

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Ir a contenido

2023.4

VOLUMEN XXVIII NÚM. 99

octubre-diciembre



La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* es una publicación del
CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC
t y f +52 (55) 3089 2815 • +52 (55) 5336 5947
comie@comie.org.mx • <http://www.comie.org.mx>

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* está incluida en: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACyT; Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Scientific Electronic Library On-Line (SciELO); DIALNET; Catálogo de Publicaciones Seriadas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación (CATMEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades (CLASE); Biblioteca Digital de la Organización de Estados Americanos; Directory of Open Access Journal (DOAJ); Hispanic American Periodicals Index (HAPI); International Consortium for the Advancement of Academic Publication (ICAAP); EBSCO; ProQuest Information and Learning; Pubindex; Qualis/CAPEs; Scopus (Elsevier, B.V.); SciELO Citation Index-Web of Science; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

La RMIE está disponible en acceso abierto en la página: <http://www.comie.org.mx/revista.htm>
Todos sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los criterios del COMIE
y son responsabilidad exclusiva de los autores.

Directora: Yazmín Margarita Cuevas Cajiga / yazcuevas@gmail.com

Editora: Elsa Naccarella / naccarella@gmail.com

Edición y formación tipográfica: Guadalupe Espinosa

Revista Mexicana de Investigación Educativa, revista trimestral, septiembre de 2023.
Editora responsable: Elsa Naccarella. Número de certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2005-072712073900-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 13230. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10803. ISSN: 1405-6666; ISSN-e: 25942271. Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. *Imprenta:* Composición y Negativos Don José, Ganaderos 149, colonia Valle del Sur, CP 09819, Ciudad de México, México. *Distribuidor:* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro, Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. Tiraje: 100 ejemplares.

CONTENIDO

RMIE, OCTUBRE-SEPTIEMBRE, 2023, VOLUMEN 28, NÚMERO 99
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- 30 años del COMIE: celebración y desafíos 1025-1029
Yazmín Cuevas Cajiga

INVESTIGACIÓN

- Validación y optimización de un cuestionario para evaluar las competencias del tutor(a) en educación superior 1031-1054
Joaquín Caso Niebla, Salvador Ponce Ceballos, Benilde García Cabrero y Carlos David Díaz López
- Aceptación de *m-learning* en docentes universitarias(os) en el marco de la pandemia por COVID-19 1055-1079
Paula Andrea Rodríguez-Correa, Alejandro Valencia-Arias, Juan Carlos Ureta Medrano, Martha Luz Benjumea-Arias y Karla Juvicza Neyra Alemán
- Incorporación laboral de egresadas(os) de posgrado desde la segregación de género. El caso de la Universidad de Guadalajara 1081-1102
Iván Alejandro Salas Durazo y María Luisa García Bátiz
- La formación práctica de los futuros profesoras(es) de Pedagogía en Educación Básica en Chile: definiciones y temas pendientes en la normativa institucional en torno a la articulación universidad-escuela 1103-1132
Lady Stehany Bastías Bastías y Carolina Iturra-Herrera
- La gestión de la tercera misión en un sistema de educación superior altamente privatizado. Procedimientos de traducción en la organización y cultura institucional de las universidades chilenas 1133-1159
Julio Labraña, José Joaquín Brunner, Francisca Puyol y Nicolás López

DOSSIER

*30 años del Consejo Mexicano de Investigación Educativa:
voces, huellas y perspectivas*

Presentación 1163-1165

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

1. La creación del COMIE y su impacto en el contexto educativo
nacional hace 30 años 1167-1181

Felipe Martínez Rizo; Rosa María Torres Hernández

2. Las distintas voces y tendencias que integran al COMIE:
grupos que han impulsado la investigación educativa en México 1183-1199

Sylvia Schmelkes; Angélica Buendía Espinosa

3. Los estados de conocimiento:
impactos y retos para la investigación educativa 1201-1255

*Ángel Díaz-Barriga; Alberto Ramírez Martinell; Gunther Dietz;
Martha Concepción Barrón Tirado; Martha Vergara Fregoso*

4. Los CNE y la producción de conocimiento:
crecimiento y cambio de las áreas temáticas 1257-1267

Lourdes M. Chehaibar Náder

5. La *Revista Mexicana de Investigación Educativa*:
balance y perspectivas 1269-1290

Susana Quintanilla; Guadalupe Ruiz Cuéllar; Rocío Grediaga Kuri

6. Los retos para la investigación educativa
y el papel del COMIE hacia el futuro 1291-1309

*Gabriela de la Cruz Flores; Yazmín Cuevas Cajiga
y Ana Laura Gallardo Gutiérrez*

RESEÑAS

Renovación del cómic en español: lecturas de España a Hispanoamérica,
editado por Viviane Alary, Eduardo Baile López y José Rovira-Collado 1311-1319

Ignacio Ballester Pardo

Participación cívica en un mundo digital,
coordinado por María R. Belando Montoto 1321-1326

Armando Alcántara Santuario

Información para autores 1327

TABLE OF CONTENTS

RMIE, OCTOBER-DECEMBER, 2023, VOLUME 28, NUMBER 99

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- 30 years of the COMIE:
celebration and challenges 1025-1029
Yazmín Cuevas Cajiga

RESEARCH

- Validation and Optimization of a Questionnaire
for Assessment Tutor's Competencies in Higher Education 1031-1054
*Joaquín Caso Niebla, Salvador Ponce Ceballos,
Benilde García Cabrero & Carlos David Díaz López*
- Acceptance of M-learning among University Teachers
in the Context of the COVID-19 Pandemic 1055-1079
*Paula Andrea Rodríguez-Correa, Alejandro Valencia-Arias,
Juan Carlos Ureta Medrano, Martha Luz Benjumea-Arias
& Karla Juwicza Neyra Alemán*
- Labor Incorporation of Postgraduates
Considering Gender Segregation.
Case of University of Guadalajara 1081-1102
Iván Alejandro Salas Durazo & María Luisa García Bátiz
- The Practical Training of Future Primary School Teachers
in Chile: Definitions and Issues to be Resolved
in Institutional Regulations on the University-School Relationship 1103-1132
Lady Sthefany Bastías Bastías & Carolina Iturra-Herrera
- Management of the Third Mission in a Highly Privatized
Higher Education System. Translation Procedures
in the Organization and Institutional Culture of Chilean Universities 1133-1159
Julio Labraña, José Joaquín Brunner, Francisca Puyol & Nicolás López

DOSSIER

*30 years of the Consejo Mexicano de Investigación Educativa:
voices, traces and perspectives*

Presentation 1163-1165

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

1. The creation of COMIE and its impact
on the national educational context 30 years ago 1167-1181

Felipe Martínez Rizo; Rosa María Torres Hernández

2. The different voices and tendencies that make up COMIE:
groups that have promoted educational research in Mexico 1183-1199

Sylvia Schmelkes; Angélica Buendía Espinosa

3. States of knowledge: impacts and challenges
for educational research 1201-1255

*Ángel Díaz-Barriga; Alberto Ramírez Martinell; Gunther Dietz;
María Concepción Barrón Tirado; Martha Vergara Fregoso*

4. The CNEIE and the production of knowledge:
growth and change of thematic areas 1257-1267

Lourdes M. Chehaibar Náder

5. The *Revista Mexicana de Investigación Educativa*:
balance and perspectives 1269-1290

Susana Quintanilla; Guadalupe Ruiz Cuéllar; Rocío Grediaga Kuri

6. The challenges for educational research
and the role of COMIE towards the future 1291-1309

*Gabriela de la Cruz Flores; Yazmín Cuevas Cajiga
& Ana Laura Gallardo Gutiérrez*

BOOKS REVIEW

Renovación del cómic en español: lecturas de España a Hispanoamérica,
by Viviane Alary, Eduardo Baile López & José Rovira-Collado (eds.) 1311-1319

Ignacio Ballester Pardo

Participación cívica en un mundo digital,
by María R. Belando Montoto (coords.) 1321-1326

Armando Alcántara Santuario

Information for authors 1327

30 AÑOS DEL COMIE

Celebración y desafíos

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA

Para comprender a la institución escolar, su enseñanza y actores involucrados la sociología de la educación, desde principios de la década de 1950, generó análisis donde primó una mirada de causa efecto: la escuela instruye para cumplir normas y ocupar posiciones sociales. Lo que generó críticas, puesto que relegó a esta institución a los papeles de reproductora de una cultura imperante y medio de control. Posteriormente, los enfoques sociopedagógicos subrayaron que en el proceso educativo se encontraba la posibilidad de generar resistencias culturales ante los modelos económicos y formativos dominantes; así, la escuela podía constituirse como un espacio para concientizar a los actores educativos sobre las desigualdades y forjar alternativas. No obstante, Dubet y Martuccelli (1998) remarcaron que estos marcos analíticos ofrecen explicaciones polarizadas (en términos positivos y negativos) sobre lo que intenta producir la escuela y se invisibiliza lo que sucede en esta. Si bien es cierto que los programas de estudio son pauta sobre el qué y cómo enseñar, es el o la docente,¹ el contexto y la comunidad escolar quienes imprimen un sello de particularidad en la preparación de los alumnos. También, en los espacios escolares ellos adquieren otros aprendizajes, de carácter informal, que son altamente relevantes en la vida social como las amistades, los compañerismos, las relaciones intelectuales y políticas. De manera que la investigación educativa necesita superar análisis en blanco y negro para considerar la pluralidad de colores que tienen encuentro en la escuela.

En esta tesitura, si observamos en México los grandes movimientos estudiantiles en educación superior encontraremos que, entre 1968 y

Yazmín Cuevas Cajiga: profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad de México, México. CE: yazcuevas@gmail.com

1999 las preocupaciones de este sector se situaban ante el autoritarismo gubernamental y la necesidad de gratuidad de este nivel educativo; mientras que a partir de 2017 los movimientos y acciones colectivas se han concentrado en visibilizar y erradicar la violencia de género. Con ello se constata que los asuntos que interpelan al estudiantado de educación superior se han trasladado a aspectos que antes eran considerados de la “vida privada”, por lo que no tenía una relevancia política. Esto muestra que, efectivamente, los estudiantes de educación superior construyen y resignifican sus relaciones formativas y sociales que los lleva a conformar experiencias escolares, políticas y afectivas en relación con los contextos global y local.

A esto debemos agregar que, con la crisis sanitaria de COVID-19 que –además de mudar la enseñanza presencian a una modalidad virtual improvisada– dejó abandono escolar, trayectorias formativas truncadas y depresiones estudiantiles por la falta de la socialización presencial que ofrecen los espacios educativos. En la reciente pandemia los alumnos perfeccionaron el uso de plataformas de enseñanza y privilegiaron las redes sociodigitales para informarse y debatir sobre los sucesos que les son relevantes. Ese es el espíritu del tiempo en la institución escolar (Jodelet, 2020). Quienes estamos al frente de cursos de licenciatura y posgrado nos hemos percatado de que las inquietudes y problemas de nuestros estudiantes son la violencia de género, las identidades sexuales, las expectativas laborales, el desconocimiento del cómo construir un proyecto de vida, el desencanto por los partidos políticos. En este sentido, Hölscher (2022: 129) advierte “hoy en día [...] los jóvenes viven bajo la presión de encajar y lograr el éxito material, pero se les deja cultural y emocionalmente solos”. De tal suerte que, además de los análisis macroestructurales, necesitamos desarrollar análisis para comprender a las generaciones de estudiantes que han estado signadas por la pandemia, el uso de las redes sociodigitales en su vida cotidiana y que tienen otras preocupaciones que, a ojo de las miradas adultas, parecen demandas egoístas. Como señalaba Pablo Latapí “la educación es un asunto de calidades humanas”, por lo que es necesario voltear la mirada a los protagonistas de la educación superior: los estudiantes.

En este sentido, el número 99 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) presenta cinco artículos que atienden a la comprensión de la incorporación laboral de egresados de posgrado, el *e-learning* en

profesores universitarios, la formación práctica de estudiantes de pedagogía, los vínculos sociales y económicos con la preparación que ofrecen las universidades, así como la formación de tutores en Instituciones de Educación Superior (IES). Como es el sello de la Revista, los textos se distinguen por su alto rigor teórico-metodológico y la relevancia de sus hallazgos para comprender lo que sucede en la institución escolar.

El artículo “Validación y optimización de un cuestionario para evaluar las competencias del tutor(a) en educación superior”, atiende a la política generalizada de las IES sobre tutoría para el seguimiento del estudiantado y asegurar su egreso de este nivel de estudio. Sin embargo, de manera generalizada se desconoce cómo se forman los profesores en el rol de tutores. Para atender a este vacío, los autores construyeron un cuestionario de evaluación de competencias de tutoría y en el texto se reporta el estudio de validez y confiabilidad del instrumento.

El siguiente artículo se titula “Aceptación de *m-learning* en docentes universitarias(os) en el marco de la pandemia por COVID-19”, que ofrece la visión de profesores universitarios del Perú en la incorporación de tecnología en su enseñanza en el momento del cierre de la educación presencial. Si bien en la educación superior el centro es el estudiante, no se puede negar la trascendencia del maestro, puesto que es quien establece el encuadre pedagógico para propiciar el aprendizaje. Así, los autores muestran cómo los profesores adaptaron su práctica docente con tecnologías digitales, para algunos de ellos desconocidas.

Por su parte el texto “Incorporación laboral de egresadas(os) de posgrado desde la segregación de género. El caso de la Universidad de Guadalajara” ofrece resultados de un estudio de seguimiento de egresados que focalizó la correlación del género con las características del empleo, la valoración sobre la pertinencia del posgrado y el desarrollo de actividades académicas y de investigación. Los hallazgos de la indagación son reveladores, ya que si bien la Universidad de Guadalajara, como otras instituciones mexicanas, se han concentrado en establecer políticas de igualdad de género, las barreras salariales y el ascenso a puestos de mayor responsabilidad continúan estado reservados al género masculino. Esto lleva a considerar que las políticas de igualdad para las mujeres se han quedado resguardadas en los campus universitarios y no ha permeado en otros ámbitos sociales.

El artículo “La formación práctica de los futuros profesoras(es) de Pedagogía en Educación Básica en Chile: definiciones y temas pendientes en

la normativa institucional en torno a la articulación universidad-escuela” atiende los esfuerzos que requieren entablar las universidades de ese país para que los estudiantes logren realizar prácticas docentes. Se debe advertir que en Chile la formación inicial de profesores está a cargo de las universidades en la carrera de Pedagogía. Parece paradójico que mientras en las escuelas normales –que todavía prevalecen en gran parte de América Latina– para la preparación de docentes de educación básica son naturales, y hasta obvias, las estancias de prácticas en centros escolares, en las universidades se necesitan esfuerzos curriculares y políticos para que los futuros maestros tengan la posibilidad de realizar ciclos de práctica docente.

En seguida el artículo “La gestión de la tercera misión en un sistema de educación superior altamente privatizado: procedimientos de traducción en la organización y cultura institucional de las universidades chilenas” atiende al recurrente problema de las universidades latinoamericanas que es su vínculo con el desarrollo económico y social. Merece la pena revisar la metodología que siguió el estudio para construir criterios de selección de universidades chilenas y así entrevistar a sus directivos sobre la vinculación institucional. Los autores identificaron que las universidades a lo largo de la década de 2010 modificaron sus procesos de gestión para hacer eficaz y eficiente la vinculación. Sin embargo, debido a las tradiciones universitarias que prevalecen, la vinculación únicamente se desarrolla con fines de compromiso social y extensión, lo que descobija a la relación con el sector productivo.

Este número también cuenta con dos reseñas. La primera a cargo de Ignacio Ballesteros sobre el libro *Renovación del cómic en español: Lecturas de España a Hispanoamérica*, donde se hace una invitación a dirigir la atención a los cómics y novelas gráficas –ampliamente populares en el mundo francófono y anglófono– como recursos educativos en la preparación de los estudiantes en disciplinas como la lengua y la historia. En la segunda reseña Armando Alcántara invita a la lectura del libro *Participación cívica en un mundo digital*, como se ha señalado, para los jóvenes y adolescentes los medios digitales y en especial las redes sociodigitales son los canales mediante los cuales acceden a la información sobre asuntos de interés y se forman cívicamente, de ahí la relevancia de la obra.

El número 99 cuenta con un dossier titulado “30 años del Consejo Mexicano de Investigación Educativa: voces, huellas y perspectivas” para conmemorar el aniversario del COMIE, organismo que cobija a esta Revis-

ta. Con su lectura se reconoce el arrojo, la luminosidad y el liderazgo de los socios fundadores que proyectaron la necesidad de profesionalizar la investigación educativa en un momento donde analizar las problemáticas de la institución escolar se confundía con hacer recuentos de hechos, descripción de cifras y externar opiniones con escasos fundamentos. Así, la creación del Consejo movilizó a la comunidad de investigadores educativos a generar indagaciones sistemáticas y novedosas sobre el estado del sistema escolar, comunicar los resultados a través de estados de conocimiento, establecer relaciones con los tomadores de decisión y generar discusiones académicas para acuñar nuevos problemas con diversos acercamientos teórico-metodológicos.

También es una celebración para los asociados que se han incorporado a lo largo de 30 años que, además de aportar sus cuotas, han ofrecido de forma generosa su tiempo y trabajo en tareas como la dictaminación de ponencias y tesis, moderación de mesas, organización de los Congresos Nacionales que son las acciones que han llevado consolidar el propósito de la asociación. La lectura del dossier será para muchos el recordatorio del camino andado y para otros –sobre todo, los miembros más recientes– una revelación de las alegrías y avatares que comprende la planificación y el desarrollo de un proyecto que reúne a académicos con voces diversas. Así, después de 30 años, el Consejo tiene desafíos y trabajo pendiente, pero no se puede negar que el campo de la investigación educativa se ha consolidado.

Para cerrar este editorial quiero agradecer la confianza de los asociados, quienes a través del Consejo Consultivo del COMIE, me han honrado con la empresa de dirigir la RMIE por los siguientes dos años.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.
- Hölscher, Tonio (2022). *El nadador de Paestum. Juventud, eros y mar en la antigua Grecia*, Barcelona: Editorial Crítica.
- Jodelet, Denise (2020). “Sobre el espíritu del tiempo y las representaciones sociales”, *Cultura y representaciones sociales*, vol. 15, núm. 29, pp. 19-36. Disponible en <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v15n29/2007-8110-crs-15-29-19.pdf> (consultado: septiembre de 2023).

VALIDACIÓN Y OPTIMIZACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS DEL TUTOR(A) EN EDUCACIÓN SUPERIOR

JOAQUÍN CASO NIEBLA / SALVADOR PONCE CEBALLOS / BENILDE GARCÍA CABRERO / CARLOS DAVID DÍAZ LÓPEZ

Resumen:

El presente estudio tuvo como propósito obtener evidencia de validez y confiabilidad del cuestionario para la evaluación de competencias del tutor(a), mediante la aplicación de procedimientos que incluyeron análisis de unidimensionalidad, análisis factorial confirmatorio y un conjunto de técnicas indicadas para la optimización de la medida de constructos complejos. Los resultados indican evidencia de validez y confiabilidad aceptables que le permiten constituirse en una medida útil para su aplicación a gran escala en el contexto mexicano. Con respecto a la etapa de optimización, se sostiene una escala reducida que aporta a la simplificación de procesos de aplicación. Se discute la importancia de la evaluación de la tutoría y su contribución al proceso formativo del estudiantado con instrumentos confiables y que permitan una instrumentación institucional apropiada.

Abstract:

The purpose of this study was to obtain evidence of validity and reliability of the questionnaire for the evaluation of the tutor's competences, through the application of procedures that included unidimensionality analysis, confirmatory factor analysis and a set of techniques indicated for optimization of the measurement of complex constructs. The results indicate evidence of acceptable validity and reliability that allow it to become a measure useful for its large-scale application in the Mexican context. With respect to optimization stage, a reduced scale is supported that contributes to the simplification of application processes. The importance of the evaluation of the tutoring and its contribution to the formative process of the student body with instruments reliable and that allow an appropriate institutional instrumentation.

Palabras clave: tutoría; evaluación; validez; instrumentos de evaluación; educación superior.

Keywords: tutorships; assessment; validity; evaluation instruments; higher education.

Joaquín Caso Niebla: investigador y Secretario General de la Universidad Autónoma de Baja California. Mexicali, Baja California, México. CE: jcaso@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-3557-1722>

Salvador Ponce Ceballos: profesor investigador de la Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa. Mexicali, Baja California, México. CE: ponce@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0003-0454-9853>

Benilde García Cabrero: profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Ciudad de México, México. CE: benildegar@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8208-5284>

Carlos David Díaz López: investigador de la Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Ensenada, Baja California, México. CE: diaz.carlos@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-5432-4006>

Introducción

En la actualidad, la tutoría académica se encuentra debidamente formalizada en la mayoría de las instituciones mexicanas de educación superior y forma parte esencial de las actividades que definen la práctica docente (Saavedra, Alatorre y Tremillo, 2015; García, Cuevas, Vales y Cruz, 2011). Su relevancia es tal, que forma parte de los indicadores que son valorados en los procesos de acreditación de los programas educativos de licenciatura que impulsan los principales organismos existentes en esta materia (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [COPAES], 2016; Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES], 2018), así como de los criterios con que se evalúa el desempeño docente, ya sea a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) (Gobierno de México, 2020) o de los programas de estímulos que operan al interior de las propias instituciones de educación superior (IES).

Buena parte de los avances registrados en la diseminación y consolidación de esta práctica tienen su origen en el Programa Institucional de Tutorías (PIT), propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el año 2000 (Romo, 2011). En este programa, se planteó la necesidad de impulsar acciones específicas orientadas a apoyar el proceso formativo y el desarrollo integral del estudiantado universitario en aspectos relacionados con los ámbitos académico, personal y profesional, así como incidir en el comportamiento de indicadores educativos tales como la reprobación, la deserción y la eficiencia terminal (ANUIES, 2001; Álvarez y Álvarez, 2015; Labato y Guerra, 2014; Martínez, 2017).

Este programa consideró la incorporación de la función tutorial como complemento a la docencia, en la que el profesor(a) fungiría como un acompañante del estudiantado durante su proceso formativo, desde su incorporación a la institución hasta su egreso, apoyándolo principalmente en la toma de decisiones y en la atención a sus necesidades o problemáticas a lo largo de su trayectoria escolar (Álvarez y Álvarez, 2015; Rodríguez, 2009; Martínez, 2017; Da Re, Clerici y Álvarez Pérez, 2017).

En la actualidad, la tutoría se encuentra establecida formalmente en la mayoría de los modelos educativos de las IES, con amplia presencia en la vida académica de las mismas, lo que ha permitido su desarrollo como consecuencia de un despliegue importante de recursos organizacionales, económicos, tecnológicos y normativos, así como de esquemas institucio-

nales orientados a su formación y actualización (Romo, 2015; Caldera, Carranza, Jiménez y Pérez, 2015; García *et al.*, 2011).

El desarrollo de esta práctica institucional en nuestro país no se ha visto acompañada de esquemas y mecanismos que permitan su evaluación a fin de valorar su funcionamiento, contribución y alcances (Aguilar, 2012). Las experiencias evaluativas documentadas tanto por la literatura especializada como por diversas experiencias institucionales reúnen, en lo general, las siguientes características: *a)* se enfocan principalmente en la interacción entre estudiantes-tutoradas(os) y docentes-tutoras(es); *b)* consideran principalmente la opinión de las y los tutorados, tutores y responsables institucionales del programa; *c)* valoran tanto el impacto de esta práctica en el proceso formativo del estudiantado como en función de indicadores asociados con su trayectoria escolar (García, Ponce, García, Caso *et al.*, 2016; Ponce, García, Martínez, Islas *et al.*, 2016).

Entre la escasa investigación orientada a documentar el estado que guardan las tutorías en las instituciones mexicanas de educación superior se encuentra el estudio de Romo (2004), quien analizó la operación de programas de tutorías de un grupo numeroso de universidades, centrando su atención en aspectos asociados con la estructura, organización, funciones y plataformas informáticas en que se apoyan las áreas en que estos descansan. En el estudio, se identificaron grandes áreas de oportunidad en la instrumentación de estos programas que involucran cuestiones relacionadas con la necesidad de disponer de más recursos –tanto humanos especializados como financieros–, de actualizar y adecuar los marcos normativos existentes y de conducir con mayor eficiencia los procesos de gestión asociados. Una constante en las instituciones que participaron en este estudio fue el reconocimiento de las limitaciones asociadas con las prácticas de evaluación de la tutoría, las cuales se caracterizaban, principalmente, por adherirse al marco de referencia proporcionado por ANUIES en esta materia, por registrar una participación reducida de estudiantes, y por contar con una pobre retroalimentación a los procesos de tutoría y a los actores implicados (Romo, 2004).

Posteriormente, y con base en el análisis de la percepción de muestras de estudiantes de un segundo trabajo que involucró a otro conjunto de instituciones de educación superior, Romo (2010) identificó niveles altos de aprobación en lo relativo al funcionamiento de los programas de tutoría y su contribución al proceso formativo y desempeño académico estudiantil.

Este análisis también permitió identificar algunos problemas asociados con la acción tutorial, entre los que se encontraban la falta de claridad en los objetivos, alcances y organización de esta práctica, así como en la necesidad de fortalecer aspectos asociados con el desempeño del tutor(a), tales como su nivel de compromiso con el tutorado, sus estrategias de acompañamiento y sus habilidades de comunicación, aspectos referidos en otras investigaciones como una consecuencia de las nuevas funciones que realizan las y los profesores más allá de su participación habitual en la práctica docente (Rodríguez, 2009; García *et al.*, 2016; Knyazeva, 2016).

Un hallazgo adicional refiere la ausencia de criterios específicos asociados con la evaluación de la tutoría y de los instrumentos de medición empleados en dicho proceso, así como de sus evidencias de validez y confiabilidad (Rosas, 2010; Rosas y Ramírez, 2013). Así lo documenta un estudio realizado por Ponce, García, Romo y Aviña (2022), en el que se analiza al conjunto de instrumentos utilizados por 28 universidades mexicanas y en el que se da cuenta de la escasa información disponible de sus propiedades psicométricas.

A este respecto, cabe mencionar que la validez es uno de los atributos más importantes de un instrumento de medición (Educational Tests Service, 2014) ya que determina el grado en que la evidencia y la teoría apoyan la interpretación de sus puntajes para los usos propuestos (American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education [AERA, APA y NCME] 2014). El diseño y desarrollo de todo test debe respaldarse en evidencias de validez y confiabilidad las cuales permiten realizar inferencias a partir de las puntuaciones obtenidas (International Test Commission, 2010).

En este sentido, con el propósito de contar con instrumentos de medición válidos y confiables que apoyen los procesos relacionados con la evaluación de la práctica tutorial en las instituciones mexicanas de educación superior, se propuso el presente estudio con el fin de obtener evidencias de validez y confiabilidad del cuestionario para la evaluación de competencias del tutor (CECT), desarrollado por García *et al.* (2016), así como de contribuir al desarrollo, aún incipiente, de esta línea de investigación. Para ello, se comprometió un conjunto de procedimientos orientados a la obtención de evidencias basadas en la estructura interna del instrumento con el objetivo de determinar el grado de ajuste entre

los elementos o componentes del test y del constructo, así como de su confiabilidad. De manera complementaria, se propuso la aplicación de un conjunto de procedimientos para la optimización de la medida sugeridos por Jornet, González y Perales (2012), rutina analítica que ha realizado contribuciones importantes en la optimización de constructos complejos en el ámbito de la educación.

Método

Participantes

La aplicación del CECT contó con la participación de 288 estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California, institución de educación superior pública ubicada en el noroeste de México, pertenecientes a siete unidades académicas, las cuales representan, a su vez, igual número de áreas del conocimiento (Ciencias Administrativas, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Educación y Humanidades, Ciencias de la Ingeniería y Tecnología, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Deportes). El método de muestreo fue intencional por cuotas, asegurando la representación de las áreas de conocimiento (tabla 1).

TABLA 1

Distribución de los participantes por área del conocimiento

Área de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje (%)
Ciencias Administrativas	48	16.7
Ciencias Agropecuarias	43	14.9
Ciencias de la Educación y Humanidades	50	17.4
Ciencias de la Ingeniería y Tecnología	50	17.4
Ciencias de la Salud	20	6.9
Ciencias Sociales	49	17.0
Deportes	28	9.7
Total	288	100.0

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

El diseño del CECT tuvo como punto de partida el modelo de evaluación de las competencias del docente-tutor(a) (García *et al.*, 2016), el cual se desarrolló a partir de la revisión de la literatura especializada en esta materia y de la propuesta de competencias docentes fundamentadas en dicho modelo. Los ítems que lo conforman se fundamentan en un conjunto de dimensiones, competencias e indicadores previamente validados por un grupo de expertas(os) en función de criterios de relevancia, claridad y suficiencia. El cuestionario se conforma por 80 ítems de opción múltiple con cuatro alternativas de respuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo), los cuales se agrupan en tres dimensiones que integran, a su vez, seis competencias (tabla 2).

TABLA 2

Estructura del CECT (García et al., 2016)

Dimensión	Competencia	Ítems
Previsión del proceso de tutoría	Planificar el proceso de tutoría	12
Conducción del proceso de tutoría	Gestionar el proceso de tutoría	23
	Dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones desarrolladas en la tutoría	10
	Utilizar estrategias adecuadas de comunicación para realizar el trabajo de tutoría	11
Valoración del impacto del proceso de tutoría	Valorar el efecto de los procesos de tutoría individual y grupal	15
	Evaluación de la tutoría	9
Total de ítems		80

Fuente: elaboración propia.

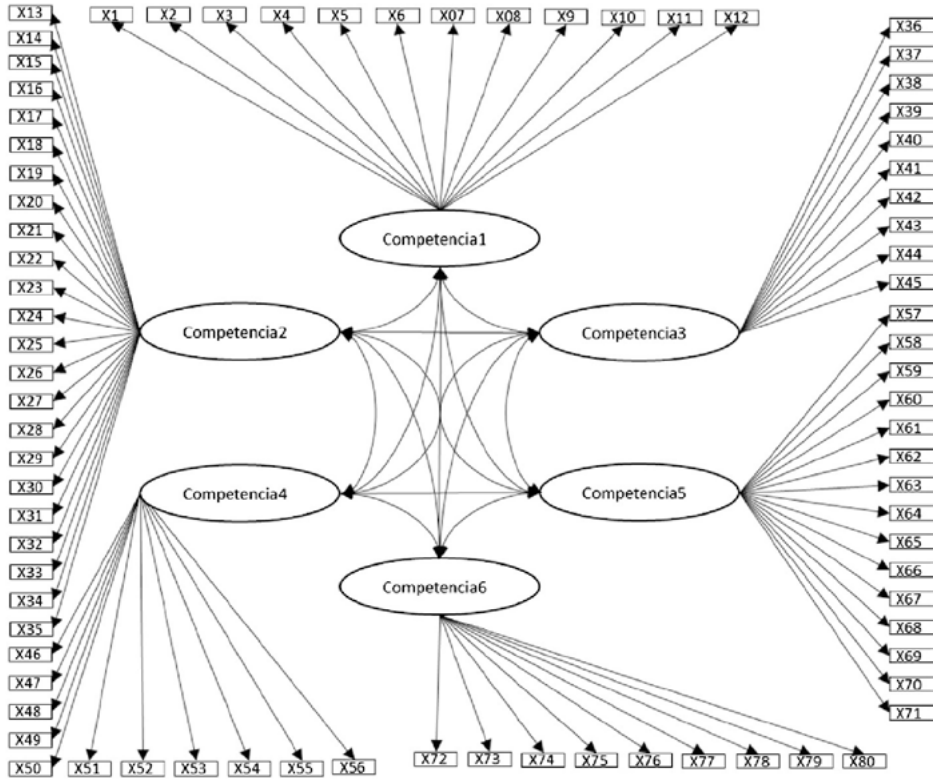
Análisis de datos

A fin de documentar las evidencias de validez y obtener las propiedades psicométricas del cuestionario, se realizaron los siguientes análisis:

- 1) Análisis de confiabilidad del cuestionario mediante el cálculo del coeficiente de consistencia interna alfa ordinal, el cual responde al nivel de medida (ordinal) de los ítems. Los análisis se elaboraron dentro del paquete psych (Revelle, 2019) del programa estadístico R.
- 2) Análisis de discriminación a través de la estimación de la correlación biserial-puntual (Ptbis) de los ítems con apoyo del paquete psych (Revelle, 2019) del programa estadístico R. Un ítem discrimina cuando registra un valor igual o mayor a 0.20, tal como lo sugieren diversos marcos de referencia (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011).
- 3) Análisis de unidimensionalidad a fin de determinar la unidimensionalidad de los ítems a través del modelo de Rasch, desde la perspectiva de la teoría de la respuesta al ítem (TRI), considerando índices de ajuste interno y externo aceptables a aquellos ítems con valores dentro del intervalo de .60 y 1.40 (Wright y Linacre, 1994). Los análisis fueron realizados en el programa Winsteps 3.70.
- 4) Análisis factorial confirmatorio (AFC), el cual permitió someter a prueba la estructura hipotética del instrumento, por lo que el modelo integró a cada una de las competencias evaluadas, representadas como rasgos latentes, y a los ítems correspondientes, representados como variables observadas (figura 1). Dado que los ítems tienen un nivel de medida ordinal, los modelos se estimaron con base en la matriz de correlación polícórica y se utilizó el método de estimación de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) (Luo, 2011). La estimación del modelo se elaboró dentro del paquete lavaan (Rosseel, 2012) del programa estadístico R.
- 5) Procedimiento para la optimización de la medida, a fin de contar con una versión reducida del instrumento. Este conjunto de procedimientos es indicado para la optimización de las propiedades psicométricas de constructos complejos, lo que permite conservar los ítems que resultan clave y que aportan más información del constructo objeto de medición, con un elevado grado de confiabilidad y validez, equivalente a la que se obtendría con la aplicación total del cuestionario o de la escala original (Jornet, González y Perales, 2012). El procedimiento propuesto por Jornet, González y Perales (2012) consta de las siguientes fases: *a)* exploración del comportamiento inicial de los ítems, *b)* análisis de confiabilidad y discriminación, *c)* estimación de la puntuación total de la versión reducida y exploración de su calidad y *d)* reducción final y validación del micro-instrumento.

