejor forma de mejorarla, dirigirla y darle sentido y enfoque, lo anterior demuestra también lo que se dijo a lo largo del capítulo anterior, los profesores no son conscientes de su actuar, ni la razón de ser de éste (Campirán, 2005; Stenhouse, 2004; Schön, 1992).

Las respuestas sobre qué significa ser un PI se vertieron en dos puntos, los que la ven sólo como una categoría como es el caso de las siguientes dos citas,

(piensa) pues es una categoría, una categoría laboral (PI15)

una exigencia universitaria, para mí ser un Profesor Investigador es una categoría que combina ambos elementos por la necesidad institucional de cubrir espacios docentes (PI4)

Por otro lado, hay otros profesores que les emociona al límite que ser PI ha sido un logro, es como un deseo que se quiere lograr, una meta, *¡¡ es lo máximo!! (PI16)* dijo una entrevistada, lo interesante es la razón por la cual es vista como un logro y claro esto se debe al énfasis y el reconocimiento institucional, social y económico que ser PI reconocido deja, sin embargo, varios mencionaron que era algo que querían desde hace mucho tiempo.

Porque yo desde que... sobre todo desde que terminé la maestría o cuando estaba terminando la maestría, yo quería ser Profesor Investigador en alguna universidad... sobre todo en alguna universidad donde se... donde se enseñara antropología (PI10)

pues era un anhelo que tenía desde que entré a la licenciatura, tener esa posibilidad de formar primero parte de una universidad o de un centro de investigaciones, porque al fin y al cabo no solamente las universidades se genera investigación y sobre todo satisfacer esas inquietudes que tenía desde pequeño sobre la investigación, y que después bueno, como lo he mencionado, la docencia forma parte fundamental de la investigación entonces era como... es como cumplir una parte de algo que había soñado desde que era pequeño (PI13)

Entre las respuestas de los profesores, algunas de las cosas que más les gusta de ser PI es el contacto con los estudiantes, algunos profesores son conscientes del papel y la responsabilidad que representan, y ven a la unión de ambas actividades en un perfil como una forma revolucionaria de generar cambios.

eeh... Lo más importante para mí es que revoluciono la mente de los chavos y puedo construir conocimiento. (PI1)

pues es una responsabilidad y es un orgullo que... pues en este país no siempre se tiene un Profesor Investigador y también es una responsabilidad porque se obliga a uno a realizar un trabajo con mucha calidad y con mucho respeto y profesionalismo, que sabe uno que tiene que hacer las cosas bien porque hay un compromiso, a mí me están apoyando CONACYT y de otras instituciones, entonces yo tengo que hacer ese compromiso de hacer las cosas cómo se tienen que hacer incluso buscar una utilidad (PI6)

Se retoma la frase de Freire (2004) que dice, la educación no puede cambiar al mundo, pero puede cambiar a las personas que cambian al mundo, pero para que eso pase el profesor es clave y éste debe ser consciente de su práctica, de su compromiso ante la sociedad y debe saber los fines sobre los que puede aportar, el papel del PI.

Entre los aspectos que menos les gusta a los PI el que resalta con mayor frecuencia es el que tiene que ver con los trámites burócratas administrativos, porque son muy demandantes, requieren atención y eso les resta tiempo para poder realizar otras actividades.

Ay... creo que la parte administrativa, y que las autoridades universitarias yo creo que a veces no entienden lo que es el do, la actividad de un Profesor Investigador, uno tiene que investigar y difundir conocimiento (PI10)

Este punto es debatible, pues se dice que los PI están más preocupados por conseguir constancias para poder participar en los programas de estímulos, al grado de llegar a lo que

Galaz, y Gil, (2013) mencionaron, que son prácticas poco éticas a las que los investigadores recurren en su deseo, desesperación y/o angustia por cumplir con los requisitos que se necesitan para poder optar a la posibilidad de poder participar en esos programas; debió a lo anterior, se puede decir que ya se han hecho afirmaciones y publicaciones de que les importa más la cantidad dejando de lado la producción (Gil, 2018) sin embargo, una realidad es que los ingresos económicos que los profesores tienen por su labor es mínima y la participación en los programas de estímulos les ayuda a obtener un ingreso extra, de hecho, en su origen fueron creados como compensación salarial pero bajo el la denominación de programas de estímulo pues la idea era que los profesores recibieran dicha compensación por la realización del trabajo.

Ahora el medio se ha convertido en fin, no se juzga a los PI en este trabajo, pues el objetivo es comprenderlos, y si bien podemos observar en las citas dadas, al igual que en otras que por espacio no se comparten, una de las principales quejas que se hacen es sobre los trámites burocráticos que se hacen para poder participar en esos programas que van desde la solicitud de constancias hasta el llenado de bases de datos, el tiempo que no tienen para poder hacer las cosas con calidad, de igual modo algunos profesores no están de acuerdo en que en las evaluaciones, sin embargo, de igual modo se ve que el factor tiempo es clave, los PI van conta tiempo al tener que realizar diversas actividades a la vez, esto regularmente no se habla pero incluso hace que existan niveles de estrés altos en algunos de ellos.

pues en muchas ocasiones el poco reconocimiento que a veces se le da, el poco valor en términos de lo que exige, ¿no?, por ejemplo, el tiempo, ¿no? Una investigación requiere tiempo y a veces no se le da ese valor, ese lugar que requiere, ¿no? que se cree que se puede escribir de cualquier manera y estar publicando y..., esteee..., como si fuera una cosa sencilla (PI2)

Una pregunta que queda al aire es ¿los profesores investigadores se ven así mismo como científicos? Si bien esto es algo muy interesante porque, lleva a lo que se entiende por científico, y es que como se dijo, anteriormente cuando se hablaba de un investigador la idea a la que se remonta era aquel sujeto desaliñado, en su laboratorio, entre probetas y tubos de ensayo, ahora cuando oímos “soy investigador” podemos saber que puede ser una persona que tienen curiosidad por un tema, aplica métodos de investigación para obtener respuestas,

pero ¿se puede llamar a estos científicos? Dentro de las entrevistas sólo una persona hizo referencia a ese término, que incluso dijo que la primera vez que le llamaron de ese modo no se identificaba como tal, hasta después, la cita se presenta larga porque permite ver los procesos de reflexión y los cambios de autoconcepción del profesor, y cómo dice, al ser PI estamos involucrados con la producción del conocimiento, pero ¿qué tanto nos identificamos con el ser científico y sino por qué?

los profesores de la uni sí son científicos ¿sí? pero yo no me ví como un científico... después de la maestría, ya yo digo que soy un científico, o sea, si alguien me pregunta ¿Qué eres tú?, la respuesta... a lo mejor digo, soy un Profesor Investigador de la universidad, pero, decir científico no sería fuera de... yo no reiría, no, no, no, estoy involucrado en la producción de conocimiento. Entonces, pero la maestría fue como primer paso, pero no fue el momento cuando decidí ya voy a ser un investigador, en mi título siempre fue PI “Profesor Investigador “, siempre supe, pero todavía yo no estaba como con el “I” de Investigador ya después de la maestría, nada más como yo sé cómo ser, como investigador, pero todavía no es mi actividad principal. Este... pero como un año después surgió la oportunidad de la... de la... del doctorado y esta vez supe, entrando, voy a ser una tesis, un tesis grande, importante (suspira), y ya desde este momento fue cuando yo empecé a conceptualizarme como un investigador, un científico, un productor de... (Entrevistador: Conocimiento) conocimientos, y ya cambió mi autoimagen, la manera que me veo y como veo mi papel en la universidad, es cuando ya todo el enfoque desde el primer momento de la maestría fue investigación ya soy un investigador soy un científico, yo construyo conocimiento ¿sí?, yo he cambiado partes del campo este, de mi contexto laboral, mi contexto laboral, micro contexto en la facultad tuve un gran impacto, es por ser un PI, es por ser un este un científico ¿no? (PII7)

Como se dijo anteriormente, no existe un perfil sobre lo que es un PI, y tal vez no pueda definirse como tal pues depende mucho del área en la que se vaya a desempeñar, pero es importante retomar por lo menos elementos claves que permitan identificarlos para poder potencializarlos en cada personalidad y en la propia práctica, a continuación se presenta una recolección de las características que los entrevistados manifestaron que deben tener un PI, al leerlas se podrá identificar con claridad que muchas de ellas son las que influyeron en que se diera en ellos el enchance, ya sea por el área, la investigación y/o la docencia:

Que tenga dominio tanto de la disciplina como sobre el proceso de investigación, experiencia en la realización de investigación, que produzcan, publiquen, asistan a congresos, que escuche las diversas opiniones de los estudiantes, que tengan humildad al aceptar cuando algo no lo sabe, que sea consciente de su papel, debe haber ética en la realización de su trabajo, no realzar plagio, dar crédito a lo que lo merecen, no colgarse del trabajo de los estudiantes, amor y pasión por lo que se enseña, compromiso para que el otro aprenda, respeto, solidaridad, reciprocidad, humildad, abierto al diálogo y al pensamiento, curioso, que sea sistemático, conocedor, con capacidad de análisis, capacidad de interpretación, que sea analítico, con capacidad de procesar mucha información y retar los temas, Muchas de esas características son las que se menciona que debe tener una profesor que desea enseñar a investigar, concuerdan con las que Morán, (2003); Molina, (2010), Prieto (2008), Freire, 2004-2005-2006)

Si se cruza esta información sobre el perfil que de acuerdo con los entrevistados debería tener un PI, y lo que influyó en esas mismas personas para engancharse tanto en la docencia como en la investigación, podemos ver que son las mismas características.

La Vinculación Docencia-Investigación

Con respecto a la pregunta tres que se estableció como: ¿Cuál es la percepción de los Profesores Investigadores en relación a la Vinculación Docencia-Investigación? Y cuyo objetivo fue: *Analizar la percepción de los Profesores Investigadores en relación a la Vinculación Docencia-Investigación*

A través de las entrevistas, se pudo identificar las opiniones que los profesores tienen sobre la Vinculación Docencia-Investigación, qué actividades realizan y como en dichas actividades vinculan ambas actividades, también permitió identificar cuál son las condiciones que los investigadores consideran necesarias para que se pueda dar del mejor modo posible dicha vinculación.

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

Esta categoría quedó estructurada según la tabla 19, el tema principal es la Vinculación de la Docencia con la Investigación, y está formado por tres sub apartados uno es sobre la percepción de los PI en torno a la Vinculación Docencia-Investigación, el segundo es sobre las formas en las que PI Vinculan Docencia con la Investigación y la tercera es sobre las condiciones que los PI consideran que se requieren para vinculación ambas actividades.

Tabla 19. *Códigos, categorías y definición*

VDI	Vinculación Docencia-Investigación	Posturas sobre la vinculación de la docencia con la investigación, acciones que realizan donde relacionan la docencia con la investigación, y aspectos que influyen en que se de la vinculación.
PVDI	Perspectiva sobre Vinculación Docencia-Investigación	Posturas o formas de pensar que los PI manifiestan sobre la vinculación de la docencia con la investigación
FVDI	Formas de Vinculación Docencia-Investigación	Son las acciones que los PI realizan que vinculan la docencia y la investigación
CVDI	Condiciones para Vincularla Docencia con la Investigación	Aspectos que los PI manifiestan que son necesarios o impiden que se pueda dar la Vinculación de la Docencia con la Investigación

En el siguiente esquema se puede observar de manera gráfica qué lugar ocupa cada elemento para que al leerlo se pueda tener más sentido. La Vinculación Docencia-Investigación se estructura por las percepciones que los PI tienen sobre dicha vinculación, sobre las formas en que vinculan ambas actividades y sobre las condiciones que se requieren para que se lleve a cabo.

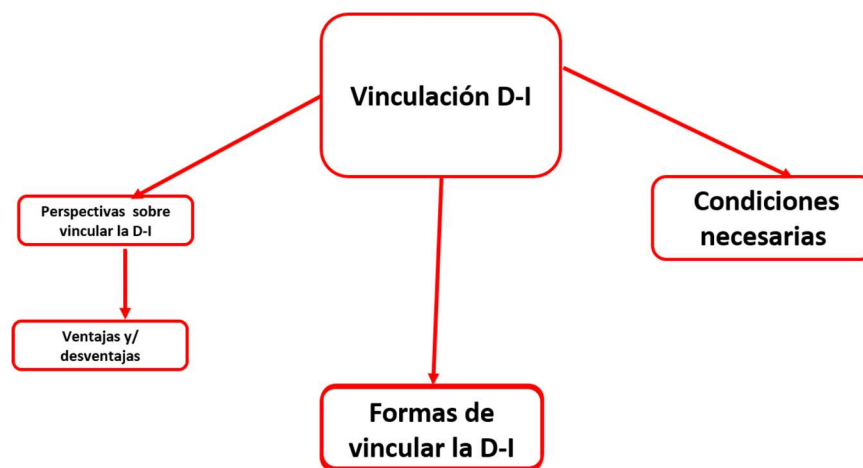


Ilustración 7. *Representación gráfica de estructura de Vinculación Docencia-Investigación*

7.5.1. Perspectiva sobre la vinculación de la docencia-investigación

La mayoría habla de una relación positiva entre la Vinculación Docencia-Investigación, mencionaron que en un principio no estaban del todo de acuerdo en que haya una vinculación de ambas actividades.

aunque no siempre, trato de decirles, bueno, yo escrito esto y mis descubrimientos fueron por aquí, entonces los estudiantes mismos empiezan a preguntar bueno y entonces cómo le hizo para hacer esta investigación y uno comparte esa experiencia entonces yo creo que sí es fundamental definitivamente ya no se puede pensar solamente en el investigador sentado en su cubículo creando producto tras producto el investigar tiene que ser docente (PII3)

Si bien es cierto queda más que claro que los profesores tienen entendida la importancia de la relación de la docencia con la investigación, de qué manera nutre una a la otra, sin embargo, hay una cita que se hizo interesante:

implica el sistema que hoy tenemos en la universidad pero que ya no respetamos que todo docente debe de ser un investigador y que todo investigador debe ser docente, esa fue la idea original, y hoy se ha pervertido porque hoy tenemos investigadores que no enseñan y docentes que no investigan y entonces esa división yo creo que ha sido muy perjudicial para el desarrollo de la ciencia en México (FI14)

La cita anterior es bastante interesante porque a pesar de que la profesora menciona anteriormente creer en la importancia de la vinculación de ambas actividades, habla de que para que funcione realmente el propósito original era que todo docente debe hacer investigación y todo investigador debe hacer docencia, sin embargo, ¿cuál es la realidad?, pues se encontraron profesores que a pesar de ser buenos investigadores les faltan competencias docentes, y docentes que les hace falta hacer más investigación y vincularlo con los estudiantes.

En muy pocas entrevistas se encontró algo sobre las desventajas que puede traer la Vinculación Docencia-Investigación, fue bastante sorprendente como algunas cosas que se consideran positivas y de ventaja pueden a su vez convertirse en un punto en contra, siguiente caso deja claro que debe cuidarse algunas barreras que hay entre docencia e investigación, la razón es que el que su docencia sea diferente a la investigación tanto las que realiza como materias sobre metodología, le permite estar enterada de nuevos temas, y aprender cosas

nuevas a la par de sus estudiantes, de otro modo menciona que estaría haciendo un "soliloquio".

A mí me gusta y lo leo, y planeo la clase y organizo los contenidos, no soy especialista en historia de la educación, ¿no? pero eso me permite aprender junto con ellos sobre historia de la educación. Si solamente diera taller de la investigación, se vuelve una especie de cápsula, te aíslas de las otras materias y de los otros contenidos, dejas de aprender (PI3)

7.5.2. Formas de vincular la docencia-investigación

Algo que se pudo identificar en este apartado es que la información que se generó para responder la pregunta uno se relaciona con este rubro, es muy claro que la forma en que ellos aprendieron es la forma en la que ellos enseñan, las actividades que realizan son las mismas que salen cuando se da el enganche, fue bastante interesante las respuestas que se obtuvieron ante esta pregunta, son diversas las formas en las que los PI consideran la docencia con la investigación, se pueden dividir en actividades que se realizan al interior del aula y otras que se hacen de manera externa.

- Al interior del aula: Una forma de vincular la docencia con a investigación de acuerdo al referente empírico es dando clases, impartiendo algún seminario, siempre y cuando se relacionen con la línea de investigación del PI, si se recuerda en los resultados de la pregunta uno, se explicó dos agentes que hacen que este punto sea importante, uno es el escenario, que puede ser el aula, laboratorio, campo, según sea el área, otro aspecto es el papel que el profesor desarrolle en el aula y las habilidades y actitudes que presente, y el otro tiene que ver con el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir las estrategias que el PI desarrolle en su aula, Martínez y Martínez, (2007) es uno de los autores que manifiesta que esta actividad contribuye a dicha vinculación, así mismo dentro de esa cita se puede identificar otro elemento que Fanning y Catro, (2001) mencionaron como elemento clave para llevar a cabo la vinculación y tiene que ver con las herramientas bibliográficas, esto puede ser un enriquecimiento pues los jóvenes aprenden con material contextualizado, y actual, del mismo modo en las clases pueden surgir nuevas observaciones y pregunta que pueden contribuir a enriquecer los trabajos de los PI.

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

Entonces en ese sentido, mi vinculación va en el sentido de que doy clases con las lecturas que yo mismo estoy haciendo y aprendemos todos, y vínculo también esa es una de las maneras de vincular y la otra manera de vincular es hasta cierto punto poner esas herramientas disciplinarias que adquirido de la investigación y transmitirlas a los alumnos ponerlas al servicio de la docencia (E4)

Otra forma tiene que ver con actividades al interior del aula, es la enseñanza mediante la simulación de problematización, esto es importante pues permite que los estudiantes desarrollen habilidades importantes mediante planteamientos hipotéticos, lo anterior es la propuesta que da Parra (2004) en Miyahira, 2009), esta actividad puede desarrollar en los estudiantes no solo habilidade4s investigativas sino de su propia área pues le permite situarse hipotéticamente en ciertas situaciones para poder reflexionar cuál sería el mejor modo de actuación, ese tipo de actividades hacen que el estudiante desarrolle su creatividad y su capacidad de resolver problemas, ambos elementos clases para la investigación.

regularmente los pongo a analizar documentos históricos en el salón de clase, independientemente de la clase que sea siempre les digo, bueno aquí tenemos este documento histórico quiero que ustedes me hagan una interpretación del asunto. Y a partir de ahí entonces empezamos a hacer una discusión, , y en donde yo les digo, bueno ya tenemos este documento pero, ¿hacia dónde podemos orientar la investigación? ¿cómo podrían ustedes a partir de que se dé este pequeño fragmento del pasado poder empezar a hacer una investigación más amplia? Entonces, más que un trabajo propiamente en clase de mostrarles cuáles son los principios a partir de los cuales ellos pueden empezar a desarrollar investigación de ...como lo mencionaba, fragmentos del pasado de algo que es un documento perdido entre una cantidad de documentos cómo darle sentido a esa investigación (PII3)

Un aspecto más que se encontró en las entrevistas que contribuye a la vinculación es la incorporación de bibliografía, estos resultados coinciden con los que tuvo Fanning y Castro, 2014) que consideraron a este como parte de los elementos facilitadores de la Vinculación Docencia-Investigación, y es que el profesor debe buscar información que sea actual y relevante, relacionada con la materia, en algunas ocasiones la bibliografía que se usa es la producción de los propios investigadores, esto permite que los estudiantes conozcan la producción del profesor, y como se dijo antes es uno de los aspectos que seduce para que se dé el enganche.

bueno, porque en la docencia siempre se está... bueno en mis cursos yo siempre estoy pidiendo a los alumnos que hagan alguna actividad relacionada con la investigación puede que sea investigación de tipo bibliográfico, simplemente, y lo que ello implica o sea no es nada más navegar en la internet no sino ubicar a los alumnos en cuáles son los sitios en los que normalmente acude un investigador este por supuesto parte de mis cursos (PI14)

La pregunta, la clave para el conocimiento, permite la reflexión, la crítica, y marca el camino de búsqueda hacia las respuestas, es importante que los estudiantes que se están formando sean críticos y creativos, se cuestionen y reflexionen, por ello, esta sería una forma más de vincular la docencia con la investigación hacia fines de desarrollo de habilidades que se requieren en la investigación, se rescatan algunos autores que se mencionaron en el marco teórico que resaltan la importancia de la pregunta y su papel tanto en el proceso de aprendizaje como de investigación. (Bachelard 2004; Freire, y Faundez, 2013)

Entonces, estoy planteándome preguntas y las comparto en clase, y hago que ellos también hagan pequeñas investigaciones, por lo menos que consulten en la internet y busquen otra información al respecto a lo que estamos trabajando, entonces así vamos vinculando la investigación con la docencia, Pero para el seminario de género está muy vinculado porque es todo lo que se está investigando, lo que yo estoy investigando y lo que yo conozco, lo compartimos ahí en la docencia. (PI18)

Otro aspecto que también ha sido importante en la formación en investigación e incluso en los PI jugó un papel clave para el enganche, es la realización de pequeños trabajos de investigación, esta es una de las formas donde más se puede observar la vinculación si el trabajo está dirigido, pues por un lado el profesor enseña a los estudiantes en el aula lo que se debe realizar en una investigación y después ellos van a la realidad, así mismo como se dijo antes, este tipo de actividades no sólo permite engancharse con la investigación sino incluso con su área pues, identifican problemas que pueden resolverse desde su disciplina, Esto coincide con lo planteado por Parra (2004) en Miyahira (2009).

Entonces a partir de eso les voy dejando trabajos y también tienen que realizar un trabajo de investigación, un proyecto de investigación, limitado, pero tienen que traer un trabajo de investigación y eso me lo van presentando y lo vamos dialogando esteee..., y así se van formando varios de los chicos que han trabajado conmigo en doctorado o que están haciendo doctorado en el extranjero comenzaron así en licenciatura (PI2)

Hablar de las investigaciones que se realizan y explicar cómo se llevaron a cabo también es considerado una forma de vinculación pues permite que los estudiantes conozcan cómo se hace una investigación, aprendan de la experiencia de un experto y así mismo puedan observar lo que un PI es capaz de realizar, este aspecto puede atraer para que se dé el enganche pues el estudiante empieza a idealizar la figura de un profesor productivo, que hace y resuelve problemas, eso les genera intriga y deseo por aprender y si se puede llegar a modelarlos posteriormente.

pues éste sobre todo en maestría más que en licenciatura, eh, vinculo más porque mis investigaciones pueden servir como ejemplo a los alumnos de cómo hacer investigación, entonces sí creo que se aplica porque les puede servir (PI6)

- Vinculación Docencia-Investigación en espacios externos al aula: Esta cita es interesante pues muestra una vinculación que va más allá de los espacios escolares que tiene que ver con lo social, y es verdad, cuando uno hace investigación es para contribuir en la solución de problemas sociales. Y esa cita refleja dos aspectos importantes uno que tiene que ver con la ética del investigador y la otra con el compromiso social, que se tenga el deseo de generar grandes cambios desde las disciplinas en las que se desarrollen, el profesor es capaz de generar grandes impactos no solo en el aula sino en la sociedad en general (Freire, 2004-2005)

creo que también tiene uno la obligación ética de transmitir los hallazgos de nuestras investigaciones, nuestras ideas sobre un tema, que uno ha investigado a cualquier tipo de sociedad, si, no necesariamente los estudiantes y los que están en una universidad, sino que también cualquier persona eso también, he tenido la oportunidad de hacerlo y yo me imagino que es un mecanismo para vincular la docencia con la investigación (PI10)

Una de las formas más conocidas para formar en investigación es la incorporación de los estudiantes en proyectos de investigación de expertos, este es uno de los modos que se encontraron al hablar de vinculación pues los estudiantes se incorporan en las investigaciones de los PI. Esto se relaciona con lo que plantea Martínez y Martínez (2007) y como se pudo ver en el apartado de resultados uno, este tipo de actividades genera un alto impacto para que se dé el enchance pues el estudiante se apega alguien que puede converse en un actor

aliciente, tiene contacto con escenario y puede aprender a través de diversos procesos de enseñanza aprendizaje, (Calvo, 2015 y Martínez, 2007).

los he tenido, en el salón de clases se integren a mis proyectos de investigación, es la forma en la que lo hago convenciendo los de qué bueno tienen ciertas capacidades porque al fin y al cabo también es (PI15)

Facilitar a los estudiantes conocimiento del que se ha producido también puede considerarse una forma de vincular y de intentar seducir a los estudiantes hacia la investigación, los PI tienen proyectos de investigación y en ocasiones invitan a los estudiantes a participa, o ellos llevan actividad de que son parte de su investigación, aquí se pone en juego la ética del profesor, porque hay una pequeña línea entre hacer las cosas con la mejor intención de que los estudiantes aprendan pero se puede caer en el conformismo y abuso de poder sobre ellos para que cumplan con sus responsabilidades personales.

vinculo la investigación con la docencia porque a veces doy los alumnos proyectos que les requieren hacer investigación. (PI17)

Una de las actividades que de igual modo tiene un impacto importante en los estudiantes es la participación en veranos de investigación o en estancias, pues es aquí donde se cumple lo que se dijo anteriormente, trabajar al lado de un experto y aprender de él, realizar actividades relacionadas en un contexto real, aplicando conocimientos teóricos en lo práctico (Calvo,2015), la BUAP contribuye con este aspecto pues al interior cuenta con su programa de movilidad estudiantil así como los veranos de investigación.

Yo acojo a chavos para que hagan estancias de investigación... A diferencia de eso, lo que yo sí hago es, acompañar a los chavos, para que se inserten, interactúen, incluso los formo... (Suspiro) los formo desde cómo hacer investigación y una vez que ya desarrollaron por ejemplo toda la investigación, yo mismo, este... En educación continua eeh, les imparto cursos especializados, en la elaboración estratégica de ponencias. (PII)

Todas las estrategias pueden ser muy buenas, sin embargo, no hay que perder de vista que el papel del PI es clave, su amor, su pasión por la enseñanza, el compromiso y la responsabilidad pueden jugar un papel clave en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y posteriormente un impacto en la sociedad, lo que Freire, (2004-2005) menciona, no perder el sentido social cuando se enseña.

7.5.3. Condiciones

Un aspecto que se considera pertinente retomar son las condiciones institucionales que influyen en que los profesores puedan vincular la docencia con la investigación, y aquí se encontraron diversos aspectos, unos que van desde el tamaño de los grupos, la formación de los profesores, la diversidad de carga que los profesores tienen, incluso el tipo de contratación en algunos casos llega a ser un aspecto que influye.

Ahora bien, es importante retomar un punto que influye en la Vinculación Docencia-Investigación es la carga que los profesores tienen pues a parte de la docencia y la investigación, deben realizar otras más que se verán en el apartado de condiciones dentro de la vinculación docencia- investigación (Martínez y Martínez,2007), sin embargo, se retoma aquí un aspecto que forma parte de la investigación que pocos lo mencionaron, sin embargo, son actividades que se deben realizar como parte de la docencia y que también se vuelven parte de esa carga que se debe cumplir, son aspectos que forman parte de la docencia, y permite comprender lo que en la siguiente cita se manifiesta, es una actividad bonita pero puede llegar a ser agobiante y más para personas que no tienen una formación en el área de educación o a fines.

Por todas las tareas que implica, porque digamos, si solamente tuvieras que dar tu clase pues qué bonito, pero tienes que planear, organizar, calificar, revisar los trabajos de los estudiantes, darles retroalimentación, orientarlos, y si tienes un grupo muy bueno que más o menos se pone al día, que hace las tareas, pues, aunque es cansado, es muy gratificante. Cuando empiezan los problemas, es cuando, y siempre hay cosas que se salen de la regularidad, ¿no? (PI3)

Entonces llega a ser cansado, entonces ahora, por ejemplo, estoy en una situación en la que yo ya mido mis fuerzas, y digo yo no puedo dar dos cursos ya, sobre todo en licenciatura. Entonces sí había momentos, en semestre anteriores donde yo tenía dos grupos presenciales en licenciatura, más mis grupos de posgrado, entonces andaba rondando como en los cuatro o seis grupos (PI4)

La carga de los PI es diversa va desde vinculación, docencia, investigación, gestión, tutoría entre otras y aparte su carga de materias, el número de alumnos entre otras cosas pueden ser un factor que influye en dicha vinculación, recordemos la investigación que se mencionó anteriormente, donde las formas de vincular la docencia con la investigación no era el

problema, sino más bien el tiempo que los profesores tenían para realizar las actividades (Martínez y Martínez, 2007)

Algunos profesores mencionan que la dificultad para poder vincular ambas actividades radica en la carga que se tiene y en las actividades que realizan, podría ser esa una razón por la cual algunas personas le dan más peso a alguna actividad que a otra, se requiere de una administración muy precisa para poder atender todos los requerimientos que se demandan, en la siguiente cita se puede observar que no hay una resistencia a la realización de las actividades pero sí representa un problema si lo que se quiere es un equilibrio en la realización de las actividades.

Qué es lo que no me gusta, esa es una buena pregunta (piensa) eso es una buena pregunta... qué es lo que no me gustaría, pues a lo mejor el hecho de que tenemos tantas cosas que hacer y tantos proyectos que... que ...que cumplir que no nos queda mucho tiempo para dedicar a o sea a los dos ámbitos a veces tenemos una carga muy grande en la docencia y tenemos que bajarle a la investigación y a veces tenemos mucha investigación entonces casi no queremos hacer docencia, a lo mejor buscar equilibrio podría ser lo que lo adecuado, pero muchas veces son las circunstancias las que nos terminan dándole más peso a una u otra cosa pero que ahí es eso lo que el desequilibrio que a veces tenemos en nuestras actividades creo que eso sería lo que yo vería como lo negativo de ser profesor (PI13)

Anteriormente se habló de que la flexibilidad del currículo o de los programas, era un factor que podría influir en la Vinculación Docencia-Investigación (Becher, 1989 en Hernández, 2002), y en esta investigación salió que si bien es cierto una característica para que el profesor pueda vincular su docencia con su investigación es que las materias que dé deben tener relación con los temas de investigación que trabaje, no es un impedimento pero si puede ser una ventaja, pues los ejemplos de sus investigaciones ayudan al proceso de enseñanza - aprendizaje.