FIGURA 1

Modelo factorial confirmatorio propuesto para la versión original del cuestionario para la evaluación de las competencias del tutor



Nota: Competencia 1: planificar el proceso de tutoría; competencia 2: gestionar el proceso de tutoría; competencia 3: dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones desarrolladas en la tutoría; competencia 4: utilizar estrategias adecuadas de comunicación para realizar el trabajo de tutoría; competencia 5: valorar el efecto de los procesos de tutoría individual y grupal; competencia 6: evaluación de la tutoría.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

El CECT registró un índice de consistencia interna alfa ordinal de 0.989, mientras que las seis competencias que lo conforman registraron índices de confiabilidad con valores en un rango de 0.906 a 0.970. Por su parte, el análisis de discriminación reveló que la totalidad de los ítems que componen cada una de las competencias registraron coeficientes biseriales puntuales superiores a .20 (tabla 3).

TABLA 3

Síntesis de los resultados de los análisis de confiabilidad, discriminación y unidimensionalidad del CECT por competencia

Dimensión	Competencia	k	Alfa ordinal	Discriminación <i>Ptbis</i> <.20	Unidimensionalidad	
					<i>Infit</i> >.60 a <1.40	<i>Outfit</i> >.60 a <1.40
Previsión del proceso de tutoría	1. Planificar el proceso de tutoría	12	.946	0	0	0
Conducción del proceso de tutoría	2. Gestionar el proceso de tutoría	23	.970	0	2	2
	3. Dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones desarrolladas en la tutoría	10	.943	0	0	0
	4. Utilizar estrategias adecuadas de comunicación para realizar el trabajo de tutoría	11	.937	0	1	1
Valoración del impacto del proceso de tutoría	5. Valorar el efecto de los procesos de tutoría individual y grupal	15	.959	0	0	0
	6. Evaluación de la tutoría	9	.906	0	1	3
CECT		80	.989	0	4	6

Fuente: elaboración propia.

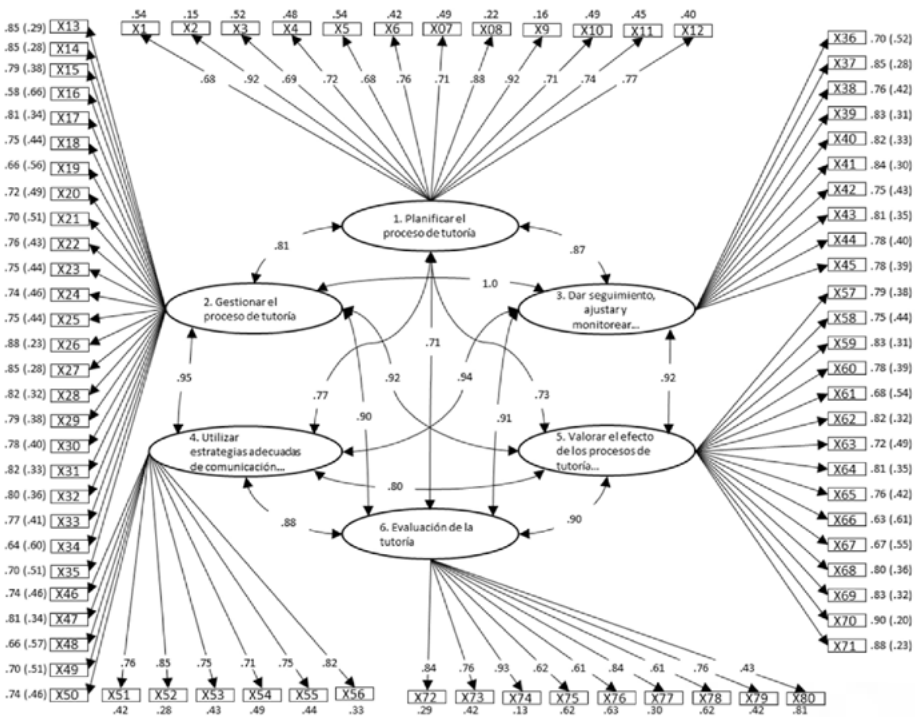
El análisis de unidimensionalidad vía modelamiento Rasch-Masters registró índices de bondad de ajuste aceptables en 74 de los 80 ítems que conforman cada una de las seis competencias, con valores dentro de los parámetros deseables (*infit* y *outfit* >.60 y <1.40) para este tipo de instrumentos (Linacre, 1994). Esto seis ítems son: 19 (“Mi tutor/a promovió la participación de todos los estudiantes durante las sesiones de tutoría grupal”), 31 (“Mi tutor/a me citó a sesiones de tutoría individual”), 16 (“Mi tutor/a se

interés sobre situaciones personales que llegaron a afectar mi rendimiento académico”), 70 (“Este cuestionario puede ser más útil que el instrumento electrónico que existe actualmente para evaluar el programa de tutoría”), 66 (“Me parece pertinente evaluar de forma electrónica el programa de tutoría”) y 71 (“Mi tutor/a me solicitó hacer recomendaciones para mejorar el programa de tutoría”).

En el caso del análisis factorial confirmatorio (AFC) se analizó la calidad del ajuste de las respuestas de los examinados al modelo propuesto (figura 2).

FIGURA 2

Modelo factorial confirmatorio para la versión original del CECT



Fuente: elaboración propia.

Los índices de bondad de ajuste utilizados para valorar los resultados del AFC fueron RMSEA (≤ 0.06), TLI (≥ 0.95), CFI (≥ 0.95) y SRMR (≤ 0.08) (Abad *et al.*, 2011). La estimación inicial del modelo registró índices de

ajuste satisfactorios con valores RMSEA = 0.27, CFI = 0.997, TLI = 0.997 y SRMR = 0.063, así como valores aceptables en χ^2 (258,311, $p < .001$). Todas las cargas factoriales y las correlaciones entre los factores considerados en el modelo registraron valores estadísticamente significativos ($p < .001$).

Por otro lado, en lo relativo al proceso de optimización de la medida, en un primer momento se analizó el comportamiento inicial del cuestionario a fin de identificar aquellos ítems que presentaran una ausencia total de varianza o escasa variabilidad (más del 80% de las respuestas de los estudiantes en algún extremo de la escala), registrando seis ítems con esta condición.

En un segundo momento, se descartaron los ítems que presentaron las siguientes condiciones: *a*) una correlación punto-biserial inferior a .30, *b*) un incremento del índice de consistencia interna alfa ordinal del cuestionario al eliminarse y *c*) una correlación superior a .50 con otro(s) ítem(s). Este análisis permitió identificar y eliminar 20 ítems que presentaron redundancias a nivel de contenido, lo que derivó en la obtención de versión preliminar optimizada del CECT.

Posteriormente, se estimó la puntuación de la versión preliminar del cuestionario y se obtuvieron los siguientes indicadores de calidad psicométrica: correlación punto biserial, alfa ordinal al eliminar el ítem y carga factorial en el primer factor como resultado del análisis factorial exploratorio. Una vez obtenidos estos indicadores, los ítems fueron ordenados en función de su calidad psicométrica, seguido de un proceso iterativo de revisión y depuración de ítems orientado por los siguientes criterios: *a*) uso de la puntuación total, *b*) capacidad del cuestionario optimizado para clasificar a los examinados y *c*) mantenimiento de las características teóricas y de calidad métrica del cuestionario (tabla 4). Este conjunto de procedimientos derivó en la eliminación de 24 ítems adicionales.

La aplicación del conjunto de procedimientos propuestos por Jornet, González y Perales (2012) permitió conformar una versión optimizada del cuestionario conformada por 30 ítems (anexo 1), la cual registró una correlación de 0.989 ($p < .001$) con la versión original del instrumento, un índice de consistencia interna alfa ordinal del orden de 0.976, y un ajuste aceptable al modelo propuesto (figura 3) de acuerdo con los índices de bondad de ajuste RMSEA (0.001), CFI (.999), TLI (.999), SRMR (.051) y χ^2 (42,430, $p < .001$).

TABLA 4
Optimización de la medida del CECT

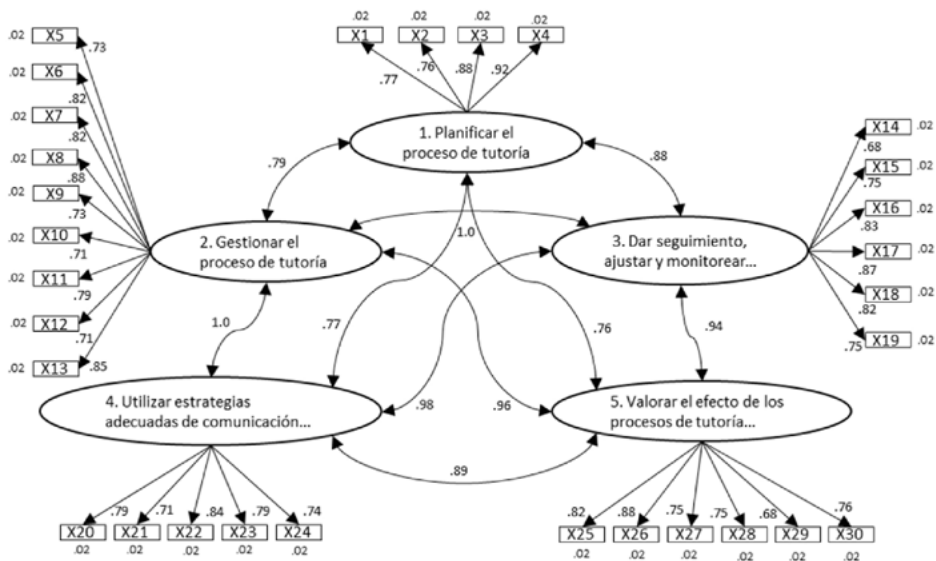
Competencia	Versión original (k)	Ítems eliminados		Versión reducida (k)	Alfa ordinal	
		Variabilidad $\geq 80\%$	$r \geq .30$		Versión original	Versión reducida
Planificar el proceso de tutoría	12	0	4	4	.946	.904
Gestionar el proceso de tutoría	23	0	7	9	.970	.934
Dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones desarrolladas en la tutoría	10	0	3	6	.943	.903
Utilizar estrategias adecuadas de comunicación para realizar el trabajo de tutoría	11	5	1	5	.937	.884
Valorar el efecto de los procesos de tutoría individual y grupal	15	0	5	6	.959	.900
Evaluación de la tutoría	9	1	4	0	.906	—
CECT	80	6	24	30	.989	.976

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, al clasificar a las y los estudiantes en grupos alto (centil 67) y bajo (centil 33) en función de las puntuaciones totales obtenidas en las dos versiones del cuestionario (original y optimizada), se observó que la versión optimizada coincide en clasificar al 91.8% de los sujetos en el grupo bajo y al 92.5% en el alto en relación con la versión original (tabla 5). Estos resultados, sostienen la capacidad de la versión optimizada para clasificar a los examinados.

FIGURA 3

Modelo factorial confirmatorio para la versión optimizada del CECT



Fuente: elaboración propia.

TABLA 5

Porcentaje de clasificación de grupos de examinados con alto y bajo puntaje en las versiones optimizada y original del CECT

Grupo bajo	Versión original (%)	
	Grupo bajo	Grupo alto
Versión optimizada	Grupo bajo	91.8
	Grupo alto	0.0
Versión original	Grupo bajo	0.0
	Grupo alto	92.5

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo la validación del cuestionario para la evaluación de competencias del tutor en el contexto de la educación superior, misma que estuvo orientada por procedimientos analíticos

fundamentados por estándares y directrices ampliamente aceptados en el ámbito de la medición psicológica y educativa (AERA, APA y NCME, 2014) y diversas consideraciones metodológicas asociadas con la aplicación de procedimientos para la optimización de la medida de constructos complejos (Jornet, González y Perales, 2012).

La primera etapa de esta investigación comprometió la obtención de evidencias de validez y confiabilidad del CECT en su versión original, conformada por 80 ítems. Los índices de consistencia interna y discriminación registrados en las seis competencias que conforman el instrumento resultaron aceptables y dentro de los parámetros que le permiten constituirse en una medida útil para su aplicación a gran escala en el contexto mexicano.

La etapa de optimización de la medida la versión reducida del CECT ($k = 30$) comprometida en el presente estudio trajo consigo la retención del 37.5% de los ítems ($k = 30$) y su reorganización en cinco competencias: *a*) planificar el proceso de tutoría, *b*) gestionar el proceso de tutoría, *c*) dar seguimiento, ajustar y monitorear las acciones desarrolladas en la tutoría, *d*) utilizar estrategias adecuadas de comunicación para realizar el trabajo de tutoría y *e*) valorar el efecto de los procesos de tutoría individual y grupal. La consistencia interna de estas dimensiones se mantuvo ya que solo se registró una pérdida de 13 centésimas con respecto al índice registrado por la totalidad de los ítems de la versión original. Estos hallazgos confirman lo expuesto por Jornet, González y Perales (2012), en el sentido de que quienes defienden este tipo de metodologías consideran que favorece la conservación de cualidades sustantivas del constructo a evaluar, al mismo tiempo que asegurar la correspondencia y representatividad de sus dimensiones.

Esta nueva configuración del instrumento, representada por cinco competencias con sus respectivos ítems, reportó índices de ajuste aceptables en el análisis factorial confirmatorio con valores dentro de los parámetros deseables ($RMSEA = 0.001$, $CFI = .999$, $TLI = .999$, $SRMR = .051$). El modelo resultante en el conjunto de datos obtenidos por el CECT optimizado configuró un arreglo conformado por cinco de las seis competencias representadas en la estructura teórica-hipotética de su versión original del instrumento, lo que permite concluir que esta versión representa una alternativa válida y confiable para la medición de este constructo. Aunado a ello, la versión optimizada representa una alternativa valiosa que permitirá

mitigar las limitaciones relacionadas con el uso de instrumentos extensos en las evaluaciones a gran escala, simplificando los procesos de aplicación y disminuyendo los efectos negativos de una aplicación extensa (Balluerka y Gorostiaga, 2012).

Si bien, los alcances y utilidad de esta metodología se han documentado en diversos estudios y medidas de naturaleza diversa (Arregui, Chaparro y Díaz, 2018; Caso, Díaz y Chaparro, 2016; Hernández y Caso, 2017; Ponce, García y Caso, 2016), es importante señalar que los atributos psicométricos expuestos con anterioridad corresponden a una aplicación que involucró a una muestra reducida de estudiantes en un contexto determinado.

Las aplicaciones futuras que se realicen en otras instituciones de educación superior, tanto de la versión extensa como reducida del CECT, deberán acompañarse del empleo de métodos de muestreo que aseguren la representatividad de la población y de los estratos que las conforman, de nuevos estudios que documenten y confirmen sus propiedades psicométricas, así como de diseños de investigación que aseguren la equivalencia métrica del CECT en caso de aplicarse en contextos distintos y con fines comparativos (Gunnell, Wilson, Zumbo, Mack *et al.*, 2012).

En el contexto actual de la práctica de la tutoría, caracterizada por la diversidad de significados que los tutores(as), estudiantes e instituciones atribuyen a la misma, resulta fundamental la construcción de un eje rector que permita el logro de sus objetivos y su adaptación a la reconfiguración de los perfiles y trayectorias escolares del estudiantado, así como de las nuevas realidades vinculadas con los procesos académicos y dinámicas institucionales. Sin duda alguna la evaluación de la tutoría debe asumir un rol central en la definición de este eje rector.

Con el ejercicio aquí documentado, se hace una contribución a la evaluación de las prácticas de tutoría partiendo de la solidez técnica de un instrumento de medición que se fundamenta teóricamente en el modelo de evaluación de competencias del docente-tutor (García *et al.*, 2016), el cual derivó de la revisión exhaustiva de la literatura especializada, del análisis de un grupo de especialistas en esta materia y de las voces de tutoras(es) vinculados con instituciones mexicanas de educación superior.

La aplicación futura del Cuestionario para la evaluación de las competencias del tutor en la educación superior permitirá, además de caracterizar las actividades que realiza el o la docente en su rol de tutor(a),

retroalimentar su desempeño desde los planos áulico, institucional y de política educativa. En lo particular, su aplicación habrá de establecer las bases para el mejoramiento de la práctica docente, orientar los esquemas de formación y actualización de tutoras(es), estimar la contribución que hace la tutoría al proceso formativo y desempeño académico de las y los estudiantes e identificar áreas de convergencia con otros programas, servicios y apoyos institucionales que acompañan al estudiantado en su trayectoria escolar.

ANEXO 1

Cuestionario para la evaluación de las competencias del tutor, versión optimizada

1. El plan que establecí con mi tutor(a) consideró objetivos o metas de aprendizaje

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

2. Mi tutor(a) me proporcionó información sobre la Normatividad Universitaria

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

3. Mi tutor(a) se interesó por lo que yo esperaba del proceso de tutoría

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

4. Mi tutor(a) se interesó por conocer aspectos de mi vida personal, familiar y social

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

ANEXO 1 / CONTINUACIÓN

5. Al inicio del proceso de tutoría, mi tutor(a) me explicó la dinámica de trabajo que seguiríamos

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

6. Mi tutor(a) me dedicó el tiempo necesario en las tutorías.

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

7. Mi tutor(a) me proporcionó información oportuna relacionada con los programas de becas, movilidad estudiantil, servicio social, etcétera

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

8. Mi tutor(a) utilizó diversos medios de comunicación (carteles, trípticos, folletería, etc.) para informarme con oportunidad de asuntos de mi interés

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

9. Mi tutor(a) utilizó algún medio electrónico como redes sociales, blogs, correo electrónico, plataformas, etc., para facilitarme información relevante y de interés

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

10. Mi tutor(a) me ayudó a buscar alternativas para mi trayectoria académica, tomando en cuenta mis metas e intereses

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

ANEXO 1 / CONTINUACIÓN

11. Mi tutor(a) me escuchó y canalizó adecuadamente cuando tuve dificultades en mis estudios

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

12. Mi tutor(a) me alentó a pedir apoyo a mis compañeros, en caso de requerirlo

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

13. Mi tutor(a) promovió que reflexionara acerca de dificultades que podían presentarse durante mi formación profesional

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

14. Mi tutor(a) me apoyó en la identificación de mis fortalezas para resolver situaciones problemáticas

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

15. Mi tutor(a) elaboró registros de las sesiones de tutoría (acuerdos, compromisos, avances, etc.)

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

16. Mi tutor(a) hace referencia, de manera precisa, a los logros que he alcanzado durante mi formación

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

ANEXO 1 / CONTINUACIÓN

17. Mi tutor(a) me sugirió cómo mejorar o mantener mi desempeño académico

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

18. Mi tutor(a) mostró interés por mi estado emocional y de salud y me sugirió posibilidades de atención con profesionales especializados

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

19. Mi tutor(a) estableció una comunicación cercana que facilitó el entendimiento mutuo

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

20. Mi tutor(a) me brindó confianza para expresar mis emociones

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

21. Mi tutor(a) me aseguró el trato confidencial de la información que yo proporcionara durante la tutoría

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

22. Mi tutor(a) me hizo recomendaciones en relación con mi desempeño académico

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

ANEXO 1 / CONTINUACIÓN

23. Mi tutor(a) fomentó que yo analizara la relación entre mis acciones y mis logros

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

24. El proceso de tutoría me ayudó para realizar mis trámites académico/administrativos en tiempo y forma

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

25. Aproveché los servicios y recursos universitarios (apoyo psicopedagógico, atención médica, becas, bolsa de trabajo, etc.) sugeridos por mi tutor(a) para solventar mis necesidades particulares

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

26. Aproveché los servicios y recursos universitarios (biblioteca, tutorías, emprendedores, etc.) sugeridos por mi tutor(a) los cuales permitieron fortalecer mi formación profesional

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

27. Aproveché los servicios universitarios (actividades deportivas, cursos culturales, formación de valores, etc.) sugeridos por mi tutor(a), los cuales permitieron fortalecer mi formación integral

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

28. Participé en actividades extracurriculares (cursos, talleres, proyectos, etc.) por sugerencia de mi tutor(a)

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

ANEXO 1 / CONTINUACIÓN

29. Mi tutor(a) y yo revisamos las metas que se alcanzaron durante el proceso de tutoría y establecimos metas futuras

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

30. Mi tutor(a) y yo dimos seguimiento a los compromisos establecidos en la tutoría

- Totalmente en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - De acuerdo
 - Totalmente de acuerdo
-

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Abad, Francisco; Olea, Julio; Ponsoda, Vicente y García, Carmen (2011). *Medición de ciencias sociales y de la salud*, Madrid, España: Síntesis.
- AERA, APA y NCME (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*, Washington: American Education Research Education.
- Aguilar, Jesús (2012). “La configuración de la tutoría en la Universidad Tecnológica de Tijuana: narrativas docentes”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 41, núm. 164. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000400004 (consulta: 20 de agosto de 2020).
- Álvarez, Manuel y Álvarez, Josefina (2015). “La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 2, pp. 125-142. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>.
- ANUIES (2001). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Arregui, Irma; Chaparro, Alicia y Díaz, Carlos (2018). “Cuestionario para evaluar las prácticas de enseñanza en secundaria desde la percepción de los estudiantes”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 29, núm. 2. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23153>
- Balluerka, Nekane y Gorostiaga, Arantxa (2012). “Elaboración de versiones reducidas de instrumentos de medida: una perspectiva práctica”, *Psychosocial Intervention*, vol. 21, núm. 1, pp. 103-110. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1132055912700686> (consulta: 23 de agosto de 2020).
- Caldera, Juan; Carranza, María; Jiménez, Alma y Pérez, Ignacio (2015). “Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría: diseño de una escala de medición”, *Revista de la*

- Educación Superior*, vol. 44, núm. 173, pp. 103-124. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000100005&lng=es&tlng=es. (consulta: 23 de agosto de 2020).
- Caso, Joaquín; Díaz, Carlos y Chaparro, Alicia (2016). “Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 137-145. Disponible en: <https://revistas.uam.es/rie/article/view/3409> (consulta: 20 de agosto de 2020).
- CIEES (2018). *Principios y estándares para la evaluación de programas educativos presenciales en las instituciones de educación superior 2018*, Ciudad de México: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A. C. (Disponible en: <https://www.ciees.edu.mx/documentos/principios-y-estandares-para-la-evaluacion-de-programas-educativos-presenciales-2018.pdf> (consulta: 20 de agosto de 2020).
- COPAES (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación d Programas Académicos de Tipo Superior*. Ciudad de México: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior. Disponible en: http://www.copaes.org/assets/docs/Marco-de-Referencia-V-3.0_.pdf (consulta: 20 de agosto de 2020).
- Da Re, Lorenza; Clerici, Renata y Álvarez Pérez, Ricardo (2017). “The formative tutoring programme in preventing university drop-outs and improving students’ academic performance. The case study of the University of Padova (Italy)”, *Italian Journal of Soociology of Education*, vol. 9, núm. 3, 156-175. <http://dx.doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-3-7>.
- Educational Tests Service (2014). *ETS Standards for quality and fairness*, Princeton: Educational Testing Service. Disponible en: <https://www.ets.org/s/about/pdf/standards.pdf> (consulta: 23 de agosto de 2020).
- García, Ramona; Cuevas, Omar; Vales, Javier y Cruz, Isidro (2011). “Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 1. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100007&lng=es&nrm=iso (consulta: 20 de agosto de 2020).
- García, Benilde; Ponce, Salvador; García, María; Caso, Joaquín; Morales, Cecilia; Martínez, Yessica; Serna, Armandina; Islas, Dennise; Martínez, Selene y Aceves, Yaralin (2016). “Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 104-122. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100104 (consulta: 23 de agosto de 2020).
- Gobierno de México (2020). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Medio Superior*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://prodep.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/> (consulta: 25 de agosto de 2020).
- Gunnell, Katie; Wilson, Philip; Zumbo, Bruno; Mack, Diane y Crocker, Peter (2012). “Assessing psychological need satisfaction in exercise contexts: issues of score invariance, item modification, and context”, *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, vol. 16, núm. 3, pp. 219-236. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/230676813_

- Assessing_Psychological_Need_Satisfaction_in_Exercise_Contexts_Issues_of_Score_Invariance_Item_Modification_and_Context (consulta: 20 de agosto de 2020).
- Hernández, Cristina y Caso, Joaquín (2017). “Adaptación de un instrumento para la medición de la convivencia en las escuelas secundarias de México”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 10, núm. 1. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/7598> (consulta: 20 de agosto de 2020).
- International Test Commission (2010). *International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests*. Hemel Hempstead: International Test Commission. Disponible en: https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf (consulta: 23 de agosto de 2020).
- Jornet, Jesús; González, José y Perales, María (2012). “Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos”. *Bordón*, vol. 64, núm. 2, pp. 89-108. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3960804> (consulta: 23 de agosto de 2020).
- Knyazeva, Svetlana (ed.) (2016). *Futures for ICT and Higher Education. Changes Due to the Use of Open Content*, Moscú: Unesco-Institute for Information Technologies in Education. Disponible en: <https://iite.unesco.org/publications/3214745/> (consulta: 23 de agosto de 2020).
- Labato, Clemente y Guerra, Nagore (2014). “Las tutorías universitarias en el contexto europeo. Orientación y sociedad”, *Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, vol. 14. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5725565> (consulta: 25 de agosto de 2020).
- Linacre, John (1994). “Sample size and item calibration stability”, *Rasch Measurement Transactions*, vol. 7, núm. 4, pp. 328. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/235361463_Sample_Size_and_Item_Calibration_Stability (consulta: 20 de agosto de 2020).
- Luo, Hao (2011). *Some aspects in confirmatory factor analysis of ordinal variables and generating non-normal data*, tesis doctoral, Uppsala: Uppsala Universitet. Disponible en: <http://www.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:405108> (consulta: 23 de agosto de 2020).
- Martínez, Pilar (2017). “Tutoría en acción”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 35, núm. 2, pp. 11-20. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/298491> (consulta: 25 de agosto de 2020).
- Ponce, Salvador; García, Benilde y Caso, Joaquín (2016). “Optimización de la medida en el diseño de un instrumento para evaluar las competencias de tutores universitarios”, ponencia presentada en el Séptimo Encuentro Nacional de Tutorías, Guanajuato, México, 22 al 25 de noviembre. Disponible en: <https://oa.ugto.mx/optimizacion-de-la-medida-en-el-diseno-de-un-instrumento-para-evaluar-las-competencias-de-tutores-universitarios.html> (consulta: 20 de agosto de 2020).
- Ponce, Salvador; García, Benilde; Martínez, Yessica; Islas, Dennis; Villanueva, Yaralin y Morales, Cecilia (2016). “Aproximaciones sobre la evaluación de las tutorías en Educación Superior: experiencias y reflexiones”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 18, núm. 1-2, pp. 229-246. Disponible en: <https://es.scribd.com/>

- document/349526274/Revista-Intercontinental-de-Psicologia-y-Educacion-Vol-18-num-1-2 (consulta: 23 de agosto de 2020).
- Ponce, Salvador; García, Benilde; Romo, Alejandra y Aviña, Issac (2022). “Caracterización de los instrumentos de evaluación de tutores universitarios en México”, *Perfiles Educativos*, vol. 44, núm. 176. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60253>
- Revelle, William (2019). *Psych: Procedures for Personality and Psychological Research*, Evanston: Northwestern University. Disponible en: <https://CRAN.R-project.org/package=psych> Version = 1.9.12 (consulta: 20 de agosto de 2020).
- Rodríguez, Sebastián (coord.). (2009). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*, Barcelona: Octaedro
- Romo, Alejandra (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*, Ciudad de México: ANUIES.
- Romo, Alejandra (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación*, México: ANUIES.
- Romo, Alejandra (2011). *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*, Ciudad de México: ANUIES.
- Romo, Alejandra (2015). “La tutoría en educación superior. Significado de un desafío de la función en docencia”, en G. Álvarez (coord.), *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior 1950-2015*, Ciudad de México: ANUIES, pp. 387-425.
- Rosas, Artemio (2010). “Los programas de tutorías en instituciones de educación superior públicas de México: análisis descriptivo de cinco casos”, *Textual: Análisis del Medio Rural Latinoamericano*, s.d.e. Disponible en: <https://www.uv.mx/veracruz/odontologia/files/2017/01/Tutoria-en-la-Universidad-de-Chapingo.pdf> (consulta: 20 de agosto de 2020).
- Rosas, Patricia y Ramírez, Marco (coords.) (2013). *El impacto de la tutoría en las instituciones de la región Centro Occidente de la ANUIES*, Guadalajara, México: Amaya Ediciones.
- Rosseel, Yves (2012). “lavaan: an R package for structural equation modeling”, *Journal of Statistical Software*, vol. 48, núm. 2. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Saavedra, Rosa; Alatorre, Edna y Tremillo, Ricardo (2015). “Formación de tutores en las escuelas normales dentro de la reforma curricular del 2012”, en M. Barrón, S. Torres y T. Muñoz (coords.), *Señalando rutas que trazan el futuro. Programa Institucional de Tutorías*, Saltillo: Universidad Autónoma de Coahuila, pp.3-13. Disponible en: <http://www.posgradoeinvestigacion.uadec.mx/Documentos/Libros/rutas.pdf>
- Wright, Ben y Linacre, John (1994). “Reasonable mean-square fit values”, *Rasch Measurement Transactions*, vol. 8, pp. 370-371. Disponible en: <https://rasch.org/rmt/rmt83b.htm> (consulta: 20 de agosto de 2020).

Artículo recibido: 12 de agosto de 2022

Dictaminado: 14 de abril de 2023

Segunda versión: 22 de mayo de 2023

Aceptado: 2 de junio de 2023

ACEPTACIÓN DE M-LEARNING EN DOCENTES UNIVERSITARIAS(OS) EN EL MARCO DE LA PANDEMIA POR COVID-19

PAULA ANDREA RODRÍGUEZ-CORREA / ALEJANDRO VALENCIA-ARIAS / JUAN CARLOS URETA MEDRANO / MARTHA LUZ BENJUMEA-ARIAS / KARLA JUVICZA NEYRA ALEMÁN

Resumen:

El objetivo de este artículo es analizar la aceptación del *m-learning* por parte del profesorado universitario en el contexto de la pandemia por COVID-19 en el Perú. Para ello se entrevistaron a veinte docentes de diversas regiones del país. Los resultados muestran que requerían de una alfabetización digital para implementar adecuadamente las tecnologías en sus asignaturas. Los mayores inconvenientes se relacionaron con la ineficiente conectividad a internet, que afectaba la calidad de las clases, y la falta de accesibilidad del estudiantado a herramientas móviles. Se concluye que las instituciones deben realizar un acompañamiento continuo a docentes y estudiantes en su proceso de adopción de tecnologías de la información y la comunicación para que se garantice su aceptación en materia educativa.

Abstract:

The objective of this article is to analyze the acceptance of m-learning by university teachers in the context of the COVID-19 pandemic in Peru. For this, interviews were conducted with twenty university professors from different regions of the country. The results indicate that teachers require digital literacy to effectively implement technologies in their courses. The main challenges were associated with inefficient internet connectivity, which adversely affected the quality of classes, and students' limited access to mobile tools. In conclusion, institutions should provide continuous support to both teachers and students in their adoption of technologies of information and communication to ensure the future acceptance of technology in education.

Palabras clave: aprendizaje virtual; actitudes del profesor; alfabetización digital; tecnologías de la información y la comunicación.

Keywords: virtual learning; teacher attitudes; digital literacy; information and communication technologies.

Paula Andrea Rodríguez-Correa: profesora de la Institución Universitaria Escolme. Medellín, Colombia. CE: cies4@escolme.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-9748-0148> (autora de correspondencia).

Alejandro Valencia-Arias: profesor de la Universidad Señor de Sipán, Escuela de Ingeniería Industrial. Lima, Perú. CE: valenciajho@crece.uss.edu.pe / <https://orcid.org/0000-0001-9434-6923>

Juan Carlos Ureta Medrano: profesor de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote. Chimbote, Perú. CE: krosspe@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8968-5880>

Martha Luz Benjumea-Arias: profesora del Instituto Tecnológico Metropolitano. Medellín, Colombia. CE: martha-benjumea@itm.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-6776-3892>

Karla Juvicza Neyra Alemán: profesora de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote. Chimbote, Perú. CE: kneyraal@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2482-8692>

Introducción

En 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia por el brote del virus SARS-CoV-2 que provocó una emergencia de salud pública. Como medidas de restricción se determinaron cuarentenas que afectaron directamente a la educación. En esta realidad, las instituciones educativas cerraron sus puertas como medida para frenar la propagación del virus, generando cambios significativos, al pasar de la modalidad presencial a virtual, y que afectaron a muchos actores educativos, principalmente docentes y estudiantes (Habibi, Yaakob y Al-Adwan, 2021). Así pues, el aislamiento generó la necesidad de implementar estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje como el *m-learning*. Esta estrategia solventa la necesidad de implementar un nuevo modelo educativo para responder al repentino cambio de modalidad (Rodríguez-Sarmiento, 2021).

El *m-learning* se centra en la movilidad del alumnado, de esta manera este interactúa con tecnologías portátiles. El uso de este tipo de herramientas apoya la creación de ayudas y materiales de aprendizaje que pasan a ser parte importante del aprendizaje adaptativo. Si bien ya se desarrollaban experiencias en la modalidad semipresencial (*b-learning*) y virtual (*e-learning*), la situación generada por la pandemia concibió una introducción y desarrollo apresurado de la educación a distancia (Matzavela y Alepis, 2021).

El *m-learning* representó una oportunidad para las y los docentes que debieron aprovechar en el panorama que se presentó tras la declaración de la pandemia; en tal situación, se hizo indispensable el dominio de habilidades en el uso tanto de aplicaciones móviles en los diferentes sistemas operativos como en el de otras tecnologías de información y comunicación (TIC) y en la búsqueda de fuentes de información adicionales para el aprendizaje que pudieran generar un impacto positivo en sus estudiantes (Abd Samad, Ihsan y Khalid, 2021). Por ello, identificar el nivel de preparación del profesorado para estos cambios es indispensable, especialmente las actitudes frente al uso de estos dispositivos para participar dentro de los procesos de formación de estudiantes de educación superior (Valencia-Arias, Benjumea Arias, Morales Zapata, Silva Cortés *et al.*, 2018).

Ahora bien, la adopción de *m-learning* se ha investigado en gran medida desde el ámbito del estudiantado (Abd Samad, Ihsan y Khalid, 2021; Matzavela y Alepis 2021); sin embargo, es necesario analizar también el caso

del profesorado (Dolzich, Dmitrichenkova y Ibrahim, 2021). Lo anterior, porque numerosas instituciones y universidades tuvieron que trasladarse a la virtualidad, un periodo desafiante que generó, y sigue generando, tanto ventajas como desventajas para todos los actores involucrados, sobre todo estudiantes y docentes. Particularmente, el profesorado tuvo que adaptarse a esta nueva modalidad, lo que generó diversas percepciones favorables y desfavorables ante la adopción de este tipo de tecnologías que afectan directamente su metodología de formación (Saikat, Dhillon, Wan Ahmad y Jamaluddin, 2021).