Eeemmm..., los..., a veces los programas, ¿no? Los programas ya establecidos en los que se tiene que cubrir una serie de elementos que dificultan, digamos, la profundización, ¿no?, ese es uno de los problemas. (PI2)

Es bastante interesante cómo a pesar de que por un lado los programas ayuden a unificar los contenidos y a ordenar las actividades y temas que se ven, es bastante interesante cómo los

Capítulo 7. Análisis e interpretación de resultados

profesores pueden llegar a verlo como un impedimento, es importante considerar desde este punto quiénes realizan el programa, porque tal vez desde ahí podría resolverse ese inconveniente.

La BUAP ha generado la estrategia de participación con un investigador que es una de las propuestas que se fomentan para formar en investigación y vincular la docencia con la investigación, sin embargo, algunos profesores mencionaron en su experiencia que no fue del todo grata la experiencia pues los profesores sólo les ponían a leer y hacer fichas. Por otro lado, un profesor menciona

yo tomo o mencionaba por ejemplo, que también sobre el verano de la investigación científica, la intención del verano es esa, siempre ha sido acercar a los estudiantes e investigadores reconocidos para que incentiven ellos mismos se incentiven y en un futuro sean investigadores sin embargo son dos meses los que estamos y en mi caso fueron dos períodos los que yo estuve ninguna vinculación pero de ahí ya no hubo ninguna vinculación por parte del verano de investigación para ver si yo estaba o no (PI13)

Y bueno como se dijo en Prieto (2008), la burocracia juega un papel elemental en la Vinculación Docencia-Investigación, varios profesores mencionan que al realizar investigación los trámites burocráticos es lo que menos les gusta y más tiempo les quita.

nuevamente la burocracia todos los procesos y el papeleo que hay para justificar el trabajo como docente o el trabajo como investigador el tener que estar pidiendo constancia de todo lo que uno hace como si fuera algo necesario (PI14)

Bueno, como se puede observar, el PI es clave para que se pueda llevar a cabo la Vinculación Docencia-Investigación, a pesar de que se manifestó algunos aspectos no hay posturas radicales que estén en contra, la preocupación tiene que ver con el tiempo que deben dedicar a las actividades, y cómo hacer una le resta tiempo a la otra, aunado que tiene la necesidad de cumplir con los indicadores que establecen los programas de estímulos y eso les hace enfocarse en la cantidad más que en la calidad.

CONCLUSIONES

Es momento de cerrar este trabajo que conllevó tres años y medio de constante creación, una investigación puede ser vista como cualquier tipo de arte que tenga como fin la generación de una obra, pues conlleva un proceso creativo, donde la inspiración, las ideas, la acción y la iniciativa juegan un papel clave para poder generar cualquier tipo de obra, y así como la música, el cine, el teatro, la pintura entre otras obras de arte, puede tener diferentes apreciaciones, dependiendo la perspectiva de los ojos que la miren, y depende de las experiencias que esos ojos han tenido, realmente solo quien realiza y vive ese proceso de creación sabe lo que hubo detrás de lo que ahora se puede apreciar, es por ello que en estas conclusiones se trata de resaltar los aportes más significativos que se tuvieron.

Para lo cual se retoma a grandes rasgos elementos ya mencionados que permiten contextualizar y resaltar los aportes más significativos de este trabajo, primero se habla sobre los aportes tóricos que se realizaron y posteriormente se habla del cumplimiento de los objetivos que se plantearon en este trabajo.

Se recuerda que esta investigación se realizó en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, particularmente en la Dependencia de Educación Superior de Educación y Humanidades, la cual está formada por la Facultad de Filosofía y Letras, La Facultad de Psicología, Facultad de Lenguas, el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades que se divide en: lenguas, sociología, antropología e historia, Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales, Facultad de Artes. La población estuvo formada por PI pertenecientes a dicha DES que cumplieran características como son, pertenecer al área elegida, que hayan realizado alguna investigación, que fueran PI reconocidos por el SNI, que impartieran clases a nivel licenciatura, y el criterio determinante fue que tuvieran disponibilidad. La razón de selección del área se justifica porque normalmente en ciencias naturales es donde se hace más investigación, sin embargo en la BUAP la DES de Educación y Humanidades ha hecho mucho énfasis en la realización de la investigación y el perfil de los profesores es porque nacionalmente han sido legitimados por el SNI siendo reconocidos como investigadores importantes, se aclara que hay muchos profesores que pueden ser muy buenos docentes, o muy buenos investigadores pero no pertenecen a este programa de estímulos, algunos sí

forman parte del Padrón de Investigadores de la BUAP y eso no quiere decir que ellos sean malos, o que se discriminen, la finalidad de esta investigación no fue realizar una evaluación sobre si son buenos investigadores o no, o quiénes deben ser nombrados como tal, la razón por la cual se puso como criterio “ser reconocidos por el SNI” es por lo que se dijo anteriormente, este organismo es conocido a nivel nacional, y reconoce mediante una comisión evaluadora por área de conocimiento la labor de los Profesores Investigadores si cumplen con ciertas características, establecidas al interior de dichas comisiones y ante el CONACYT lo son, y este es un organismo nacional que brinda ese nombramiento, ese fue el motivo por el cual funcionó como un criterio importante. Del total de profesores de la DES de Educación y Humanidades, 90 forman parte del Sistema Nacional de Investigadores en Nivel 1,2,3, de esos sólo 34 imparten clases en licenciatura, a todos se les realizó la invitación a participar en la investigación, pero solo se tuvo respuesta satisfactoria de 19, es por ello que se dijo anteriormente que la disponibilidad fue el criterio clave para la selección de los participantes.

Esta investigación surgió a raíz de las políticas públicas y las demandas institucionales que exigen que los profesores realicen investigación y docencia, cuando por muchos años eran perfiles completamente diferentes, ahora se ha creado un perfil llamado PI, en otros lugares es llamado docente investigador, sin embargo, al interior del trabajo se estableció que no pueden ser sinónimos docente-investigador y profesor -investigador, pues el primero se limita a fines de docencia, mientras que el otro, tiene un perfil diverso donde aparte de la docencia y la investigación de hacer gestión, tutoría, asesoría y la extensión (difusión).

Independientemente de lo anterior, algo que se pudo identificar y sirve de base para futuros trabajos es que hay muy poca conceptualización en los libros o artículos sobre el perfil de este personaje, por tanto, no hay mucha información sobre quién es el PI, cuándo surge y cuál es su perfil, ni a nivel internacional, nacional, ni local, por parte de los profesores mencionaron que se trataba de una categoría y sí, así está establecido, pero no se pudo encontrar información formal sobre ella, esto se considera un hallazgo pues debido a que se ha naturalizado el término profesor-investigador, se ha dejado de cuestionarse sobre quién es, cuál es su papel y cuáles son sus características, pareciera que sólo por el hecho de ser

una palabra compuesta ya se tuviera una idea de lo que es, y sí ayuda pero es muy básico pensar que un profesor, investigador es aquel sujeto que investiga y da clases, esto se considera un hallazgo porque tiene que ver con la identidad de los sujetos, el saber quiénes somos o tener una idea de los aspectos mínimos que se deben de cubrir contribuiría a saber qué espero de ellos, es verdad que habrá posturas que se pongan en contra y digan que hacer eso limita la creatividad del profesor. en esta investigación se pudieron detectar algunas características que podrían ser clave en este perfil, en los libros, ni al interior de las instituciones hay información sobre el perfil de estos sujetos, se miran como una categoría más dentro del tabulador institucional, pero ¿qué tiene de particular? En esta investigación se identificaron algunos hallazgos sobre esto y se mencionarán más adelante. Dentro de ese mismo aspecto, a la hora de poner en mesa de reflexión sobre lo que es un profesor-investigador, se pudo identificar y cuestionar es sobre el ser investigador, ¿qué hace a un investigador serlo? ¿si es doctor ya es investigador?, ¿en qué momento un investigador se asume como tal? Esas y otras preguntas más son las que surgieron abren senderos para futuras investigaciones.

La razón por la cual se hizo la investigación con Profesores Investigadores fue porque se trata de un perfil cotizado e idealizado por muchos profesores y que además es considerado de gran importancia incluso para los organismos de acreditación, tanto de licenciatura como de posgrado, y es ahí, bajo el respaldo de todo eso donde esta investigación cobra relevancia, no solo institucional sino social, pues como se dijo anteriormente, en las instituciones de educación superior es donde se forman los profesionistas que verán por el mundo en el que vivimos, es por ello que como se reiteró, es importante que su formación deje de ser mecánica y memorística para ser crítica, creativa e innovadora, para ello se establece un enlace entre la formación en investigación con el constructivismo y el modelo por competencias, los cuales tienen entre sus aspectos elementales, al formación centrada en el estudiante, donde el profesor sea un guía y sea el estudiante el que construya su conocimiento, el cual puede servir para toda la vida, sin embargo pese a eso, lo interesante es que a pesar de que este perfil se ha convertido en un ideal y una necesidad según las políticas y los organismos acreditadores tanto de licenciatura como en posgrado, un criterio importante en las

evaluaciones es tener Profesores Investigadores, sin embargo, hay pocos estudios al respecto, se da por obvia que al hablar de PI debe cumplir con esas características básicas, hacer investigación y dar clases.

Por otro lado, un aporte en este trabajo es la perspectiva cualitativa desde donde se estudia a los PI, los cuales regularmente se les evalúa o investiga con instrumentos rígidos positivistas donde importa más su producción que lo que piensan o consideran, la idea de esta investigación fue ir más allá de los números, de los puntos donde solo los limitan a ser un indicador más en los programas de calidad, la mayoría de las investigaciones que se hacen sobre ellos casi siempre se enfocan en cuánto producen, cuánto tienen, cuánto difunden, parece que todo depende del número, ellos mismos se han vuelto un número al luchar por ser clasificados dentro del Sistema Nacional de Investigadores, ya sea nivel 1, 2 ó 3, la necesidad /presión del cumplir con todos los criterios de los programas de estímulos han hecho que el profesor se enfoque en eso como prioridad, es decir el medio que eran esos estímulos para que los profesores tuvieran una compensación por su labor ahora se ha vuelto el fin pues se busca tener el mayor número de publicaciones, artículos, libros, congresos, todo con la finalidad de cubrir los requisitos de los programas, y la mayoría de las investigaciones se centra en eso, este trabajo tuvo la mira allá del número.

Algo que es importante resaltar, es la contribución a la ruptura del pensamiento donde se cree que la formación en investigación es solo en el doctorado, en la actualidad ya es más frecuente encontrar trabajos que traten esto en el nivel superior, también conocido como pregrado, o nivel de licenciatura, se considera que esta tesis contribuye, justifica y aboga para que la investigación sea en este grado, las razones de ello se justifican en el capítulo uno y en los resultados obtenidos, pues al descifrar la Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia la mayoría de los profesores hacen referencia al nivel licenciatura, esto permite identificar a través su experiencia cómo la formación en ese nivel puede tener un impacto para toda su vida tanto personal como profesional al grado de posteriormente generar un legado. Lo anterior permite poner en mesa la importancia de ser reflexivos y críticos en relación a la propia práctica, y es que, en las entrevistas, en los aspectos sobre trayectoria de formación tanto de investigación como de docencia y en la autopercepción fue muy notorio

cómo los profesores reflexionaban y comprendían su práctica, es por eso que en esta investigación se dejan sentadas las bases para profundizar en el ser investigador y ser PI.

Con respecto al tema de Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia, es de admitir que fue complicado definir ese tema, pues había una oscilación constante entre si se hablaba de trayectoria, de formación o de experiencia, porque ninguna de ellas parecía encajar con lo que se deseaba que sí tenía que ver con trayectorias pero la mayoría de los estudios se enfocaban al aspecto profesional o laboral aun si se trataban de estudios cualitativos, y se pensó que no podría tratar de eso aunque lo que se buscaba sí era una trayectoria, pero sobre algo de lo cual no había vías para ser explorado, es por ello que la idea con este trabajo fue trazar el camino que permitiera seguir una ruta, crear la cartografía de la trayectoria. Con el análisis de lo teórico y material empírico se pudo identificar que en realidad todo está correlacionado, en este trabajo se hizo la definición de cada término.

Partiendo de lo anterior y tomando en cuenta los fines de esta investigación, se definió que al hablar de la formación en los PI se hablaría de Trayectoria entendiendo a esta como el recorrido que se siguió para poder formarse tanto en investigación como en docencia, es por ese motivo que en la mayoría del trabajo se hace énfasis en la trayectoria porque para poder hablar de formación se trató de descifrar el recorrido que se siguió, pues como se dijo antes no existe una formación profesional en investigación, y en cuanto a docencia se ha mencionado en varios momentos que muchos de los profesores que llegan a ejercer su labor en el nivel superior no tuvieron una formación como tal en docencia. Se pudo identificar y establecer que la trayectoria tiene dos elementos claves que permiten identificarla, que son el tiempo y el espacio, esos dos puntos son los que marcan los momentos, experiencias o vivencias que fueron significativas en la formación de los PI, así como el tiempo y el espacio que lo representa. Dentro de este tema, un aporte teórico que se hace es la definición de Trayectoria de formación en investigación, la cual se definió como el camino que una persona realiza para poder convertirse en un investigador; en cuanto a la docencia, al hablar de trayectoria de formación en docencia, para esta investigación se define como el camino que una persona realiza para poder convertirse en un docente. Si bien es cierto existen diversidad trabajos que hablan sobre la formación docente y del profesionalismo docente, un aspecto

que es destacable en esta tesis a diferencia de lo que existe es que se parte de las experiencias de los participantes no sólo para conocer cómo se formaron o cómo aprendieron a ser docentes sino para identificar elementos comunes presentes en las diferentes formas en las que se enganchan y se forman como docentes.

Además de lo ya mencionado, otro aporte teórico al campo de la formación tanto en docencia como en investigación fue la identificación y el establecimiento de los elementos que la constituyen a partir de las entrevistas realizadas, para lo cual se puede decir que la Trayectoria de formación es la que tiene 3 momentos claves: El enganche, las formas de aprendizaje y la experiencia.

El enganche se define como el momento en que surge el interés por la investigación o la docencia, se relaciona con la fase de enamoramiento en el amor juvenil, es la fase en la cual un sujeto queda “encantado” y es atraído por algo, en este caso la investigación y la docencia.

Las formas de aprendizaje son los modos en los que los profesores aprendieron a realizar investigación y docencia.

La experiencia se refiere: va de la mano de los anteriores y se refiere a las vivencias que marcaron de uno u otro modo un aprendizaje en los profesores

Respecto a la Vinculación de la docencia con la investigación, como se dijo en repetidas ocasiones, a pesar de que la docencia y la investigación son dos exigencias institucionales a nivel nacional como internacional, realmente hay pocos estudios que hablen de esto, hay artículos viejos y eso se puede ver incluso en la bibliografía. Se ha naturalizado que un profesor realice ambas actividades, lo que lo ha normalizado la formación en investigación al grado de dejar de ser cuestionada, aspecto extraño porque se intenta formar en investigación, pero hay pocos trabajos que traten ello. Por tanto, se contribuye a los estudios sobre la Vinculación Docencia-Investigación, generando como aporte un antecedente empírico que sirve de base para estudios posteriores, pues si bien, una crítica que se ha hecho a lo largo del trabajo es la falta de estos.