A lo anterior se añade que en las últimas tres décadas en países de América Latina se han impulsado e implementado políticas públicas, programas y proyectos orientados a la inclusión de las TIC en los sistemas educativos, enfrentándose a problemas de accesibilidad a dispositivos móviles, internet y TIC en las instituciones de educación (Lugo y Ithurburu, 2019). Problemas que se visibilizaron aún más en el marco de la pandemia, en donde la conectividad se convertía en un obstáculo para las y los docentes ante la incapacidad de poder interactuar con sus estudiantes, impartir cursos, obtener recursos y evaluarlos (Saikat *et al.*, 2021).

Marco teórico

El aprendizaje móvil ha sido definido como una extensión del *e-learning*, es decir, el aprendizaje por medio de herramientas electrónicas digitales, en donde se utilizan dispositivos móviles como apoyo para el aprendizaje (Kumar Basak, Wotto y Bélanger, 2018). En palabras de Liu, Han y Li (2010), es un nuevo conducto educativo que permite que las personas adquieran conocimientos y habilidades de una forma ubicua a partir del uso de tecnologías móviles, como teléfonos celulares inteligentes y tabletas (Baek, Zhang y Yun, 2017). En pocas palabras, significa cualquier forma de aprendizaje mediada por dispositivos móviles (Herrington, Herrington, Mantei, Olney *et al.*, 2009).

Dichos dispositivos han alcanzado protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, proporcionando ventajas tanto para estudiantes como para docentes (Kumar Basak, Wotto y Bélanger, 2018), sobre todo durante la pandemia de COVID-19 (Habibi, Yaakob y Al-Adwan, 2021). De hecho, brindan la oportunidad de llegar a aquellas(os) estudiantes considerados de difícil acceso e incluso a quienes viven en áreas remotas; lo que permite un amplio espectro de nuevas posibilidades educativas (Liu, Han y Li, 2010).

La evidencia empírica ha demostrado que el aprendizaje móvil puede ayudar a docentes y estudiantes en su proceso de formación-aprendizaje tanto en países educativamente más avanzados (Alsswey y Al-Samarraie, 2019) como en aquellos en desarrollo (Oyerinde, 2014), sobre todo tras la pandemia de COVID-19, que obligó a la enseñanza y el aprendizaje a trasladarse completamente a la modalidad virtual (Saikat *et al.*, 2021). Especialmente, el profesorado y las instituciones educativas han tenido que fortalecer los nexos entre la enseñanza y el *m-learning* (Valencia-Arias, Morales-Zapata, Vanegas-Rendón y Benjumea-Arias, 2017), para responder a los desafíos presentados en el sistema de educación superior a través de la educación virtual en la pandemia (Toquero, 2020).

La actitud positiva de las y los docentes frente a la implementación de este tipo de tecnologías es crucial para la introducción exitosa del aprendizaje móvil. En ese sentido, en la literatura se han considerado factores que afectan la percepción y aceptación del *m-learning* por parte del profesorado universitario a partir de la aplicación de modelos y marcos para medir la influencia en la aceptación de sus usuarias(os) y la adopción en las instituciones de educación superior (Mac Callum, Jeffrey y Kinshuk, 2014). La idea es que los individuos acepten y adopten nuevas tecnologías, por lo que esto se ha vuelto una constante en la investigación, desarrollando diversos modelos en esta área. Cada uno de esos modelos se enfocan en aspectos particulares del proceso de adopción tecnológica. En el campo del *m-learning* se ha prestado atención a los factores que afectan esa adopción a partir de dichos modelos (Qashou, 2021).

Modelos de adopción tecnológica

A partir del estudio de factores que influyen en la adopción o rechazo de una tecnología, han surgido diversos modelos y propuestas que han explorado los diferentes predictores como dimensiones más relevantes en el proceso de adopción de dispositivos móviles dentro del aula (Gómez-Ramírez, Valencia-Arias y Duque, 2019). En el estudio de Jung (2015), se propuso un modelo que examina empíricamente los comportamientos de aceptación del aprendizaje móvil del profesorado de inglés a partir del modelo de aceptación tecnológica (TAM por sus siglas en inglés).

El mismo modelo es utilizado por Mac Callum, Jeffrey y Kinshuk (2014), puntuando al TAM como el más ampliamente utilizado en estudios

de aprendizaje móvil, conformando una referencia esencial para las y los académicos en el contexto de esta modalidad de aprendizaje (Al-Emran, Mezhuyev y Kamaludin, 2018). El trabajo de Habibi, Yaakob y Al-Adwan (2021) abarcó el uso del sistema de gestión de *m-learning* durante la pandemia de COVID-19, integrando el TAM y la teoría del comportamiento planeado (TPB por sus siglas en inglés).

Desde este panorama, es de destacar que el TAM tiene su origen en la teoría de la acción razonada (TRA por sus siglas en inglés) y la TPB (Liu, Han y Li, 2010), que en conjunto componen los modelos de adopción de tecnología más ampliamente aceptados y utilizados en la literatura (Cheon, Lee, Crooks y Song, 2012). El TAM fue creado por Davis (1989) y, con el paso de los años, ha evolucionado de tal manera que se ha convertido en un modelo adoptado con frecuencia en los estudios de comprensión del comportamiento humano con respecto a la aceptación o rechazo de tecnologías como *m-learning* en docentes (Huang, 2018).

Dicho modelo contempla factores como la facilidad de uso percibida de una tecnología y su utilidad y, de esta manera, se definen conceptos que ayudan a su adopción futura (Senaratne y Samarasinghe, 2019). De acuerdo con la definición de Davis (1989), la facilidad de uso percibida corresponde a la medida en que una persona cree que una tecnología específica puede ser fácilmente entendida y utilizada. Por otra parte, la percepción de usabilidad, según Harryanto, Muchran y Ahmar (2018), se define como el nivel en el que una persona cree que el uso de esa tecnología le brindará beneficios o producirá un impacto positivo al utilizarla. Así pues, se basa en la creencia de que una tecnología proporciona beneficios a la persona que la usa y eso genera una percepción de utilidad (Davis, 1989).

En estudios anteriores se ha demostrado que la facilidad de uso, la utilidad y las actitudes son factores fundamentales en la adopción del *m-learning* en el contexto educativo, así como las habilidades con los teléfonos inteligentes (Alsswey y Al-Samarraie, 2019), puesto que también se ha identificado un mayor acondicionamiento hacia el uso de las TIC en las aulas por parte de las y los docentes cuando tienen mayores habilidades digitales (Betancourt-Odio, Sartor-Harada, Ulloa-Guerra y Azevedo-Gomes, 2021; Iglesias Vidal, González-Patiño, Lalueza, y Esteban-Guitart, Moisés, 2020). Esto resulta muy efectivo en el proceso de formación por parte del profesorado –así ha

sido en el panorama de la pandemia por COVID-19— respecto de la aceptación del *m-learning* para que, al igual que sus estudiantes, continúen aumentando su interés en el aprendizaje (Pebriantika, Wibawa y Paristiowati, 2021).

Metodología

Se realizó un estudio de alcance exploratorio-descriptivo con enfoque cualitativo para alcanzar el objetivo de la investigación: examinar la aceptación de *m-learning* por parte del profesorado universitario en el contexto de la pandemia por COVID-19, a partir de su experiencia, las TIC y los cambios provocados en el proceso de formación-aprendizaje. Este tipo de investigaciones se sustenta en evidencias que permiten profundizar en un tema de investigación a fin de alcanzar un nivel de comprensión y explicativo más alto a partir de la aplicación de diversos métodos y técnicas que surgen de la concepción y fundación epistemológica del tema (Sánchez Flores, 2019). Para esto, se aplicó una entrevista a profundidad a 20 docentes de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote-Uladech en el Perú. El muestreo empleado fue de carácter no probabilístico.

Esta investigación sigue las recomendaciones de la teoría fundamentada en términos de recoger, codificar y analizar la información propia del paradigma cualitativo. Así pues, en primer lugar, se eligió el instrumento para obtener la información y dicha recolección se realizó a través del ajuste y el procedimiento.

Para el ajuste se diseñó la entrevista en función de categorías. La primera se enfoca en la *exploración de nuevas herramientas TIC*. Esta hace referencia a la búsqueda del profesorado de herramientas tecnológicas aplicables dentro de sus clases para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ferrada-Bustamante, González-Oro, Ibarra-Caroca, Ried-Donaire *et al.*, 2021). La segunda categoría está centrada en el *uso de m-learning por parte de las y los docentes*. Esta se basa en sus actitudes y habilidades necesarias para usar los dispositivos móviles en sus respectivas asignaturas (Valencia-Arias *et al.*, 2018). Así pues, en esta categoría se analizan factores como la facilidad de uso, las actitudes hacia dichas tecnologías, habilidades e inconvenientes encontrados. La tercera está enfocada en los *cambios en el contexto de la pandemia* que experimentaron las y los docentes, a fin de identificar cómo afrontaron estos cambios y en qué medida se vieron afectados tanto ellos como sus estudiantes (Gagliardi, 2020). De esta

manera, las categorías están en la capacidad de explicar lo investigado (Bonilla-García y López-Suárez 2016).

Posteriormente, se analizó la información mediante una codificación abierta. En este proceso se encontraron subcategorías conceptuales en los datos y las expresiones literales de las personas que participaron – cuya riqueza no requiere de un código– para luego continuar con una codificación axial con el fin de encontrar relaciones entre las categorías (Bonilla-García y López-Suárez, 2016; De la Espriella y Gómez Restrepo, 2020). Finalmente, se analizó la información en función de las categorías propuestas. En la tabla 1 se presentan las preguntas aplicadas por cada una ellas.

TABLA 1

Categorías y preguntas de la entrevista a docentes universitarios

Categoría	Pregunta	Observaciones
Exploración de nuevas herramientas TIC	¿Le gusta explorar nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para aplicar en las asignaturas que imparte? ¿De qué manera?	
Uso del <i>m-learning</i> por parte de los docentes	<p>¿Considera usted fácil el uso de celulares o tablets como herramientas de enseñanza? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles son las actitudes y las habilidades que usted considera que requiere un docente para la utilización de celulares o <i>tablets</i> como herramientas de enseñanza?</p> <p>¿Cuáles inconvenientes considera que podría tener como docente al utilizar celulares o <i>tablets</i> como herramientas de aprendizaje en sus cursos?</p> <p>¿Cuáles habilidades considera que deben fortalecer los profesores para un mejor desempeño en el contexto universitario?</p>	En esta pregunta se les explicó a los docentes qué se entiende por actitud y por habilidad

(CONTINÚA)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

Categoría	Pregunta	Observaciones
Cambios en el contexto de la pandemia	¿Qué nuevos aprendizajes y habilidades considera que ha adquirido como docente?	Se les pidió a los docentes que respondieran con base en los cambios en la dinámica educativa que ha traído la pandemia para su caso personal
	¿Cómo han cambiado las dinámicas de enseñanza en el contexto de la pandemia?	Se les pidió a los docentes que respondieran con base a su experiencia personal
	¿Cuáles son las principales dificultades que ha tenido en sus procesos de enseñanza en el contexto de la pandemia?	
	¿Cuáles son las principales dificultades de aprendizaje que han tenido sus estudiantes en el contexto de la pandemia?	Se les pidió a los docentes que respondieran a partir de su percepción como docente

Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

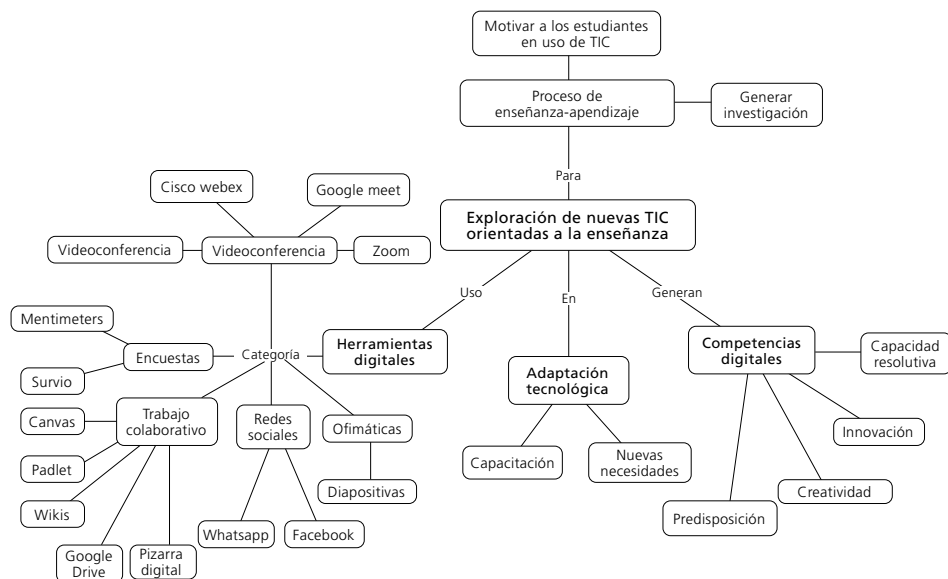
Los resultados se dividen por categorías. En primer lugar, se analizó la correspondiente a exploración de nuevas herramientas y se contrastó lo hallado con lo existente en la literatura en tiempos de COVID-19, sobre todo en el contexto latinoamericano. En segundo lugar, se analizó la categoría uso de *m-learning* por parte del profesorado y su contraste con otros estudios. Finalmente, se realizó el mismo proceso para la categoría cambios en el contexto de la pandemia.

Exploración de nuevas herramientas TIC

En la figura 1 se pueden apreciar elementos positivos sobre la primera categoría. Los resultados denotan que el profesorado universitario hace uso de una serie de herramientas digitales, lo que les permite fortalecer y desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje con mayor dinamismo e interacción con las y los estudiantes de diferentes carreras profesionales tanto en forma asíncrona como síncrona para lograr generar aprendizajes significativos en ellos.

FIGURA 1

Mapa categoría exploración de nuevas herramientas TIC



Fuente: elaboración propia.

Además, la adaptación tecnológica, obligada principalmente por la pandemia de COVID-19, así como las tareas y funciones laborales en las diferentes profesiones y/o especialidades han generado la necesidad de explorar, autoinstruirse y capacitarse en el manejo de medios digitales que les permitan, en este caso a las y los docentes afrontar esta nueva forma de enseñanza-aprendizaje a través de la virtualidad. Al respecto, uno de los entrevistados manifiesta: “[...] estamos en una modalidad virtual, necesariamente tenemos que agenciarnos de una serie de recursos tecnológicos en este caso para que nuestra enseñanza sea de mucha calidad [...]” (E. 9).

En términos de competencias digitales se evidencia que las y los docentes universitarios han fortalecido sus conocimientos y habilidades en TIC, de acuerdo principalmente con sus especialidades, agenciándose de una serie de recursos tecnológicos que les permite seguir impartiendo una enseñanza de calidad creando o editando nuevos contenidos de una manera innovadora e integrándolos a su proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso muchas veces pueden ser capaces de resolver ciertos inconvenientes

que suceden con las herramientas virtuales cuando están en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, un docente planteó: “[...] en el campo educativo necesariamente tenemos que explorar y formarnos en el manejo de las tecnologías para generar aprendizajes significativos en nuestros estudiantes [...]” (E. 1). También se encontró que entre el profesorado se ha incrementado el hábito de la investigación haciendo uso de las diferentes herramientas digitales que hoy en día existen. Esto se está logrando porque la motivación del (la) docente hacia el estudiante le impulsa a desarrollar en sus actividades académicas proyectos, trabajos colaborativos, buscar información en bases de datos, usar la biblioteca virtual, etc.

Lo anterior evidencia una preocupación constante del profesorado por ir a la par con las tecnologías digitales a fin de utilizarlas y centrarlas en su proceso de enseñanza y en los aprendizajes de sus estudiantes, tal y como ya ha sucedido en investigaciones anteriores (Arancibia, Cabero y Marín, 2020). Como es usual, hay docentes con diferentes perfiles: quienes están a favor del uso de TIC y quienes no lo están. Los resultados coinciden con el estudio de Borgobello, Madolesi, Espinosa y Sartori (2019), en donde identificaron que el grupo “opositor” se caracterizó por el escaso uso de TIC en la vida académica, en gran parte debido a dificultades políticas, técnicas, organizacionales y desconocimiento de uso; mientras que el grupo “partidario” se caracterizó por tener buenas experiencias usando las TIC y mostrando interés por implementarlas en la formación de sus estudiantes.

En el contexto de la pandemia, la formación docente en competencias digitales (como se hace evidente en la figura 1) es crucial para entender la exploración de nuevas herramientas para la aplicación académica. Acorde con los resultados del estudio de Ferrada-Bustamante *et al.* (2021), se indica que los medios utilizados por el profesorado, es decir las herramientas tecnológicas, le han permitido sobrellevar la sorpresiva situación originada por la imposibilidad de realizar clases presenciales, generando en ellos poco a poco una adaptación tecnológica.

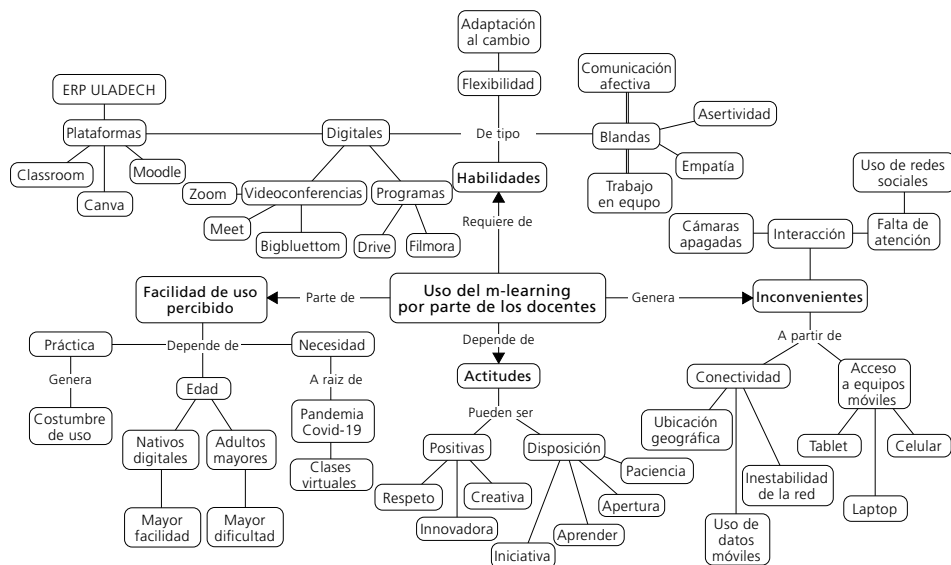
Uso del *m-learning* por parte de las y los docentes

En esta categoría es primordial, primero, analizar la facilidad de uso percibida del *m-learning* por parte de las y los docentes universitarios como una subcategoría. En la figura 2 se pueden evidenciar las subcategorías. Los resultados destacan que la facilidad de uso percibida depende de aspectos

como la edad, pues algunas(os) profesores manifiestan que, en comparación con sus estudiantes –quienes en su mayoría son nativos digitales, es decir, jóvenes que están más inmersos en la era digital y, a su vez, han desarrollado una habilidad innata del entorno digital (Smith, Kahlke y Judd, 2020)– se les dificulta un poco más el aprendizaje de uso de dispositivos móviles para el proceso de formación. Al respecto, uno de los encuestados explica que: “[...] los adolescentes tienen mayor facilidad para los entornos virtuales, para ellos adaptarse a esto han sido mucho más sencillo porque han nacido ya en una era tecnológica, en este caso para personas que estamos en el rango que usted menciona de 36 a 45 y de 45 a más pues definitivamente es un desafío” (E.9).

FIGURA 2

Mapa categoría uso de m-learning por parte de las y los docentes



Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto para considerar en la figura 2 es la práctica, pues uno de los docentes comenta que: “[...] considero que es fácil, sino que aquí lo importante es practicar [...] pero en la medida que uno va practicando el uso esas herramientas como son los celulares o *tablets* uno al final nos damos cuenta de que es fácil lo que al inicio nos parece un poco difícil [...]” (E. 6). También la necesidad generada por la pandemia ha sido impor-

tante pues como un entrevistado indica: “[...] los profesores que antes no han usado nunca un WhatsApp ahora ya están usando hasta el WhatsApp Telegram Instagram ya se están actualizando, si no hubiera sido por la pandemia nunca lo hubieran aprendido” (E. 20).

Los resultados permiten corroborar lo que se ha dicho previamente en la literatura: la facilidad de uso percibida de las tecnologías digitales en docentes de educación superior afecta su intención de seguir utilizando el *m-learning* en un futuro en el proceso de formación-aprendizaje (Assinnato, Sanz, Gorga y Martin, 2018). La facilidad de uso representa entonces para algunas(os) profesores la percepción de la capacidad de utilizar dispositivos móviles sin mayores dificultades en la formación de sus estudiantes y para otras(os) una dificultad en su proceso de enseñanza. Pese a esto, es importante recordar que la educación virtual no es algo nuevo y que el profesorado reconoce la importancia del uso de las herramientas digitales más que nunca (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020).

Otra subcategoría considerada fue la referida a las actitudes de las y los docentes frente al uso del *m-learning*. Al respecto, en su mayoría coinciden en que las actitudes hacia el uso de estas herramientas deben ser positivas y, además, deben reflejar su propia disposición por aprender a usarlas y continuar empleándolas en un futuro, esto frente a lo que depara la educación virtual. Sobre ello, uno de los docentes dijo: “[...] cuando hablamos de actitud tenga que ver con respecto hacia la otra persona ser empáticos en el sentido de respetar horarios, respetar los tiempos, hacer el uso correcto de estos equipos [...]” (E. 4). Otro comenta que “[...] el hecho de que uno sea un poco abierto a nuevas cosas, digamos eso me parece que tendría que ser la primera actitud que todo docente debe tener, el de ser flexible abierto a aprender nuevas cosas [...]” (E. 8).

Las actitudes docentes se alinean con los hallazgos de Menacho Vargas, Ibarguen Cueva y Cueva Robles (2022), quienes realizaron un estudio sobre actitud docente y el uso de las TIC en el contexto de la pandemia; encontraron que dichas actitudes fueron positivas frente al uso de tecnologías en el proceso de formación-aprendizaje. Esto podría indicar que si las y los docentes universitarios presentan una actitud positiva hacia el *m-learning*, entonces existirá un mayor uso en el futuro de los entornos virtuales (Ruiz-Aquino, Borneo Cantalicio, Alania-Contreras, García Ponce *et al.*, 2022).

Otra subcategoría considerada en el uso de *m-learning* por parte de las y los docentes universitarios fue la correspondiente a los inconvenientes

al usar estas herramientas en sus cursos. En esta se identificó que principalmente se encuentran con problemas de conectividad. Por ejemplo, uno de los entrevistados comenta “[...] el tema de la conectividad, pues lo tenemos no tan saturado como ahora definitivamente el problema de la conectividad es el peor enemigo [...]” (E. 9). Otro inconveniente tiene que ver con la accesibilidad a dispositivos móviles, principalmente por parte de los estudiantes: “[...] los estudiantes, que muchos de ellos además no cuentan una *laptop*, un celular o una *tablet*, ese es un gran problema tanto para el docente como para el estudiante [...]” (E.9).

En cuanto a la interacción con el estudiantado, los temas de conectividad pueden retrasar las clases en tiempo real y generar un atraso con respecto a lo que el profesor(a) está hablando y lo que está presentando en pantalla, esto ha generado en el caso de algunas(os) estudiantes desmotivación; además, es necesario que en muchas ocasiones apaguen sus cámaras para no saturar la red, lo que dificulta aún más esta interacción:

[...] no se podría verificar a ciencia cierta cuántos alumnos prestan atención a la clase, teniendo en cuenta que muchos de estos alumnos apagan sus cámaras con la finalidad de no perturbar el desenvolvimiento de la plataforma [...] sin embargo, el que apague su cámara también escapa a la recepción del mensaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque no sabemos si el alumno en realidad está captando el mensaje que estamos transmitiendo [...] (E. 12).

[...] la clase también se puede prestar a que el alumno durante la clase pueda usar estos dispositivos para otra cosa distinta o diferente a lo que requerimos [...] (E. 7).

Los resultados aquí expuestos son coherentes con los del estudio de Hernández Suárez, Prada Núñez y Mariño (2021), encontraron que el mayor desafío para el profesorado en el proceso educativo mediado por la virtualidad estuvo relacionado con las dificultades técnicas, especialmente la conexión inestable de internet. El acceso a dispositivos móviles también ha sido un inconveniente recurrente en el marco de la pandemia, ya que en el aislamiento muchas(os) estudiantes tuvieron que usar computadores, por ejemplo, de un café internet o pedir prestado el uso de un dispositivo de algún familiar, amigo o conocido, además de utilizar datos móviles de teléfono celular al no contar con un acceso a internet en el

hogar (Gallegos-Fernández, Gamas Ocaña y Álvarez Hernández, 2021). También se ha encontrado que, en trabajos anteriores, las y los docentes han tenido dificultades en la transición a la virtualidad con sus estudiantes en términos de interacción y relacionamiento, en estos casos –más allá de los desafíos de utilizar herramientas tecnológicas– puede ser un problema llegar al estudiantado e interactuar de la misma manera (Casali y Torres, 2021).

También se consideró la subcategoría habilidades docentes. Aquí quienes participaron en este estudio manifestaron múltiples habilidades requeridas para la educación mediada por dispositivos móviles, la más presente fue la digitalización. Es necesaria una alfabetización digital, dado que pasar de una modalidad presencial a una virtual requiere del conocimiento para usar diversos recursos tecnológicos que permitan que el profesorado llegue a su estudiantado. Uno de los docentes señala: “[...] en el uso de celulares mi percepción personal creo que ahí si debiésemos tener una capacitación y pienso que podría facilitarnos muchas cosas porque es una herramienta más ágil [...]” (E. 18). Asimismo, otro piensa que “la habilidad que debemos fortalecer es actualizarse en los programas en los nuevos dispositivos que está saliendo cosa que si tener mayor facilidad del uso [...]” (E. 5). Como explica Betancourt-Odio *et al.* (2021), las habilidades digitales en el profesorado y el valor de la tecnología son elementos clave para trascender de un mero docente de memoria a uno de un usuario de las TIC, lo que contribuye a la innovación en la educación.

También se mencionaron las habilidades blandas como fundamentales para la docencia, es decir, las que no están relacionadas únicamente con el conocimiento y están más enfocadas en las habilidades sociales como la comunicación, aptitudes y capacidad de acercamiento con los demás. La inteligencia emocional ayudó al profesorado a sobrellevar la situación de la pandemia y entender con mayor facilidad cuáles son las necesidades de sus estudiantes. Las habilidades blandas en materia de *m-learning* facilitan el uso de recursos digitales como programas de cómputo, bibliotecas y diccionarios electrónicos, cuestionarios, juegos educativos, pruebas, entre otros (Sizova, Sizova y Adulova, 2020), lo que refleja su importancia a la luz de la modalidad virtual en la academia por la pandemia de COVID-19.

También se evidenció que la flexibilidad es una habilidad importante para la docencia y esto se retrata en la figura 2. Esta se relaciona con la adaptación al cambio por lo que, como comenta uno de los docentes, “[...] tenemos que adecuarlos a un cambio y no podemos cerrarle las puertas al

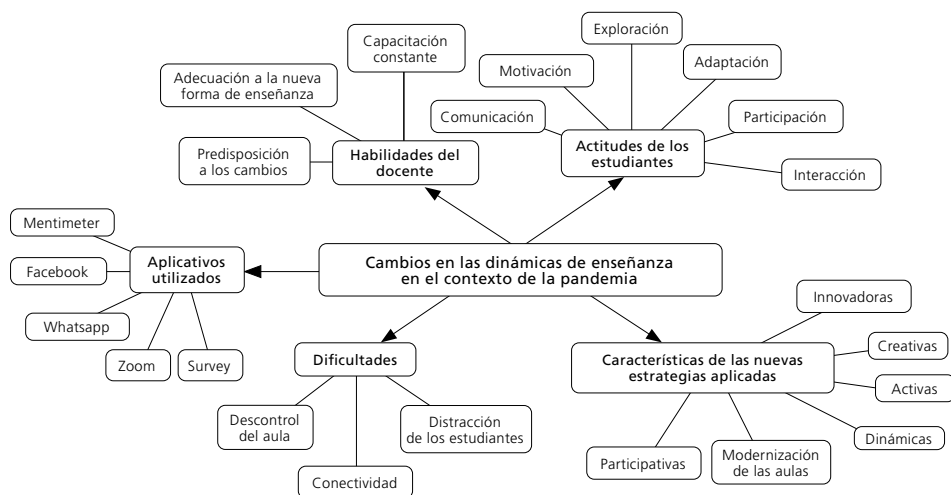
cambio, porque el cambio tiene que llegar y tenemos que adecuarnos a estos cambios y si no nos adecuamos nos iremos quedando rezagados cada día” (E. 12). La reciente crisis sanitaria evidenció el reto del sistema educativo de afrontar la realidad cambiante y dotar al profesorado de las herramientas adecuadas como lo son las herramientas digitales. En este sentido, deben aprender a aprender desde un enfoque de aprendizaje basado en la indagación. Por tanto, la resistencia al cambio no es una opción dado que el mundo siempre estará en transformación y en un futuro las necesidades actuales no serán las mismas, sobre todo en la educación superior (Abril-López, Morón-Monge, Morón-Monge y López Carrillo, 2021).

Cambios en el contexto de la pandemia

En la última categoría se identifican cuáles fueron esos cambios más significativos para el profesorado en sus dinámicas de enseñanza en el marco de la pandemia por COVID-19. En la figura 3 se pueden observar los elementos más importantes de la categoría a través de las subcategorías. Según la información recopilada, las y los docentes aluden a tres aspectos importantes. En primer lugar, el emocional, donde se han generado el desarrollo de habilidades de adaptabilidad, a esta nueva forma de trabajo remoto.

FIGURA 3

Mapa categoría cambios en el contexto de la pandemia



Fuente: elaboración propia.

A raíz de la pandemia, el profesorado ha podido desarrollar habilidades para potenciar la gestión de las emociones, esto manifestado por uno de ellos quien dijo:

[...] también el desarrollo de la gestión de las emociones que también puede desarrollar y que al mismo tiempo me ha ayudado para brindar un soporte socioemocional a los estudiantes que han pasado momentos muy difíciles [...] desarrollar sobre todo un vínculo pese a que no estamos de manera presencial pero que virtualmente igual hemos desarrollados esos vínculos [...] (E.7).

El desarrollo de la inteligencia emocional permite fomentar habilidades psicológicas para apreciar y expresar de manera equilibrada las propias emociones y entender las de otras personas; a su vez, esto asume un cambio de conducta, optar por una aptitud más empática y propiciar un cambio en la filosofía de la vida. Sobre todo, en un contexto como el de la pandemia que ha exigido implementar estrategias de aprendizaje como el *m-learning* al que puedan acceder las y los estudiantes, considerando también sus necesidades de una forma más empática (Joko, Santoso, Muslim y Harimurti, 2020).

En segundo lugar, se observa el aspecto del cuidado de la salud relacionado con la práctica de actividades físicas (entre otras, práctica de deportes, bailes, ejercicios y actividades recreativas) y sus importantes beneficios para la salud, tomando en cuenta lo dicho por uno de los entrevistados “[...] nos pasamos todo el día frente a la computadora, pasamos de una reunión a otra reunión y así estamos, los cambios van desde un cambio físico, un cambio emocional, un cambio académico, un cambio de salud, un cambio familiar, un cambio de filosofía de vida, entre otros [...]” (E.8). Las capacidades mencionadas son un factor importante en la salud tanto física como mental de las personas en el contexto del aislamiento que generó cambios en el estilo de vida al equilibrar la educación, el trabajo y demás aspectos sociales desde el hogar (Rahiem, 2020).

En tercer lugar, en lo académico, las y los docentes han aprendido a desarrollar el autoaprendizaje, nuevas formas tanto en la dinámica de trabajo como de interacción, habilidades en el uso de las TIC; a usar diferentes plataformas virtuales, las redes sociales como recurso académico y, finalmente, aprender a usar los recursos tecnológicos. Al respecto, uno de los docentes menciona “[...] nos ha iniciado al manejo de las tecnologías,

hemos ingresado a ese campo de la alfabetización digital y a partir del cual muchos llegamos a conocer muchas plataformas y herramientas digitales como pizarras, edición de videos, tutoriales, trabajos en línea que ha sido muy importante” (E.1).

Como explican Pinos-Coronel, García-Herrera, Erazo-Álvarez y Narváez-Zurita (2020), en un gran porcentaje las y los docentes en el contexto latinoamericano antes de la pandemia no estaban preparados tecnológicamente, hacían uso de las TIC de una forma muy esporádica en medio de sus clases. Sin embargo, debido al confinamiento se han visto obligados a prepararse más en el uso y manejo de herramientas tecnológicas, con el fin de buscar brindar una enseñanza de calidad.

Esto se ve soportado también en el estudio de Ferrada-Bustamante *et al.* (2021), quienes explican que pese a que algunas(os) docentes hacían uso de las TIC antes de la pandemia y con mayor frecuencia en el confinamiento, opinan que es un problema utilizarlas en el contexto educativo, debido a que el confinamiento y la virtualidad generan una retroalimentación más lenta entre estudiantes y profesoras(es), en comparación a la que se produce en las condiciones educacionales normales. Esto evidencia que, si bien la tecnología ha avanzado bastante para apoyar la formación del estudiantado, es importante que tanto docentes como estudiantes sean formados aún más en el uso de estas herramientas en el contexto educativo. En la figura 3 se pueden observar los elementos de la categoría.

En el proceso de enseñanza en el contexto de pandemia se encontró con mayor incidencia que las y los docentes manifestaron que el acceso a la tecnología tanto en la conectividad de sus equipos (móviles, de escritorio o laptop) como en la infraestructura tecnológica con la que cuentan fue el mayor problema. Así lo menciona un entrevistado: “[...] el principal problema que hemos tenido es que el internet en algunas zonas es muy bajo, [...] he tenido en alguna oportunidad suspender algunas clases por la intermitencia de mi internet y reprogramarla [...]” (E.2).