Por otro lado, desde las primeras líneas del trabajo, se dijo que hablar de vinculación docencia-investigación es un tema complicado lleno de debates, ideologías y posturas, que a simple

vista hace creer que es un problema muy grande sin pies ni cabeza. En esta tesis se hizo una clasificación de todos los debates existentes, quedando en dos niveles, el primero, donde se cuestiona la existencia de la vinculación docencia con la investigación y dentro de esta se hace la clasificación de los escépticos y los que creyentes, los primeros son las personas que no creen en la existencia de la Vinculación Docencia-Investigación o que de plano están en contra, y por otro lado, los creyentes que consideran que la Vinculación Docencia-Investigación es una relación simbiótica donde una no existe sin la otra. Superando lo anterior, viene lo que se ha llamado segundo nivel de debate, que se da a partir de la aceptación de la existencia de dicha vinculación. Este nivel gira en torno a ¿cómo es que se da esa vinculación? En este trabajo se establecieron dos rubros para el trato de la información referente a ello, uno se ha denominado “el modo” y el otro es la “forma”, el primero responde a cómo se puede dar la vinculación entre docencia e investigación, dentro éste se establecieron dos clasificaciones dependiendo del impacto que una actividad genere a la otra: unidireccional (la investigación nutre a la docencia, o la investigación a la docencia) o bidireccional, (ambas se nutren mutuamente). Con respecto a lo que denominó como “forma” corresponde a las maneras en las que se puede manifestar la Vinculación Docencia-Investigación, es decir las actividades que los profesores realizan que demuestran la existencia de dicha vinculación. Dicha clasificación del debate en dos niveles y los rubros se consideran una contribución importante de este trabajo.

Después de haber hablado de los principales aportes que surgieron a partir de la revisión teórica, a continuación, se presenta el objetivo general, las preguntas de investigación, los objetivos específicos que se plantearon para este y los principales resultados que se obtuvieron.

El objetivo general fue *comprender las formas en la que los Profesores Investigadores vinculan la docencia con la investigación, este objetivo general*. Para poder cumplir con este, se partió de las tres preguntas de investigación que se plantearon al inicio del trabajo: ¿Cómo fue la formación de los PI de la DES de Educación y Humanidades de la BUAP en torno a la investigación y a la docencia?, la segunda fue ¿Cuál son los significados que dichos PI han

construido sobre la investigación y la docencia?, y la tercera es ¿Cuál es la percepción de los Profesores Investigadores en relación a la Vinculación Docencia-Investigación?.

Con la finalidad de responder las preguntas anteriores y cumplir con los objetivos planteados, se estableció un modelo de investigación cualitativo, debido a que, el interés se centró en comprender a los participantes desde sus propios marcos de referencia, tomando en cuenta las subjetividades que han construido a lo largo de sus experiencias, el método fue estudio de caso y el enfoque que se siguió fue fenomenológico debido a que tuvo como base las perspectivas, los significados y las experiencias que los Profesores Investigadores han tenido en torno al fenómeno de la Vinculación Docencia-Investigación. La forma de recolectar la información estuvo basada en dos técnicas, una encuesta que se usó para obtener información con el fin único de caracterizar a los sujetos de estudio, es decir hacer un tamizaje de los participantes, y la segunda técnica que se utilizó fue la entrevista a profundidad, centrada en tres aspectos que sirvieron para poder responder las preguntas de investigación, uno fue la formación de los profesores en torno a la investigación y la docencia, otra que tenía que ver con los significados que los profesores han construido en relación a la docencia y la investigación y el último aspecto tiene que ver con las formas en la que los profesores investigadores vinculan ambas actividades.

En cuando a los resultados que se obtuvieron, se presentan a continuación siguiendo el orden de las preguntas de investigación que se generaron la inicio del trabajo, ¿Con respecto a la pregunta uno ¿Cómo fue la formación de los PI de la DES de Educación y Humanidades de la BUAP en torno a la investigación y a la docencia? y la objetivo que se planteó que fue *Descifrar la formación que los PI de la DES de Educación y Humanidades han tenido en torno a la investigación y a la docencia.*

Si bien es cierto, por la información recabada tanto teórica como empírica, así como la experiencia en otros espacios, se pudo identificar que hasta la fecha no ha habido alguna estructura o algo sobre cómo formar en investigación, un aporte en este trabajo es que se pudieron detectar elementos centrales que dieran origen al interés por la investigación, las formas en las que aprenden a realizarla.

Como se dijo anteriormente, el hecho de que no exista una estructura de formación tanto en la docencia como en la investigación, genera que, con respecto a la trayectoria de formación de los PI tanto en investigación como en docencia se encontró que no existe un momento único que pudiera ser generalizable sobre cómo, cuándo y dónde surgió su interés y/o el deseo ya sea por la investigación o la docencia, dentro de esta investigación se encontró que había una variedad notoria que se relacionaba con tiempo, espacio e incluso personas que de uno u otro modo fueron agentes que con poder de influir en los profesores, por tanto hacer un diseño de una trayectoria formal como regularmente se hacen en el ámbito educativo no era posible, sin embargo, mediante el análisis de las entrevistas se pudo identificar dos elementos que podrían ayudar a generar esa ruta, dichos elementos estaban determinados por tiempo y espacio, fue así como se consolidó que al hablar de Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia, esta iba a contener estos rubros: el enganche y las formas de aprendizaje, el primero hace referencia al momento en el que los PI empezaron interesarse, por la investigación, el nombre surgió del trabajo de campo y hace referencia al enamoramiento que tienen las personas sobre algo o alguien que les gusta, cuando es así puede notarse en el caso de los profesores al contar cómo surgió su interés por ambas actividades pues se expresaban con mucha intensidad, con mucha pasión, se notaba el brillo de sus ojos y en esa voz que surge cuando una persona está enamorada.

El otro elemento que se estableció que forma parte de las Trayectorias de Formación en Investigación y Docencia fueron las formas de aprendizaje, los cuales se refieren a los modos en los que los profesores aprendieron a realizar investigación y docencia, está directamente relacionada con la experiencia y se refiere a las vivencias que marcaron de uno u otro modo los aprendizajes que adquirieron para desempeñar su labor tanto en docencia como en investigación. Se considera relevante este punto pues como se dijo, no existe una formación formal ni en investigación ni en docencia, a reserva de los que sí se formaron profesionalmente en áreas de educación, hubo profesores que afirmaron no haber tomado ni un curso. Eso lleva a reflexión el hecho de la necesidad de formarse como docente, ¿cómo alguien que no tomó algún curso en docencia aprendió qué hacer?, esa es la pregunta que se intentó responder en este segundo apartado que conforma la Trayectoria de Formación en

Investigación y Docencia, sin embargo, independientemente de los resultados, se sugiere para estudios posteriores complementar la indagación con observaciones de campo.

Algo que se pudo identificar al explorar sobre el enganche fue que la mayoría de los PI no tenían idea de que se dedicarían a hacer investigación o a que serían docentes, esto también permite cuestionar las políticas y programas de estudio de cada área, si bien, es cierto, en varias carreras ser docente no está dentro del perfil de egreso, tampoco lo está ser investigador, por tanto, cuando una persona elige su carrera lo menos que pasa por su mente es dedicarse alguna de esta actividad, de modo que cuando se abre la posibilidad de entrar al mundo de la investigación pueden ponerse en juego diversos aspectos, incluso la visión que se tenía de la propia carrera. Bueno, pero si no tenían idea es que se dedicarían a ser PI ¿Cómo es que surgió todo? ¿dónde se dio el primer trazo en su cartografía de formación? De acuerdo a los resultados de las entrevistas y en relación a la formación en investigación se clasificó que el enganche se podía dar de seis formas diferentes, no excluyentes entre sí, pues hubo profesores en los que se trató de dos elementos:

1. Por influencia de terceros (profesores, familiares, amigos, etc)
2. De forma natural desde pequeños
3. Participación en estancias o veranos de investigación
4. realización de la tesis
5. las clases
6. La praxis

Después de tener esos resultados, se realizó un segundo análisis con la finalidad de entrar aspectos comunes en todos, y fue así como se determinaron lo que se llamó Agentes de Influencia, los cuales se definieron como factores que influyen para que se dé el enganche, es decir, para que se interesen por la investigación, les guste, les atraiga y/o se enamoren de ella, estos agentes se clasificaron en tres:

Actores Alicientes: se le ha llamado así a las personas que de uno u otro modo influyen o inciden en el interés por la investigación de las personas, estos pueden ser familiares, profesores o los asesores de tesis. En esta investigación se encontró que en los casos donde se tuvo influencia del asesor o de algún profesor clave, era porque tenían como característica clave la personalidad, la forma de trabajo, la admiración por las personas Alicientes es un elemento clave para que se dé el “enganche” por la investigación o incluso por la docencia a

través de este agente, deben cubrirse aspectos claves en esas personas como son la admiración, el amor que esas personas demuestran por su trabajo, en este caso por la investigación, el perfil que tiene, las publicaciones que realiza, el dominio de conocimiento, la forma de relacionarse con los alumnos, o sobre la docencia, la forma de enseñar, los métodos que usa, la forma de relacionarse con los estudiantes y el dominio que tenga del tema.

El escenario: con este se hace referencia al sitio, la realidad, el espacio, el contexto, y en esta investigación fue uno de los aspectos que más resaltó para que se diera el enganche, se recuerda que cuando se estableció que una trayectoria tenía dos elementos claves. el espacio y el tiempo, pues eso fue determinante para poder identificar el inicio del trayecto de formación tanto en la investigación como en la docencia pues fue un punto que resaltó en los datos empíricos como un factor clave en la formación de los profesores, pues hablan de un contacto directo con un contexto, una forma de poder ver en la práctica lo teórico, algunos profesores mencionan que el contacto con la realidad fue clave tanto en su formación como en su interés por la investigación. El escenario es el espacio en el que se pueden poner en práctica los conocimientos teóricos, es donde los estudiantes tienen contacto con la realidad y los problemas de su área, así mismo es ahí donde pueden identificar la razón y la importancia de su carrera, el escenario depende de la formación de los sujetos, puede ser un laboratorio, una comunidad, un archivo, puede ser incluso un aula, es ese lugar donde el investigador pone el cuerpo, vive a través del cuerpo, la experiencia de investigar, de conocer, de generar y transformar.

Proceso de enseñanza-aprendizaje: En este punto se engloban todos los procesos que llevaban como finalidad la formación de los estudiantes, en él se incluyen las experiencias relacionadas con las clases, la forma en la que fueron asesorados, las actividades que desarrollaron, es importante diferenciar este aspecto de “formas de aprendizaje”, que si bien van de la mano, al hablar de los procesos, se refiere a lo que hizo que los profesores se engancharan hacia la docencia o la investigación, y desde aquí influye, incluso aspectos que se relacionan con los demás agentes. De lo anterior se puede decir que para que se genere un

enganche en los estudiantes, es necesario que exista por lo menos alguno de esos tres agentes de influencia, de otros modos no se garantiza que se desarrolle.

Todo lo anterior corresponde el primer parte de la Trayectoria de Formación en investigación y Docencia; a continuación, se hablará de la segunda parte, al cual se denominó: formas de aprendizaje, el cual responde a los cuestionamientos sobre cómo aprendieron a investigar y/o a ser docentes. De acuerdo con el análisis de las entrevistas, en este aspecto también pudieron identificarse elementos comunes tanto en la investigación como en la docencia, clasificándose en: Aprendizaje Autónomo, Aprendizaje por modelo y Aprendizaje por praxis.

El *aprendizaje Autónomo* es cuando la persona adquiere el aprendizaje por sí misma, buscando en fuentes, preguntando, experimentando por sí mismo y descubriendo, el aprendiz es movido por la curiosidad de querer saber más o puede ser que también sea por la obligación de tener que cumplir con algún requisito, como el caso de los aprendices que se quedan solos en el proceso de realización de tesis, como es algo que deben cumplir, buscan por su cuenta cómo hacerlo del mejor modo.

El *aprendizaje por modelo*, se le ha llamado de este modo cuando el aprendiz adquiere el conocimiento influenciado por terceras personas, esto puede ser de modo consciente o inconsciente, recordemos que la mayoría de los profesores a nivel universitario no tuvieron una formación docente o una formación formal en investigación, por tanto, lo que hacen es modelar, es decir, imitar a alguien que para ellos fue relevante, que fue objeto de sus admiración o todo lo contrario, el modelo es la figura de algún profesor que haya sido relevante durante su formación, el aprendiz modela (imita) los modos de ser, actuar, enseñar, incluso de evaluar que esos profesores, este punto regularmente se relaciona con el agente de influencia llamado actores alicientes, pues en ocasiones la figura que genera el enganche es la misma a la que modelan.

Esta forma de aprendizaje pone a debate los modelos de aprendizaje y enseñanza, en la actual el discurso a nivel universitario gira entorno a competencias, constructivismo, humanismo, hablar de conductismo parece no ser posible, Freire, (2004, 2005) dice que debemos de dejar de producir conocimiento basado en la repetición, por tanto, el aprendizaje enfocado a la

repetición, el reproducir algo sin una reflexión, el sometimiento a la autoridad, el ser opresor, son aspectos que parece que han ido quedado fuera de los discursos académicos, preguntar a algún profesor si desarrolla en sus proceso de enseñanza aprendizaje algo de lo anterior sería probablemente un, No, inminentemente, sin embargo, en el análisis de esta investigación se pudo identificar que aun cuando los profesores están en estas nuevas dinámicas de aprendizaje construido, ellos mismos de modo inconsciente, repiten aprendizajes, al modelar, están repitiendo una conducta observada de sus profesores, en muchas ocasiones inconscientes, lo hacen, pero al hacerlo otros lo miran y probablemente también lo repitan, esto genera que ciertos modelos (Engels, 1886) sigan vigentes aun cuando pueden no ser congruentes con lo que se promueve, la repetición constante hace que se consoliden y se generen herencias, de las cuales no siempre se es consciente, lo anterior podría, llevar a cuestionar la libertad que decimos tener, ¿qué tan libre se es si se repetimos modelos sin la reflexión de ello? Se puede decir que se sigue siendo oprimido, por seguir algo sin reflexionarlo, la forma de liberarse es a través de la reflexión constante, siendo críticos con uno mismo (Freire, 2009)

Lo anterior no es malo, si bien, concuerda con la tercera ley de Engels (1886) sobre los contrarios, todo lo que es, es a la vez lo que no es o su contrario, esto puede ser un ejemplo y no solo ese.

No todos los profesores son conscientes del impacto que pueden generar en sus estudiantes, y es aquí donde la segunda ley de Engels (1886) de acción recíproca, un profesor es capaz de cambiar la vida, la forma de pensar y la conciencia de una persona, por ello Freire (2004) pone énfasis en darle el valor que se merece.

No cabe la menor duda que se enseña a investigar -investigando, (Morán, 2003) y esa fue la última forma que se detectó fue la de *praxis*, la cual tiene que ver con la experiencia, con vivir lo que se hace, aprender de los errores, experimentar y sentir, es aquí donde nuevamente se retoma la importancia del cuerpo, pues al aprender por praxis uno pone el cuerpo como tal, repita, siente, huele, se mueve y aprende través del cuerpo y todo eso genera memorias llenas de sentimiento que le dan vida y sentido a lo que experimenta, muy pocas veces se habla de la función del cuerpo en la investigación o en la docencia, pareciera que todo es intelectual pero la realidad que se pudo identificar en este trabajo es que la experiencia es un

aspecto significativo en el aprendizaje y elemental se dé, es importante el cuerpo. Esto podría generar, algunos temas de investigación relevantes, debido a que en la actualidad se pone énfasis en la importancia del cuerpo en cualquier proceso, sería interesante indagar las memorias del cuerpo en relación a la formación en investigación y docencia, esta forma de aprendizaje sigue acompañado a los PI durante mucho tiempo.

Algunos aspectos que se encontraron sobre formación docente es que muchos de ellos no sabían que se dedicarían a la docencia muchos al igual que en la investigación llegaron por alguna necesidad de trabajar, o por oportunidades que se les presentaron, lo interesante explorado es que, se sabe que el profesor universitario en su mayoría no recibió una formación sobre docencia, sin embargo, la cuestión sería, entonces ¿cómo es que saben cómo dar su clase?

Sobre lo anterior, se encontró que había profesores reconocidos por estudiantes como buenos, pero jamás habían tomado un curso sobre capacitación docente. Sobre esto se puede decir que nuevamente *los Actores Alicientes* tuvieron un papel clave en los Profesores Investigadores, pues fue recurrente la respuesta de que tuvieron un profesor que les influyó de uno u otro modo, incluso en relación a las estrategias didácticas que usan se encontró que en su mayoría fueron aprendidas por sus profesores. Es decir, que aun cuando muchos no tuvieron o no tomaron cursos relacionados con la docencia, la forma en la que ellos desarrollan su clase lo que han hecho es *modelar* a los profesores que más significado tuvieron para ellos. Esto se ve reflejado en la forma en la cual planean sus trabajos, la bibliografía que ocupan, los materiales usados, la forma de explicar los temas e incluso en la forma de evaluar el curso. Es aquí, al igual que anteriormente, en ambos casos queda de manifiesto el impacto que un profesor puede llegar a generar en un estudiante, por ello la importancia de un profesor comprometido vs un profesor sin vocación que puede de igual modo influir en las personas, varios profesores mencionan hacer algunas cosas porque sus asesores o profesores no lo hicieron por ellos, entonces podemos decir que independientemente de todo hay personas que pueden convertir los aspectos negativos en un motivo de mejora.

Al trabajar bajo el modelaje no se sabe si lo que se hace está bien o no, se parte de la idea de que como personalmente se tuvo experiencias positivas, o, de la idea de que se está cubriendo lo que no se recibió personalmente hace que este proceso sea aún más interesante, porque no existe una formación formal sobre la forma en la que los profesores han aprendido a enseñar o dar clases, todo ha sido a base de *la praxis*, es decir, la experiencia, y nuevamente retomamos la importancia de la experiencia pues es a base de esas vivencias que se pueden ir generando cadenas, como se dijo anteriormente un profesor influye en una persona que posteriormente se vuelve profesor, entonces se forma una especie de hilo de generación donde se pueden ir heredando costumbres, modos, vicios de generación en generación, esto puede ser bueno y no tanto, pues, cuando uno se maneja con la certeza de que lo que se vivió fue lo mejor y se replica, entonces se puede volver repetidores de lo que ya existe o se hace, realmente caer en esto es en caer en lo que Freire (2004) crítica, que el profesor debe ser crítico, y debe liberarse y ayudar a otros a liberarse mediante el uso de la reflexión y conciencia. En realidad las cosas van más allá de eso pues uno debe generar formas nuevas, aspectos nuevos, entonces no podemos repetir costumbres porque el profesor del profesor, del profesor lo hacía, eso sería convertirnos en oprimidos de ciertos procesos que desconocemos, consolidando inconscientemente una corriente que tal vez criticamos (Freire, 2009) su esencia es importante ser críticos con lo que se hace, se dice, se piensa y se enseña, lo anterior puede dar pie a nuevas investigaciones, realmente podría ser un tema relevante, capaz de generar grandes impactos porque demuestra la influencia que un profesor puede llegar a tener.

En la mayoría de los casos se pudo notar que los profesores no son conscientes de la forma en la que realizan sus actividades, de la forma en la que enseñan, la han hecho parte de ellos mismos que la realizan de modo natural, en el trabajo se dejó clara la importancia de ser consciente de la práctica y de la reflexión de la misma pues permite mejorar, y esto es muy común sobre todo en la formación en investigación, los profesores pueden decir que ellos forman en investigación, sin embargo cuando se pregunta cómo pareciera que pasa por su mente una reconstrucción de los procesos que se sigue y es en ese preciso momento en que se hace una reflexión y se es consciente de la práctica.

Como no son conscientes de lo qué o de cómo se realiza, la única forma de autoevaluarse como profesores es a través de la respuesta de los estudiantes y su desempeño, si todo marcha bien se continúa en la repetición del proceso, si en su caso se ven malos resultados, lo que se hace es buscar otro modo de mejorar. Este trabajo demuestra la importancia de ser reflexivos en nuestra propia práctica porque permite identificar los puntos fuertes en el proceso de enseñanza y aprendizaje pero a la vez identificar las áreas de mejora, poder tener procesos dirigidos hacia fines previamente logrados por el profesor, por mucho tiempo se ha hablado de que los profesores deben ser reflexivos sobre su propia práctica y cuántas instituciones apoyan o generan estrategias para lograrlo? esto es una sugerencia que se hace a la institución donde se realizó el estudio.

Después de todo lo anterior se puede decir que se cumplió con el objetivo de manera satisfactoria pues se pudo descifrar cuál es la trayectoria de formación que los PI han tenido en torno a la investigación y a la docencia, así mismo se han identificado y nombrado los elementos que la conforman, generando de este modo un aporte teórico y sentando bases para investigaciones posteriores hacia el tema de formación en investigación y docencia.

Con respecto a la pregunta número dos de esta tesis, ¿cuáles son los significados que los profesores han construido sobre la docencia y la investigación? Se tuvo como objetivo primordial *Interpretar los significados que los profesores han construido sobre docencia, investigación y vinculación docencia e investigación*, se puede decir que se cumplió con el objetivo planeado pues se pudo identificar las formas en la que los profesores han denominado a la docencia como a la investigación, fue bastante claro como independientemente de la formación de los profesores, la forma de definir a la investigación giró en dos puntos, uno, que es que la investigación es una actividad natural del ser humano, como una actividad cotidiana, y es verdad, si se reflexiona sobre lo que es la investigación se entiende que se trata de una actividad muy normal, que cualquiera realiza, movida por la curiosidad, la duda o el simple deseo de querer conocer, todos realizamos investigaciones; cuando hay curiosidad, incertidumbre, miedo, duda, ignorancia, todas ellas se manifiestan a través de preguntas, hay autores como Bachelard, (2004), y Freire, y Faundez, (2013) y es esa pregunta la que, la que mueve el deseo por querer saber...

Sin embargo, otra forma de hablar de la investigación es en términos un tanto formales, donde se ve a esta como un proceso sistemático, donde ya se habla de métodos, técnicas, y formas de hacer investigación. Fue bastante interesante como al hablar los profesores sobre la investigación, sus ojos desprendían un brillo muy particular, se nota el gusto por ella que muchos mencionaron que la investigación es parte de su vida.

Con respecto a la docencia se encontró algo bastante interesante pues a pesar de que en la actualidad las políticas hablan del constructivismo, del humanismo, en las entrevistas al hablar de la docencia se encontró que esta es vista como una manera de difundir conocimiento y de transmitirlo, eso hace cuestionarse qué es la docencia en sí, es verdad que es la construcción del conocimiento, pero también es verdad que tienen que ver con la transmisión del conocimiento. Este punto se suma al debate antes planteado sobre la forma en la que aprenden los maestros cuando es por modelaje, que finalmente lo que se hace es repetir ciertos patrones o conductas que en su momento alguien con poder tuvo sobre ellos, es imposible despegarse de la propia historia sin perder lo que se es, gran parte de lo que se es se debe a las experiencias, vivencias, esto hace que no haya una verdad absoluta sobre las cosas como se establece en la primer ley de Engels (1986), somos seres históricos

En cuanto a la autopercepción y sobre el perfil del investigador se encontró que muchos investigadores perciben como un logro ser PI, varios profesores plantean que es algo que siempre habían querido, por otro lado, algunos mencionan que para ellos es sólo una categoría, fue interesante cómo muchos de los PI no se habían cuestionado sobre el Perfil de un PI, se ha naturalizado el término que se da por hecho que es una persona que se dedica a hacer varias actividades, entre ellas la docencia y la investigación, nuevamente se recalca la importancia de auto reflexionar sobre lo que se es y la práctica que se hace. Después de la revisión teórica que se hizo sobre el Profesor Investigador, se encontró que realmente hay poca información al respecto que defina lo que es un profesor investigador, que diga cuál es el perfil que un PI debe tener. Hay más información sobre lo que es un docente-investigador, pero a hacer la revisión se encontró que ese perfil es exclusivo para la realización única es ambas actividades, mientras que el término de profesor pareciera abarcar la realización otras

actividades además de esas, fui interesante que incluso los mimos profesores no tenían clara la idea de lo que implicaba ser profesor investigador, otros sólo lo veían como una categoría.

Pero entonces, ¿cómo se define lo que es un profesor investigador? ¿cómo se construye es perfil? Esos pueden ser senderos para futuras investigaciones, si bien Galaz, y Gil, (2013) mencionan que lo que se ha hecho en las universidades para marcar el perfil ideal que los profesores deben tener, es tomar como base los criterios del SNI, lo que genera una desventaja para los profesores que tienen mayor carga hacia la docencia, quienes para cumplir con todas las demandas deben buscar la formas de ingeniar y administrar su tiempo y sus recursos.

Precisamente esa situación lleva a reflexionar otro punto y se hace mención porque es parte de lo que las instituciones reconocen que debe cumplir el perfil de los PI, y es la participación en los programas de estímulos (SNI,PRODEP,ESDEPED), surgieron con la idea de brindar un estímulo a los PI que cumplieran con los criterios que ellos establecía, los cuales todos tenían la finalidad de impactar de uno u otro modo a la educación, todos bajo un modelo totalmente conductista, basado en estímulo-respuesta, los profesores son condicionados a cumplir los criterios que alguien con poder establecer, por tanto se vuelven hasta cierto punto oprimidos por un sistema, que espera de ellos resultados, no existe libertad, se deben someter a lo que se establece y sino se cumple atenerse a los resultados, dicho programas se han convertido al grado de pasar de ser un programa de estímulos a ser un programa de castigos, porque si los profesores no cumple, sino generan resultados, deben atenerse a las consecuencias, pérdida de prestigio, de oportunidades a mayores ingresos y lo peor, de autoestima, lo que genera pánico entre los profesores investigadores, que deben buscar cumplir con todo, lo que los opresores les indican.

Suena hasta ilógico que a esta alturas, después de tanto avance en modelos humanistas ,y constructivistas, donde se apuesta por el proceso más que por el resultado, donde se pide a los PI que sean críticos y creativos de sus procesos y fomenten en lso estudiantes una actitud de exploración, que promoviendo la filosofía de la libertad de Freire (2009) tenga que someterse a un sistema totalmente arcaico, es necesario generar nueva formas que sean más contemporáneas. Sin duda este podría ser un tema para futuras investigaciones.

Para la tercer pregunta de investigación sobre ¿Cuál es la percepción de los Profesores Investigadores en relación a la Vinculación Docencia-Investigación? , se planteó el objetivo *Analizar la percepción de los Profesores Investigadores en relación a la Vinculación Docencia-Investigación*, se pudo responder esta pregunta pues los profesores vinculan ambas actividades de diferentes formas, la mayoría de los profesores están a favor de la Vinculación Docencia-Investigación, y la miran como si fueran dos actividades implícitas.

En cuanto a las formas de relacionar la docencia con la investigación es justo aquí donde se pudo ver reflejado el arduo trabajo que conllevó la realización del análisis y construcción teórica de la pregunta uno, pues aquí en este punto donde los elementos teóricos creados se ven aplicados. De entrada, partiendo de la ley uno de la dialéctica de Engels (1886), donde dice que no hay verdades absolutas, que cada persona construye sus verdades, sus realidades de acuerdo a las experiencias que ha vivido, es por eso que en esta investigación jamás se tuvo la intención de evaluar si lo profesores vinculaban o no, o evaluar si lo hacían de un bueno modo o no, más bien lo que se trata de rescatar es esa esencia fenomenológica que tiene que ver con las experiencia y significados que han construido, todo siempre desde su realidad, desde su marco de referencia, es por eso que para poder comprender la Vinculación Docencia-Investigación se decidió también considerar sus trayectorias de formación para conocer un poco sobre su historia.

Tomando en cuenta lo anterior, fue interesante ver que las respuestas en la entrevista sobre cómo vinculan la docencia con la investigación fueron diversas, cada uno podía tener su propia forma de hacerlo y eso no quiere decir que está bien o mal, finalmente ahora se puede comprender que en gran parte lo hacen como ellos aprendieron.

Se encontró que las actividades que ellos realizan para vincular la docencia con la investigación, son las mismas que en ellos generaron el enchance hacia la investigación y la docencia, al ser las mismas actividades, todas ellas portan por lo menos alguno de los agentes de influencia, como son el escenario, los actores alicientes y/o los procesos de enseñanza aprendizaje.

Un aporte que se hace también en este trabajo es la clasificación de actividades que permiten vincular la docencia con la investigación en dos puntos. *Al interior del aula, y actividades al exterior.*

Al interior, está por ejemplo dar alguna materia que tiene que ver con la investigación o con su línea de investigación, esto hace que los jóvenes tengan información contextualizada y de primera mano, otra forma es a través de la simulación de problemas, o situaciones en las que el estudiante debe buscar el modo de resolverlo, este tipo de actividades, permiten que el aprendiz viva de modo hipotético un problema y busque el modo de solucionarlo, por ello, estas actividades contribuyen a la creatividad y toma de decisiones.

La bibliografía es un recurso que se ha mencionado en otros estudios como elemento para vincular las actividades y lo es pues a través de él se puede generar el enganche si incluso esa bibliografía es del PI que imparte la clase, eso lo convierte en un posible actor aliciente, otra forma en la que los PI consideran que vinculan la docencia con la investigación es a través del empleo de preguntas, ya sea generándolas o solo lanzándola, recuérdese que Freire y Bachelard (2004), han puesto énfasis en la importancia de la pregunta no solo en la educación sino en la investigación, la pregunta es el generador que prende el motor a la búsqueda.

Realización de trabajos de investigación, esta fue una de los aspectos más relevantes tanto en la formación de los profesores como en la forma en la que ellos vinculan la docencia con la investigación pues permite que el estudiante tenga contacto con agentes de influencia para generar el enganche y también permite que se desarrollen cualquiera de las formas de

Hablar de las investigaciones que se realizaron, este aspecto es importante para que se dé el enganche en la investigación, y propicia la forma de aprendizaje por modelaje, pues el profesor funge de modelo de inspiración por parte de los estudiantes, aprenden mediante la explicación del profesor, consideran la experiencia que ha tenido como el factor que le da validez lo que expone, se complementa con el uso de bibliografía de su propia autoría.