Lo anterior coincide de gran manera con los retos y desafíos educativos en tiempos de pandemia en el contexto latinoamericano. Gagliardi (2020) menciona que una población con dificultades de acceso a internet o con pocos dispositivos personales para conectarse, así como la opción de trabajar y estudiar de forma sincrónica puede ser un problema. Por ello, las instituciones se deben hacer esta pregunta, ¿todas nuestras(os) estudiantes pueden cumplir este requisito?

Ante la declaración de emergencia sanitaria vivida a nivel mundial, unida a la suspensión de labores académico-estudiantiles, se ha promovido el uso de equipos tecnológicos con conexión a internet que se convierten en el medio de interacción para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como la desactualización de los equipos o el funcionamiento limitado junto a la carencia de acceso a internet se convierten en la principal dificultad para impartir una enseñanza de calidad, así como lo expresa un docente “[...] hay distintas dificultades, la primera pasaba por la gama muy baja de celular que tenían los chicos, o no tenían computadoras, o no tenían un buen servicio de internet [...]” (E.4).

Como se indica, tanto estudiantes como docentes no se encontraban preparados para este cambio metodológico que, sumado a la crisis económica vivida en el Perú, limita la adquisición de equipos, considerando que quienes integran las familias realizan actividades remotas, así lo menciona un docente “[...] dentro de los hogares había una sola computadora, una sola *laptop* para varios integrantes de la familia, entonces tenían que organizarse de tal manera par que todos puedan realizar sus actividades de aprendizaje o actividades educativas [...]” (E.3).

Del mismo modo, tanto a profesoras(es) como estudiantes a causa de la nueva normalidad producida por la COVID-19 se les han exigido adecuarse a una educación totalmente virtualizada, lo que admite un cambio en las estrategias de aprendizaje y enseñanza (Lovón Cueva y Cisneros Terrones, 2020). Al margen de la asignatura o disciplina, la mayor importancia recae en la evaluación del tipo de alfabetización digital de los entes educativos, de sus habilidades técnicas y la capacidad de resolver los problemas que pueden aparecer en el proceso (Gagliardi, 2020).

En el desarrollo de competencias digitales, el profesorado ha identificado dificultades en el manejo de herramientas didácticas, tecnologías digitales y aplicaciones para videoconferencias (ver figura 3). Así lo expresa un docente “[...] las dificultades que teníamos eran primero el acostumbrarnos al uso de la tecnología [...]” (E.1). Todo ello aunado a la presencia de factores externos, de manera específica docentes, estudiantes y familiares contagiados con el virus de SARS-CoV-2 que muchas veces imposibilitó el ingreso normal a las sesiones de clase:

[...] al inicio sobre todo por el motivo de la pandemia que muchos estudiantes enfermaban o algún familiar de ellos estaban mal del covid-19. Lo

primordial era primero la vida, y por lo tanto era la salud la mayor dificultad, pues llamaban en situaciones muy difíciles y recuerdo que estuve mal, por mi salud mi desempeño y capacidad bajó, pero no podía trabajar como quería [...] (E.4).

Conclusiones

Como respuesta al aislamiento (obligatorio en algunos países) a raíz del brote de COVID-19, el cual generó una crisis sanitaria que llevó a los gobiernos a tomar medidas para disminuir los contagios, las instituciones de educación se vieron en la necesidad de trasladarse de las clases presenciales a las virtuales. El *m-learning* fue una de las estrategias acogidas para llegar a las y los estudiantes. Sin embargo, no todo el profesorado había desarrollado las habilidades necesarias para impartir clases virtuales, por lo que se enfrentaron a varios retos. En este estudio se analizó la aceptación de los procesos de enseñanza por medio de *m-learning* en docentes universitarias(os) en el marco de la pandemia de COVID-19 en el Perú.

Los resultados obtenidos se dividieron en tres categorías principales: exploración de nuevas herramientas TIC, uso del *m-learning* por parte del profesorado y los cambios en dinámicas educativas generadas por la pandemia, esto basado en la literatura existente sobre la adopción de tecnologías. En ese sentido, se tuvieron en cuenta factores de adopción de tecnologías como las actitudes docentes, la facilidad percibida y la usabilidad de estas herramientas promovidas en gran medida por el TAM. Además, se analizaron habilidades del profesorado en el uso de estas herramientas y las dificultades percibidas.

Para muchas(os) docentes universitarios, sobre todo aquellos de una edad más avanzada, la transición hacia la virtualidad fue un proceso difícil, dado que no contaban con el conocimiento suficiente para implantar las TIC en sus metodologías de formación. Muchos tuvieron que realizar un proceso de exploración de tecnologías y alfabetización digital para hacer frente a la nueva modalidad educativa. Hicieron uso de diferentes herramientas tecnológicas que antes no habían utilizado en el aspecto académico para apoyar el *m-learning*.

Asimismo, las y los docentes trabajaron en el tema de adaptación tecnológica para llegar más fácilmente a sus estudiantes y motivarlos en un momento que no era el más alentador y, además, desarrollaron competencias digitales. A partir de esto, muchos reflexionaron sobre la necesidad de formarse constantemente

en el uso de tecnologías digitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, por un lado, dado que la pandemia evidenció aún más las tendencias hacia la educación virtual y, por otro, para desarrollar clases de mayor calidad que puedan resultar interesantes y motivantes para sus estudiantes.

En referencia al uso de *m-learning* por parte del profesorado se encontró que los factores facilidad de uso percibida, actitudes y usabilidad fueron muy significativos para continuar con esta modalidad. En cuanto a la facilidad existen aspectos muy importantes como la edad, la práctica y la necesidad de uso. Sobre las actitudes, en su mayoría fueron positivas y se evidenció una disposición de aprender a utilizar las TIC en el ámbito educativo, lo que es muy importante, dado que la pandemia generó cambios en su mentalidad del profesorado que antes de la crisis sanitaria manifestaba un rezago ante el uso del *m-learning* en las aulas y esto evidencia una apertura al cambio.

También se evidenciaron algunos inconvenientes percibidos, sobre todo desde el tema de conectividad y accesibilidad a dispositivos digitales que son inherentes a la realidad que se vive en el país y, en general, en América Latina. El hecho de que la infraestructura de la región no es la más desarrollada en comparación con los países más avanzados, el acceso a internet ha generado uno de los mayores inconvenientes en la pandemia para que muchas(os) estudiantes accedan a una educación de calidad.

A esta problemática se le suma la imposibilidad de algunas familias del país de acceder a dispositivos móviles para la educación, por lo que, en muchas ocasiones, el estudiantado se veía en la necesidad de buscar otras alternativas para ingresar a los encuentros virtuales como compartir los dispositivos con algunos familiares o conocidos o incluso acudir a servicios de café internet o desplazarse a otros lugares para obtener esta conexión. Esto, por supuesto, es una problemática a la que las y los docentes se enfrentan cada día y para afrontarla requieren del desarrollo de habilidades emocionales orientadas a la empatía para comprender las necesidades de sus estudiantes y tomar medidas para llegar también a quienes están en un lugar de difícil acceso.

Con respecto a cambios en dinámicas de enseñanza, el profesorado aludió a tres aspectos principales: emocionales, físicos (cuidado de la salud) y académico. De estos se puede concluir que tuvieron que trabajar en la gestión de sus emociones para, de una forma más empática, llegar al estudiantado y acompañarlo en este proceso bajo un panorama de incertidumbre generado por la pandemia. Además, también se preocuparon tanto por su propia salud como la de sus estudiantes, pues en muchas

ocasiones tuvieron que ausentarse en gran medida por la COVID-19. En lo académico, como ya ha sido recurrente, el profesorado manifestó la necesidad de alfabetizarse digitalmente y abrirse al cambio para adoptar nuevas tecnologías que les pudieran ayudar a desenvolverse en sus clases y hacer partícipe a sus estudiantes.

A partir de estos resultados, se evidencia que las y los docentes universitarios que antes no implementaban el *m-learning* en su metodología de formación, después del aislamiento generado por la pandemia se han visto más flexibles ante un uso futuro en las aulas de clase. Por ello, es fundamental que desde las instituciones de educación se haga un acompañamiento continuo en la formación de este tipo de tecnologías para que su adopción no sea obligatoria y pase a ser voluntaria para docentes y estudiantes, pues en un mundo cambiante en el ámbito educativo es necesario estar a la par de los avances tecnológicos para brindar al estudiantado clases con un mayor nivel de calidad y puedan generar un mayor interés.

Referencias

- Abd Samad, Mohd Razali; Ihsan, Zanaton Hj y Khalid, Fariza (2021). "The use of mobile learning in teaching and learning session during the Covid-19 pandemic in Malaysia", *Journal of Contemporary Social Science & Education Studies*, vol. 1, núm. 2, pp. 46-65. Disponible en: <http://jocss.com/index.php/multidiscipline/article/view/52>
- Abril-López, Daniel; Morón-Monge, Hortensia; Morón-Monge, María del Carmen y López Carrillo, María Dolores (2021). "The learning to learn competence in early childhood preservice teachers: An outdoor and e/m-learning experience in the museum", *Future Internet*, vol. 13, núm. 2, p. 25. <https://doi.org/10.3390/FI13020025>
- Al-Emran, Mostafa; Mezhuyev, Vitality y Kamaludin, Adzhar (2018). "Technology acceptance model in m-learning context: A systematic review", *Computers & Education*, vol. 125, pp. 389-412. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2018.06.008>
- Alsswey, Ahmed y Al-Samarraie, Hosam (2019). "M-learning adoption in the Arab gulf countries: A systematic review of factors and challenges", *Education and Information Technologies*, vol. 24, núm. 5, pp. 3163-3176. <https://doi.org/10.1007/S10639-019-09923-1>
- Arancibia, María L; Cabero, Julio y Marín, Verónica (2020). "Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior", *Formación Universitaria*, vol. 13, núm. 3, pp. 89-100. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Assinnato, Gisela; Sanz, Cecilia; Gorga, Gladys y Martin, María Victoria (2018). "Actitudes y percepciones de docentes y estudiantes en relación a las TIC. Revisión de la literatura", *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, núm. 22, pp. e01. <https://doi.org/10.24215/18509959.22.E01>

- Baek, Youngkyun; Zhang, Hui y Yun, Seongchul (2017). "Teachers' attitudes toward mobile learning in korea", *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol. 16, núm. 1, pp. 154-163. Disponible en: https://scholarworks.boisestate.edu/edtech_facpubs/155/
- Betancourt-Odio, Manuel Alejandro; Sartor-Harada, Andresa; Ulloa-Guerra, Oscar y Azevedo-Gomes, Juliana (2021). "Self-perceptions on digital competences for m-learning and education sustainability: A study with teachers from different countries", *Sustainability*, vol. 13, núm. 1, pp. 343. <https://doi.org/10.3390/SU13010343>
- Bonilla-García, Miguel Ángel y López-Suárez, Ana Delia (2016). "Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada", *Cinta de Moebio*, vol. 57, núm. 57, pp. 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Borgobello, Ana; Madolesi, Melisa; Espinosa, Andrea y Sartori, Mariana (2019). "Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina", *Revista de Psicología*, vol. 37, núm. 1, pp. 279-317. <https://doi.org/10.18800/PSICO.201901.010>
- Casali, Ana y Torres, Diego (2021). "Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés", *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, núm. 28, pp. e53. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.E53>
- Cheon, Jongpil; Lee, Sangno; Crooks, Steven. M. y Song, Jaeki (2012). "An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior", *Computers & Education*, vol. 59, núm. 3, pp. 1054-1064. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2012.04.015>
- Davis, Fred D. (1989). "Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology", *MIS Quarterly*, vol. 13, núm. 3, pp. 319-339. <https://doi.org/10.2307/249008>
- De la Espriella, Ricardo y Gómez Restrepo, Carlos (2020). "Teoría fundamentada", *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 49, núm. 2, pp. 127-133. <https://doi.org/10.1016/J.RCP.2018.08.002>
- Dolzich, Elena; Dmitrichenkova, Svetlana y Ibrahim, Mona Kamal (2021). "Using m-learning technology in teaching foreign languages: A panacea during COVID-19 pandemic era", *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, vol. 15, núm. 15, pp. 20-34. Disponible en: <https://online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/22895>
- Ferrada-Bustamante, Victoria; González-Oro, Nicolás; Ibarra-Caroca, Marco; Ried-Donaire; Aldo; Vergara-Correa, Danalla y Castillo-Retamal, Franklin (2021). "Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19", *Saberes Educativos*, vol. 6, núm. 6, pp. 144-168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- Gagliardi, Victoria (2020). "Desafíos educativos en tiempos de pandemia", *Question/ Cuestión*, vol. 1, mayo. <https://doi.org/10.24215/16696581E312>
- Gallegos-Fernández, Diana Verónica; Gamas Ocaña, Guadalupe y Álvarez Hernández, Manuel (2021). "Dificultades tecnológicas enfrentadas por los docentes de educación básica en Tabasco al inicio de la pandemia por COVID-19", *Emerging Trends in Education*, vol. 3, núm. 6. <https://doi.org/10.19136/ETIE.A3N6.4104>

- Gómez-Ramírez, Isabel; Valencia-Arias, Alejandro y Duque, Laura (2019). "Approach to m-learning acceptance among university students: An integrated model of TPB and TAM", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 20, núm. 3, pp. 141-164. <https://doi.org/10.19173/IRRODL.V20I4.4061>
- Habibi, Akhmad; Yaakob, Mohd Faiz Mohd y Al-Adwan, Ahmad Samed (2021). "m-learning management system use during Covid-19: information development", *Information Development*, vol. 39, núm. 1, 123-135. <https://doi.org/10.1177/02666669211035473>
- Harryanto; Muchran, Muchriana y Ahmar, Ansari Saleh (2018). "Application of TAM model to the use of information technology", *International Journal of Engineering & Technology*, vol. 7, núm. 2, pp. 37-40. Disponible en <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1901/1901.11358.pdf>
- Hernández Suárez, César Augusto; Prada Núñez, Raúl y Mariño, Luis Fernando (2021). "Educación mediada por las TIC en la educación superior en medio del periodo de aislamiento de la pandemia Covid-19", *Revista Boletín Redipe*, vol. 10, núm. 10, pp. 347-357. <https://doi.org/10.36260/RBR.V10I10.1491>
- Herrington, Jan; Herrington, Anthony; Mantei, Jessica; Olney, Ian y Ferry, Brian (2009). "Using mobile technologies to develop new ways of teaching and learning", en J. Herrington, A. Herrington, J. Mantei, I. Olney y B. Ferry (eds.), *New technologies, new pedagogies: Mobile learning in higher education*, Wollongong: University of Wollongong. Disponible en: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1092&context=edupapers>
- Huang, Lu (2018). "Acceptance of mobile learning in classroom instruction among college English teachers in China using an extended TAM", en *2017 International Conference of Educational Innovation Through Technology*, Osaka: EITT, pp. 283-287. <https://doi.org/10.1109/EITT.2017.75>
- Iglesias Vidal, Edgar; González-Patiño, Javier; Lalueza, José Luis y Esteban-Guitart, Moisés (2020). "Manifiesto en tiempos de pandemia: por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Joko, Joko; Santoso, Agus Budi; Muslim, Supari y Harimurti, Rina (2020). "Effectiveness of mobile learning implementation in increasing student competence and preventing the spread and impact of COVID-19", ponencia presentada en *2020 3rd International Conference on Vocational Education and Electrical Engineering (ICVEE)*, Surabaya, Indonesia. <https://doi.org/10.1109/ICVEE50212.2020.9243238>
- Jung, Hee-Jung (2015). "Fostering an English teaching environment: Factors influencing english as a foreign language teachers' adoption of mobile learning", *Informatics in Education - An International Journal*, núm. 2, pp. 219-241. Disponible en: <https://www.ceool.com/search/article-detail?id=342799>
- Kumar Basak, Sujit; Wotto, Marguerite y Bélanger, Paul (2018). "E-learning, m-learning and d-learning: conceptual definition and comparative analysis", *E-Learning and Digital Media*, vol. 15, núm. 4, pp. 191-216. <https://doi.org/10.1177/2042753018785180>
- Liu, Yong; Han, Shengnan y Li, Hongxiu (2010). "Understanding the factors driving m-learning adoption: A literature review", *Campus-Wide Information Systems*, vol. 27, núm. 4, pp. 210-226. <https://doi.org/10.1108/10650741011073761>

- Lovón Cueva, Marco Antonio y Cisneros Terrones, Sandra Amelia (2020). “Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: el caso de la PUCP”, *Propósitos y Representaciones*, vol. 8, núm. especial, pp. 588. <https://doi.org/10.20511/PYR2020.V8NSPE3.588>
- Lugo, María Teresa y Ithurburu, Virginia (2019). “Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 79, núm. 1, pp. 11-31. <https://doi.org/10.35362/rie7913398>
- Mac Callum, Kathryn; Jeffrey, Lynn y Kinshuk (2014). “Factors impacting teachers’ adoption of mobile learning”, *Journal of Information Technology Education: Research*, vol. 13, pp. 141-162. <https://doi.org/10.28945/1970>
- Martínez-Garcés, Josnel y Garcés-Fuenmayor, Jacqueline (2020). “Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la Covid-19”, *Educación y Humanismo*, vol. 22, núm. 39, pp. 1-16. <https://doi.org/10.17081/EDUHUM.22.39.4114>
- Matzavela, Vasiliki y Alepis, Efthimios (2021). “M-learning in the COVID-19 era: physical vs digital class”, *Education and Information Technologies*, vol. 26, núm. 6, pp. 7183-7203. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10572-6>
- Menacho Vargas, Isabel; Ibarguen Cueva, Francis y Cueva Robles, Nancy (2022). “Actitud docente y el uso de las tecnologías de la información y comunicación orientadas a la educación en épocas de pandemia por la COVID 19”, *RISEI Academic Journal*, vol. 2, núm. 1, pp. 41-51. Recuperado de: <https://revista.risei.org/index.php/raj/article/view/27>
- Oyerinde, O. D. (2014). “A review of challenges militating against successful e-learning and m-learning implementations in developing countries”, *International Journal of Science and Advanced Technology*, vol. 4, núm. 6, pp. 1-5. Disponible en: <http://hdl.handle.net/123456789/1610>
- Pebriantika, Leni; Wibawa, Basuki y Paristiowati, Maria (2021). “Adoption of mobile learning: The influence and opportunities for learning during the Covid-19 pandemic”, *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, vol. 15, núm. 5, pp. 222-230. <https://doi.org/10.3991/IJIM.V15I05.21067>
- Pinos-Coronel, Paola Cecilia; García-Herrera, Darwin Gabriel; Erazo-Álvarez, Juan Carlos y Narváez-Zurita, Cecilia Ivonne (2020). “Las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje durante la pandemia del COVID-19”, *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, vol. 5, núm. 1, pp. 121-142. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.772>
- Qashou, Abeer (2021). “Influencing factors in m-learning adoption in higher education”, *Education and Information Technologies*, vol. 26, núm. 2, pp. 1755-1785. <https://doi.org/10.1007/S10639-020-10323-Z>
- Rahiem, Maila D. H. (2020). “The emergency remote learning experience of university students in Indonesia amidst the COVID-19 crisis”, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol. 19, núm. 6, pp. 1-26. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.19.6.1>
- Rodríguez-Sarmiento, Carlos Enrique (2021). “La educación científica rural en la modalidad m-learning y su afectación en la pandemia de la COVID-19”, *Revista*

Iberoamericana de Educación, vol. 87, núm. 2, pp. 103-122. <https://doi.org/10.35362/RIE8724573>

Ruiz-Aquino, Mely; Borneo Cantalicio, Eler; Alania-Contreras, Rubén Darío; García Ponce, Edison Siles y Zevallos Acosta, Uladislao (2022). “Actitudes hacia las TIC y uso de los entornos virtuales en docentes universitarios en tiempos de pandemia de la COVID-19”. *Publicaciones*, vol. 52, núm. 3, pp. 111-137. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i3.22270>

Saikat, Shahnawaz; Dhillon, Jaspaljeet S.; Wan Ahmad, Wan F. y Jamaluddin, Robiatul A. (2021). “A systematic review of the benefits and challenges of mobile learning during the COVID-19 pandemic”, *Education Sciences*, vol. 11, núm. 9, p. 459. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCII1090459>

Sánchez Flores, Fabio Anselmo (2019). “Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 1, pp. 102-122. <https://doi.org/10.19083/RIDU.2019.644>

Senaratne, Sanduni I. y Samarasinghe, Samantha M (2019). “Factors affecting the intention to adopt m-learning”, *International Business Research*, vol. 12, núm. 2. <https://doi.org/10.5539/ibr.v12n2p150>

Sizova, D. A.; Sizova, T. V. y Adulova, E. S. (2020). “M-learning as a new interactive technology in education”, en *International Scientific Conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects” (DETP 2020)*. pp. 328-334. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/ASSEHR.K.200509.060>

Smith, Erika E.; Kahlke, Renate y Judd, Terry (2020). “Not just digital natives: Integrating technologies in professional education contexts”, *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 36, núm. 3, pp. 1-14. <https://doi.org/10.14742/ajet.5689>

Toquero, Cathy Mae (2020). “Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context”, *Pedagogical Research*, vol. 5, núm. 4, pp. 29-32. <https://doi.org/10.29333/pr/7947>

Valencia-Arias, Alejandro; Morales-Zapata, Daniela; Vanegas-Rendón, Laura y Benjumea-Arias, Martha (2017). “Percepción y conocimiento de los docentes universitarios sobre los procesos investigativos universitarios: estudio de caso”, *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 4, pp. 1201-1220. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201702150010>

Valencia-Arias, Alejandro; Benjumea Arias, Martha Luz; Morales Zapata, Daniela; Silva Cortés, Alejandro y Betancur Zuluaga, Piedad (2018). “Actitudes de docentes universitarios frente al uso de dispositivos móviles con fines académicos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 78, pp. 761-790. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300761&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Artículo recibido: 9 de mayo de 2022

Dictaminado: 29 de mayo de 2023

Segunda versión: 14 de junio de 2023

Aceptado: 15 de junio de 2023

INCORPORACIÓN LABORAL DE EGRESADAS(OS) DE POSGRADO DESDE LA SEGREGACIÓN DE GÉNERO

El caso de la Universidad de Guadalajara

IVÁN ALEJANDRO SALAS DURAZO / MARÍA LUISA GARCÍA BÁTIZ

Resumen:

Este trabajo analiza la incorporación laboral de egresadas y egresados de los posgrados de la Universidad de Guadalajara considerando cuatro aspectos: 1) características del empleo, 2) percepción sobre el empleo, 3) valoración sobre la pertinencia del posgrado y 4) desarrollo de actividades académicas y de investigación utilizando como control la variable de género. Se realizaron pruebas de hipótesis con la finalidad de identificar la presencia de brechas de género. Se procesó información proveniente de 46 posgrados reconocidos por su calidad considerando programas de especialidad, maestría y doctorado durante 2020. Como principales resultados se identificaron brechas de género adversas para las egresadas aplicables tanto en las condiciones laborales como para el desarrollo de investigación, las cuales hacen evidente su naturaleza multidimensional e intrincada.

Abstract:

This paper examines the labor incorporation of postgraduates from the Universidad de Guadalajara considering four aspects: 1) labor characteristics, 2) employment perception, 3) assessment of the programs pertinence, 4) development of academic / research activities. We use gender as control. Methodologically, we used hypothesis tests in order to identify the presence of gender gaps. We processed information from 46 postgraduate programs considering specialty, master's and doctorate's programs during 2020. As principal findings, we observed adverse gender gaps for the female graduates applicable in both working conditions and research development making evident their multidimensional and intricate nature.

Palabras clave: educación y empleo; género; estudios de posgrado; formación profesional.

Keywords: education and employment; gender; graduate studies; job training.

Iván Alejandro Salas Durazo: profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara, Departamento de Políticas Públicas. Zapopan, Jalisco, México. CE: ivan.salas@cucea.udg.mx / <https://orcid.org/0000-0002-0188-7462>

María Luisa García Bátiz: investigadora de la Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios Regionales-INESER. Zapopan, Jalisco, México. CE: m Luisa.garcia@valles.udg.mx / <https://orcid.org/0000-0002-3195-6350>

Introducción

El estudio de la incorporación de las personas que egresan de la educación superior al mercado laboral en México cobró importancia a partir de la década de los noventa del siglo pasado, en gran medida por el surgimiento y consolidación de los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de los programas de este nivel educativo (Buendía, 2021; Solé, Sánchez, Arroyo y Argila, 2018).

La revisión de la literatura realizada para el presente trabajo permitió identificar el predominio de estudios de caso de programas de pregrado, a la vez que observar la poca presencia de trabajos que analicen un conjunto amplio de programas. Esto podría deberse a que las universidades realizan estudios propios empleando diferentes metodologías que arrojan información no comparable con otros casos, limitando la realización de investigaciones amplias o con mayores alcances (De Vries, Cabrera, Vázquez y Queen, 2008). En ese sentido, se identificaron estudios como los de Chamorro y Ochoa (2021), Castillo, Ordoñez, Ordoñez y Orbe (2020) y Dillon y Espinosa (2018), que abordan las desigualdades de género en los procesos de empleabilidad; así como los trabajos de Rivas y Enciso (2021), Contreras y Urrutia (2017), Hernández, Tavera y Jiménez (2012) y Jiménez (2011), que se centran en las personas egresadas del posgrado. Sin embargo, son casi nulos los estudios relevantes que combinan ambos aspectos destacando la contribución de Memije, Ventura, Zaragoza y Alemán (2020).

Por lo anterior, la contribución del presente trabajo radica en la reflexión acerca de las desigualdades que se dan en el proceso de inserción laboral de las personas que egresan del posgrado con una perspectiva de segregación de género, buscando aportar conocimiento para el entendimiento de estas desigualdades en el mundo laboral considerando un nivel educativo con pocos estudios al respecto.

Se parte del argumento de que el género es una categoría de análisis que se expresa en la construcción social, psicológica y cultural de las relaciones y roles entre sexos. Por lo tanto, se refiere a las oportunidades asociadas a ser hombre o mujer. De tal manera, una vertiente de los estudios de género asociada a la perspectiva de la teoría feminista está orientada a hacer visibles las diferencias, desigualdades, estereotipos, prejuicios y las relaciones de poder que se atribuyen a lo femenino o masculino (Hernández, 2023; Memije *et al.*, 2020; Cobo, 2005).

En los estudios generales de la incorporación de las mujeres al mercado laboral se reconoce que, a pesar de la evolución que ha presentado su participación, sigue observándose una persistencia de desigualdades de género que no solo se manifiestan en la diferenciación de los salarios sino también en las oportunidades, tipos y vulnerabilidad del trabajo (Memije *et al.*, 2020; OIT, 2019).

El análisis de las desigualdades en la incorporación de las mujeres egresadas de un posgrado al mercado laboral es importante no solo porque el conocimiento generado en estos estudios permite mejorar los diseños curriculares y el desempeño de los programas de posgrado, sino también porque dados los notorios progresos en la capacitación de las mujeres y los cambios sociodemográficos¹ registrados en la sociedad contemporánea que favorecen su participación en el mercado laboral, convierten al estudio de la empleabilidad de las mujeres con alto nivel de estudios en un termómetro de las desigualdades de género.

A manera de contextualizar el caso mexicano, durante los últimos 25 años se ha fortalecido y profesionalizado el actuar universitario a través de una serie de programas dentro del marco de la política educativa que han permitido una relativa expansión de la cobertura de educación superior (Salas, Buendía y Pérez, 2019). Sin embargo, durante el último lustro se ha identificado una sistemática reducción del presupuesto público destinado a este nivel originado por la coyuntura económica (Mendoza, 2017). Esto es evidenciable a través de la consistente disminución de los recursos de bolsas y recursos extraordinarios y las cada vez más reiteradas intervenciones a las finanzas de las universidades públicas (Moreno, 2017). La principal repercusión de esto es la reducción en el gasto por estudiante, lo cual podría ser indicativo del término de la etapa de crecimiento que caracterizó a este subsistema en los últimos años.

Asimismo, el aumento de la cobertura de la educación tuvo como beneficios la feminización de la matrícula –inclusive en algunos casos proporcionalmente por encima de la de los hombres– (Unesco, 2021; Papadópulos y Radakovich, 2006). Para el caso de la Universidad de Guadalajara (UdG), Arce (2017) se enfoca en la expansión de la matrícula, particularmente para las maestrías, afirmando que esta tiende al equilibrio en cuanto a su composición. Paralelamente, se han creado e implementado políticas, programas y protocolos encaminados a la equidad y la erradicación de la violencia de género en las instituciones de educación superior que, aunque

no han tenido todavía los resultados esperados, han permitido establecer las bases para construir una perspectiva de género en las universidades (Varela, 2020; Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010).

Piñero, Esteban, Rojas y Callupe (2021) identifican que una de las grandes tendencias del posgrado se orienta a la feminización de la matrícula, enfatizando en la presencia de este fenómeno en México por encima de otros países latinoamericanos. A pesar de ello, al interior de este subsistema se identifica una considerable disminución en la transición de las mujeres de la maestría al doctorado, donde precisamente se establecen las bases para la profesión académica y el desarrollo de investigación (Ordorika, 2015). Una explicación a lo anterior refiere a la superposición en las trayectorias vitales, donde para este grupo convergen la formación en el posgrado y la etapa reproductiva, la cual no ha perdido vigencia a lo largo del tiempo (Félix e Inzunza, 2019; Bustos, 2008). Asimismo, el posgrado sigue siendo un espacio minoritario cuya oferta se caracteriza por una concentración espacial en algunos estados, particularmente si se hace referencia a aquellos reconocidos por su calidad (Fernández, 2017).

Uno de los grandes temas pendientes que han tenido las instituciones de educación superior radica en la omisión de una perspectiva de género en algunos de los procesos de recolección, análisis y divulgación de información (Buquet, 2011; Teichler, 2003). Lo anterior es aplicable a los estudios de seguimiento de egresadas(os) de posgrado, cuyo mayor énfasis refiere a análisis técnicos, y que inclusive en algunos casos son utilizados únicamente como requisitos para la acreditación de la calidad. Al respecto, se identificaron pocos estudios que abordan la incorporación laboral y científica de las y los egresados a un nivel agregado (institucional) como los de Murillo y Montaña (2018), Méndez (2018) y Martínez, Bernal, Hernández, Gil *et al.* (2005), ya que la gran parte de las investigaciones utilizan como unidad de análisis a los programas de posgrado limitando los alcances de los resultados y su contribución al entendimiento estructural.

Por otra parte, las brechas de género en términos laborales parten de una tensión en la que, por un lado, se aumentó la cobertura educativa; mientras que, por el otro, está presente una subrepresentación de las mujeres –para el caso mexicano mayor a 30% respecto de los hombres– aunado a una mayor propensión a la informalidad, al desempleo y, en términos generales, a condiciones laborales más precarias (Mateo y Rodríguez, 2017; Flores y Salas, 2015).

Aguiar y Gutiérrez (2015) señalan que las diferencias se originan por dos aspectos: la etapa reproductiva de la mujer y su consecuente incorporación/desincorporación al mercado de trabajo y las asimetrías en la distribución de los roles del hogar y las actividades que de ello se desprenden. Sobre esto, Marchionni, Gasparini y Edo (2018) profundizan en el papel que desempeñan las políticas públicas para mediar el trabajo y la familia a partir de la expansión de programas orientados a servicios de cuidado y ampliación de las jornadas educativas básicas. En concordancia, Mateo y Rodríguez (2017) amplían al señalar la importancia de políticas activas de empleo y la desregulación laboral para flexibilizar los horarios como una vía para mediar la vida familiar con la productiva.

Sin embargo, las brechas de género no son las únicas que enfrentan las y los egresados, ya que también están inmersos en la problemática del grupo de las juventudes, las cuales se caracterizan por plazos relativamente cortos para la incorporación laboral a cambio de empleos de baja calidad y alta inestabilidad (Salas y Murillo, 2013). Esto se origina en parte por la asimetría que existe entre el grado de habilitación de los posgraduados y de las capacidades de los mercados laborales para absorberlos (Navarro, 2017). Asimismo, para este grupo también se presenta otro componente asociado a la calidad de la formación, que se diferencia a través de las zonas –urbanas o rurales– en las que están situadas las instituciones y a través de elementos subjetivos, como el prestigio institucional, o de los propios programas educativos (Lamas y Acosta, 2017).

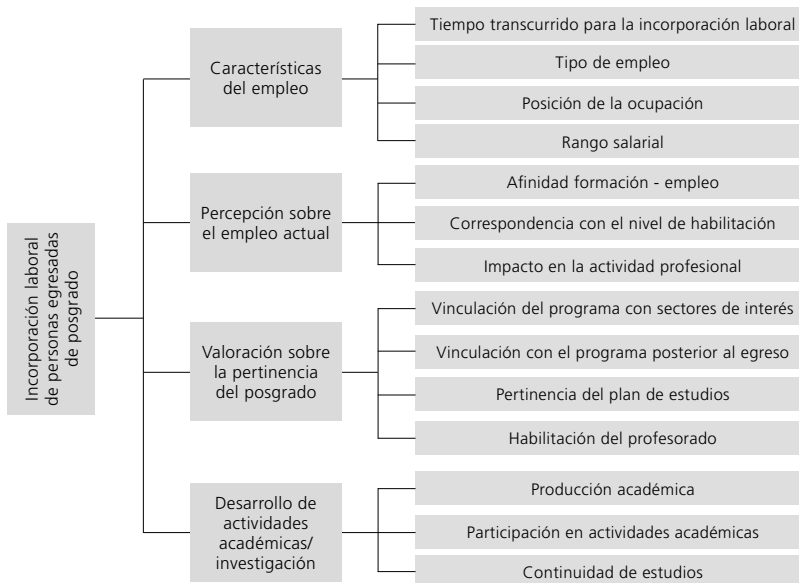
En este marco, analizamos la incorporación de las personas egresadas de los posgrados de la Universidad de Guadalajara considerando cuatro aspectos: 1) características del empleo, 2) percepción sobre el empleo, 3) valoración sobre la pertinencia del posgrado y 4) desarrollo de actividades académicas/investigación, empleando como variable de control el género. Metodológicamente se diseñaron pruebas de hipótesis con la finalidad de identificar brechas de género. Se empleó información que se obtuvo durante 2020 a partir de una encuesta a 1,344 personas provenientes de 46 programas de posgrado considerando aquellos de especialidad, maestría y doctorado reconocidos por su calidad. Cabe señalar que la evaluación de la calidad en el posgrado mexicano se lleva a cabo por el Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (Conahcyt). La información presentada en el presente escrito refiere al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), el cual fue sustituido en 2021 por el Sistema Nacional de Posgrados (SNP).

Método

El diseño metodológico parte de la adaptación de algunos modelos de análisis sobre egreso del posgrado buscando integrar sus componentes principales mediante una perspectiva comparada. Como punto de partida, Cabrera, Weerts y Zulick (2003) señalan tres aspectos clave para el análisis de este grupo en programas de educación superior: *a)* logros, *b)* adquisición de habilidades y *c)* contribución a la universidad. Por su parte, Jiménez (2011) focaliza el análisis en la posición de la ocupación en contraste con las que supusieron los estudios de posgrado; Méndez (2018) identifica relaciones entre la incorporación laboral y la productividad académica; y Navarro (2017) centra su propuesta en términos de la construcción de redes de egresadas y egresados en un sentido más analítico. De tal manera, para el presente artículo se abordarán cuatro ejes de análisis de los que se desprenden 14 variables tal como se ilustra en la figura 1.

FIGURA 1

Ejes y categorías de análisis



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al análisis comparado, se empleará una prueba *chi-cuadrada* con el propósito de evaluar la asociación entre variables, especí-

ficamente del género con respecto de las categorías de análisis mostradas en la figura 1. Para ello, se desarrollaron tablas de doble entrada bajo el esquema presentado en la tabla 1.

TABLA 1

Tablas de doble entrada a partir del género y las categorías de análisis

Variable	Y_n	
X	Y_{n-1}	Y_{n-2}
X_1		
X_1		

Fuente: elaboración propia.

Donde:

X (género); X_1 (hombre), X_2 (mujer)

n = número de variable alineada a las categorías de análisis ($n = 1 \dots 14$)

Y_1 (incorporación laboral al egreso); Y_{1-1} (menor a 6 meses), Y_{1-2} (mayor a 6 meses)

Y_2 (tipo de empleo); Y_{2-1} (asalariado), Y_{2-2} (no asalariado)

Y_3 (posición de la ocupación); Y_{3-1} (directivo o mando medio), Y_{3-2} (operativo)

Y_4 (rango salarial mensual); Y_{4-1} (mayor a \$15,000), Y_{4-2} (menor a \$15,000)

Y_5 (afinidad formación-empleo); Y_{5-1} (en acuerdo), Y_{5-2} (en desacuerdo)

Y_6 (correspondencia con el nivel de habilitación); Y_{6-1} (sí), Y_{6-2} (no)

Y_7 (impacto de la actividad profesional); Y_{7-1} (sí), Y_{7-2} (no)

Y_8 (vinculación con sectores de interés); Y_{8-1} (satisfactorio), Y_{8-2} (insatisfactorio)

Y_9 (vinculación con el programa posterior al egreso); Y_{9-1} (sí), Y_{9-2} (no)

Y_{10} (pertenencia del plan de estudios); Y_{10-1} (satisfactorio), Y_{10-2} (insatisfactorio)

Y_{11} (habilitación del profesorado); Y_{11-1} (satisfactorio), Y_{11-2} (insatisfactorio)

Y_{12} (producción académica); Y_{12-1} (sí), Y_{12-2} (no)

Y_{13} (participación en actividades académicas); Y_{13-1} (sí), Y_{13-2} (no)

Y_{14} (continuidad de estudios); Y_{14-1} (sí), Y_{14-2} (no)

Asimismo, se parte de dos hipótesis que orientan el análisis:

H_0 = no es estadísticamente significativa; no se identifican brechas de género

H_1 = es estadísticamente significativa; hay presencia de brechas de género

La muestra consistió en 1,344 observaciones provenientes de 46 programas de posgrado de la Red Universitaria de la UdG que estaban inscritos en el PNPC del Conahcyt distribuidos de la siguiente manera: 18 especialidades (39%), 17 maestrías (37%) y 11 doctorados (24%). Considerando que para 2020 estaban inscritos en el PNPC 201 programas en la UdG, la muestra es estadísticamente representativa al 90% con un 10% de margen de error. Asimismo, la muestra recogió el testimonio de 678 mujeres (50.44%) y 666 hombres (49.55%).

El levantamiento de información se llevó a cabo durante 2020 por parte de una empresa externa a la Universidad a través de encuestas telefónicas a solicitud de la Coordinación General de Investigación, Posgrado y Vinculación (CGIPV). El principal criterio de selección consistió en personas egresadas que tuvieran un plazo máximo de cinco años de haber concluido el programa de posgrado al momento del levantamiento de la información.

Resultados

Como resultado de las pruebas de hipótesis señaladas en el apartado anterior, se identificaron algunas asociaciones de variables con respecto del género estadísticamente significativas como se ilustra en la tabla 2.

TABLA 2

Concentrado de resultados

Eje de análisis	Categoría	Asociación con el género
Características del empleo	Tiempo transcurrido para la incorporación laboral	Estadística NO significativa (menor al 90%)
	Tipo de empleo	Estadística NO significativa (menor al 90%)
	Posición de la ocupación	Estadísticamente significativa (95%-99%)
	Rango salarial	Estadísticamente significativa (mayor al 99%)
Percepción sobre el empleo	Afinidad formación-empleo	Estadística NO significativa (menor al 90%)
	Correspondencia con el nivel de habilitación	Estadísticamente significativa (90%)
	Impacto en la actividad profesional	Estadísticamente significativa (90%-95%)

TABLA 1 / CONTINUACIÓN

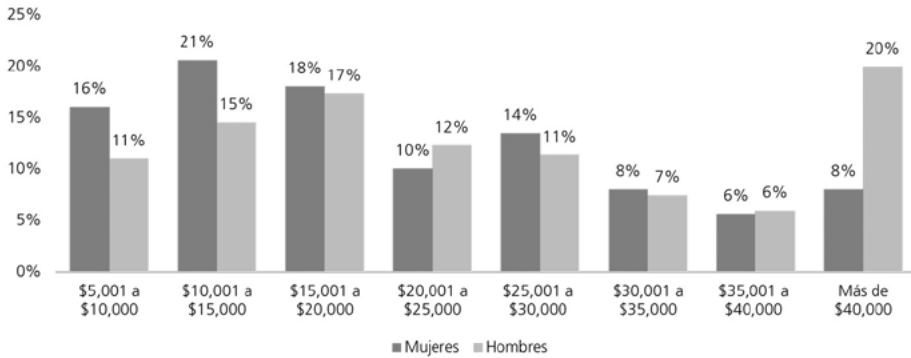
Eje de análisis	Categoría	Asociación con el género
Valoración sobre la pertinencia del posgrado	Vinculación del programa con sectores de interés	Estadística NO significativa (menor al 90%)
	Vinculación con el programa posterior al egreso	Estadísticamente significativa (mayor al 99%)
	Pertinencia del plan de estudios	Estadísticamente significativa (95%-99%)
	Habilitación del profesorado	Estadística NO significativa (menor al 90%)
Desarrollo de actividades académicas/ investigación	Producción académica	Estadística NO significativa (menor al 90%)
	Participación en actividades académicas	Estadísticamente significativa (95%-99%)
	Continuidad de estudios	Estadística NO significativa (menor al 90%)

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al eje analítico relativo a las características del empleo se identifican dos asociaciones importantes que son reflejo de la estructura laboral mexicana y sus brechas adversas hacia las mujeres: la posición en la ocupación y el rango salarial. Ambas se asocian a la teoría del techo de cristal (o piso pegajoso) y que, de forma agregada, reflejan las barreras que encuentran las mujeres para ocupar puestos directivos y que traen en consecuencia salarios menores que sus contrapartes masculinas como se ilustra en las figuras 2 y 3.

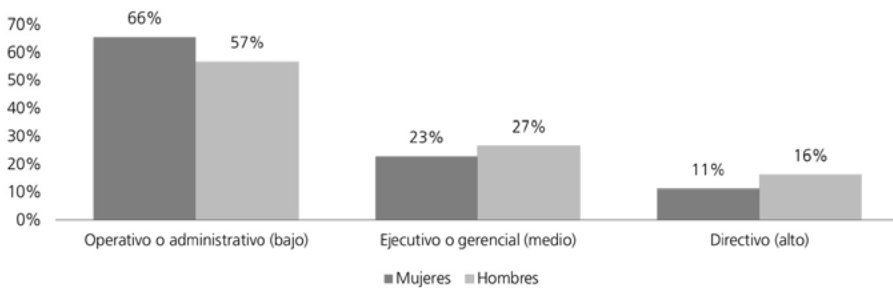
Cabe señalar que estas brechas están presentes en la estructura laboral y no son exclusivas de las y los egresados de posgrado. De acuerdo con Camarena y Saavedra (2018), esta diferenciación proviene de barreras internas asociables a la identidad de género y externas atribuibles a la cultura organizacional y estereotipos. En complemento, no se identifican diferencias entre géneros en cuanto al tiempo transcurrido para la incorporación laboral, el cual es mayormente realizado durante los primeros seis meses posteriores al egreso y el tipo de empleo, que también es, en ambos casos, asalariado y mayor al 80% de las personas encuestadas.

FIGURA 2

Distribución del salario mensual promedio por género

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 3

Distribución de la posición de la ocupación por género

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al eje de percepción sobre el empleo se identifican tres aspectos centrales que serán profundizados en la discusión. El primero refiere a que el 90% de las personas egresadas realizan actividades afines a los posgrados que estudiaron sin distinguir diferencias entre géneros. Sin embargo, lo anterior contrasta con la brecha existente –adversa para las mujeres– en relación con la correspondencia del puesto que ocupan tomando como referencia el nivel de habilitación. Sin embargo, un matiz todavía más relevante refiere a la presencia de otra brecha en cuanto a la percepción de haber mejorado sus condiciones laborales derivado de haber estudiado un posgrado como se ilustra en las figuras 4, 5 y 6.

FIGURA 4

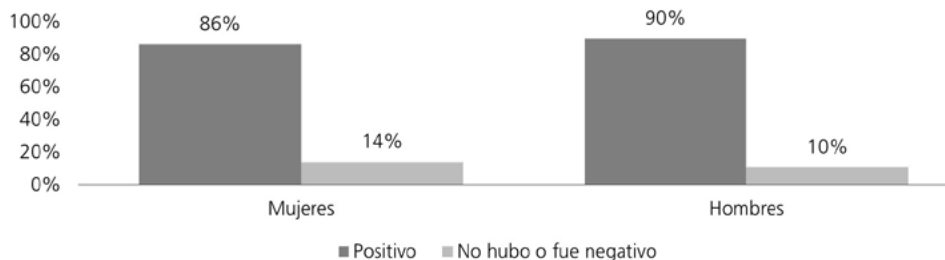
Cuenta con un empleo acorde a su nivel de habilitación



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 5

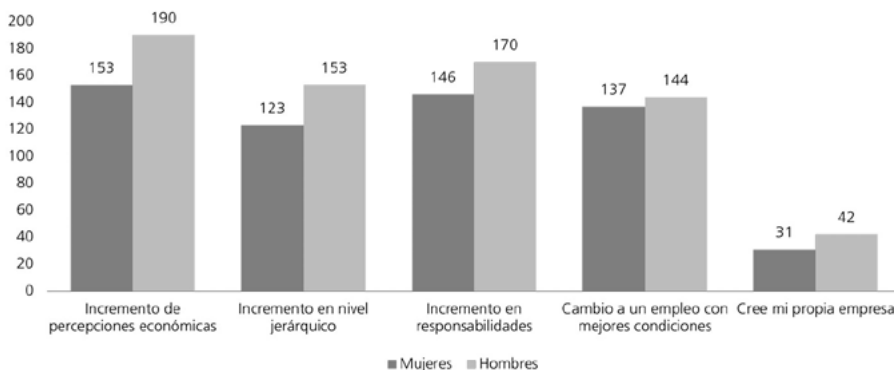
Percepción sobre el impacto del posgrado en su vida profesional



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 6

Formas en las impactó el posgrado en su vida profesional (número de menciones)



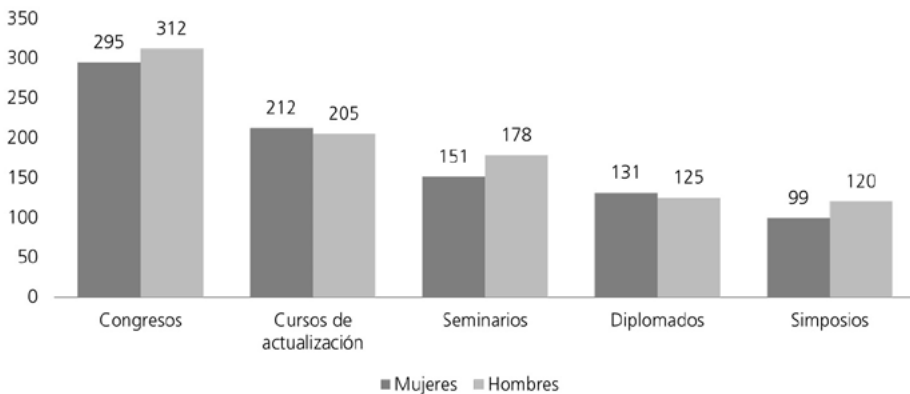
Fuente: elaboración propia.

Continuando con el tercer eje, valoración sobre la pertinencia del posgrado, la mayor brecha se identifica en relación con la vinculación con el programa posterior al egreso en la que se asocia la mayor participación de los egresados con respecto de las egresadas en esta actividad. Algo similar sucede en cuanto a la valoración de la pertinencia del plan de estudios. Por otra parte, la vinculación del programa con sectores de interés y la percepción sobre la habilitación del profesorado es buena en ambos casos ya que se reportaron valoraciones satisfactorias del 62% y 91%, respectivamente.

Finalmente, el cuarto eje analítico –desarrollo de actividades académicas/investigación– se identificó una brecha a favor de los egresados en cuanto a la participación en actividades académicas (congresos, cursos de actualización, seminarios, diplomados y/o simposios) (figura 7); mientras que el desarrollo de producción académica y la continuidad de estudios –doctorado y estancias posdoctorales– no mostraron diferencias estadísticamente significativas.

FIGURA 7

Actividades académicas realizadas por las y los egresados (número de menciones)



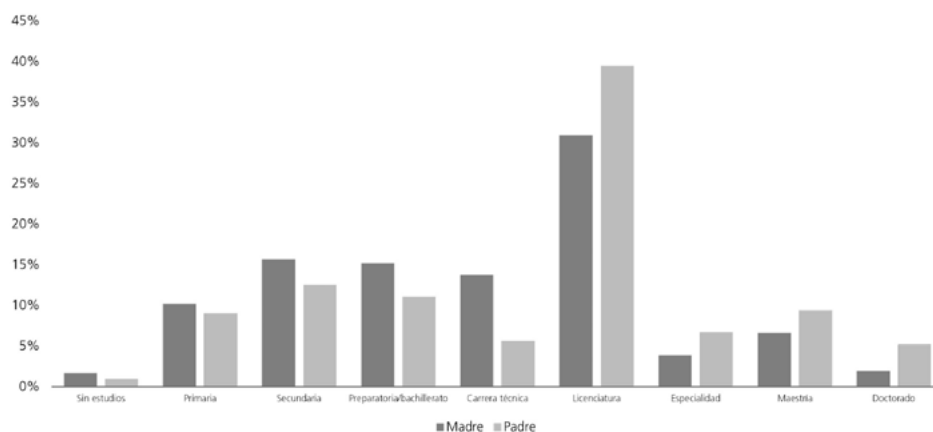
Fuente: elaboración propia.

Como aspectos adicionales destaca, en primer lugar, que la gran mayoría de las personas encuestadas son “egresados de posgrado de primera generación”, es decir, que sus padres y madres no cuentan con dicho nivel educativo como se ilustra en la figura 8. Si bien este fenómeno

está documentado para el caso del pregrado (Guzmán Gómez, 2017), se corrobora que para el posgrado la diferencia es todavía mayor. Esto haría suponer que, al no existir un referente familiar sobre las implicaciones de contar con un posgrado, la construcción misma de la identidad de las y los profesionistas es inédita, lo cual pudiera traer como consecuencia diferenciación entre géneros atribuibles a aspectos culturales y que son ajenos al posgrado.

FIGURA 8

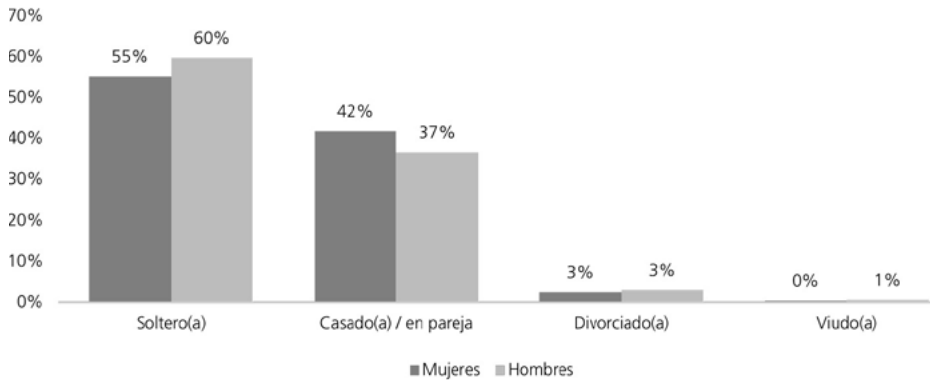
Nivel máximo de escolaridad de los padres y madres



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, la diferencia entre las edades promedio de las y los egresados no es significativa dado que solo para el caso de los doctorados es mayor a un año. Para las especialidades, la edad promedio es de 32.1 años (31.5 mujeres/32.7 hombres), para las maestrías es de 32.2 años (32.4 mujeres/32.0 hombres) y para los doctorados de 39 años (38.1 mujeres/39.7 hombres). Para matizar lo anterior, se recuerda que el trabajo de campo consistió en egresadas y egresados dentro de un plazo máximo de cinco años de haber egresado. Al margen de esto, lo anterior podría significar que la decisión de estudiar un posgrado no genera diferencias en cuanto a la edad. Sin embargo, la etapa en la trayectoria vital sí es distinta, dado que existe una mayor proporción de mujeres casadas y/o en pareja con respecto de una mayor soltería para el caso de los hombres, como se ilustra en la figura 9.

FIGURA 9

Estado civil de las y los egresados

Fuente: elaboración propia.

Discusión

La identificación de brechas de género en diferentes aspectos relativos a las egresadas y los egresados no puede ser interpretado a la luz de elementos aislados, sino más bien como las manifestaciones multidimensionales de un fenómeno estructural con fuertes raíces culturales que impiden el real ejercicio de la equidad. Esto es particularmente relevante dado que estudios como los de Flores y Salas (2015) afirman que en la educación superior –particularmente en el posgrado– las brechas de género son significativamente menores, pero no inexistentes, en comparación con otros ámbitos sociales y productivos. De esta manera, los resultados presentados en este trabajo conducen a una reflexión sobre algunos aspectos centrales en cuanto a la formación en el posgrado, la incorporación laboral y sus repercusiones diferenciadas por el género.

En cuanto a la relación formación en el posgrado –empleo, como punto de partida– no existen diferencias significativas en cuanto al tiempo de incorporación al empleo posterior al egreso y a la realización de una actividad afín al posgrado; lo cual, para el caso analizado, refleja algunos aspectos atribuibles a la pertinencia de los programas y al prestigio simbólico de la Universidad de Guadalajara en su propio contexto. Asimismo, la evidencia obtenida haría suponer que las brechas adversas para las mujeres no se presentan durante el acceso al empleo. Sin embargo, las trayectorias laborales están marcadas por aspectos asociados a las brechas salariales y al acceso

a puestos de mando medio y directivos; las cuales se identifican en esta investigación y han sido reportadas por Fuentes (2016). En relación con lo anterior, Buquet, Cooper y Rodríguez (2010) desarrollaron indicadores de impacto los cuales pueden servir como punto de partida para visibilizar las diferentes manifestaciones de las brechas de género.

En complemento con lo anterior, se identificaron dos aspectos adicionales que posibilitan un mayor entendimiento sobre dichas diferencias. El primero, en cuanto a la connotación negativa de que las mujeres perciben que su actividad profesional no está alineada con su grado de habilitación; es decir, la sensación de subempleo o subutilización con componentes de género y que de manera general se podrían tener, en consecuencia, menores niveles de motivación y productividad.

El segundo elemento, redundando con lo anterior al identificarse la presencia de otra brecha en cuanto a la percepción de un impacto positivo en la ocupación. Dicho con otras palabras, los estudios de posgrado generan mejoras en las condiciones laborales con respecto a los sujetos en cuanto a sus propios parámetros. Sin embargo, para el caso de las mujeres la afirmación anterior contrasta con las barreras, diferenciación e inequidad de oportunidades de crecimiento que matizan –y posiblemente contrarrestan– los beneficios que este tipo de estudios sugieren en el mercado laboral. Profundizando, se identificaron como las principales mejoras el incremento en las percepciones económicas y el desarrollo de mayores responsabilidades en la ocupación; mientras que en segundo término se identificaron el incremento en el nivel jerárquico y el cambio a un empleo con mejores condiciones. Esto abona al argumento de que la mejora se concreta en los propios términos de las egresadas, pero no en términos comparados.

Complementariamente, en lo que respecta a la pertinencia del posgrado y la construcción de redes de las y los egresados destaca la diferencia en la participación en eventos académicos y la mayor vinculación con los programas de posgrado. López, Grazi, Guillard y Salazar (2018) señalan que para el caso latinoamericano están presentes tres factores que inhiben el desarrollo equitativo del personal académico: una menor propensión de las mujeres para desarrollar trayectorias en investigación, concentración hacia algunas áreas del conocimiento y segregación vertical para acceder a puestos de liderazgo científico. Esta brecha de género puede reflejar aspectos poco discutidos en el contexto mexicano en cuanto a las barreras

que enfrentan las mujeres en relación con la construcción de una trayectoria académica en investigación, particularmente desde el origen de la brecha de inequidad, es decir, al egreso del posgrado. Cabe señalar que esta brecha no está aislada, sino que forma parte de las trayectorias vitales ya que se identificó una mayor representación de las egresadas en estados civiles en pareja, lo cual trae consigo otra serie de actividades en el hogar que continúan siendo asimétricamente distribuidas.

Como un aspecto adicional, en estudios previos se identificó el componente del área del conocimiento como otro factor explicativo de las brechas de género (Rodríguez y Limas, 2017). Por tal razón y con la finalidad de identificar mayores matices se clasificaron los posgrados en tres grupos: *a)* ciencias sociales y humanidades; *b)* salud y *c)* matemáticas, ingeniería y ciencias naturales; asimismo, se consideraron las categorías que mayores brechas presentaron y se les aplicaron pruebas de hipótesis, cuyo resultado se muestra en la tabla 3.

TABLA 3

Brechas de género por área del conocimiento

Área del conocimiento	Categoría			
	<i>Posición de la ocupación</i>	<i>Rango salarial</i>	<i>Correspondencia con el nivel de habilitación</i>	<i>Impacto en la actividad profesional</i>
Ciencias sociales y humanidades	Estadística significativa (mayor al 99%)	Estadística significativa (mayor al 99%)	Estadística NO significativa (menor al 90%)	Estadística NO significativa (menor al 90%)
Salud	Estadística NO significativa (menor al 90%)	Estadística no significativa (menor al 90%)	Estadística significativa (mayor al 99%)	Estadística NO significativa (menor al 90%)
Matemáticas, ingeniería y ciencias naturales	Estadística NO significativa (menor al 90%)	Estadística significativa (90%-95%)	Estadística significativa (mayor al 99%)	Estadística NO significativa (menor al 90%)

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, las brechas de género son intrincadas y complejas, están presentes en distintos escenarios y tienen afectaciones diferenciadas. En lo que respecta a la posición de la ocupación las diferencias solo se presentan en ciencias sociales y humanidades debido al potencial abanico laboral que pueden ocupar las personas egresadas; no así en las otras áreas del conocimiento, cuyas rutas laborales son más definidas (médicos practicantes, docencia, investigación). Lo anterior es aplicable para el salario en las y los egresados de salud. Para el caso de las otras dos áreas del conocimiento las diferencias podrían explicarse por factores culturales, presentándose un sesgo salarial adverso a las mujeres por razones distintas a su formación profesional.

En cuanto a la correspondencia con el nivel de habilitación se presenta lo contrario a los resultados de la categoría de posición de la ocupación. Esto podría significar para el caso de las áreas de salud y matemáticas, ingeniería y ciencias naturales que, si bien el campo laboral está definido, las actividades que realizan están segmentadas por género delegando las labores que requieren menor nivel de habilitación a las mujeres. Por otra parte, para el caso de ciencias sociales y humanidades las actividades para las mujeres tienen correspondencia con su formación, pero no así con su salario.

Finalmente, en lo que respecta al impacto que tienen los estudios de posgrado no se identificaron brechas por área del conocimiento. Esto no necesariamente significa la inexistencia de sesgos, más bien que ellas y ellos mismos mejoraron sus condiciones laborales, derivado de la mejora en su formación académica.

Conclusiones

El espacio de la educación superior mexicano en comparación con otros sectores sociales cuenta con mayores mecanismos atribuibles al fomento de la equidad de género. Prueba de lo anterior es la creciente incorporación de protocolos, normativas y áreas funcionales en las universidades dedicadas exclusivamente a temas de género. Sin embargo, no están exentas de contar con brechas de diferenciación. En esta investigación se identificaron algunos elementos propios de la formación en el posgrado y otros visibles al egreso y la incorporación laboral. En ambos casos no parecen ser aspectos aislados, sino que, por el contrario, están intrincadamente enlazados entre sí.

En cuanto a la formación académica, en el posgrado la principal brecha se identificó respecto de la formación para la investigación, ya que las mujeres fueron menos propensas a desarrollar estas actividades y de producción académica, así como para vincularse con los programas de posgrado posterior al egreso. Lo anterior genera un piso asimétrico para el desarrollo de trayectorias en investigación.

Por otra parte, las diferencias en el mercado laboral son todavía más marcadas ya que traen consigo brechas salariales, asimetrías en el acceso a puestos medios y directivos y, en consecuencia, diferencias en relación con la percepción de la utilidad del posgrado en el ejercicio profesional.

Otro aspecto a destacar derivado de la información presentada en este artículo es el carácter inédito del profesionista posgraduado dentro de la dinámica familiar ya que, si bien los padres de la muestra estudiada cuentan en su mayoría con educación superior, no cursaron un posgrado. Esto trae consigo escenarios inciertos sobre el valor del posgrado en la dinámica laboral y remite —de manera consciente o inconsciente— a dinámicas culturales que implican diferenciación por género como regularidad.

Finalmente, destaca el poco conocimiento empírico que hay sobre la relación existente entre el egreso de los estudios de posgrado y las brechas de género. Si bien ambos han sido abordados en lo individual, al conjuntarlos se hace evidente que las dificultades de la mujer en el mercado laboral son la continuación de fases previas de las trayectorias vitales. Esto hace un llamado a las instituciones de educación superior a reflexionar sobre los alcances de las políticas género la perspectiva de género con mayor énfasis en la política universitaria desde sus efectos —y afectaciones— en complemento con discursos cada vez más sólidos en cuanto a la equidad de género.

Nota

¹ La Organización Internacional del Trabajo (OIT) registra que la brecha de género en escolaridad se revirtió hace ya algunas décadas. Hay una menor fecundidad y retraso en la edad del nacimiento del primer hijo (lo cual permite mayor acumulación de capital

humano y participación en los mercados de trabajo). Los hogares monoparentales están en aumento, especialmente aquellos de jefatura femenina, lo que genera mayor presión hacia la incorporación de las mujeres a los mercados laborales (OIT, 2019:11).

Referencias

- Aguiar, Martha Elena y Gutiérrez, Humberto (2015). "Desigualdad de género y cambios sociodemográficos en México", *Noesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm.51, pp. 2-19. <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2017.1.1>
- Arce, Pedro Octavio (2017). "Diferencias en la evolución de la matrícula de maestría en México. Una comparativa de hombres y mujeres entre tres niveles: la federación, el estado de Jalisco y la Universidad de Guadalajara", en Gleason, Jessica (coord.), *Estudiantes, egresados e itinerarios laborales: experiencias y retos nacionales e internacionales*, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 127-135.
- Buendía, Angélica (2021). "Caminos y batallas para la equidad en la educación superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente", *Revista Educación Superior y Sociedad*, vol. 33, núm. 1, pp. 262-295.
- Buquet, Ana Gabriela (2011). "Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior", *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. esp., pp. 211-225.
- Buquet, Ana Gabriela; Cooper, Jennifer y Rodríguez, Hilda (2010). *Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto Nacional de las Mujeres.
- Bustos, Olga (2008). "Los retos de la equidad de género en la educación superior en México y la inserción de mujeres en el mercado laboral", *Arbor*, vol. 184, núm. 733, pp. 795-815. <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i733.225>
- Cabrera, Alberto; Weerts, David y Zulick, Bradford (2003). "Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios", en Vidal, José (coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, Salamanca: Universidad de León, pp. 55-80.
- Camarena, María Elena y Saavedra, María Luisa (2018). "El techo de cristal en México", *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, núm. 47, pp. 312-347. <https://doi.org/10.32870/lv.v5i47.6680>
- Castillo, Deisy Carolina; Ordoñez, Cristina Guadalupe; Ordoñez, Ana Luisa del Rocío y Orbe, Mariory Priscilla (2020). "Género y empleabilidad: estudio de caso de los graduados de la Universidad Católica de Cuenca", *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-15.
- Chamorro, Daniela y Ochoa, Lucila (2020). "Mercado de trabajo fueguino y desigualdad de género. Análisis de los perfiles sociales y ocupacionales de las jefas y jefes de hogar en Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. 2003-2015", *Descentrada*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-18. <https://doi.org/10.24215/25457284e108>
- Cobo, Rosa (2005). "El género en las ciencias sociales", *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 18, pp. 49-258.
- Contreras, Ofelia y Urrutia, María Esther (2017). "Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 74, núm. 1, pp. 59-74.
- De Vries, Wietse; Cabrera, Alberto; Vázquez, Jaime y Queen, JaNay (2008). "Conclusiones a contrapelo. La aportación de distintas carreras universitarias a la satisfacción en el empleo", *Revista de la Educación Superior*, vol. 37, núm. 146, pp. 67-84.

- Dillon, Francisco Xavier y Espinosa, Diana Estefanía (2018). “Empleabilidad en el Ecuador desde una perspectiva de género”, *CienciAmérica*, vol. 7, núm. 2, pp. 98-112.
- Félix, Gustavo e Inzunza, Patricia Carmina (2019). “Persistencia de los roles de género en la participación laboral de las mujeres con estudios profesionales en México”, *Papeles de Población*, vol. 99, pp. 209-248.
- Fernández, Enrique (2017). “Una mirada a los desafíos de la educación superior en México”, *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 74, pp. 183-207.
- Flores, Lucio y Salas, Iván Alejandro (2015). “Las brechas de género en la calidad del empleo en México. Una valoración basada en modelos de lógica difusa”, *Análisis Económico*, vol. 30, núm. 75, pp. 89-112.
- Fuentes, Lya Yaneth (2016). “¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior?”, *Nómadas*, núm. 44, pp. 65-83.
- Guzmán Gómez, Carlota (2017). “Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 182, pp. 71-87. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Hernández, Aleida (2023). “Teoría feminista y derechos de las mujeres en México”, *Revista de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, núm.3, pp. 21-32.
- Hernández, Claudia; Talavera, María y Jiménez, Martha (2012). “Seguimiento de egresados en tres programas de maestría en una escuela del Instituto Politécnico Nacional en México”, *Formación Universitaria*, vol. 5, núm. 2, pp. 41-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000200006>
- Jiménez, Mariela Sonia (2011). “Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 2, núm. 3, pp. 76-100. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.3.28>
- Lamas, Myrna Seline y Acosta, Irma Lorena (2017). “Inserción laboral de jóvenes egresados universitarios. Estado del arte y panorama nacional”, en I. L. Acosta (coord.), *Transiciones laborales. Lecturas y tramas hacia la precariedad*, Ciudad de México: Colofón, pp. 59-104.
- López, Vladimir; Grazi, Matteo; Guillard, Charlotte y Salazar, Mónica (2018). *Las brechas de género en ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe. Resultados de una recolección piloto y propuesta metodológica para la medición*, nota técnica IDB-TN-1408, Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Marchionni, Mariana; Gasparini, Leonardo y Edo, María (2018). *Brechas de género en América Latina. Un estado de situación*, Caracas: CAF-Banco de Desarrollo de América Latina.
- Martínez, A; Bernal, A.; Hernández, B.; Gil, A. y Martínez, A. I. (2005). “Los egresados del posgrado de la UNAM”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 34, núm. 133, pp. 23-33.
- Mateo, Mercedes y Rodríguez, Lourdes (2017). *Educación que rinde. Mujeres, trabajo y cuidado infantil en América Latina y el Caribe*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Memije, Norma Yadira; Ventura, Perla Elizabeth; Zaragoza, Jesús y Alemán, Silvia (2020). “Desigualdades de género en la inserción laboral de los egresados de la licenciatura en Economía de la Universidad Autónoma de Guerrero, México”, *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, vol. 11, núm. 20, pp. 333-346.
- Méndez, Teresita de Jesús (2018). “La producción académica de los egresados del posgrado de instituciones de educación superior en México”, *Educar*, vol. 54, núm. 2, pp. 261-282.
- Mendoza, Javier (2017). “Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión?”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 119-140.
- Moreno, Carlos Iván (2017). “Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 182, pp. 27-44. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.001>
- Murillo, Favio y Montaña, Paulina (2018). “Condiciones laborales de egresados de Instituciones de Educación Superior en México”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 3, pp. 56-68. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1644>
- Navarro, José (2017). “Educación superior y trabajo: hacia la construcción de un sistema de información sobre egresados”, *Diálogos sobre Educación*, vol. 8, núm. 14, pp. 1-10.
- OIT (2019). *Panorama Laboral Temático 5: Mujeres en el mundo del trabajo. Retos pendientes hacia una efectiva equidad en América Latina y el Caribe*, Lima: Organización Internacional del Trabajo.
- Ordorika, Imanol (2015). “Equidad de género en la educación superior”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, núm. 174, pp. 7-17. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.06.001>
- Papadópulos, Jorge y Radakovich, Rosario (2006). “Educación superior y género en América Latina y el Caribe”, en Unesco, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 200-2005. La metamorfosis de la educación superior*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 117-128.
- Piñero, María Lourdes; Esteban, Edwin Roger; Rojas, Amancio Ricardo y Callupe, Sonia Fiorella (2021). “Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19”, *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 93, núm. 26, pp. 123-138. <https://doi.org/10.52080/rvg93.10>
- Rivas, Edith y Enciso, María Isabel (2021). “El análisis de la experiencia laboral de los estudiantes de maestría”, *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, vol. 5, núm. 8, pp. 130-144. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050809>
- Rodríguez, Reyna Elizabeth y Limas, Myrna (2017). “El análisis de las diferencias salariales y discriminación por género por áreas profesionales en México, abordado desde un enfoque regional, 2015”, *Estudios Sociales*, vol. 49, núm. 27, pp. 121,150.
- Salas, Iván Alejandro y Murillo, Favio (2013). “Los profesionistas universitarios y el mercado laboral mexicano: convergencias y asimetrías”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 42, núm. 165, pp. 63-81.