En cuanto a las *actividades externas al aula*, se encontró la incorporación de los estudiantes en proyectos de investigación de profesores que se encuentren realizando alguna investigación, ya sea como becarios, dentro de los veranos de investigación o como tesistas,

permite que los estudiantes puedan tener una visión del trabajo que se realiza en el contexto, así mismo, contribuye a que pueda aplicar conocimientos teóricos a la práctica, además de que este tipo de actividades permite que el estudiante encuentre sentido a su profesión al reconocer las áreas desde las cuales puede contribuir, a veces después de ser becario o formar parte de los veranos de investigación hacen que los estudiantes se enganchen a algún investigador, les guste la forma de trabajo, la temática o incluso el propio profesor llega a ser fuente de inspiración, llevando al estudiante a trabajar sobre la línea del profesor, es importante recordar que la asesoría en tesis, juega un papel también clave, se pudo ver su valor significativo en la formación de los mismos profesores, pues muchos de ellos se engancharon gracias a la realización de su tesis, y es que en esta actividad, se pueden mezclar incluso todos los agentes de influencia para que se dé el enganche, dentro de esta actividad se pueden dar diversas formas de aprendizaje y esta depende mucho del papel del asesor, pues se puede generar una aprendizaje por modelaje, autónomo, por praxis o las tres.

Un punto que se consideró relevante resaltar tiene que ver la ética en relación al compromiso social de la investigación, si bien, un punto para que tengas sentido la investigación es su utilidad, las investigaciones sirven para resolver problemas, que un profesor sea consciente de eso es crucial y si promueve eso en los estudiantes es realmente el cumplimiento de este trabajo, se puede imaginar que cada profesionista desde su área se encarga de resolver problemáticas y de hacer aportes a la sociedad, se podría tener un País en muy buenas condiciones, aprovechando y optimizando todo tipo de recursos.

En cuanto a las condiciones se encontró que los aspectos administrativos, la carga de varias actividades, el currículo son algunos de los factores que influyen en que se dé la Vinculación Docencia-Investigación. Esto se relaciona con apartados anteriores, los profesores deben cumplir con varias actividades casi de manera simultánea, lo que puede ser contraproducente; así mismo el cumplimiento de criterios para participar en los diversos programas de estímulos hace que haya una mayor demanda hacia la administración donde se encuentra adscritos.

Responder a las preguntas de investigación planteada y cumplir con los objetivos establecidos permitió alcanzar el objetivo general de esta investigación que fue *comprender las formas en la que los Profesores Investigadores vinculan la docencia con la investigación*,

este objetivo general, pues se pudo comprender que los profesores vinculan la docencia con la investigación a partir de los que aprendieron ya sea de sus profesores como de su propia experiencia o incluso de la intuición, fue interesante ver cómo cada uno dice sus propios modos en los que considera que lo hacen, y sería interesante hacer un análisis de casos, pero por los objetivos de esta investigación no es posible, sin embargo, este trabajo abre un sendero para futuras investigaciones para analizar la relación que existe entre la forma de enseñar con su propia formación porque si bien, en este trabajo se encontró que existe esa relación, sería muy interesante e importante profundizar al respecto para poder comprender a los PI y para poder generar estrategias basado en ellos.

Es importante enunciar que para la realización de este trabajo se tuvieron dos premisas:

La construcción de significados que los profesores tienen sobre docencia, investigación y Vinculación Docencia-Investigación depende de la formación que han adquirido en torno a ello.

Lo profesores investigadores de la DES de Educación y Humanidades de la BUAP vinculan sus actividades de docencia e investigación a partir de la construcción de significados que han realizado sobre los términos de docencia, investigación y Vinculación Docencia-Investigación.

La realidad es que los significados que los profesores dan sobre investigación y docencia, se relacionan medianamente con su formación, pero más bien se apega a las propias experiencias de vida.

Y con respecto a la segunda, la realidad es que no es de la manera que se planteó, la forma en la que los PI vinculan la docencia con la investigación parece no depender de los significados que se construyeron sino más bien de las experiencias que vivieron pues muchos de los elementos que se enmarcaron y actividades que fueron significativos en sus trayectorias de formación resaltan cuando hablan de cómo ellos vinculan la docencia con la investigación. Este podría ser otro sendero para futuras investigaciones complementándolo con observaciones de campo.

Así mismo, otra oportunidad de investigación podría ser relacionar su producción, la participación que han tenido en los programas de estímulos con las formas en las que vinculan la docencia con la investigación. Tanto el este punto como el anterior podrían ser enriquecedores para investigaciones futuras, basadas además en observaciones.

A partir de esta investigación se pudo identificar que su proceso de formación en muchos fue inconsciente, sería interesante hacer un cruce de información entre sus procesos personales y la forma en la que ahora ellos forman a sus estudiantes, lo que permitiría identificar los rastros de influencia con esto analizar lo que Engels (1886) estableció en su primer Ley y lo que Freire (2004) menciona sobre la influencia de los profesores en la formación de nuevas generaciones.

Por otro lado, los resultados de esta investigación permiten sugerir que no se puede juzgar a los profesores sobre la forma en la que hacen investigación, docencia y vinculan su docencia con la investigación, pues como se dijo, no hay una formación formal sobre eso, la mayoría de los profesores hacen investigación según las experiencias que ha tenido, los profesores y asesores que ha tenido, incluso depende de sus propios procesos de aprendizaje, por ello, aunque todos hayan realizado un doctorado las formas en la que investigan son diversas, no se puede deducir con facilidad quién lo hace bien o mal porque incluso nosotros mismos juzgamos desde la perspectiva que hemos construido desde nuestras propias experiencias y vivencias.

La figura del PI surge con la intención de hacer mejor las cosas, de que su impacto en los estudiantes y en la sociedad fuera maravilloso, sin embargo, se les han asignado diversas actividades, todas demandantes de tiempo, en las entrevistas se pudo ver que incluso los trámites administrativos y de gestión se vuelven engorrosos y demandan tiempo, de todo lo que los PI deben hacer mencionan que eso es lo que menos les gusta, y es de entender, pues en la docencia no solo es de pararse y dar la clase, sino que hay que planear, revisar trabajos, evaluar, en relación a la investigación también se requiere de tiempo para poder llevarlo a cabo, el pertenecer a los programas también implica un proceso meticuloso de llenar bases de datos, conseguir firmas, constancias y el profesor invierte mucho tiempo en eso, pero no puede pausarlo porque si ya es de los programas de estímulo ahora por deseo, prestigio u

orgullo debe buscar las formas de continuar en dichos programas, hay quienes por dicha presión llegan a caer en prácticas irregulares

Dificultades y limitaciones en la Investigación

Una de las cosas más importantes que se deben considerar al elegir un tema es el gusto por este, realmente los procesos de realización del trabajo en algunos momentos se vuelven complejos, cuando crees que todo es claro de la nada todo cambia, todo se nubla y todo se vuelve complicado, lo único que permite seguir adelante es el gusto por el tema, el deseo de querer saber más y aportar algo, es por ello que es clave que cuando uno elige un tema sea algo que le guste, que le apasione. Sin embargo, a veces aun cuando se está enamorado del tema surgen ciertas dificultades en el camino y el investigador inexperto a veces a ojos cerrados debe ir resolviendo cada suceso que pone en jaque su labor, todos los que realizan o han realizado alguna investigación pasan por momentos así, que pueden ser agobiantes y aun así poco se habla de ellos, es por eso que en este trabajo se considera de suma importancia externarlos debido a que pueden ser útiles para quienes se encuentren en procesos similares puedan ver que es normal que surjan problemas en el proceso pero se pueden ir resolviendo.

- Algunas dificultades que se en el trabajo fueron las fuentes bibliográficas existentes, algo que se debe tener en cuenta es que el tema que se elige cuente con información que sirva de basar o de fundamento, sin embargo algo impórtate también es trabajar temas no muy estudiados porque eso permite que se vayan consolidando nuevas líneas de investigación, sobre todo si son temas clave, en este trabajo fue bastante interesante ver cómo a pesar de que hablar de formación en investigación, de Profesores Investigadores son realmente muy pocos los estudios que se han realizado al respecto y esto se debe a que se ha naturalizado tanto la figura de un PI que poco se sabe al respecto. Del mismo modo, como se dijo en el estado del arte, hay varios estudios que hablan sobre la importancia de la Vinculación Docencia-Investigación, pero hay pocos, muy pocos estudios que generen bases empíricas al respecto.
- Una problemática que se presentó fue durante el trabajo de campo, en lo referente al acceso a la información que la institución tiene y que por problemas de protección no se pudo

facilitar de manera sencilla, se hicieron llegar varios oficios y la respuesta era nula, el tiempo transcurría, dicha información era clave para contactar a los PI, y poderlos invitar a participar, por lo que el trabajo de campo se vio limitado en cierto sentido, sin embargo, una estrategia que se usó fue buscar la lista de PI dentro del SNI y a partir de ello localizar a cada persona en internet, buscando su correo electrónico para poder realizar la invitación, confieso que al inicio pues se me hacía una manera muy informal y pensaba que nadie haría caso a mi invitación, así que con base en mi experiencia puedo decir que fue de las mejores maneras de generar contacto, principalmente con ellos porque pues se sabe que son personas que tienen muchas actividades, a veces andan en estancias o trabajo de campo, entonces la localización se volvía complicada, buscar su correo por internet y escribirles, permitió generar un contacto con ellos y también la no respuesta se volvió un modo de discriminación causal, por ello dijimos que el criterio más importante dentro de la selección de los participantes era por su disposición para participar.

- La parte que más estrés generó fue agendar cita con los PI, pues el trabajo de campo se realizó la última semana de clases antes de salir a vacaciones decembrinas en el 2018, de por si son profesores que siempre andan en diversas actividades y en esos momentos se encontraban cerrando cursos, por ello agradezco el tiempo y la apertura que tuvieron para poder brindarme la entrevista, muchos de ellos manifestaron que la empatía fue lo que les motivó a participar, la mayor preocupación era quedar en fechas con ellos, por adaptarme a sus tiempo a veces las citas chocaban y me daba mucha preocupación y pena tener que cancelar por motivos de “choque” con otro participante.
- Otro aspecto ha sido la distribución de las dependencias de la DES pues, aunque aparentemente todas están en el centro están en espacios diversos, tan solo en el instituto de ciencias sociales está dividido en tres, el de historia, el de antropología, el de lenguas y sociología, ello ha dificultado un poco la ubicación de los profesores.

A manera de aportes

A lo largo de las conclusiones se fueron mostrando los hallazgos así como los senderos que se pueden seguir para la realización de investigaciones futuras, esta investigación abre diferentes brechas que pueden ser abordadas desde diferentes perspectivas, hay algunas

partes de las conclusiones en las que incluso se dejan algunos planteamientos de preguntas con la finalidad de incitar a la reflexión, aspecto que se vio que es fundamental, se debe reflexionar sobre la propia práctica para poder comprender nuestros procesos y mejorarlos en medida de lo posible.

Además de lo anterior detalla el procedimiento metodológico que se siguió, esto se considera un aporte porque en muchas ocasiones la metodología queda para segundo término, y en realidad es lo que le da rigurosidad a un trabajo, el describir detalladamente lo que se realiza permite poder darse una idea de cómo se fueron respondiendo las preguntas de investigación y por consiguiente respondiendo las preguntas de investigación, de igual modo puede servir de base para estudios posteriores no solo relacionados con el tema, sino con la forma de abordaje metodológico.

Dentro de la misma metodología, otro apartado que se considera que también fue a manera de aporte es descripción detallada del análisis, en pocos trabajos se habla de la cocina de la investigación, y es fundamental sobre todo en la realización de tesis pues en muchas ocasiones como estudiantes se pierde la orientación o no se tiene idea de cómo hacer las cosas y en pocos libros se describe de manera detallada el análisis, por ello esta tesis puede servir de base y ejemplo para quien decida hacer una tesis bajo un análisis similar.

Pero de todo, el aporte más importante que genera este trabajo es la construcción de lo que se llamó Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia, concepto de que se partió de cero y se fue construyendo a lo largo del trabajo, la estructuración y el nombramiento de los elementos que le dan vida la término fue la parte que a pesar de ser laboriosa es la que más se pudo disfrutar, se dice que la investigación es un arte y el poder generar algo y que ese algo contribuya a investigaciones futuras es una de las mejores satisfacciones.

Con los resultados de la encuesta se obtuvieron datos muy importantes que también pueden servir de base para estudios posteriores, un hallazgo importante fue el poner foco a ese perfil tan reconocido pero poco observado directamente, el PI, se pudo identificar a través de esta investigación que ahí hay un mundo por descubrir, es verdad que el PI es un ideal de muchos, los mismos estudiantes lo vemos como la cima donde culmina de todo lo que se ha realizado, pero no se sabe casi nada de él, cuándo surge, dónde surge, cuál es su perfil, no hay respuestas

a ello, en esta investigación se empezó a construir un poco de historia sobre el PI, así como se obtuvieron algunas características que el PI debe tener para poder ser un actor aliciente, pero falta profundizar al respecto y eso será en investigaciones futuras. Lo que sí se puede afirmar es que gracias a esta investigación ahora se sabe que nada se sabe, es un juego de palabras que muestra la realidad e importancia de este hallazgo.

Así mismo esta investigación permitió descubrir la punta de un posible gran dinosaurio enterrado, en relación al tema que principal de este trabajo, y es que a pesar de que realizar ambas actividades y vincularlas es el ideal, la verdad es que hay muy pocas investigaciones empíricas que lo demuestren, este trabajo permite sentar las bases para investigación futuras con miras a la generación de una posible línea de investigación sobre la Vinculación Docencia-Investigación.

Como se dijo al inicio de este trabajo, son pocas las investigaciones que se hacen sobre este tema y cuando se hacen son desde una mirada positivista, enfocándose en los números de producción que el PI tiene, así mismo las investigaciones o lo que se ha escrito sobre la formación en investigación va en relación a lo que se debe hacer, lo que el profesor debe hacer pero dejamos de lado que cada uno de ellos ya trae sus propias formas de hacer las cosas aprendidas por modelaje en la mayoría de los casos, en este trabajo se quiso hacer algo diferente, se quiso poner el reflector hacia ese actor que trabaja realizando diversidad de actividades para poder cumplir con las demandas institucionales, ese ser que hace investigación, docencia, gestión, tutoría, que tiene que producir, debe pasar horas frente al computador llenando bases de datos, debe correr de un lado a otro para poder conseguir oficio y así poder reportarlos, ese ser que aparte de todo es hijo, hija, madre, padre o abuelo, o abuela, esa persona que trabaja incluso durante la noche para escribir artículos o planear sus clases, qué fácil es decir, el PI no cumple con su producción, no hace docencia, no hace investigación, o decir lo hace pero lo hace mal, nadie se pone a pensar en la frustración y el posible miedo que le genera a los PI el tener que esperar los resultados de una evaluación que los juzga por la cantidad de lo que hacen más que por la calidad, asignándoles un número que pareciera que representara la calidad de personas que son cuando en realidad no siempre es el caso porque incluso en esos casos, la ética puede verse violada. Esta investigación se

centra en ellos, que, aunque no aborda los temas cuestionados en las líneas escritas anteriormente, sí permite conocer un poco de su historia de vida, esta investigación permitió que pudieran hacer el recorrido de la cartografía que han ido creando sin ser conscientes de ello, se espera que esta tesis sirva de inspiración o de base para investigaciones futuras.

REFERENCIA

- Aldana, G. (2008). Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. Universidad de la Sabana. Tomada el 17 de septiembre de 2018 de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a04.pdf>
- Anaya, V; Alfaro, M; Andonegui, M. (2007) Constructivismo y perspectivas. *Laurus*. 13 (24), 76-92. Tomado el 20 de mayo de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Arredondo, G; Santoyo, R y Pérez, G. (1987). Vinculación Docencia-Investigación, en *Colección Pedagógica*. (16)13-29.
- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Banco Mundial (2012). Informe anual 2017. Poner fin a la pobreza extrema. Impulsar a la propiedad compartida.
- Banco Mundial (2017). *Informe anual 2017. Poner fin a la pobreza extrema*. Impulsar a la propiedad compartida.
- Banco Mundial (s.f.). *¿Quiénes somos?* Tomado el 27 de septiembre de 2018 de: <https://www.bancomundial.org/es/who-we-are>
- Banco Mundial. (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, Estados Unidos de América: Banco Mundial.
- Barnet, R. (2005). *Para una transformación de la universidad, nueva relación entre investigación, saber y docencia*. España: Octaedro.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (s.f.a). *Misión*. <https://www.buap.mx/content/mision>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2018d). VIEP: Sistema Nacional de Investigadores. Tomado 26 de marzo de 2018 de: <http://www.viep.buap.mx/investigacion/sni-padron2018.php#ua6>

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s.f.b). Documentos de consulta del Modelo Universitario Minerva, Tomado el 26 de marzo de 2018 de: http://emas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/DGES/mum
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (s.f.c). VIEP: *Misión*. Tomado el 26 de marzo de 2018 de: <http://www.viep.buap.mx/viep/viep-sobre-mision.php>
- Black, S. (1972). Interactions between teaching and research. *University Quarterly*. 26, 348-52.
- Bretton, H.L. (1979). On the necessity of research in teaching. *Science Teaching*, 9, 96.
- Cabra, F y Marín, D. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 68. 149-171, tomado el 12 de diciembre de 2018 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n68/n68a07.pdf>
- Cabrera, D. (2017). El PROMEP y la formación continua de los profesores universitarios. En *Educación continua y formación permanente*. Entre la docencia y el saber profesional. (pp. 83-104). BUAP: México.
- Calvo, G. (2002). La situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las representaciones sociales de los actores involucrados. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación (IICE)* Diciembre. Buenos Aires- Argentina: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 20.pp. 48 a 56
- Calvo, G. (2015). *La articulación teoría-práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Campirán, A. (1999). El taller visto como competencia. En Campirán, A., Guevara, G. y Sánchez, L. (Comp.), *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo* (p. 22), México: Colección Hiper-COL, Universidad Veracruzana.

- Campirán, A. (2005). Autobservación y metacognición. En *Ergo*, Nueva Época, Revista de Filosofía. Colección Temas Selectos N° 1. Metacognición. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Casas, A; Repullo, J; Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionario y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*. 31(8) 527-38
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Tercera Edición: Buenos Aires. Tomado el 01 de septiembre de 2018 de: <https://n9.cl/zm2i>
- Coate, K., Barnett, R., y Williams, G. (2001). Relationships Between Teaching and Research in Higher Education in England. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 158–174. doi:10.1111/1468-2273.00180
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018). Principios y estándares para la evaluación de programas educativos presenciales en las instituciones de educación superior. CIIIES. Tomado el 10 de octubre de 2019 de <https://www.ciees.edu.mx/version1/evaluacion-de-programas/proceso-general/que-es/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (s.f.a). CONACYT. Tomado el 25 de marzo de 2018, de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (s.f.d). Programas de Padrón Nacional de CONACYT. Tomado de el 24 de septiembre de 2018 de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (s.f.b). *Becas Mixtas*. Tomado de el 24 de septiembre de 2018 de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-mixtas>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (s.f.e). *Modificaciones al Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. Tomado el : 16 de Agosto del 2018 de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5513525&fecha=16/02/2018

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.(s.f.c.) Fondos Sectoriales
<https://www.conacyt.gob.mx/index.php/fondos-sectoriales-constituidos2/item/sep-conacyt>
- Cook, T. y Reichardt, C. (2005). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ed.
- Diccionario etimológico. (2018a). Etimología de formación. Tomado el 12 de marzo de 2018 de <http://etimologias.dechile.net/?formacio.n>
- Diccionario etimológico. (2018b). Etimología de Vinculación. Tomado el 27 de mayo de 2018 de: <http://etimologias.dechile.net/?vi.nculo>
- Diccionario etimológico. (2019). Etimología de semillero. Tomado el 12 de agosto de 2019 de <http://etimologias.dechile.net/?semillero>
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Primer seminario taller sobre perfil docente y estrategias de formación. Organización de Estados Iberoamericanos. Perú. Tomado el 02 de junio de 2018 de: <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- De Teresa, D, (2006). Thomas Edison: Historia de un fracaso. Tomado el 17 de septiembre de 2018 de: <https://management.emprenemjunts.es/?op=8&n=12648>
- Delgado, F. (2006). Paradigmas y retos de la investigación educativa. Una aproximación crítica. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación, en La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Denzin, N y Lincoln, Y (2015). *Manual de investigación cualitativa, VOL. 4. Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona, España: Gedisa Editorial

- Díaz, A. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*. México: IISUE.
- Elton, L. (2001). Research and Teaching: conditions for a positive link. (S. C.-U. Leeds, Ed.) *Teaching in Higher Education*. 6 (1), 43-56.
- Engels, F. (1873-1886). Dialéctica de la naturaleza. Tomado el 20 de agosto de 2020 de: <http://archivo.juventudes.org/textos/Friedrich%20Engels/Dialectica%20de%20la%20Naturaleza.pdf>
- Engels, F. (1886). Ludwig Feuerbach and the end of classical german philosophy. Tomado el 20 de agosto de 2020 de: https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/Marx_Ludwig_Feurbach_and_the_End_of_German_Classical_Philosop.pdf
- Fanning, M y Catro, R. (2014). Integración docencia -investigación en el proceso docente educativo. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*.(4)(4) 25-33
- Fernández, H. (1993). Posibilidades y límites de la Vinculación Docencia-Investigación. *Perfiles educativos* (61), 19-25.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Figón, L y Rocha, A. (2009). La formación en Investigación Educativa. Miradas desde dentro. Primer Foro Universitario: Construyendo Juntos Nuestro Futuro. Universidad Veracruzana, Poza Rica, Veracruz. En: <http://documents.mx/documents/autoras-laura-garcia-figon-estudiante-de-la-facultad-de-pedagogia-adriana.html>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flood, C. (1972). Teaching and research–happy symbiosis or hidden warfare?. *University Quarterly*. 27, 102-118
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI.
- Galaz, J y Gil, M. (2013). Evaluación y programas de incentivos para los académicos mexicanos: ¿De los ingresos adicionales a la adicción al dinero? Avance y perspectiva. Nueva época. 5 (2). Tomado el 22 de julio de 2020 de: <http://avanceyperspectiva.cinvestav.mx/3683/evaluacion-y-programas-de-incentivos-para-losacademicos-mexicanos-de-los-ingresos-adicionales-a-la-adiccion-al-dinero>
- Gallar, O. (2003). Modelo de formación por competencias para investigadores. *Contexto Educativo*. Editorial UNIJUI. 18(70)9-25.
- Garritz, A. (1997). Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador. *Revista de educación superior* (102), 9-25.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, M. (2018). La universidad frente al espejo. *75 años de la Ibero*. 50-53. Tomado el 30 de mayo de 2018 de: http://revistas.ibero.mx/ibero/articulo_detalle.php?pageNum_paginas=0&totalRows_paginas=4&id_volumen=41&id_articulo=728&pagina=1&pagina=4
- Glaser, B y Strauss, A. (1965). *Awareness of Dying*. Chicago: Aldine
- Glazman, R. (2003). El vínculo docencia- investigación en la Universidad Pública. En Morán. P. (Comp.) *Docencia-Investigación en el aula. Una relación imprescindible*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gobierno de México. (2015-2018). Plan Nacional de Desarrollo. Tomado el 13 de febrero de 2018 de: <https://www.gob.mx/epn/acciones-y-programas/plan-nacional-de-desarrollo-2013-2018-78557>
- Gorodokin, I. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 2005. 37.

- Guba, E. (1991). *The alternative paradigm dialog. In The Paradigm Dialog*. Newbury Park,. California: SAGE.
- Guerrero, M. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*. 10(2)190-192
- Hattie, J. y Marsh, H. (2004). One Journet to Unravel the Relationship Between Research and Teaching. Research and Teaching: Closing the Divide and internacional Colloquium. Tomado el 10 de septiembre de 2018 de: [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/research/documents/relationship-between-research-and-teaching-\(2004\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/research/documents/relationship-between-research-and-teaching-(2004).pdf)
- Hegel, G. (1985). *Fenomenología del espíritu*. Madrid, España: F.C.E. ESPAÑA, S. A
- Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*. 20 (2), (pp.271-301)
- Hinostroza, A. (2007). *Enfoque Filosófico de la Pedagogía*. UNSCH: Perú
- <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1004>
- Hughes, M. (2008). Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. En *Para una transformación de la universidad, nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 29-44). España: Octaedro.
- Humboldt,,W. (1970). On the spirit and organisational framework of intellectual institutions in Berlin. *Minerva*. (8). pp.242-267
- Hurtado, J. (2000). *Retos y Alternativas en la Formación de Investigadores*. Caracas – Venezuela: Editorial Fundación Sypal.
- Ibáñez, Tomás. (2001). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara
- Jenkins, A., Blackman, T., Lindsay, R., & Paton, R. (1998). Teaching and research: Student perspectives and policy implications. *Studies in Higher Education*, 23(2), 127–141.

- Jiménez, M. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectorias: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista electrónica de investigación educativa*. 11(1). Consultado el septiembre de 2018 de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/216>
- Landín, M. (2009). Pensamiento crítico y formación didáctica: condiciones que la favorecen. *ERGO* (24), 41-60. Tomado el 03 de abril de 2018 de: <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/38190>
- Landín, R, Velásquez, S, Rocha, A y Santiago. (2008). Los Cuerpos Académicos. Una Propuesta de Planeación Estratégica al Interior de las Universidades de México. *V Congreso Internacional de Innovación y Docencia Educativa*. España: Universidad de Barcelona.
- Lefebvre, H. (1999). El materialismo dialéctico. Colección socialismo y libertad. Tomado el 20 ed agosto de: <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2018/12/143-marxismo-materalismo-dialecticolefbv.pdf>
- Lewis, E. (2005). El saber y el vínculo entre la investigación y la docencia. En R. Barnett (Ed.), *Para una transformación de la universidad, nueva relación entre investigación, saber y docencia* (pp. 145-158). España: Octaedro.
- Lesvia, R. (2000). La formación de maestros. Un problema planteado. *Revista Electrónica Sinética*. 17.pp2-13
- Mancovsky, V. (2016). Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado en las Facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de álaga, desde una Pedagogía Doctoral. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Facultad de Humanidades-UNNE. 7(9) pp.29-42
- Marlo, S. (2014). La educación superior en cifras 2013-2014. Secretaria de Educación Pública. Tomado el 17 de julio de 2017, de: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/ESDEPEDFORO/se gundo foro/00-0%20SMalo_CarreraDocente_Dic2014.pdf

- Márquez, E. (2009). La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa. *Revista de investigación*, 13-35. Recuperado el 26 de mayo de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37614038100>
- Martín, M. y Berry, K. (1969). The teaching-research dilemma: Its source in the university setting. *Journal of Higher Education*. 40. 691-703.
- Martín, R. (2017). Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales. Tomado el 22 de mayo de 2019 de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1004>
- Martínez, A. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*. 6. 87-112.
- Martínez, S., y Martínez, N. (2007). Vínculo docencia-investigación. La propuesta de PROMEP en la universidad de Colima. *IX Congreso nacional de investigación educativa* (pp. 1-10). Mérida: COMIE.
- McKernan, J. (1999) *Investigación-Acción y currículum*. Madrid: Morata
- McMillan, J y Schumacher, S. (2010). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*. (17)(30) (1148-1150). Tomado el 20 de noviembre de 2019 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Mendoza, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: De la planeación al estado evaluador*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, y Miguel Ángel Porrúa.
- Miyahira J. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Rev Med Hered*. 20(7), 119–122.
- Molina, I. (2010). El vínculo docencia-investigación: Una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México. *Razón palabra* (73), 1-11.
- Montero, L. (2009). La formación para la Investigación a nivel pregrado. (Tesis para obtener el título de Maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida Yucatán

- Morán, P. (1993). La Vinculación Docencia-Investigación como estrategia pedagógica. *Perfiles educativos* (61), 51-63.
- Morán, P. (2003). *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*. México: UNAM.
- Moreno, G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*. XL 2, (158) 59-78.
- OECD. (2004). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo. Reporte de los examinadores sobre México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9 (21), 515-550.
- Neumann, R. (1992). Perception of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23.159-171.
- Neumann, R. (1996). Researching the teaching-research link: a critical review. *Australian Journal of Education*, 40.5-18
- Observatorio Laboral (2018). Tendencias del Empleo Profesional, cuarto trimestre 2018. Tomado el 17 de agosto de 2018. De https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Tendencias_empleo.html
- OCDE (2010). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativo. Reporte de los examinadores sobre México. Tomando el 15 de marzo de 2019, de: <https://www.oecd.org/mexico/32496490.pdf>
- OCDE (2016). Perspectivas de la OCDE sobre la economía digital 2015. Microsoft: México
- OCDE (s.f). Quiénes somos. Tomado el 7 de septiembre de 2019 de: <https://www.oecd.org/acerca/>
- Organización de Estados Americano. (s.f.d). Nuestra estructura. Tomado el 22 de julio d 2018 de: http://www.oas.org/es/acerca/nuestra_estructura.asp
- Organización de Estados Americanos (s.f. a). Ciencia y Tecnología. Tomada el 07 de enero de 2019 de: http://www.oas.org/es/temas/ciencia_tecnologia.asp