- Salas, Iván Alejandro; Buendía, Angélica y Pérez, Ana Beatriz (2019). “La apropiación de la política educativa en las universidades públicas mexicanas: entre la ambigüedad y la diversidad”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 48, núm. 191, pp. 25-49. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.191.836>
- Solé, María Luisa; Sánchez, José, Arroyo; Francisco Javier y Argila, Ana (2018). “Los egresados universitarios y la inserción laboral: un acercamiento al panorama latinoamericano y español”, *Revista CEA*, vol. 4, núm. 8, pp. 67-74. <https://doi.org/10.22430/24223182.1048>
- Teichler, Ulrich (2003). “Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios”, en Vidal, José (coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, Salamanca: Universidad de León, pp. 15-30.
- Unesco (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Varela, Helena (2020). “Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 65, núm. 238, pp. 49-80. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>

Artículo recibido: 10 de mayo de 2022

Dictaminado: 20 de junio de 2023

Segunda versión: 17 de julio de 2023

Aceptado: 18 de julio de 2023

LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LOS FUTUROS PROFESORAS(ES) DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE

Definiciones y temas pendientes en la normativa institucional en torno a la articulación universidad-escuela

LADY STEHFANY BASTÍAS BASTÍAS / CAROLINA ITURRA-HERRERA

Resumen:

La formación práctica ha cobrado relevancia en la literatura sobre la formación inicial docente; un elemento discutido es la relación entre las universidades y los centros de práctica (colegios y escuelas). Considerando lo anterior, este estudio tiene por objetivo describir el marco normativo que regula los procesos de práctica que realiza el estudiantado de Pedagogía en educación básica de dos universidades regionales en Chile. Sustentado en la lógica de la teoría fundamentada, se analizaron 26 documentos institucionales producidos por las universidades. Algunos de los resultados señalan que existe un amplio desarrollo teórico que orienta la formación práctica, se propician alianzas formales entre las universidades y los centros donde se realizan las prácticas y se entregan importantes responsabilidades a estos en la formación de las y los futuros profesores.

Abstract:

Practical training has gained increased relevance in the literature on initial teacher training. One discussed element is the relationship between universities and practice centers (colleges and schools). Considering the above, this study aims to describe the regulatory framework that governs the practice processes carried out by students of Pedagogy in basic education from two regional universities in Chile. 26 institutional documents produced by the universities were analyzed. Some of the results indicate that there is a comprehensive theoretical development that guides practical training, formal partnerships between universities and the centers where the practices are conducted are fostered, and significant responsibilities are entrusted to them in the training of future teachers.

Palabras clave: formación docente; práctica profesional; educación superior; relación universidad-escuela; Chile.

Keywords: teacher training; teaching practice; higher education; university-school relationship; Chile.

Lady Sthefany Bastías Bastías: doctorante de la Universidad de Talca, Facultad de Psicología e Instituto de Estudios Humanísticos Juan Ignacio Molina. Talca, Chile. CE: lady.bastias@utalca.cl / <http://orcid.org/0000-0002-6228-1894>
Carolina Iturra-Herrera: profesora asociada de la Universidad de Talca, Facultad de Psicología. CE: citurra@utalca.cl / <https://orcid.org/0000-0003-2094-1302>

Introducción

La regulación de la práctica en la formación docente es un campo incipiente de investigación en Chile. Algunos estudios han ido desarrollando esta área como resultado de las dicotomías a las que se veía enfrentada la formación docente, principalmente, la relación entre teoría y práctica (Hirmas Ready, 2014), así como la formación práctica (Rivero, Arancibia, Claro, Lagos *et al.*, 2019), las funciones de las y los docentes guías o colaboradores de las escuelas (Labra y Fuentealba, 2011; Montecinos, Walker, Cortez y Maldonado, 2015) y, más recientemente, las prácticas generativas (Rufinelli, 2018; Rufinelli, Morales, Montoya, Fuenzalida *et al.*, 2020; Rufinelli, Álvarez Valdés y Salas Aguayo, 2021). Por su parte, es casi inexistente la investigación sobre la articulación entre las universidades en tanto formadoras de docentes y las escuelas como centros de práctica profesional. Excepciones son los trabajos de Montecinos y Walker (2010), Montecinos *et al.* (2015) y Madrid Miranda y Chapman (2022).

Sin embargo, los organismos supranacionales, desde 2015, comenzaron a insistir con recomendaciones que sugerían que las universidades formadoras de docentes debían mantener un contacto más estrecho con las escuelas (OEI, 2015; OCDE, 2004, 2015, 2017). Como consecuencia de estas alertas, países como Inglaterra (Youens, Smethem y Sullivan, 2014; Anagnostopoulos, Levine, Roselle y Lombardi, 2017), Nueva Zelandia y Australia (Bernay, Stringer, Milne y Jhagroo, 2020; Clarke y Winslade, 2019; Kruger, Davies, Eckersley, Newell *et al.*, 2009; Green, Tindall-Ford y Eady, 2020), Noruega (Daza, Gudmundsdottir y Lund, 2021; Smith, 2016; Jakhelln y Postholm, 2022) y Estados Unidos (Zeichner, Payne y Brayko, 2015; Darling-Hammond, 2006, 2010) comenzaron a indagar sobre condiciones necesarias para la creación de asociaciones sostenibles en el tiempo entre las universidades y las escuelas.

En tanto, organismos chilenos como el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, (2006) y posteriormente el Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010) señalaron las inconsistencias existentes en torno a la formación inicial docente. De manera más reciente, la Comisión Nacional de Acreditación, en uno de sus últimos informes sobre el conjunto de las carreras de Pedagogía a nivel nacional, señala que: “la articulación de la formación disciplinar y pedagógica, y de la formación teórica y práctica, se presentan como debilidades transversales en las resoluciones de acreditación” (Comisión Nacional de Acreditación,

2018:61), lo que se considera como un nudo crítico que las facultades de Educación no han podido resolver. Este último organismo establece que, a partir de 2022, los nuevos estándares deben fomentar una relación articulada entre las carreras de Pedagogía con las universidades (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2022).

Durante los últimos años, la literatura especializada en el tema ha confirmado cada vez más la importancia de un tipo de relación universidad-escuela más estrecha (Darling-Hammond, 2010; Zeichner, 2011; Jones, Hobbs, Kenny, Campbell *et al.*, 2016; Farrel, 2021; Huong, Tung, Hong y Hung, 2020; Daza, Gudmundsdottir y Lund, 2021; Jakhelln y Postholm, 2022; Toe, Ure y Blake, 2020). Por ejemplo, el Australian Institute for Teaching and School Leadership (2015) ha resaltado el valor de la colaboración entre la universidad-escuela para la formación del profesorado, de modo que esta asociación signifique un beneficio mutuo (Daza, Gudmundsdottir y Lund, 2021). Esta política de innovación australiana, evaluada como exitosa, significó que se estableciera como un requisito para la formación del profesorado (Bernay *et al.*, 2020). En el caso de Reino Unido, a partir de 1992 se implementó la llamada formación basada en la escuela, lo que permitió generar programas de formación docente en paralelo a la formación exclusiva que realizaban las universidades. Sin embargo, los intentos por paliar esta desarticulación, los ha llevado a dar cuenta de las complejidades que implica este proceso (Buhagiar y Attard, 2015; Youens, Smethem y Sullivan, 2014). Otra experiencia que se encuentra en proceso de revisión es la de Nueva Zelanda, cuyo gobierno financió, desde 2013, programas de formación inicial docente que estuviesen articulados con las escuelas para mejorar los perfiles de egreso (Bernay *et al.*, 2020). Los resultados de esta política han llevado a la comunidad académica a establecer posibles condiciones y modelos de asociación entre universidades y centros de prácticas (Bernay *et al.*, 2020; Clarke y Winslade, 2019; Kruger *et al.*, 2009).

Por su parte, se debe agregar que la literatura coincide en señalar que la responsabilidad de la articulación tiende a recaer en las facultades de Educación o en las carreras de Pedagogía, las cuales a su vez dirigen y estipulan las reglas sobre cómo se configura la formación práctica; es decir, toman decisiones unilaterales respecto de los tiempos, la modalidad y las tareas o acciones que realizan las y los futuros docentes en las escuelas (Farrel, 2021; Bolívar, 2019; Gravett, Petersen y Ramsaroop, 2019; Mauri, Onrubia, Colomina y Clarà, 2019). Asimismo, las experiencias de articulación

universidad-escuela que han realizado otros países también dan cuenta de dificultades como la excesiva sobrecarga de trabajo sobre las y los docentes guías o colaboradores que reciben a estudiantes de Pedagogía en sus aulas (Hobson, Ashby, Malderez y Tomlinson, 2009); la selección azarosa de maestras(os) que resulten ser buenos tutores o guías; las dificultades en el emparejamiento (*matching*) eficaz entre profesor(a) colaborador(a) o guía de la escuela y estudiante de Pedagogía para evitar conflictos de personalidad (Hobson, 2002); y una diversidad o vaguedad en los roles que asumen las y los docentes tutores de las escuelas, según su grado de involucramiento con la universidad (Rufinelli, 2018; Rufinelli *et al.*, 2020; Rufinelli, Álvarez Valdés y Salas Aguayo, 2021). Por otra parte, la falta de comunicación fluida entre las partes repercute de manera negativa en el desempeño del docente colaborador(a) de la escuela y en las expectativas de esta asociación (Green, Tindall-Ford y Eady, 2020).

Ahora bien, en el ámbito de algunas investigaciones nacionales, Montecinos y Walker (2010) señalan tres principios exclusivos para el caso chileno que permitiría ir subsanando la desarticulación entre las universidades y las escuelas: *a*) concentración de practicantes en un número limitado de colegios para hacer más viable un mayor nivel de colaboración; *b*) alianza sólida entre el profesorado universitario y el de los centros de práctica para contribuir en conjunto con la planificación, implementación y evaluación de la preparación del futuro profesorado; y *c*) mayor integración entre la formación en las aulas universitarias y las aulas escolares. A su vez, Madrid Miranda y Chapman (2022) desarrollaron en Chile una investigación piloto con tres cohortes de participantes, cuyo objetivo era reforzar la formación inicial y continua por medio del desarrollo de un aprendizaje profesional y colaborativo entre la universidad y la escuela. Los resultados permitieron establecer mayores grados de confianza y fomentar una responsabilidad compartida en la formación del futuros profesorado. Sin embargo, para llegar a algunos de estos resultados, los equipos directivos de las escuelas debieron liberar algunos tiempos lectivos a sus docentes.

Dada la relevancia de la articulación universidad-escuela en formación docente señalada tanto por los organismos internacionales como por la investigación especializada a nivel internacional, el presente estudio tiene por objetivo describir el marco normativo que regula los procesos de práctica que realizan los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica

de dos universidades regionales en Chile con foco en la articulación universidad-escuela. Para darle respuesta, se solicitó a dos universidades que compartieran documentos oficiales relacionados con la formación práctica de sus estudiantes de Pedagogía en educación básica. Cabe señalar que esta investigación posee la aprobación del Comité Ético Científico acreditado; la solicitud de documentos oficiales de las carreras se efectuó por la vía institucional ante las dos universidades objeto de este estudio. A partir del análisis emergieron los resultados, que se disponen en cuatro categorías que permiten explicar el proceso que regula la formación práctica desde la documentación facilitada por las carreras de Pedagogía en educación básica.

Metodología

Diseño

El diseño de esta investigación es cualitativa, de tipo inductivo, y donde el investigador asume un diseño de investigación flexible (Taylor y Bogdan, 1994). Se utilizó el análisis de documentos institucionales producidos por las carreras de Pedagogía en educación básica de dos universidades. Esta documentación se utiliza en investigaciones cualitativas porque proporciona información de fondo y contexto que permite comprender a las instituciones (Coffey, 2014); su uso permitió realizar un análisis objetivo y descriptivo de su contenido (López, 2002). Con base en la teoría fundamentada, se analizaron 26 documentos institucionales tales como convenios, reglamentos de práctica, cartas de presentación, modelos de formación práctica, etc. Para su codificación se utilizó el programa Nvivo Release 1.6.1.

Corpus analizado

En este estudio el análisis se centra en los documentos normativos de la formación práctica de las carreras de Pedagogía en Educación Básica de dos universidades chilenas; la primera (U1) es una institución privada, adscrita al Sistema Único de Admisión (SUA) y la segunda (U2) pertenece al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Ambas se encuentran validadas por la Comisión Nacional de Acreditación por más de cinco años, tienen una trayectoria en la formación de docentes de educación básica y poseen, al menos, una sede en alguna región del país. La tabla 1 muestra la documentación institucional relativa a la formación práctica facilitada por las universidades.

TABLA 1

Información primaria solicitada a las carreras de Pedagogía en educación básica

Documentos	Tipo de documento	Descripciones
Manual del sistema de prácticas	Modelo formación práctica_U1	Documento interno que explicita el enfoque teórico que guía la formación práctica. Señala las características de los tipos de práctica iniciales, intermedias y profesionales con los respectivos focos y énfasis
	Modelo formación práctica_U2	
Reglamento de la Facultad o de práctica	Reglamento Facultad de Educación_U1	Documento interno que norma las acciones a los que están afiliados los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica
	Reglamento Facultad de Educación_U1	
	Reglamento de práctica progresiva _U2	
Reglamento del estudiante de pregrado	Reglamentos del estudiante_U1	Corresponde a un documento universitario que norma aspectos académicos, deberes y derechos de los estudiantiles de pregrado
	Reglamento alumno pregrado_U2	
Información curricular: malla, perfil de egreso, competencias	Información Internet_U1	Describe información de la trayectoria curricular de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, y los desempeños que deben demostrar tras los cinco años de formación
	Información Competencias_U1	
	Información malla_U1	
	Información plan_U1	
	información malla_U2	
Cartas de presentación	Información perfil egreso_U2	Señalan la presentación formal al centro de práctica. Se indican fechas de inicio y término de la práctica e información de contacto con las carreras
	Carta presentación N4 _U1	
	Carta presentación N5 _U1	
	Carta presentación N6_U1	
	Carta presentacion_N3_U1	
	Carta presentación N9 _U1	
	Cartas de presentación_U2	
	Cartas de agradecimiento a EE_U2	
Carta de retiro estudiantes del EE_U2		
Convenios entre la carrera y los centros de práctica	Convenio de prácticas 1_U1	Describen los compromisos que asume la universidad y el centro educativo que decide establecer una alianza. Menciona derechos y objetivos mutuos entre ambas instituciones
	Convenio de prácticas 2_U1	
	Convenio de prácticas 3_U1	
	Convenio de prácticas 4_U1	
	Convenio de prácticas_U2	
Otros documentos (presentaciones, etc.)	Presentación a DAEM_U2	Se refieren a documentos como presentaciones en PowerPoint, afiches, etc., que facilitó la carrera

Fuente: elaboración propia.

Procedimientos de análisis

Los datos se analizaron de acuerdo con algunos procedimientos de la teoría fundamentada, categorizando la información recolectada siguiendo las etapas de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2010). Luego de la lectura del *corpus* se elaboraron códigos de manera inductiva. Para cada uno se analizaron unidades codificadas considerando oraciones y párrafos. Para la primera etapa de codificación abierta se generaron 15 códigos que permitieron descubrir diversos temas que emergieron de los documentos, los que se describen en la tabla 2.

TABLA 2

Descripción de la codificación abierta de la documentación institucional

Códigos	Descripción del código
Tareas de la práctica	Acciones que realizan el estudiantado según lo declarado por los documentos analizados
Acompañamiento	Descripción del trabajo con el estudiantado, ejemplos u orientaciones del proceso de acompañamiento, según lo declarado en los documentos institucionales
Alianza entre instituciones	Alusiones al trabajo colaborativo y alianzas para la formación práctica en los documentos oficiales de las carreras
Autoconcepto de formación práctica	Creencias, conceptos y teorías que considera la universidad y la carrera en torno a la formación práctica desde lo estipulado en los documentos
Comunicación entre instituciones	Acciones que declaran el tipo de comunicación entre las partes durante el proceso de formación práctica
Características del centro de práctica	Elementos que caracterizan un centro de práctica, descripción de deberes y de responsabilidades según lo que declaran los documentos analizados
Obligaciones de las instituciones	Tareas que autodescriben las carreras en torno a sus deberes con el estudiantado y centros de práctica en el proceso de práctica
Obligaciones del centro de práctica	Alusión a los compromisos que deben asumir los centros de práctica y docentes a partir de lo explicitado en los documentos
Derecho de las instituciones	Beneficios que poseen los centros de práctica al recibir estudiantes o firmar convenios con la carrera o universidad
Derechos del centro de práctica	Descripción de acciones que la escuela puede ejercer para reprobar a un(a) estudiante de la universidad
Formación profesional	Alusión de acciones formativas o formación continua en los documentos oficiales de las carreras

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Códigos	Descripción del código
Noción teórica de la formación práctica	Citas o descripciones teóricas referidas a la formación práctica según lo declarado en los documentos institucionales
Normativa de asistencia	Mención de porcentajes de logro y de asistencia a las prácticas
Roles	Descripción de las responsabilidades descritas por los documentos institucionales en torno a las tareas que realizan los actores tales como el rol de: coordinador(a) de práctica; estudiante; supervisor(a) o tutor(a), y docente guía o colaborador(a)
Situaciones críticas del aula	Mención de procedimientos que se deben realizar en caso de enfrentar una situación o problema legal que se identifique durante una experiencia práctica según lo que declaran los documentos analizados

Fuente: elaboración propia.

La codificación axial permitió relacionar las conexiones existentes entre los códigos que emergieron del análisis. Con este proceso se establecieron cuatro categorías que describen la regulación de la formación práctica a partir de la documentación institucional entregada por las carreras de Pedagogía en educación básica: *a)* definición de la práctica, *b)* formalización de alianzas, *c)* ejecución de la práctica y *d)* obligaciones y deberes de los centros de práctica, como es posible observar en la tabla 3.

TABLA 3

Descripción de la codificación axial de la documentación institucional

Categoría	Descripción de la categoría
Definición de la práctica	Refleja el significado que le atribuyen los documentos oficiales de las carreras de Pedagogía a la formación práctica, a partir de dos aspectos: la concepción de la práctica y los enfoques. Sobre la concepción de la práctica los documentos la describen como el acercamiento temprano, real y situado que realizaría el estudiantado de Pedagogía en las escuelas o centros de práctica. Esta categoría también se comprende a partir de los enfoques teóricos que describen los documentos de las carreras: el reflexivo, como un proceso que promueve el análisis sistemático de la práctica, y el enfoque de la práctica generativa, que considera los desempeños que deben realizar los futuros profesores de manera gradual, que sean posibles de identificar, enseñar y evaluar.

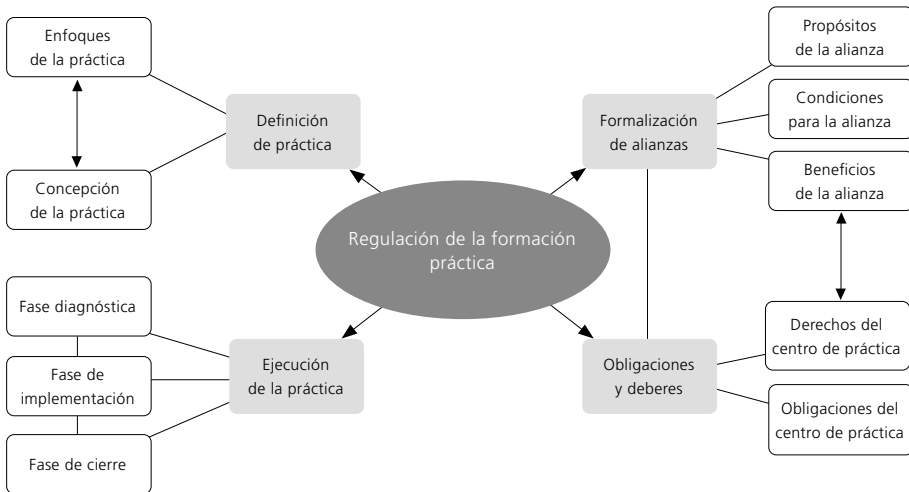
TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Categoría	Descripción de la categoría
Formalización de alianzas	Describe los aspectos que vinculan a la carrera con las escuelas o los centros de práctica. Según los documentos oficiales, entre las características sobre este vínculo se encuentran los propósitos que los llevan a concretar las alianzas, las condiciones que establecen y los beneficios que ambas instituciones reciben al participar de la asociación
Ejecución de la práctica	Se caracteriza por las diversas experiencias que realiza el futuro profesorado desde el ingreso y hasta el término de su estadía en el centro de práctica, a partir de lo declarado en los documentos oficiales que norman dicho proceso
Obligaciones y deberes de los centros de práctica	Se construye a partir de las obligaciones, deberes y derechos que asumen las escuelas toda vez que deciden recibir estudiantes en sus aulas o establecer convenios formales de colaboración, a partir de lo declarado en los documentos oficiales de las carreras. Se distinguen diversos tipos de compromisos y acciones que deben realizar. También se enuncian beneficios que reciben las escuelas que firman convenios y/o reciben estudiantes en práctica

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, y tras un proceso de relectura y análisis de las categorías, se dio paso a la codificación selectiva. Durante este proceso, se identificó la categoría central, a partir de la cual se relacionan las categorías señaladas en la tabla 3. La figura 1 explica la dimensión *regulación de la formación práctica*, la que se construye a partir de las cuatro categorías: definición de práctica, ejecución de la práctica, formalización de alianzas y obligaciones y deberes de las instituciones. La primera refleja los marcos o visiones de cada una de las universidades, a partir de sus documentos, para definir lo que se entiende por formación práctica y cómo se operacionaliza. En segundo lugar, la categoría ejecución de la práctica define precisamente cómo se va a llevar a cabo esta práctica y, en este sentido, establece los escenarios, la duración y las secuencias de acciones vinculadas a la ejecución de este proceso. En tercer lugar, la categoría formalización de alianzas sienta las bases para que ambas instituciones (universidad-escuela) se asocien. A su vez, esta se relaciona con la cuarta categoría, obligaciones y deberes, en cuanto que estos compromisos son parte importante para celebrar las alianzas entre las instituciones.

FIGURA 1

Dimensiones de la regulación a la formación práctica

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los primeros resultados permitieron identificar 15 códigos surgidos de los documentos. Posteriormente, se realizó un proceso que permitió integrar y refinar el análisis, definiendo para ello la dimensión central: *regulación de la formación práctica*; esta, a su vez, la componen las cuatro categorías señaladas en la tabla 1 y que a continuación se describen.

Definición de la práctica

La definición de esta categoría refleja el significado que le atribuyen los documentos oficiales de las carreras. Dicha etapa del proceso de formación docente se comprende a través de dos subcategorías: concepción de la formación práctica y enfoques de la práctica, las que se detallan a continuación.

Subcategoría concepción de la formación práctica

Según la documentación oficial de las carreras, la formación práctica se describe como el acercamiento temprano, real y situado que debe realizar el estudiantado de Pedagogía en las escuelas o centros de práctica. Durante

esas experiencias, los documentos señalan que el futuro profesorado debe realizar acciones tales como: ensayar, observar e insertarse en distintos contextos educativos. Los resultados también expresan que son las escuelas o centros de práctica el lugar donde se ponen en acción los saberes teóricos aprendidos en la universidad. Por todo lo anterior, esta subcategoría se describe a través de: una inmersión progresiva, la relación entre teoría y práctica, el proceso acompañado y el aprendizaje en contexto real. A continuación, se describen cada una de estas características.

La inmersión progresiva es una de las características más referidas en los documentos oficiales de ambas carreras que regulan la formación práctica. Estos declaran que las y los estudiantes de Pedagogía experimentan una aproximación sucesiva en las aulas y en los centros educativos, la cual se distribuye en diversos momentos de la trayectoria formativa. Los siguientes fragmentos lo ilustran:

[la formación práctica] comprende la inmersión progresiva de los estudiantes desde el inicio de su formación en contextos reales, mediante un sistema de prácticas pedagógicas (Reglamento Facultad de educación_U1).

[Nombre de universidad] define las prácticas como un proceso sucesivo de aproximación a la experiencia de enseñar y al campo profesional docente (Reglamento de práctica progresiva _U2).

Respecto de la relación entre la teoría y la práctica, los documentos analizados indican que la escuela o los centros de práctica son el lugar donde las y los futuros docentes integran o ponen en acción los saberes teóricos que adquirieron durante su formación en la universidad. Por lo tanto, sería el aula el lugar utilizado para que enfrenten dicha dicotomía, tal como lo señalan los siguientes extractos:

[...] un espacio o itinerario de trabajo orientado a promover la ratificación de la teoría a partir del enfrentamiento con situaciones educativas concretas y la búsqueda de posibles soluciones (Reglamento Facultad de educación_U1).

[...] diferentes oportunidades para que los alumnos puedan ir aproximándose en forma sucesiva y variada a la experiencia de enseñar, integrando teoría y práctica (Modelo formación práctica_U2).

Además, aunque en menor medida, la práctica en las escuelas se concibe como un aprendizaje en contexto real y un proceso acompañado. Así, los documentos analizados sugieren que, durante la trayectoria de la formación práctica, las y los estudiantes de Pedagogía tendrían la posibilidad de aprender sobre la profesión docente en contextos reales. Esta inmersión real en las escuelas les permitiría conocer y realizar ciertas actividades. Los siguientes fragmentos resumen en parte las ideas antes señaladas: “La Formación Práctica que comprende la inmersión progresiva de los estudiantes desde el inicio de su formación en contextos reales, mediante un sistema de prácticas pedagógicas” (Modelo formación práctica_U1), “Poner en acto en contextos reales con alumnos, que implica actividades de co-docencia, y acompañamiento en terreno” (Modelo formación práctica_U2).

El proceso acompañado es descrito por la documentación institucional como el procedimiento de seguimiento que se realiza al futuro profesorado. La información enfatiza que este proceso está a cargo del tutor(a) o supervisor(a) de la carrera, quien acudirá a las escuelas con el fin de observar y retroalimentar las acciones que realiza el estudiantado durante su práctica en el aula tal como se señala a continuación:

[...] todo estudiante en práctica curricular será supervisado por un académico de la Universidad, (Tutor Académico) en coordinación con los Tutores Profesionales del Campo de Formación (Convenio de prácticas 2_U1).

[los tutores] tienen un rol clave en establecer los vínculos necesarios para el acompañamiento, en la observación y retroalimentación de los desempeños de los profesores y educadoras en formación (Modelo formación práctica_U2).

Subcategoría enfoques de la práctica

Del análisis de la documentación provista por las carreras de Pedagogía en educación básica emergen dos enfoques que orientan la formación profesional docente: la práctica reflexiva y la práctica generativa. Estos señalan la forma de implementar los saberes, la temporalidad y las tareas que el futuro profesorado debe evidenciar en el desempeño de las diversas prácticas que realizan en las escuelas y liceos que funcionan como centros de práctica. Estos enfoques consideran aspectos de la literatura especializada.

La práctica reflexiva, como enfoque utilizado por la carrera, se caracteriza, según lo expresado en los documentos oficiales, por dos elementos: procesos reflexivos y compartir experiencias. El primero responde al continuo análisis sobre la práctica pedagógica que realizan las y los estudiantes, durante el cual se espera que reflexionen y observen de manera crítica y sistemática su desempeño en los centros de práctica, con el objetivo de mejorarlo. Los siguientes extractos ilustran lo anterior: “[la práctica] constituye un proceso reflexivo y colaborativo que se desarrolla de manera gradual y en un espacio de aprendizaje y co-aprendizaje” (Reglamento Facultad de Educación_U1); “[la práctica] es ofrecer a los profesores en formación oportunidades constantes para analizar su práctica con el propósito de mejorarla” (Modelo formación práctica_U2).

La documentación analizada señala que durante el transcurso de la ejecución de la práctica existen espacios para que las y los estudiantes puedan “compartir experiencias”. Este ejercicio los lleva a que tengan instancias de socializar las vivencias que experimentan en las aulas, con el fin de encontrar, junto con las y los docentes tutores de la universidad, soluciones o mejoras al trabajo que desarrollan:

[...] requiere de la participación en instancias de prácticas reflexivas individuales y colaborativas, permanentes y formales, que permitan construir un pensamiento pedagógico propio (Modelo formación práctica_U1).

[...] donde los profesores y las educadoras en formación desarrollen el hábito de compartir su práctica, de retroalimentarla basándose en evidencias de aprendizaje y en referentes teóricos para ir mejorando en forma continua (Modelo formación práctica_U2).

Ahora bien, la práctica generativa es otro de los enfoques utilizados en la formación práctica por la carrera de Pedagogía. Según la documentación institucional, este propone que los desempeños del futuro profesorado se produzcan de manera gradual y que sean posibles de identificar, enseñar y evaluar. De los resultados se rescatan dos desempeños: gradualidad del aprendizaje y desempeños medibles. Respecto del primero, se promueve que el estudiantado conozca y se acerque progresivamente al quehacer en el aula, realizando acciones como examinar videos, leer casos para luego ensayarlos antes de implementarlos en el contexto real: “es necesario que

primero reconozcan los diferentes componentes que están implicados en dicha práctica, para luego ensayarlos, antes de integrarlos completamente” (Modelo formación práctica_U2).

Por su parte, los desempeños medibles de este tipo de práctica se refieren a generar diversas actividades de manera desagregada, para ir evidenciándolas durante la trayectoria formativa del estudiante en el terreno de la práctica: “Estas prácticas generativas tienen la característica de ser esenciales para el desempeño de un profesor principiante y deben ser identificables, nombrables, enseñables y evaluables (Ball y Forzani, 2010)” (Modelo formación práctica_U2).

La formalización de las alianzas

Entre las características que describen el vínculo entre las instituciones formativas y los centros de práctica emergen tres subcategorías: los propósitos que las llevan a concretar las alianzas, las condiciones que establece cada una y los beneficios que ambas perciben al participar de la asociación.

Subcategoría propósitos de la alianza

Esta subcategoría se define por los objetivos de asociación que persiguen ambas instituciones, toda vez que deciden trabajar en conjunto, y la formación profesional.

El análisis de los documentos oficiales de las carreras permite describir los objetivos de asociación como las metas e intereses que satisfacen a ambas instituciones lo que incluye, a su vez, asumir ciertas responsabilidades en torno al proceso formativo de las y los futuros profesores, tal como se menciona a continuación:

[...] resulta esencial el establecimiento de alianzas con los centros educativos, basadas en la reciprocidad y responsabilidad compartida en torno al proceso formativo (Modelo formación práctica_U1).

El trabajo conjunto entre la Universidad y los Centros implica alinear perspectivas en relación a lo que se entiende por un aprendizaje de calidad de tal manera que se pueda lograr una formación coherente entre lo que los profesores y educadoras en formación (Modelo formación práctica_U2).

Entre los propósitos de la alianza también se espera la generación espacios de formación profesional entre ambas instituciones. Uno de los objetivos es trabajar de manera conjunta para la formación docente y en actividades de beneficio mutuo como, por ejemplo: espacios de mejora continua, bidireccionalidad, y actividades de desarrollo profesional para el profesorado y establecimientos escolares. A continuación, algunos extractos de estas aseveraciones: “nuestro compromiso por establecer relaciones colaborativas y bidireccionales con las instituciones que contribuyen de manera significativa en los procesos formativos de nuestros estudiantes y futuros docentes” (Carta presentación N5 _U1); “lograr una alianza con estos centros de tal manera que se pueda hacer un trabajo colaborativo en la formación” (Modelo formación práctica_U2).

Subcategoría condiciones para la alianza

Del análisis emerge esta subcategoría, que centra las bases para que ambas instituciones colaboren recíprocamente. Entre ellas se manifiesta la necesidad de que los centros de práctica cuenten con espacios de formación que permitan al estudiantado de Pedagogía aprender de la experiencia escolar. Entre los requisitos de esta asociación, se incluyen definiciones previas de los actores, acciones específicas durante el proceso de trabajo entre ambas instituciones y, finalmente, un tema que emerge en menor medida es la comunicación.

Entre las condiciones para la alianza es necesario que el centro de práctica tenga una disposición abierta para ser un espacio de formación, que les permita a las y los futuros profesores interactuar en sus aulas, y pertenecer por un tiempo acotado a la institución con el objetivo de aprender a enseñar. Los siguientes fragmentos resumen en parte estas ideas:

[...] contar con contextos abiertos a la innovación pedagógica, dispuestos a dar espacios para que los estudiantes tengan experiencias de enseñanza autónomas y con un buen clima laboral” (Modelo formación práctica_U2).

[...] los espacios de formación práctica debieran instalarse bajo el principio de la colaboración entre los aprendizajes, de modo que todos quienes participen co-construyan colectivamente un conocimiento práctico y situado” (Modelo formación práctica_U1).

También, y de las lógicas de las condiciones, se requiere de definiciones previas. En los documentos analizados, estas se refieren a los acuerdos previos que ambas partes deben definir antes del ingreso del estudiantado de Pedagogía al centro de práctica. Algunos ejemplos de estos acuerdos según la documentación aluden a: solicitar cupos para la práctica, velar porque el centro de práctica asigne un profesor(a) guía o colaborador(a) que reciba al estudiantado, así como tiempos de la práctica. A continuación, algunas citas de los documentos:

En forma previa al inicio de cada semestre académico, la Universidad, a través de su coordinador de proceso, hará llegar una carta de solicitud de prácticas con el nombre completo de cada estudiante, la que será presentada en entrevista con el Director del Campo de Formación y/o con el Profesional” (Convenio de prácticas 2_U1).

[...] es importante que estas actividades [Tareas de colaboración] sean acordadas a principio de semestre y se ajusten a los tiempos que el profesor o educadora en formación permanecen en los centros de práctica (Modelo formación práctica_U2).

Con respecto de la comunicación, esta se refiere al proceso de interlocución que ambas partes requieren tener durante el proceso de prácticas y los efectos de interacción durante el año. Demostración de este interés es el declarado por los documentos: “Lograr una comunicación efectiva entre los profesores supervisores de la Universidad con los profesores colaboradores y directivos de las escuelas para una óptima coordinación de las prácticas pedagógicas” (Convenio de prácticas _U2); “Mantener una comunicación directa y fluida con una persona de la Facultad de Educación designada para el contacto con el centro educativo” (Modelo formación práctica_U1).

Subcategoría beneficios de la alianza

De este elemento se desprenden, según los documentos analizados, las diversas actividades que las carreras ofrecen a los centros de práctica. Entre ellos, se enuncian actividades de extensión: acciones de difusión, culturales o de capacitación: “informar a la Fundación y a los establecimientos de la Red de Práctica, respecto de su oferta académica, de extensión y de educación continua, al menos dos veces al año” (Convenio de prácticas _U2); “Apoyo

en la organización de eventos educativos y actividades extraescolares (ferias, olimpiadas, concursos, entre otras)” (Modelo formación práctica_U1).

Asimismo, el uso de infraestructura es otra de las ventajas de este trabajo en conjunto. Como es posible observar, la facilidad para el uso de dependencias y el apoyo en organización de diversos eventos caracterizan algunos de los beneficios a los que pueden acceder los centros escolares que reciben a estudiantes de la carrera:

Acceso fácil y expedito, a las dependencias de la Universidad, con su correspondiente utilización (biblioteca, Gimnasio, Computadores, Aula magna), en función de la disponibilidad horaria (Convenio de prácticas 3_U1).

[...] las partes podrán organizar otras actividades que contribuyan al mejoramiento de la educación, ya sea a través de la recuperación y difusión de elementos de la tradición histórica y cultural (Convenio de prácticas_U2).

Ejecución de la práctica

La categoría ejecución de la práctica se caracteriza, a partir de lo declarado en los documentos oficiales, por las diversas experiencias que realizan las y los futuros profesores desde el ingreso y hasta el término de su estadía en el centro de práctica. La ejecución de las tareas o acciones que realizan estarían clasificadas en tres momentos: fase diagnóstica, de implementación y de cierre.

Subcategoría fase diagnóstica

Según lo declarado por los documentos institucionales, la primera fase alude a una etapa de instalación, donde el estudiantado de Pedagogía se focaliza en conocer el funcionamiento del establecimiento escolar a través del desarrollo de algunas de las siguientes acciones: diagnósticos, observaciones etnográficas para conocer la cultura escolar, revisión de documentos de gestión e información del centro escolar, algunas de esas ideas se señalan a continuación: “en el transcurso de su práctica, apoyan el trabajo docente, el aprendizaje de los alumnos y los objetivos institucionales de los centros a través de tareas de colaboración” (Modelo formación práctica_U2); “Interiorizarse acerca del funcionamiento del establecimiento educacional, colaborando en actividades pertinentes a su rol” (Carta presentación N4 _U1).

Subcategoría fase de implementación

Del análisis de los documentos oficiales de las carreras se extraen dos tareas que deben realizar las y los estudiantes durante la fase de implementación. La primera se relaciona con generar breves y acotadas intervenciones supervisadas por el profesor(a) guía o colaborador(a). La segunda corresponde a la elaboración progresiva de materiales de apoyo para el profesor(a) colaborador(a). A continuación, un ejemplo de ello: “Confeccionar y preparar todos los materiales inherentes al proceso de ejercicio de la docencia: plan pedagógico, planificaciones, evaluaciones, informes y otros, presentando en la fecha fijadas por el profesor guía y el tutor, las documentaciones requeridas” (Reglamento Facultad de educación_U1).

Subcategoría fase de cierre

La fase de cierre, según los textos analizados, se refieren al proceso de evaluación que debe realizar el futuro profesorado tras culminar su periodo de práctica. En torno a esta fase, serán las y los docentes colaboradores o guías de las escuelas quienes se encarguen de aplicar ciertos instrumentos para evaluar el desempeño del pedagoga(o) en formación:

El profesor guía compartirá con el docente formador y el estudiante las evaluaciones de desempeño, de acuerdo con el instrumento que en efecto le entregue el Coordinador de Prácticas y Titulación (Reglamento Facultad de Educación_U1).

Observar la enseñanza para retroalimentar y apoyar el proceso [...] Participar en el proceso de retroalimentación semestral del estudiante (Modelo formación práctica_U2).

Obligaciones y derechos de los centros de práctica

Esta categoría se refiere a los compromisos, obligaciones y derechos que adquieren las escuelas, toda vez que deciden recibir a estudiantes en práctica o establecer convenios formales de colaboración con las carreras de Pedagogía en educación básica. En el análisis de los documentos se distinguen diversos tipos de compromisos y acciones que deben realizar. Asimismo, se señalan beneficios que adquieren estos centros, tales como: uso de diversos espacios universitarios y capacitaciones y formación continua. Para explicar

lo anterior a continuación se describen las siguientes dos subcategorías: obligaciones y derechos del centro de práctica.

Subcategoría obligaciones del centro de práctica

Este elemento señala los compromisos que asumen los centros de práctica con las carreras de Pedagogía en educación básica. Entre los temas de mayor reiteración surge dar acceso al aula para las diversas prácticas que realizará el estudiantado y proveer de un(a) docente en servicio que ejerza la función de guía o colaborador(a), quien además debe modelar el proceso de enseñanza en el aula. Así, entre los compromisos que asumen los centros de práctica se encuentran: entregar acceso a las prácticas, proveer de un docente modelo, ser un espacio de indagación, y la comunicación, que a continuación se describirán.

Entre las tareas más importantes se sitúa entregar el acceso a prácticas a estudiantes de Pedagogía en educación básica y a otras carreras de la Universidad. De acuerdo con los documentos analizados, esta gestión, que se realiza previamente al inicio del año académico, es considerada como un elemento esencial para las carreras de Pedagogía a la hora de conformar asociaciones con las escuelas, ya que no solo aseguran el espacio para que el futuro profesorado realice su práctica profesional, sino que también permite el acceso a las prácticas iniciales e intermedias: “Acceso de estudiantes de la Universidad a prácticas Tempranas y Prácticas Profesionales” (Convenio de prácticas 4_U1), “[facilitar] el acceso de los estudiantes del Campus de la Universidad a los establecimientos de la Red de Práctica” (Convenio de prácticas_U2).

Como se ha señalado, el docente modelo es otro de los compromisos que asume un centro de práctica al establecer alianza con las carreras. Proveer de un(a) docente en servicio es un elemento clave en esta alianza. Las acciones más importantes que debería realizar son: acompañar al profesor(a) en formación, evaluarlo y modelar el proceso de enseñanza en el aula, de ello se enuncia lo siguiente: “Se busca asegurar, por una parte, que los profesores y educadoras en formación tengan la oportunidad de aprender de educadoras y profesores con experiencia” (Modelo formación práctica_U2); “[...] a los docentes formadores y profesores colaboradores, que a través de su ejemplo modelen el aprendizaje permanente, participando activamente en su desarrollo profesional” (Modelo formación práctica_U1).

Por otra parte, el centro de práctica debe estar dispuesto a convertirse en un espacio de indagación. Así, debe tener una disposición abierta para proveer de información a las y los estudiantes en práctica para realizar diagnósticos e investigación educativa, así como recolectar datos, con el fin de conocer las diferentes artistas del funcionamiento del centro de práctica:

Otorgando a los estudiantes en práctica espacios para el diseño y desarrollo de investigación, esto es, permitir que los estudiantes recojan datos a través de entrevistas, focus, encuestas u otros procedimientos de recolección de información (Convenio de prácticas 2_U1).

[...] dar todas las facilidades necesarias para que los alumnos de la Universidad puedan conocer el funcionamiento de sus establecimientos educacionales, ya sean estas escuelas o jardines y salas cunas, hacer observaciones de clases, desarrollar sus prácticas, etc. (Convenio de prácticas_U2).

Finalmente, la comunicación también es un elemento dentro de las obligaciones que debe asumir el centro de práctica, aunque sus referencias son menores respecto de los otros temas. Sobre ello, los textos analizados indican que los centros de práctica deberían designar a una persona encargada de mantener un contacto directo con las universidades y dar a conocer eventualidades, alertas o aspectos que requieren de mayor monitoreo por parte de la carrera hacia el docente en formación que tienen a cargo: “Contar con una persona designada para coordinar las actividades del centro educativo con la Facultad de Educación” (Modelo formación práctica_U1); “Apoyar el monitoreo del registro de asistencia de la o el DF [docente en formación] y adecuación al contexto del establecimiento” (Presentación a DAEM_U2).

Subcategoría derechos del centro de práctica

Esta subcategoría explica los principales beneficios o retribuciones que poseen los centros educativos que reciben estudiantes en práctica. Los resultados del análisis de los textos institucionales indican que estos centros pueden acceder a formación continua y al uso de infraestructura.

En torno a la formación continua, los documentos expresan que existe una apertura tanto de la carrera Pedagogía como de la universidad para

diseñar e implementar cursos, capacitaciones o instancias de formación profesional, según sea la necesidad del centro educativo, cuya aseveración se reitera en diversos documentos: “Realización de cursos especiales de capacitación, seminarios, conferencias, debates, talleres” (Convenio de prácticas 4_U1); “[...] crear puntos de encuentro en relación con temas de educación, trabaja con programas de extensión y formación continua, levantando información desde el campo de la investigación educativa” (Convenio de prácticas_U2).

También las carreras de Pedagogía en educación básica ofrecen oportunidades de formación continua a partir de un amplio abanico de opciones, estas varían desde la realización de tesis en las carreras con temáticas que sean una necesidad en los centros de práctica hasta la invitación para participar tanto en seminarios como en jornadas que incluyan procesos reflexivos específicos para las y los docentes que reciben estudiantes, tal como lo reflejan los siguientes extractos de los documentos:

Desarrollar tesis e investigación de partes de estudiantes, docentes e investigadores de la Universidad [...], en el ámbito de interés común para las dos instituciones (Convenio de prácticas 3_U1).

Ofrecer, al menos una vez al año, una jornada de reflexión y capacitación para los profesores y/o educadoras que colaboran con la supervisión de alumnos en cada establecimiento de la Red de Práctica (Convenio de prácticas_U2).

Por otra parte, el uso de infraestructura es otro de los beneficios que poseen las escuelas. Este beneficio se concretaría con el uso y acceso a espacios físicos que tiene la universidad: “Facilitar espacios físicos (gimnasio, biblioteca, sala de reuniones, etc.) que permitan el desarrollo de actividades curriculares o extracurriculares (ceremonias de licenciaturas, muestras artísticas, etc.) organizadas por el establecimiento de la Red de Práctica” (Convenio de prácticas_U2), “Acceso fácil y expedito, a las dependencias de la Universidad, con su correspondiente utilización (biblioteca, Gimnasio, Computadores, Aula Magna)” (Convenio de prácticas 3_U1).

Para finalizar esta sección es importante señalar que tanto los deberes como los derechos que adquieren los centros de prácticas surgen de la visión emanada desde la universidad y de la carrera de Pedagogía básica, dado

que las categorías enunciadas en estos resultados han surgido del análisis de los documentos que regulan la formación práctica y la relación con los centros educativos de práctica, mismo que fueron facilitados por ambas instancias para esta investigación.

Discusión

Este estudio permitió identificar algunos aspectos clave de los marcos normativos que regulan la formación práctica en las carreras de Pedagogía en educación básica, algunos de ellos son: que se posee una definición de práctica, la cual se sustenta en dos enfoques teóricos: la práctica reflexiva y la generativa. A su vez, esta definición de la práctica considera acercamientos paulatinos del estudiantado a las escuelas en distintos momentos de su trayectoria formativa. Lo anterior, se identifica en los documentos a partir de las nociones de prácticas iniciales, intermedias y profesionales. En este sentido es posible observar que la normativa de las carreras acoge las recomendaciones de los organismos supranacionales en torno a establecer un acercamiento gradual a la escuela en el marco de una relación más estrecha entre universidades y establecimientos educacionales (OCDE, 2015, 2017; OEI, 2015).

Los resultados reflejan, a su vez, que existe una decisión por parte de las instituciones de formalizar alianzas estratégicas que sustenten las experiencias de la formación práctica. Esta necesidad de reciprocidad se describe en los documentos analizados como una responsabilidad compartida entre la universidad y la escuela en el proceso formativo de las y los futuros profesores, como una alineación de perspectivas en relación con el aprendizaje de calidad, y como una solicitud de la universidad para que la escuela o el centro de práctica tenga una apertura total de los espacios. Al respecto, la literatura señala que, entre otras condiciones, la reciprocidad es un elemento necesario para que las asociaciones entre las escuelas-universidad perduren en el tiempo e involucra, a su vez que las partes correspondan de manera mutua a los objetivos planteados (Bernay *et al.*, 2020; Kruger *et al.*, 2009). Sin embargo, aun cuando los documentos señalan la importancia de una relación de reciprocidad, queda la duda si esta condición es mutuamente compartida por las escuelas o centros de prácticas o si estos objetivos son planteados exclusivamente por las universidades.

Asimismo, los documentos analizados solo permiten observar las condiciones que disponen las universidades al establecer alianzas con las escuelas o centros de práctica. Lo que se refleja en aspectos como el establecimiento de las tareas que realiza el futuro profesorado en las aulas, los tipos de evaluación y la cantidad de acompañamiento que realizarán las y los docentes supervisores o tutores de la universidad al aula. Sin embargo, no es claro cómo y en qué momento las escuelas tienen alguna posibilidad de negociar esos aspectos. Respecto de esta situación, descrita en la normativa que regula los procesos de práctica, la literatura constata que, por lo general, prima una relación jerárquica y asimétrica (Martínez Martín, Calderón Almendros y Villamor, 2019; Daza, Gudmundsdottir y Lund, 2021), centrada en cuestiones operativas o utilitarias, en la cual las escuelas estarían subordinadas a las exigencias de la universidad (Clarke y Winslade, 2019; Huong *et al.*, 2020). Este tipo de relación desigual no considera la experiencia de los equipos educativos de las escuelas ni permite que exista un cruce de fronteras que sitúe en un mismo estatus profesional al profesorado de las escuelas y al cuerpo académico de las universidades (Mauri *et al.*, 2019; Zeichner, 2010; Jakhelln y Postholm, 2022) en temas relativos a la implementación de la experiencia práctica.

Los resultados también señalan que, aunque las instituciones de educación superior poseen elementos que permiten establecer alianzas con propósitos, condiciones y beneficios para las escuelas, no fue posible distinguir elementos que caractericen cuáles son los criterios que permiten seleccionar un centro de práctica para la formación inicial de profesores. Así, cabe preguntarse, ¿cualquier escuela puede ser seleccionada como centro de práctica? o bien, ¿existen requisitos mínimos para que una escuela se convierta en uno de estos centros? Las mismas interrogantes aplicarían al momento de saber cuáles son los aspectos que consideran las universidades para seleccionar a las y los docentes guías o colaboradores. Sobre este tema, el modelo de asociación universidad-escuela de Smith (2016) propone la conveniencia de realizar un llamado público a instituciones que tienen la intención de colaborar con las universidades. En este proceso, las escuelas deberían presentar sus cualificaciones, lo que implicaría señalar por qué desean colaborar con la universidad, informar del número de docentes colaboradores(as) o guías disponibles, tener la

disponibilidad para que se formen como tutores(as) de práctica, y deben comprometerse a adherirse a proyectos de innovación de la enseñanza, según las problemáticas que se identifiquen en conjunto.

Por su parte, los resultados evidencian que existiría una asociación inicial entre las universidades y las escuelas. Ciertos estudios caracterizan este nivel a partir del grado de separación que existe entre ambas instituciones, como: “escuelas de práctica” (Smith, 2016, p.28); de “articulación conectiva” (Jones *et al.*, 2016:115; Farrel, 2021:6) o “modelo A: formación de profesores” (Bernay *et al.*, 2020:138). Estas nociones revelan una segregación de responsabilidades en la cual la universidad asume la responsabilidad principal de los aspectos teóricos de la formación, mientras la escuela, la de perfeccionar las habilidades prácticas de la enseñanza (Farrel, 2021), tal como es posible evidenciar en los resultados que se describieron en los propósitos y obligaciones de los centros de práctica.

Sin embargo, lo anterior no implica que sea imposible producir relaciones más cooperativas o pasar a un segundo nivel de asociación entre las instituciones. Eso sí, para ello sería necesario que las instituciones (universidades y escuelas) establezcan mínimos, como, por ejemplo: definir una meta en común que beneficie a las dos instituciones, proporcionar un espacio donde las y los docentes en servicio de las escuelas tengan la oportunidad de discutir, expresar mejoras y participar en el diseño de los programas de práctica o incidir en el diseño de evaluaciones (Mauri *et al.*, 2019). También se necesitaría que exista un intercambio bidireccional de aprendizaje y conocimiento entre los miembros de la escuela y los profesores de la universidad, que dé lugar a una renovación e innovación profesionales mutuas (Schulz y Hall, 2004, en Bernay *et al.*, 2020), lo que es descrito por Zeichner (2010) como el tercer espacio. Respecto de esto último, la documentación oficial de las carreras también posee grados de acercamiento, toda vez que la subcategoría derechos del centro de práctica deja entrever que existe, por parte de las universidades, la disposición de levantar información desde los centros educativos a la hora de plantear cursos, diplomados o formación continua, lo que significa un grado de relación mayor respecto de las descripciones anteriormente señaladas. Sin embargo, aún queda pendiente en los documentos oficiales un tipo de diálogo con características más bidireccionales y en el que la escuela tenga una voz importante.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido describir el marco normativo que regula los procesos de práctica que realiza el estudiantado de Pedagogía en Educación Básica de dos universidades regionales en Chile, con foco en la articulación universidad-escuela, lo que se logró a partir de la dimensión y sus categorías presentadas. Al respecto, la primera categoría que describe los procesos de práctica se refiere a la definición de la práctica. De ella fue posible distinguir que existe una comprensión amplia y profunda sobre las nociones teóricas que la carrera ha acuñado y que guían la formación práctica. Sin embargo, estas descripciones, aunque completas y *ad hoc* con la literatura especializada, dejan un peso considerable en los centros de práctica y en el profesorado que recibe a estudiantes de Pedagogía. En este sentido cabe preguntarse, ¿son los centros de práctica los encargados de recibir tal responsabilidad?, ¿bastan los convenios de desempeño para asegurar que con ello se realicen los procesos de práctica tal como lo proponen las universidades? Ahora bien, en la formalización de alianzas entre ambas instituciones es interesante constatar en la información analizada que el mayor número de referencias de los documentos se concentran en los propósitos y condiciones para la alianza y, en un grado menor, en los beneficios que trae aparejada esta unión para las escuelas.

Los resultados también constatan que el centro de práctica asume un rol preponderante en la formación de las y los futuros profesores, y que sin ellos las características de aprendizaje situado y acompañado sería difícil de realizar. Sin embargo, no fue posible conocer los criterios que son utilizados por las carreras al escoger una escuela o liceo como centro de práctica. También queda en deuda el aprendizaje que la universidad o la carrera podría desprender del trabajo colaborativo con dichos centros, los cuales también podrían señalar aspectos de mejora o fortalezas de las asignaturas del prácticum o invitar al profesorado en servicio a ser parte del cuerpo académico de la carrera, ya que, sin duda, estas acciones permitirían beneficiarse mutuamente en una dirección más horizontal del trabajo entre ambas instituciones y daría mayores pistas a la hora de pensar que la asociación entre las instituciones comparten metas en común o se encuentran en un segundo nivel de colaboración.

Pese a que las carreras poseen un amplio desarrollo del enfoque e implementación de la formación práctica, se esperarí visualizar un sistema de práctica de acuerdo con los lineamientos internacionales y la literatura

académica. Lo anterior no fue posible constatarlo en los documentos, sino que prevalece un sentido jerárquico de la universidad con respecto al trabajo que se desarrolla con las escuelas y liceos que funcionan como centros de práctica, estos aparecen con un rol secundario y con poca injerencia en las decisiones sobre la práctica.

Ahora bien, en el caso de los beneficios para los centros de práctica, los documentos analizados señalan la motivación de diseñar cursos o instancias formativas dirigidas especialmente para los establecimientos según sus necesidades. Sin embargo, con los documentos entregados por las carreras no fue posible constatar el mecanismo de cómo se lleva a cabo esta acción o bien, qué tan recurrente es que los centros de prácticas soliciten este beneficio.

En otro ámbito, pese a que la comunicación es un factor relevante no solo para el trabajo de inserción del estudiantado en la práctica, sino para llevar a cabo trabajo en conjunto entre ambas instituciones, es un tema escasamente aludido en la normativa. Esto nos lleva a constatar, tal como señala la literatura, que es un área poco abordada en el trabajo de la carrera con los centros de práctica y que, finalmente, denota una alianza débil entre ambas instituciones.

Finalmente, en torno a las limitantes de este artículo, se debe señalar que solo refleja el análisis de los marcos normativos de la formación práctica de dos carreras de Pedagogía, lo que no necesariamente podría ser generalizado a las otras carreras de las mismas u otras universidades, pero entrega elementos base para la reflexión en torno a la regulación de la formación práctica y al rol de las asociaciones de ambas instituciones. Entre otros de los límites de este estudio, se debe considerar que solo se realizó un análisis con los documentos facilitados por las universidades y se desconoce si los centros de práctica poseen otros que reglamenten el funcionamiento con las universidades, más allá de los convenios de prácticas que se encuentran firmados y fueron estipulados en este artículo.

Finalmente, pese a que este estudio analiza la documentación oficial de las carreras referidas a los vínculos que estas establecen con las escuelas, se puede señalar que esta discusión aún es incipiente en Chile, y podría entregar algunos puntos importantes para continuarla. Asimismo, es un trabajo que además permite analizar qué tan asociadas se encuentran las carreras de Pedagogía con las escuelas cuando esto se compara con experiencias internacionales que han ido avanzando al respecto. También permite

remirar el tipo de relación que se establecen entre ambas instituciones y qué tan cooperativamente se están entendiendo estos tipos de alianzas entre la universidad/carrera-escuela.

Agradecimientos

Lady Sthefany Bastías Bastías agradece el apoyo para este trabajo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / Beca Doctorado Nacional 2020–21200719.

Referencias

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2015). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: Standards and procedures*, Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Anagnostopoulos, Dorothea; Levine, Thomas; Roselle, Rene y Lombardi, Allison (2017). “Learning to redesign teacher education: a conceptual framework to support program change”, *Teaching Education*, vol. 29, núm. 1, pp. 61-80. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1349744>
- Bernay, Ross; Stringer, Patricia; Milne, John y Jhagroo, Jyoti (2020). “Three models of effective school–University partnerships”, *New Zealand Journal of Educational Studies*, núm. 55, 133-148. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00171-3>
- Bolívar, Rosa María (2019). “Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros”, *Pedagogía y Saberes*, núm. 51, pp. 9-22. <http://dx.doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- Buhagiar, Michael A. y Attard Tonna, M. (2015). *School-based mentoring in initial teacher education: The exploratory phase*, Malta: University of Malta-Faculty for Education.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica*, Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/>
- Clarke, Deb Kaye y Winslade, Matthew (2019). “A school university teacher education partnership: Reconceptualising reciprocity of learning”, *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, vol. 10, núm. 1, pp. 138-156, <https://doi.org/10.21153/jtlge2019vol10no1art797>
- Coffey, Amanda (2014). Analysing Documents, en U. Flick (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, pp. 367- 379, Londres: SAGE Publications Ltd.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe del Consejo Asesor para la Calidad de la Educación*, Santiago, Chile: Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Disponible en: <http://educacion2020.cl/documentos/informe-final-de-consejo-asesor-presidencial-para-la-calidad-de-la-educacion/>
- Comisión Nacional de Acreditación (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*, Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación.

- Darling-Hammond, Linda (2006). "Constructing 21st-Century teacher education", *Journal of Teacher Education*, vol. 57, núm. 3, pp. 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, Linda (2010). "Teacher Education and the American future", *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núms. 1-2, pp. 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Daza, Viviana; Gudmundsdottir, Greta y Lund, Andreas (2021). "Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review", *Teaching and Teacher Education*, vol. 102, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Farrell, Rachel (2021). "The school-university nexus and degrees of partnership in initial teacher education", *Irish Educational Studies*, vol. 42, núm.1, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899031>.
- Gravett, Sarah; Petersen, Nadine y Ramsaroop, Sartita (2019). "A university and school working in partnership to develop professional practice knowledge for teaching", *Frontiers in Education*, vol. 3, núm. 118. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00118>
- Green, Corinne; Tindall-Ford, Sharon K. y Eady, Michelle J. (2020). "School-university partnerships in Australia: A systematic literature review", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 48, núm.4, pp. 403-435. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1651822>
- Hirmas Ready, Carolina (2014). "Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores", *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 40, núm. esp., pp. 127-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Hobson, Andrew (2002). "Student teachers' perceptions of school-based mentoring in Initial Teacher Training (ITT)", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 10, núm. 1, pp. 5-20, <https://doi.org/10.1080/13611260220133117>
- Hobson, Andrew; Ashby, Patricia; Malderez, Angi y Tomlinson, Peter (2009). "Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't", *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, núm. 1, pp. 207-216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Huong, Vu Thi Mai; Tung, Nguyen Thi Thanh; Hong, Tieu Thi My y Hung, Duong Hai (2020). "Partnerships between teacher education universities and schools in practicum to train pre-service teachers of Vietnam", *International Journal of Higher Education*, vol. 9, núm. 5, pp. 134-152. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p134>
- Jakhelln, Rachel y Postholm, May B. (2022). "University-school collaboration as an arena for community-building in teacher education", *Educational Research*, vol. 64, núm. 4, pp. 457-472. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2071750>
- Jones; Mellita; Hobbs, Linda; Kenny, John; Campbell, Coral; Chittleborough, Gail; Gilbert, Andrew; Herbert, Sandra; Redman, Christine (2016). "Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice", *Teaching and Teacher Education*, vol. 60. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>
- Kruger, Tony; Davies, Anne; Eckersley, Bill; Newell, France y Cherednichenko, Brenda (2009). *Effective and sustainable university-school partnerships: beyond determined efforts by inspired individuals*, Canberra: Australian Institute for Teaching and School Leadership. Disponible en: <http://hdl.voced.edu.au/10707/144200>.

- Labra, Pamela y Fuentealba, Rodrigo (2011). "Formación inicial docente: una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica", *Foro Educativo*, núm. 19, pp. 143-173. <https://doi.org/10.29344/07180772.19.858>
- López, Fernando (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, núm. 4, 167-179. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Madrid Miranda, Romina y Chapman, Christopher (2022). "Towards a network learning system: reflections on a university initial teacher education and school-based collaborative initiative in Chile", *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902840>
- Martínez Martín, Miquel; Calderón Almendros, Ignacio y Villamor Manero, Patricia (2019). "El papel de la práctica en la formación de profesional", en J. Vera Villa (ed.), *Formar para transformar: cambio social y profesiones educativas*, Granada: GEU Editorial.
- Mauri, Teresa; Onrubia, Javier; Colomina, Rosa y Clarà, Marc (2019). "Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning", *Teachers and Teaching*, vol. 25, núm. 4. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Montecinos, Carmen y Walker, Horacio (2010). "La colaboración entre los centros de práctica y las carreras de pedagogía", *Docencia*, núm. 42, pp. 65-73. Disponible en: http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Publicacions/colaboracion%20centros%20de%20practica%20y%20carreras%20pedagogia_revista%20docencia.pdf
- Montecinos, Carmen; Walker, Horacio; Cortez, M. y Maldonado, F. (2015). "¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de Pedagogía? Perspectivas de docentes directivos", *Páginas de Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 37-59. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.526>
- OCDE (2004). *Chile: Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. París: OECD Publishing. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es
- OCDE (2015). *Perspectivas de la política educativa 2015: Hacer realidad las reformas*. París: OECD Publishing. <https://www.educa2.madrid.org/web/revista-digital/publicaciones/-/visor/politica-educativa-en-perspectiva-2015-hacer-posibles-las-reformas>
- OCDE (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*, París: OECD Publishing.
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010). *Informe final: Primera etapa. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*, Santiago, Chile: Panel de Expertos para una Educación de Calidad.
- OEI (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*, Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <https://oei.cl/Oei/Noticia/estado-del-arte-investigaciones-sobre-formacion-practica-en-chile>
- Rivero, Rosario; Arancibia, Violeta; Claro, Susana; Lagos, Francisco y Hurtado, Constanza (2019). "Organización de la formación práctica de futuros docentes de educación

- primaria en Chile: estudio exploratorio desde las universidades”, *Calidad en la Educación*, núm. 50, pp. 12-48. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.614>
- Rufinelli, Andrea (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial*, tesis doctoral, Santiago, Chile: Pontifica Universidad Católica de Chile. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22001>
- Rufinelli, Andrea; Morales, Alejandra; Montoya, Soledad; Fuenzalida, Claudia; Rodríguez, Carla; López, Patricia y González, Carolina (2020). “Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas”, *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, vol. 59, núm. 1, pp. 30-51. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Rufinelli, Andrea; Álvarez Valdés, Carolina y Salas Aguayo, Macarena (2021). “Conditions for generative reflection in practicum tutorials: the representations of tutors and preservice teachers”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 46, núm. 3, pp. 498-515. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1949708>
- Smith, Kari (2016). “Partnerships in teacher education – going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context”, *Center for Educational Policy Studies Journal*, núm. 6, pp. 17-36. <https://doi.org/10.26529/cepsj.63>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2010). *Bases de la investigación cualitativa*, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Madrid: Paidós.
- Toe, Dianne M.; Ure, Christine y Blake, Damian (2020). “Final year preservice teachers’ views of professional experience in partnership schools”, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 45, núm. 2. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.6>
- Youens, Bernadette; Smethem, Lindsey y Sullivan, Stefanie (2014). “Promoting collaborative practice and reciprocity in initial teacher education: realising a ‘dialogic space’ through video capture analysis”, *Journal of Education for Teaching*, vol. 40, núm. 2, pp. 101-113. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.871163>
- Zeichner, Ken (2010). “Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education”, *Journal of Teacher Education*, vol. 61, núm. 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, Ken (2011). “Rethinking the connections between campus based courses and field experiences in college and university based teacher education”, en J. Millwater, L. Ehrich, y D. Beutel (eds.), *Practical experiences in professional education: A transdisciplinary approach*, Brisbane: Post Pressed, pp. 37-60.
- Zeichner, Ken; Payne, Katherina A. y Brayko, Kate (2015). “Democratizing teacher education”, *Journal of Teacher Education*, vol. 66, núm. 2, pp. 122-135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>

Artículo recibido: 25 de octubre de 2022

Dictaminado: 15 de mayo de 2023

Segunda versión: 15 de junio de 2023

Aceptado: 31 de julio de 2023

LA GESTIÓN DE LA TERCERA MISIÓN EN UN SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR ALTAMENTE PRIVATIZADO

Procedimientos de traducción en la organización y cultura institucional de las universidades chilenas

JULIO LABRAÑA / JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER / FRANCISCA PUYOL / NICOLÁS LÓPEZ

Resumen:

Este artículo examina los cambios en la gestión de la tercera misión en las universidades chilenas a partir del análisis del relato de sus directivos. Para ello se desarrolló un estudio de caso múltiple utilizando la técnica de análisis de contenido deductivo. Los resultados sugieren que la gestión de la vinculación con el medio ha cambiado adoptando principios de la nueva gestión pública a través de decisiones centralizadas, nuevas unidades administrativas e instancias de sistematización, seguimiento y evaluación de las actividades académicas de vinculación. Sin embargo, la valoración de la vinculación con el medio no se ha transformado, se mantiene la lógica de generar recursos en asociación con el sector privado productivo y crear vínculos en función de la extensión y el compromiso social.

Abstract:

This article examines changes in the management of third mission in Chilean universities by analyzing the narrative of their directors. A multiple case study is developed using the deductive content analysis technique. The results suggest that management of “linkage with the environment” has changed, adopting principles of the new public management theory through centralized decisions, the emergence of new administrative units, and the creation of instances of systematization, monitoring and assessment of academic activities. However, the “linkage with the environment” appraisal has not changed. The logic of generating resources in association with the productive private sector is maintained -as is usual in the new public management model applied in advanced industrialized countries- and creating networks based on extension and social commitment.

Palabras clave: universidades; relación universidad-comunidad; relación universidad-gobierno; relación universidad-industria; relación universidad-sociedad.

Keywords: universities; university-community relationship; university-government relationship; university-industry relationship; university-society relationship.

Julio Labraña: profesor de la Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. CE: juliolabranavargas@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-2441-8260>

José Joaquín Brunner: profesor de la Universidad Diego Portales, Centro de Políticas Comparadas de Educación. Santiago, Chile. CE: josejoaquin.brunner@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-7832-0237>

Francisca Puyol: investigadora de la Universidad Finis Terrae. Santiago, Chile. CE: mariapuyoldlf@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2161-5894>

Nicolás López: investigador del Núcleo de Investigación en Inter- y Transdisciplina para la Educación Superior de la Universidad de Chile. Santiago, Chile. CE: nalopez5@uc.cl

Introducción

Desde sus orígenes las universidades han sido instituciones preocupadas por el impacto social y económico de sus actividades (Scott, 2006). Si bien la preocupación por una “tercera misión” se manifiesta de diferentes formas en distintos sistemas nacionales, áreas de conocimiento e instituciones, su relevancia establece una serie de expectativas normativas para el sector. Al respecto, si se revisa la literatura especializada, es posible identificar crecientes reclamos centrados en la necesidad de fortalecer el vínculo entre las instituciones y sus entornos, asociados habitualmente a críticas al modelo de la universidad “torre de marfil” (Brunner, Labraña, Ganga y Rodríguez-Ponce, 2019). A nivel de la política pública, la idea de la tercera misión, en sus diferentes manifestaciones, adquiere entonces mayor importancia para la toma de decisiones sobre el desarrollo del sector (Nelles y Vorley, 2010). Por último, las propias universidades han experimentado intensos procesos de cambio organizacional con el fin de adaptar sus estructuras administrativas y académicas considerando las demandas de sus entornos (Kitagawa, Sánchez Barrioluengo y Uyarra, 2016).

En sentido estricto, la tercera misión es un concepto extremadamente amplio que involucra una serie de actividades de relacionamiento de las universidades con la sociedad: extensión cultural hacia diversos públicos, difusión de información en la esfera pública, generación de evidencia a través de investigación para el debate sobre políticas públicas, desarrollo de acuerdos de tipo triple hélice (universidad-gobierno-empresa) para incidir en el sector productivo y promoción de relaciones con agentes diversos para coadyuvar al desarrollo local y regional, entre otras (Ranga y Etzkowitz, 2013).