- Organización de Estados Americanos (s.f. b). Educación. tomado el 07 de enero de 2019 de <http://www.oas.org/es/temas/educacion.asp>
- Organización de Estados Americanos. (s.f.c). ¿Quiénes somos? Tomado el 22 de julio de 2019 de: http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp
- Orler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿Una relación antagónica, inexistente o necesaria? Academia. *Revista sobre enseñanza del Derecho*. 19, 289-301.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. (19) (93-110)
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. Educación y educadores. *Educación y Educadores*. (7). Tomado el 22 de junio de 2018 de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549/642>
- Patton, M. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work*. 1(3) 261-283.
- Perdomo, H. (2011). Significados del binomio docencia-investigación universitaria desde la perspectiva docente. *Tecnología, Gerencia y Educación*, 12 (23), 61-80
- Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*. 20 (2) 271-301
- Pirela, L, y Prieto, L. (2006). *Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual*, 22(50), 159–177.
- Prieto, L. (2008). Características Funcionales del Investigador Establecido. *Quórum Académico*.
- Prosser, M. (1989). In reality the teaching and research roles are independent. *HERDSA News*, 11 (3), 7-8
- Quintero, J, Munévar, R y Munévar, F.(2008). Semilleros de Investigación: Una estrategia para la formación de investigadores. *Educ, Educ*. 11(1) 31-42. Tomado el 17 de mayo de 2018 de: <https://bit.ly/3bcLCNF>

- Quintero, J. (2001). *Investigación-acción-reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica*. Tesis doctoral. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales, 2001.
- Rincón Ramírez, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3422993>
- Ríos León, R. A. (2014). La formación para la investigación en los programas de contaduría: una función del profesor universitario. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova*, 12(14), 129-148
- Robertston, J., y Bond, C. (2008). Formas de ser de la universidad. En R. Barnett (Ed.), *Para una transformación de la universidad, nueva relación entre investigación, saber y docencia* (págs. 109-124). España: Octaedro.
- Rocha, A. (2009). *Evaluación del área de investigación educativa de la Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana (Tesis de Licenciatura inédita)*. Poza Rica, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Rocha, A. (2012). *La vinculación docencia- investigación en profesores universitarios de la Universidad Autónoma de Yucatán. (Tesis de Maestría)*. Mérida, Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Rodríguez, C. (2006). El CONACYT en números. Foro Consultivo, científico y tecnológico, AC. Tomado el 25 de febrero de 2018 de:
www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/SNI_en_numeros.pdf
- Rodríguez, L. (julio-diciembre (1) de 2008). *Vínculo entre investigación - acción. El constructivismo y la didáctica crítica*. Recuperado el 17 de Febrero de 2011, de Odiseo. Revista electrónica de pedagogía: <http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/rodriguezvinculo.html>
- Romo, A., Villalobos, M., y Guadalupe, L. (2009). Gestión del conocimiento: estrategia para la formación de investigadores. *Sinéctica* , 70--82. Recuperado el 30 de mayo de }

- Rubio, F. (1980) Física conceptos básicos. Santa Cruz de Tenerife, España: Editorial interinsular canaria, s. a.
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: Un balance*. México: Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen- Humanitas.
- Sarramona, J; Arrom, J. N., y Vila, J. V. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? What it means to be a profesional teacher? p. 95–144.
- Sample, S. (1972). Inherent conflict between research and education. *Educational Record*. 53, 17-22
- Sánchez, R. (1990). La Vinculación Docencia-Investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (el caso de la UNAM). *Revista de Educación Superior*. Abril-junio, No. 74. ANUIES, México, (pp. 5-50).
- Sánchez, R. (1993). *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas*. Centro de Estudio Superiores sobre la Universidad, UNAM: México.
- Sandín, P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación, fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schmelkes, C y Schmelkes, N. (2012). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación: (tesis)*. México: Oxford:
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- Scott, P (2008). ¿Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas. Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. En *Para una transformación de la universidad, nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 75-90). España: Octaedro.
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). Visión y Misión de la SEP. Tomado el 26 de marzo de 2018 de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/vision-y-mision-de-la-sep>

- Secretaría de Educación Pública. (2018b). Programa Sectorial de Educación Tomado el 26 de marzo de 2018 de:
http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018c) PRODEP. Tomado el 23 de marzo de 2018 de
<http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2018d). SEP – CONACYT. Fondo Sectorial de Investigación para la Educación. Tomado el 23 de marzo de 2018 de
<https://www.conacyt.gob.mx/index.php/fondos-sectoriales-constituidos2/item/sep-conacyt>
- Secretaria de Gobernación. (s.f.a.) *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Tomado de: http://www.dof.gob.mx/avisos/2126/SG_090212/SG_090212.htm
- Stake, R. (2007). *Investigación con Estudio de Caso*. Morata: Madrid
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía: Colombia.
- Taylor, J., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Tecnológico Nacional de México, (2014). *Breve Historia de los Institutos Tecnológicos*. Consultado el 18 de Octubre de 2016 de: <http://www.tecnm.mx/informacion/sistema-nacional-de-educacion-superior-tecnologica>
- Tenti, E. (2010). *El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI

- Tesouro, M., y Puiggalí, J. (2015). *La Relación entre la Docencia y la Investigación Según la Opinión del Profesorado Universitario*. Procedia - Social and Behavioral Sciences. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.031>
- Tesouro, M.; Corominas, E.; Teixidó, J., y Puiggalí, J. (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 169-186.
- Torres, R. (2001). Comunidad de aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y el aprendizaje. *Academia*. Tomado el 22 de junio de 2018 de <https://n9.cl/1sc2>
- Trilla, J.; Gros, B.; López F. y Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Tuning America Latina. (2013). Competencias Genéricas de América Latina. Tomada el 22 de junio de 2018 de: <https://url2.cl/BUmcC>
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial de la educación mundial- 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- UNESCO. (9 de Octubre de 1998). *Declaración mundial sobre educación superior del siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado el 5 de Febrero de 2018, de Conferencia mundial sobre la educación superior: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (s.f.). UNESCO. Recuperado el 5 de febrero de 2018 de: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/unesco>
- Universidad Pontificia Bolivariana (2018). ¿Qué es un Semillero?. Tomado el 30 Julio de 2018 de: <https://www.upb.edu.co/es/investigacion/nuestro-sistema/semilleros>
- Vargas, A y Vargas, I. (2017). La ética del docente investigador y sus principios. *Revista Científica de Ecociencia*. 4(5) 1-19

- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa*. (pp. 23-60). Argentina: Gedisa.
- Vázquez, G. (2016). El materialismo histórico dialéctico y la educación libertadora. *Revista universidad abierta*.(8). Tomado el 15 de agosto de 2020 de: <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2016/08/15/el-materialismo-historico-dialectico-y-la-educacion-libertadora/>
- Villegas, L. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 12, Núm. 3 consultado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL3.pdf>
- Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. (2013). *Observar, escuchar, comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colegio de México
- Wainerman, C. (1998). A cerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. En Wainerman, C. y Sauntu, R. (1998). *La trastienda de la Investigación*. Argentina: Ediciones Lumiere S.A. pp.4-16
- Wilson, J. H. y Wilson, R. S. (1972). The teaching-research controversy. *Educational Record*, 53, pp. 321-326.
- Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y Alumnos*. Buenos Aires: Paidós Educador.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento Informado**CONSENTIMIENTO INFORMADO****Estimado Profesor Investigador de la DES de Educación y Humanidades:**

Mediante el presente me dirijo a usted para invitarle a participar en el trabajo de investigación llamado: El vínculo docencia-Investigación, el caso de la DES de Educación y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, cuyo responsable es Adriana Rocha Rodríguez, Estudiante y becaria CONACYT en el Doctorado de Investigación e Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; y cuyo corresponsable es el Dr. Jorge Alejandro Fernández, asesor de dicho trabajo y profesor en el Doctorado en Investigación e Innovación Educativa. En la parte final de éste se pueden encontrar los datos de contacto tanto del responsable como del corresponsable; así mismo, es importante aclarar que este trabajo no tiene ningún conflicto de interés, salvo la realización de un trabajo de tesis para la obtención de grado de doctor.

El Objetivo del estudio: Es analizar las concepciones y experiencias que los profesores investigadores han construido sobre la docencia, la investigación y la vinculación docencia e investigación; esto con la finalidad de que sirvan de modelo y puedan servir de ejemplo para otras instituciones.

Es fundamental su participación para lograr el cumplimiento del objetivo anterior, Por ello, se le hace de su conocimiento el siguiente consentimiento informado que contiene las actividades a realizar, los tiempos, los acuerdos de confiabilidad, así como la manera en la cual se le dará a conocer los resultados a los que se llegaron.

Para lograr los resultados esperados se le aplicará una entrevista a profundidad, la cual constará de 12 preguntas abiertas, que servirán de guía, sin embargo, se requiere de su colaboración si dentro de las respuestas se requiere hacer otras preguntas que contribuyan al enriquecimiento de la investigación.

La aplicación de las entrevistas será programada para la segunda semana del mes de octubre del año en curso y se espera un tiempo estimado de 30 minutos.; las preguntas giran sobre las ideas que los profesores tienen sobre la docencia, la investigación, la vinculación docencia investigación así como su experiencia docente, en investigación y en programas de estímulos. Se solicita su aprobación para grabar las entrevistas en formato de audio. Este estudio se plantea desde una visión fenomenológica por tanto no hay variables como tal, las preguntas giran sobre su experiencia al vincular la docencia con su investigación; se tendrá el mayor

cuidado posible, respetando de manera honesta y responsable la confidencialidad de los sujetos y de la información obtenida.

Esta investigación está dirigida a profesores investigadores de la Benemérita Universidad de Puebla que cumpla con las siguientes características: 1. Ser profesor Investigador de tiempo completo en la DES de Educación y Humanidades; 2. Que pertenezcan al SNI (NIVEL 2-3), PROMEP y ESEPED; 3. Que impartan clases en licenciatura; 4. Que participe en algún proyecto de investigación; y 5. Que pertenezca a un Cuerpo Académico. Para mantener la ética de este trabajo un comité de ética aprobará y regulará todo el procedimiento que se realice; no habrá una vinculación de la información del consentimiento informado con las entrevistas lo que asegurará el anonimato; los únicos que tendrán acceso a la información son el investigador principal y el co-responsable, son ellos los encargados de resguardar la información, la cual será destruida al paso de 5 años.

No se brindará ningún tipo de estímulo a los participantes de modo que su participación es totalmente voluntaria. En esta investigación no se corre ningún tipo de riesgo, todo está controlado, el objetivo no es evaluar, sino analizar su experiencia al vincular la docencia con la investigación. De antemano se agradece su participación, de igual modo le informo que cuenta con la libertad de decidir si desean continuar o abandonar el estudio en algún momento, lo cual se respetará sin ninguna repercusión.

En caso de existir alguna inconformidad, duda o pregunta sobre el estudio, podrá contactar al investigador con los datos abajo mencionados; incluso si lo cree necesario podrá contactar al coordinador del programa de doctorado. Los resultados serán dados a conocer de manera personal en una reunión programada.

Responsable:

Adriana Rocha Rodríguez

Estudiante de Doctorado en
Investigación e innovación Educativa, Facultad
De filosofía y letras, BUAP
Tel: 7821284731

Co-Responsable:

Dr. Jorge Alejandro Fernández

Asesor del proyecto de investigación y Coordinador
del programa de Doctorado en Investigación e
Innovación Educativa de la BUAP.

Tel: 2222295500

Acuerdo de participación

Yo _____, Profesor Investigador adscrito a la DES Educación y Humanidades, he leído este consentimiento informado para la investigación llamada “La Vinculación Docencia-Investigación en profesores universitarios. EL caso de la DES de Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla” He tomado tiempo de hacer preguntas relacionadas con mi participación y han sido respondidas de manera satisfactoria. Reconozco que no tendré beneficios personales por participar en este estudio, además de que mi participación es **completamente voluntaria y mantengo** el derecho de no participar o retirarme de este estudio en cualquier momento sin consecuencias en mis actividades académicas.

Además, tengo entendido que puedo comunicarme con el presidente del comité de ética, Dra. Dulce Flores., al teléfono: 2222295500 para consultas adicionales o con el Coordinador del Programa de Doctorado, el Dr. Jorge Alejandro Fernández

Por lo expuesto anteriormente **estoy de acuerdo** en participar en esta investigación.

Firma: _____ **Fecha:** _____

Adriana Rocha Rodríguez

Estudiantes y Becaria CONACYT
del Doctorado en Investigación
e Innovación Educativa

Participante

Profesor Investigador de la DES de Educación y
Humanidades de la BUAP

Acuerdo de participación
PARA PARTICIPANTES QUE DESEEN TENER COPIA DEL
CONSENTIMIENTO INFORMADO

He recibido una copia de este consentimiento informado para mantenerla conmigo y soy responsable de mantenerla en un lugar seguro.

Nombre del participante: _____

Firma: _____ Fecha: _____

Anexo 2 Guion de Entrevista

GUIÓN DE ENTREVISTA

I. DATOS GENERALES

Nombre

Edad

Antigüedad

Tipo de contratación

II. Trayectoria de Formación en Investigación y Docencia

a. Investigación

1. ¿Cómo surgió su interés por la investigación?
2. ¿Cómo aprendió a realizar investigación?
3. ¿Cuáles son las experiencias más significativas que ha tenido en relación con la investigación?
4. ¿Qué investigaciones ha realizado?
5. Durante su carrera ¿llevó materias relacionadas con la investigación? ¿Cómo fue su experiencia en ellas?

b) Docencia

1. ¿Qué lo motivó a ser docente?
2. ¿Cómo tomó la decisión de ser profesor?
3. ¿De qué manera aprendió cómo desarrollar sus clases?
4. ¿Cómo ha sido su experiencia como profesor?
5. ¿Cuáles son los cursos que ha recibido sobre docencia?

II. SIGNIFICACIÓN DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN

a) Sobre la docencia

1. ¿Qué es para usted la docencia?
2. ¿Qué es lo que más le gusta /o no de hacer docencia?
3. ¿cuál es la satisfacción que ha encontrado al dar clases en licenciatura?
4. ¿qué es lo que no le ha gustado/o no?

b) Sobre la investigación

1. ¿Qué es para usted la investigación?
2. ¿Qué es lo que más le gusta o no de hacer investigación?
3. ¿Cuál es la satisfacción que ha encontrado sobre ser investigador?

4. Qué es lo que no le ha gustado?

C) Autoconcepción

1. Qué significa para usted ser profesor-investigador?
2. ¿cuál es el perfil que un Profesor Investigador debe tener?
3. ¿Qué es lo que le gusta o no de ser Profesor Investigador?
4. ¿Qué es lo que le gusta o no de ser Profesor Investigador?

Vinculación Docencia-Investigación

a) Percepción

1. ¿Qué implica para usted la Vinculación Docencia-Investigación?
2. ¿Cuál es su opinión respecto a la vinculación-docencia-investigación? ¿qué le ha parecido?
3. Cuáles son las ventajas y/o desventajas de la vinculación de la docencia y la investigación?

b) Formas de vincular

1. ¿De qué manera vincula la docencia con la investigación?
2. ¿qué actividades o estrategias utiliza para vincular la docencia con la investigación?
3. ¿De qué manera considera que se debería dar la Vinculación Docencia-Investigación?
4. ¿cuáles son los principales retos a los que se enfrenta un profesor al querer vincular dichas actividades?

c) Condiciones

1. ¿Cuáles son las condiciones que considera que son necesarias para una mejor Vinculación Docencia-Investigación?
2. ¿Cuáles son las principales dificultades que ha tenido al tener que vincular la docencia con la investigación?
3. ¿De qué manera la institución contribuye para que ustedes puedan cumplir con la Vinculación Docencia-Investigación?
4. ¿Algo que desee agregar?