Sin embargo, como apunta una amplia literatura, la preocupación de las organizaciones universitarias sobre la tercera misión, en cualquiera de sus manifestaciones, crea sus propios problemas. Por un lado, la docencia e investigación universitaria tienden, por su propia lógica de desarrollo, hacia la especialización profesional y disciplinar, respectivamente, generando tensiones entre los resultados de estas actividades y la necesidad de conocimiento contextualmente situado de las comunidades (Labraña, 2022). Por el otro, pese a la actual relevancia discursiva de la tercera misión, los incentivos siguen por lo general dirigidos a mejorar los indicadores asociados al número de publicaciones en revistas de alto impacto, antes que a promover el compromiso social de las instituciones (Compagnucci y Spigarelli, 2020).

En el contexto de los países desarrollados, la discusión sobre tercera misión se ha asociado progresivamente a la transferencia de conocimiento útil. Inspirada por la idea de la economía del conocimiento, enunciada conceptualmente en el modo 2 de producción de conocimiento (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman *et al.*, 2010) y el modelo de la triple hélice (Cai y Etzkowitz, 2020), la tercera misión se vincula a la comercialización de las actividades de docencia y, principalmente, de investigación por parte de las universidades (Shore y McLauchlan, 2012). Dicha preocupación se expresa en el diseño de sistemas internos de gestión orientados a incentivar acciones como la creación de *spin-offs*, el patentamiento de invenciones y la transferencia tecnológica. Como resultado de este nuevo foco, la gestión universitaria adopta un modo emprendedor de administración, cercano a la nueva gestión pública, que subraya la importancia de la efectividad y la eficiencia, buscando producir *value for money* y aumentar la competitividad de la organización empleando sistemas de seguimiento e incentivos para la transferencia de conocimiento (Jessop, 2017).

Hasta aquí, la mayoría de los análisis orientados empíricamente de la tercera misión universitaria y sus impactos ha sido realizada en universidades de sistemas del centro y no de la periferia global (Laredo, 2007; Schnurbus y Edvardsson, 2022; Jones, Leask, Brandenburg y De Wit, 2021). En particular, las universidades de América Latina han recibido escasa atención en este aspecto. Sin embargo, la tercera misión, aunque con otro significado, posee aquí una rica tradición, cuyos orígenes se remontan al movimiento estudiantil de Córdoba, Argentina, de 1918, que reclamó contra la falta de compromiso de la universidad con el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad y la superación de las desigualdades sociales (Tünnermann, 2000). Esta idea de extensión se difundió posteriormente por las instituciones latinoamericanas, expresándose en la visión de las universidades como agentes de reforma social (Bernasconi, 2008).

En particular, durante la década de 1960 y 1970, dicha idea de extensión devino en un compromiso social y político con la emancipación de los oprimidos, la liberación nacional y revolución frente a las estructuras de dominación (nacionales y del imperialismo). Como resultado, las universidades públicas de la región, especialmente las estatales, han desempeñado un activo rol social en América Latina, considerando el compromiso con la sociedad como parte de sus misiones esenciales (Pineda, 2015).

Esta visión clásica de la extensión persiste todavía en algunos círculos intelectuales y, más específicamente, en las facultades de Ciencias Sociales y Humanidades de las universidades estatales de la región. Sin embargo, esta visión de la extensión se ha transformado progresivamente en la idea de vinculación con el medio, que se corresponde con las nuevas exigencias del Estado evaluador y del aseguramiento de la calidad, centradas en la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior (Balbachevsky, 2014). Dicha conceptualización combina, entonces, la tradición de justicia social y difusión cultural propia de la tradición latinoamericana de extensión con un nuevo énfasis, a nivel de la gestión, en la rendición de cuentas de las actividades de vinculación con el medio. Pese a su importancia, el grado en que dicha unión genera o no transformaciones en la autocomprensión de las universidades de la región es una materia que aún no se analiza en detalle.

Para avanzar en la identificación de los cambios a nivel de la gestión de la vinculación con el medio, el presente artículo se estructura en las siguientes secciones. Primero, revisamos la evidencia disponible sobre los cambios en la gestión de la tercera misión en las universidades chilenas. El caso chileno resulta especialmente relevante en este escenario, debido a que en las últimas décadas su sistema de educación superior ha experimentado diversas iniciativas que buscan fortalecer la vinculación entre las universidades y su medio social y productivo en un entorno de financiamiento altamente privatizado.

Introducimos luego el marco teórico del estudio inspirado en el concepto de traducción. Siguiendo a Wæraas y Sataøen (2014), distinguimos entre cuatro tipos ideales de traducción para las organizaciones universitarias: copia, adición, sustracción y alteración.

A continuación, caracterizamos la metodología de estudio de casos múltiples, centrada en la visión de los directivos de las universidades chilenas, y las técnicas empleadas para el levantamiento y análisis de información.

Posteriormente, presentamos los principales resultados del análisis, mostrando la progresiva interiorización de los principios de la nueva gestión pública en la conducción de la tercera misión de las universidades chilenas y sus efectos a nivel de organización y cultura institucional de la gestión de la tercera misión. El análisis aquí realizado muestra que las y los directivos de las universidades analizadas emplean los principios de

la nueva gestión pública como un medio ideológicamente neutral para asegurar la incidencia pública de sus respectivas instituciones.

Luego, estos hallazgos son discutidos desde el marco teórico postulado inicialmente. El artículo finaliza con un breve resumen y líneas para la investigación futura.

Antecedentes y marco teórico

Gestión institucional como proceso de traducción

Existe amplia evidencia de la existencia de cambios en el gobierno interno de las universidades (Kosmützky, 2016). Si bien la evidencia es más reducida en el caso de la tercera misión, diversos estudios muestran que su gestión ha experimentado cambios comparables (Berghaeuser y Hoelscher, 2020; Compagnucci y Spigarelli, 2020). En línea con la transición hacia economías basadas en el conocimiento, se espera que la gestión de la tercera misión se oriente hacia finalidades primariamente productivas, que permitan que la institución obtenga recursos mediante la venta de servicios docentes y de investigación, identificando entonces firmas y empresas como sus contrapartes y la innovación como su principal contribución (Gibbons *et al.*, 2010).

Dichas transformaciones en la gestión de la tercera misión universitaria son impulsadas, a su vez, por decisiones en el plano de la gobernanza de los sistemas. Si bien el concepto de gobernanza se caracteriza por su carácter polisémico (Labraña, Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2023), con base en Brunner, Labraña, Ganga, y Rodríguez-Ponce (2020) entenderemos gobernanza sistémica en particular como el conjunto de decisiones del Estado que tiene por objetivo la coordinación de múltiples dimensiones, asuntos, actores y niveles de la educación superior. En el contexto actual, adquiere especial relevancia para la gobernanza sistémica la idea del Estado evaluativo o auditor (Dobbins y Jungblut, 2020). Esta forma de organización del Estado subraya la centralidad de los procedimientos de rendición de cuentas y, en general, de *accountability*, asignando un rol principal a la evaluación de la calidad de las universidades y el examen de la pertinencia de su desempeño y resultados para los usuarios directos y la sociedad en general (Kivistö y Kohtamäki, 2016).

Tales decisiones en el plano de la gobernanza sistémica impactan el campo organizacional de las universidades, traduciéndose en nuevas configuraciones a nivel de la gestión de la vinculación con el medio. Una

reciente literatura, inspirada en el neo-institucionalismo de la educación (Ordorika, 2014), subraya que si bien existen desarrollos comunes en la gobernanza del campo de la educación superior, como la emergencia del Estado evaluativo, el modo en que dichas transformaciones se concretan depende del contexto organizacional específico de las instituciones. Como resultado, si bien en el macro-nivel existe un modelo general –por ejemplo, un modo ideal de gestión de la tercera misión inspirado en los principios de la nueva gestión pública y centrado en el uso productivo del conocimiento– su utilización en el plano de las organizaciones universitarias responde finalmente a la lógica interna y trayectoria histórica de cada institución, resultando por consiguiente en múltiples formas de apropiación de un patrón compartido (Mampaey, 2018).

El concepto de traducción resulta relevante para examinar cómo la configuración del Estado evaluativo en el plano de la gobernanza sistémica es efectivamente incorporada en las organizaciones universitarias. Inspirada en la teoría del actor red y su “sociología de la traducción” (Latour, 2005), esta perspectiva subraya la importancia de los procesos de articulación de una idea y su recontextualización dentro de un marco organizacional específico. Según este enfoque, toda idea adquiere su sentido solamente en el contexto de su procesamiento decisonal y cultural, el cual puede estar más o menos próximo a su contenido original, pero no se encuentra determinado necesariamente por este, antes bien, responde al esquema de interpretación del agente observador y sus condicionantes, esto es, la estructura decisonal y la cultura de cada institución.

Siguiendo a Wæraas y Sataøen (2014), podemos distinguir entre cuatro tipos ideales de traducción para las organizaciones universitarias: copia, adición, sustracción y alteración. En primer lugar, el tipo ideal de la copia involucra la transferencia lineal de un modelo de la manera más exacta posible. A nivel de las universidades, el procedimiento de copia se expresa en la utilización acrítica de un modelo externo, diseñado para un contexto diferente, con independencia de si este es pertinente (o no) en las circunstancias específicas de las organizaciones, como ocurre con la difusión global de la idea de “economía del conocimiento” y su incorporación lineal en la política pública de los sistemas universitarios periféricos (Labraña, Brunner y Álvarez, 2019).

Por su parte, el segundo tipo ideal de la adición involucra la explicitación de una idea, agregándole nuevos elementos que no se encuentran en

la versión original pero que la hacen más pertinente para la organización en cuestión. En las universidades, este procedimiento se hace patente, por ejemplo, cuando estas instituciones adhieren en sus misiones a una idea validada globalmente, como la noción de formación de capital humano, pero, a diferencia de la orientación económica original de este concepto, la asocian al desarrollo social, introduciendo así un elemento inédito (Mollis, 2003).

En contraste, el tercer tipo ideal de la sustracción refiere a la atenuación o exclusión de alguno de los componentes de la idea original por resultar inadecuado para la organización. Para las universidades, este procedimiento se hace explícito, por ejemplo, en la adopción de la idea de *global research university* (universidad de investigación de clase mundial), pero sustraída de la dimensión de conversión de la institución en un referente mundial, uno de los componentes principales de su formulación original, subrayando en cambio su contribución a una identidad regional (Salmi, 2022).

Finalmente, el tipo ideal de la alteración refiere a la transformación sustantiva de una noción externa de manera tal que sea interpretada como una innovación local. En el marco de las universidades, dicho procedimiento se encuentra en general menos extendida. Un ejemplo especialmente relevante para esta investigación es el seguimiento de la idea latinoamericana de extensión como responsabilidad social y cultural intrínseca a las universidades, la cual es distinta de otras comprensiones a nivel global de la relación educación superior y sociedad (Tünnermann, 2000).

Estas cuatro formas de traducción –copia, adición, sustracción y alteración– ofrecen un marco de análisis para el examen de los efectos de las decisiones de la gobernanza sistémica en las organizaciones universitarias. Como examinaremos en la siguiente sección, la gobernanza del sistema chileno de educación superior ha experimentado profundos cambios, transitando crecientemente hacia un modelo de Estado evaluador con consecuencias importantes, identificadas por los directivos universitarios, en relación con la organización y la cultura institucional de la gestión de la tercera misión en estas instituciones.

La gestión de la vinculación con el medio en las universidades chilenas

A nivel general, el sistema universitario chileno presenta características distintivas que explican su interés para un estudio de la vinculación con el medio de las universidades. Durante gran parte del siglo XX, las universida-

des, con independencia de su complejidad y estatuto jurídico de propiedad y control, recibieron financiamiento directo desde el Estado en el marco de un sistema autorregulado (Levy, 1986). La reforma universitaria de 1967, impulsada por una serie de movilizaciones estudiantiles que reclamaban mayor compromiso de las instituciones con la sociedad y la necesidad de profundizar sus actividades de extensión, subrayó la relevancia de esta función en el debate sobre las instituciones. Como resultado, las universidades asumieron un rol social más activo, expresado a través de la idea de “proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad” (UDUAL, citado en Tünnermann, 2000:5-6).

A contar de la década de 1980, durante el periodo de la dictadura militar, el escenario de la extensión universitaria sufrió importantes cambios. La extensión fue vista como una desviación de las funciones propiamente universitarias y que habría conducido a una politización institucional y al abandono de sus actividades académicas intrínsecas: formación de nivel superior e investigación. Así, se impulsó la privatización del sistema, tanto a nivel de la provisión como del financiamiento, adoptando el Estado un rol subordinado (“subsidiario”) en términos de coordinación, regulación, supervisión y financiamiento, siendo afectadas la autonomía, presupuestos y personal académico de las universidades. Además, estas instituciones fueron forzadas a competir entre ellas y con las nuevas instituciones surgidas desde el sector privado.

La ideología legitimadora de estos cambios fue que las universidades en general, con independencia de su propietario, debían apuntar hacia un financiamiento diversificado, tanto mediante el cobro de cuotas como a través de la mercantilización de la docencia e investigación en el marco de un régimen de competencia por recursos, que redujese el riesgo de convertirse en instituciones políticamente activas en la línea de la reforma universitaria (Brunner, 2015).

Luego, con el retorno a la democracia de 1990, la extensión fue considerada nuevamente una función central de las universidades chilenas, sin embargo, asociada ahora a una serie de procedimientos externos de evaluación. Especialmente relevante a este respecto fue la creación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado y la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado en marzo y septiembre de 1999, respectivamente (Espinoza, Fecci, González, Mora *et al.*, 2006). Estos órganos, responsables de evaluar externamente a las instituciones, sentaron las bases para que

luego, en 2002, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado pudiese iniciar un Proyecto Piloto de Acreditación Institucional para las universidades, considerando dos áreas mínimas (gestión institucional y docencia de pregrado) y tres áreas adicionales de evaluación voluntaria (docencia de posgrado, investigación y vinculación con el medio y educación continua).

Estas comisiones fueron las precursoras de la Comisión Nacional de Acreditación, creada en 2006 en el marco de la publicación de la Ley 20.129, que estableció el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. La Comisión era el organismo autónomo responsable de la acreditación de las instituciones de educación superior, considerando dos áreas obligatorias (gestión institucional y docencia de pregrado) y tres áreas optativas (docencia de posgrado, investigación y vinculación con el medio). Bajo esta normativa, la vinculación con el medio fue entendida en relación con cinco parámetros: *a)* diseño y aplicación de una política institucional de vinculación con el medio, que incluyese al menos la identificación del medio externo relevante y la utilización de los resultados de la vinculación para el mejoramiento de la actividad institucional; *b)* existencia de instancias y mecanismos formales y sistemáticos de vinculación con el medio externo; *c)* asignación de recursos suficientes para asegurar el desarrollo de actividades de vinculación con el medio; *d)* vinculación de estas actividades con las funciones de docencia de pre o posgrado o con las actividades de investigación, cuando correspondiese; y, por último, *e)* impacto de la vinculación con el medio en la institución y en el medio externo.

Posteriormente, la vinculación con el medio experimentó una nueva transformación a partir de la promulgación de la Ley 21.091 sobre Educación Superior de 2018. Entre los cambios que introdujo, se estableció la obligatoriedad de la acreditación de las instituciones de educación superior en las dimensiones de docencia y resultados del proceso de formación, gestión estratégica y recursos institucionales, aseguramiento interno de la calidad y vinculación con el medio.

Esta normativa establece que las instituciones deben contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo tanto a nivel local, nacional e internacional, como con otras instituciones de educación superior, asegurando resultados de calidad. Asimismo, indica que deben prestar atención a la incorporación de mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones de vinculación

con el medio ejecutadas así como indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país.

Según puede apreciarse, el marco regulatorio de la vinculación con el medio universitario ha experimentado en Chile cambios significativos durante el último medio siglo. Según la evidencia disponible (González López, 2017; Salazar Alvarado, 2020; Castañeda, Arévalo, Concha Ericas y Castañeda Meneses *et al.*, 2021), las universidades han acometido a lo largo del tiempo, y especialmente en años recientes, importantes cambios organizacionales asociados a las actividades de vinculación con el medio; entre ellos, el diseño e implementación de nuevas unidades administrativas y académicas dedicadas a la gestión y el seguimiento de los efectos y el impacto de la docencia e investigación que desarrollan en su entorno.

Pese a lo anterior, no existe claridad sobre cómo aquellas transformaciones en el entorno institucional de las universidades se traducen y expresan en su gestión central y si acaso la concepción histórica de la extensión reflejada en compromiso social y cultural ha variado como producto del *managerialismo* adoptado por su gobernanza tanto en el plano de la estructura decisional como de la cultura (Brunner, Labraña, Ganga y Rodríguez-Ponce, 2021).

Metodología

Para explorar cómo se ha desarrollado la organización y cultura de la gestión de la vinculación con el medio en las universidades chilenas, se emplea un estudio de casos múltiples de instituciones con diferentes atributos organizacionales. Esta metodología permite identificar patrones generales a partir del caso de organizaciones intencionalmente distintas (Berg y Lune, 2017). En particular, para el caso chileno examinado, dichas instituciones representan la diversidad de este sistema universitario en términos de tipo de organización (según su naturaleza jurídica estatal o no estatal), tamaño (pequeña, mediana o grande, según número de estudiantes), calidad general (básica, avanzada o de excelencia, medida por años de acreditación) y complejidad (grado de desarrollo de la investigación evaluado con base en el número de áreas optativas con acreditación). Como técnica de levantamiento de información se realizaron, durante 2020 y 2021, 72 entrevistas semiestructuradas con directivos de las 12 universidades chilenas seleccionadas (tabla 1).

TABLA 1
Caracterización de las universidades

Universidad	Tipo de institución	Tamaño ^a	Calidad ^b	Complejidad ^c
Universidad 1	Privada	Grande	Excelencia	Nivel 1
Universidad 2	Privada	Mediana	Excelencia	Nivel 1
Universidad 3	Privada	Mediana	Avanzada	Nivel 1
Universidad 4	Privada	Pequeña	Avanzada	Nivel 3
Universidad 5	Privada	Mediana	Avanzada	Nivel 2
Universidad 6	Privada	Mediana	Avanzada	Nivel 1
Universidad 7	Privada	Grande	Avanzada	Nivel 2
Universidad 8	Privada	Grande	Básica	–
Universidad 9	Estatal	Mediana	Excelencia	Nivel 3
Universidad 10	Estatal	Mediana	Avanzada	Nivel 2
Universidad 11	Estatal	Mediana	Avanzada	Nivel 1
Universidad 12	Estatal	Mediana	Avanzada	Nivel 2

^a Tamaño medido según matrícula total: 0-9,000 (pequeña); 9,000-17,848 (mediana); más de 17, 848 (grande) (promedio 13,424).

^b Calidad general medida según resultados de los procesos de acreditación institucional. Donde; ≥ 3 años de acreditación institucional = básica; 4-5 años de acreditación institucional = avanzada; 6-7 años de acreditación institucional = excelencia

^c Complejidad medida según el número de áreas optativas acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (investigación, docencia de posgrado y vinculación con el medio). Donde; nivel 1: acreditada en las 3 áreas optativas, nivel 2: acreditada en las 2 áreas optativas, nivel 3: acreditada en 1 área optativa.

Fuente: Consejo Nacional de Educación (2023).

La tabla 2 describe los cargos que ocupan las y los directivos consultados en estas instituciones.

TABLA 2

Caracterización de los directivos

Institución	Cargo ^a		
	<i>Rectoría</i>	<i>Dirección de nivel central</i>	<i>Decanatura</i>
Universidad 1	E1, E2, E4, E6	–	E3, E5
Universidad 2	E7, E8, E10, E11	–	E9, E12
Universidad 3	E15, E16, E18	E13	E14, E17
Universidad 4	E19, E20, E21, E23	–	E22, E24
Universidad 5	E26, E27, E30	E29	E25, E28
Universidad 6	E31, E32, E33, E34	E35, E36	
Universidad 7	E38, E39, E41, E42	–	E37, E40
Universidad 8	E43, E44, E47, E48	–	E45, E46
Universidad 9	E49, E50	E51, E52	E53, E54
Universidad 10	E58, E60	E55, E59	E56, E57
Universidad 11	E61, E63, E64	E62	E65, E66
Universidad 12	E68, E71, E72	E70	E67, E69

^a Rectoría refiere a la rectoría o vicerrectoría; dirección de nivel central, aquellas unidades de gestión dependientes de rectoría y/o vicerrectoría; y decanatura, jefaturas de las facultades.

Fuente: elaboración propia.

Las y los directivos fueron consultados sobre distintos aspectos de la gestión de sus instituciones, entre ellos, aquellos relacionados con la vinculación con el medio. Para la codificación de la información se siguió el procedimiento deductivo de análisis de contenido, empleando como distinciones de base

“organización de la gestión” y “cultura institucional de la gestión”. Siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada (Restrepo-Ochoa, 2013), estas dimensiones fueron complementadas mediante la creación de subcategorías relevantes que emergieron a partir de la codificación inductiva y de comparación constante hasta alcanzar el punto de saturación teórica. Los códigos y subcódigos empleados en esta investigación se presentan en la tabla 3.

TABLA 3

Definición de códigos y subcódigos

Códigos/subcódigos	Definición
Organización de la gestión	Descripción de la organización de la gestión de la tercera misión
Cambios en la gestión de la tercera misión	Fragmentos relacionados con los cambios a nivel administrativo en la gestión de la tercera misión en las universidades
Relación entre nivel central y facultades	Fragmentos relativos a la relación entre lineamientos de nivel central y las actividades de tercera misión facultades y departamentos
Efectos de la gestión	Fragmentos asociados a la identificación de los principales impactos de la gestión de la tercera misión
Cultura institucional de la gestión	Descripción de la cultura institucional de la gestión de la tercera misión
Principales presiones en el entorno institucional	Fragmentos relativos a los factores globales, nacionales o locales que influyen en la formalización de la tercera misión de las instituciones de educación superior
Comprensión de los fines de la tercera misión	Fragmentos relativos a los propósitos de la tercera misión en las universidades, tanto en el espacio institucional como en el sistema de educación superior

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Organización de la gestión

Las personas entrevistadas indican que sus universidades han experimentado una serie de cambios asociados a la organización de la tercera misión. Según su relato es posible identificar un proceso de creación de nuevas unidades

asociadas a la tercera misión, o bien, la reforma de unidades preexistentes. Dichas unidades cumplen una doble función: por un lado, generar mecanismos de rendición de cuentas de las actividades externas del personal académico y examinar su articulación (o falta de) con los lineamientos de los planes de desarrollo estratégicos de la institución; por el otro lado, hacer avanzar a las instituciones en términos de su tercera misión en la línea de las tareas tradicionales asociadas a la extensión:

Más que restricciones diría yo que hay directrices, cosas que antiguamente no existían. Hemos ido avanzando en términos de generar condiciones, o sea, el direccionamiento para tomar una decisión respecto a qué tipo de vinculación [con la sociedad] queremos preferentemente desarrollar. Esa decisión hoy día ha sido orientada hacia la vinculación del tipo más bidireccional y en esa lógica hemos vivido nosotros como unidad en el último tiempo (E36).

En particular, la tercera misión es percibida como una función que debe incluirse desde la gestión en la organización, junto a la docencia e investigación. Al mismo tiempo, se argumenta que la tercera misión debe ser administrada de manera tal que sea capaz de combinar aquellas formas de relación con actores externos existentes en la tradición de la extensión junto con potenciar antiguas y nuevas acciones en función de su mejora y posicionamiento bajo el paradigma de la bidireccionalidad.

La vinculación siempre tiene que guiarse por los principios que hemos definido, dentro de los cuales la bidireccionalidad lógicamente está en primer término. Luego, ella tiene que conversar con lo que es la docencia e investigación nuestras. No vamos a ponernos creativos y vincular algo que no existe todavía. [...] Nosotros queremos vincular nuestro quehacer en docencia e investigación (E26).

Especialmente relevante para estos desarrollos resulta, según su análisis, la instalación de la Comisión Nacional de Acreditación (2006) y el establecimiento de la dimensión de “vinculación con el medio” como objeto optativo de acreditación y, de forma obligatoria, desde la promulgación de la Ley 21.091 sobre Educación Superior en 2018:

Entonces, finalmente, para hacer la vinculación con el medio que las universidades queremos, tenemos que atenernos a normas, orientaciones y regulaciones que establece no solo la Comisión Nacional de Acreditación, sino que también aquellos organismos que están delineando políticas en esta materia: el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Probablemente, ellos dicen qué es y qué no es vinculación con el medio (E62).

El cambio organizacional motivado por aquel proceso de formalización de la tercera misión ha permitido, entonces, establecer una relación más orgánica con la administración a nivel central y con las facultades y departamentos. Según describen las y los entrevistados, dicha relación responde a la necesidad de incorporar marcos regulatorios y de seguimiento que permitan orientar y sistematizar las actividades de vinculación con el medio antes no planificadas ni supervisadas. Frente a ello, las y los directivos perciben, sin embargo, la existencia de una tensión entre la necesidad de regulación y la conservación de la autonomía necesaria de las unidades académicas sobre cómo realizar la tercera misión de acuerdo con sus lineamientos. Esta tensión se resuelve, según explican las personas entrevistadas, con procedimientos de visado de las iniciativas de las facultades por organismos de nivel central en línea con los propósitos institucionales de las universidades.

Por supuesto, tenemos mecanismos formales en que las actividades [de la tercera misión] se presentan, se aprueban y se realizan, cuando son actividades formales de la universidad. Tampoco nosotros tenemos ahí directrices en el sentido de qué áreas se pueden hacer o qué áreas no se pueden hacer, sino que sencillamente depende también de las iniciativas de los académicos y de las unidades como las facultades que determinan cuáles son las actividades de vinculación con el medio que se van a hacer. Luego, nosotros, como universidad, si ellas están dentro de lo que lo que son los propósitos institucionales, hay libertad total para realizarla (E10).

Los impactos de este cambio a nivel de la gestión de la tercera misión son ampliamente reconocidos entre las personas entrevistadas. De acuerdo con sus opiniones y análisis, dichas transformaciones permitieron que las universidades articulasen de mejor manera la docencia e investigación con

las demandas de las comunidades. En este sentido, la reforma de la gestión de la vinculación con el medio externo es vista como una necesidad para mejorar la incidencia social y cultural de las instituciones, pues permite realizar un seguimiento atento de las acciones y asegurar su efecto:

Si tú no fortaleces ni aplicas con intensidad todo lo que significa vinculación con el medio, las universidades se te van a convertir en una especie de burbuja intelectual donde no vas a tener mucha trascendencia en la sociedad en lo que viene. [...] Es un poco lo que una veía la construcción de las universidades en el año 68 hasta el 73-74, da lo mismo, no lo quiero representar en una época ideológica. Pero sí que en un minuto las universidades eran punto de encuentro y puntos de influencia (E17).

Más allá de criticar las acciones de reconocimiento y promoción de la vinculación con el medio externo, los entrevistados se muestran favorables a la normalización, regulación y control que implica su formalización, ya que permite mejorar, promover y potenciar sus aspectos positivos. Por ejemplo, entre las y los directivos se menciona la importancia de la autoevaluación en la incorporación de nuevos actores del ámbito universitario, como son los consejos asesores que, según su opinión, ayudan a fortalecer la interacción entre las universidades y el sector socio-productivo dentro de las regiones:

Somos el principal aliado en términos de investigación del Gobierno Regional y, efectivamente, nos ponemos al servicio de muchas de estas cosas. [...] Curiosamente, desde el público abierto en la región y así vimos en sus representantes que están en la asamblea de socios de la universidad y en el directorio, lo que nos piden no son *papers* indexados en Web of Science, nos piden arte y cultura, transferencia tecnológica, generación de bienes públicos o privados, salud, demanda cultura, demanda desarrollo del turismo. Hay mucha presión social por conservar los ecosistemas y hay un desafío enorme en esta región en particular en comparación con otros territorios en lograr crear una matriz industrial de mayor densidad y de mayor envergadura (E8).

Pese a la similitud de opiniones frente al tratamiento de esta dimensión, existen profundas diferencias en su análisis según el grado de complejidad de las instituciones. En efecto, en aquellas de menor calidad y más enfocadas

en la docencia, la organización de la gestión con el medio externo se centra en acciones como la organización de cursos y proyectos de investigación-acción, según muestra el siguiente fragmento. Internamente, lo anterior se expresa en la preocupación por la coherencia entre la planificación central y los procedimientos de evaluación de los académicos:

[Con relación a la vinculación con el medio] estamos todos bastante más sintonizados con la idea de cómo hacerlo y entendemos que es un continuo, desde lo menos bidireccional, que es la extensión, a lo más bidireccional, que pueden ser los cursos de aprendizaje y servicios, o aquellos proyectos de investigación con impacto social, donde uno puede dar evidencia de aprendizaje mutuo de la empresa, de los grupos sociales. Tenemos modelos de trabajo en esa línea (E30).

En cambio, en aquellas universidades de mayor calidad y con un mayor desarrollo de la función de investigación, la vinculación con el medio externo está más explícitamente asociada a iniciativas de investigación aplicada, como la generación de patentes, la creación de *spin-offs* y la promoción de la innovación. Este desarrollo, si bien reconocidamente inicial, se encuentra de forma explícita asociado con la discusión sobre los mecanismos necesarios para la regulación de dichas actividades (protección intelectual, convenios, etc.) y la manera en que estas pueden contribuir al desarrollo de sus respectivas regiones:

Además, también con el sector empresarial han surgido convenios con empresas y se generan convenios donde está la declaración de intenciones. Posteriormente, en base a las actividades que se desarrollen, y en base a las especialidades [...], se colocan las reglas del juego, los aportes de la institución externa, los aportes de la universidad, los objetivos, la adquisición de insumos y el equipamiento, si es necesario, la protección intelectual o todo lo que esté relacionado con este convenio específico. Lo interesante es que allí pueden surgir contratos tecnológicos. Una vez que se logren los objetivos o se logre una patente, por ejemplo, se puede llegar a un acuerdo y generar *startups*, generar *spin-offs*, por ejemplo, y si hay participación de estudiantes también es posible el emprendimiento, etc. Entonces la vinculación con el medio y, en general la investigación, el desarrollo y la innovación están creciendo fuertemente y se están llevando a cabo efecto en forma muy interesante (E66).

Cultura institucional de la gestión

En lo que respecta a la cultura institucional asociada a estos cambios, la nueva gestión de la tercera misión es interpretada como una respuesta a una demanda externa. La emergencia de la sociedad del conocimiento es identificada aquí como una variable de especial relevancia, en tanto se considera que se requiere una reforma organizacional para que estas instituciones sean capaces de asociar el conocimiento que producen con las necesidades de sus entornos, posicionándose entonces el argumento de fortalecer el servicio de las universidades a sus comunidades.

En ese sentido, nuestra mirada de la universidad hoy día está justamente en dejar de ser esa universidad docente y transformarse en una universidad más compleja, muy vinculada con el entorno, respondiendo a los desafíos de la sociedad del conocimiento (E36).

La idea de control, asociada a temas de eficacia y eficiencia, es particularmente relevante en este contexto. El seguimiento del gasto es considerado una preocupación central, no como un fin en sí mismo, sino como un medio para mejorar de manera eficaz y eficiente la incidencia social y cultural de las universidades:

Ese control ha sido la única manera de asegurar la eficiencia en un mundo que está súper descentralizado, porque al final cada facultad tiene sus necesidades. [...] La mayoría [de la gestión] está bastante centralizada. Las facultades no tienen capacidad de gastar plata que no esté en su presupuesto y el presupuesto está hecho al detalle, definiendo con nombre y apellido cada gasto y sin la posibilidad de reasignar un gasto a otro gasto (E15).

Sin embargo, de acuerdo con las y los directivos consultados, la adopción de estas ideas no modifica el compromiso de la institución con el desarrollo de sus regiones sino que lo mejora por medio de una mejor gestión. No existe acá una cultura institucional que sustituya la idea de extensión y vinculación con el medio con la noción de transferencia de conocimiento asociada a la mercantilización de la docencia y la comercialización de la investigación, como ocurre en otros países. En este sentido, según muestran los fragmentos siguientes, las y los directivos consideran que el cambio en la gestión promueve las relaciones bilaterales con la comunidad y expande

los límites de los vínculos tradicionales de las instituciones universitarias, sin alterar sus actividades sustantivas, sino subordinándolas a los *ethos* de las instituciones mediante la mayor administración racional de sus actividades:

Tengo la impresión de que, en el caso de la vinculación con el medio, la acción de la institución y de los programas está más condicionada por una política institucional y más que todo por un *ethos* institucional. Le es más cómodo, le es más natural a nuestra universidad por su historia relacionarse con un tipo de actores sociales más que con otros. No es que no haya libertad para que [nuestros académicos] se relacionen, sino que parece para nosotros más natural relacionarnos con grupos más desprovistos socialmente o más postergados que con actores que, si bien son importantes para el desarrollo de los territorios, aparecen más distantes del *ethos* público como los grandes actores productivos de la región. No es que haya una limitación o barrera de salida para relacionarse con esos actores, pero no parece tan natural (E31).

En este contexto, la idea tradicional de tercera misión, asociada a la extensión y la vinculación con el medio, se encuentra presente fuertemente en la cultura institucional de la gestión universitaria. Estas nociones continúan siendo centrales en la cultura institucional, no se perciben cambios en lo que respecta a su relevancia y se argumenta, incluso, que ellas designan aún una tarea central de la universidad:

Personal y colectivamente estamos haciendo el esfuerzo. Nos hemos ido por el lado de la vinculación con el medio por nuestra Rectoría. Realmente estamos teniendo aquí acciones bidireccionales con el sector productivo de este país y con el sector social también, de tal manera de que hemos podido desarrollar una buena acción a nivel de lo que es vinculación con el medio, como se llama hoy día, lo que para mí todavía sigue siendo extensión (E63).

Significativamente, entonces, la única transformación importante es que ahora estas actividades tienen lugar en el contexto de una cultura institucional de las universidades chilenas centrada en la evaluación, lo cual obliga al uso de criterios generales que permitan hacer comparables las iniciativas de vinculación con el medio y distinguir de acuerdo con su calidad y pertinencia.

Discusión

El análisis expuesto sugiere que la gestión de la tercera misión en las universidades chilenas ha experimentado cambios significativos durante las últimas décadas. Dichas transformaciones se manifiestan en dos frentes. En el de la organización de la gestión, mediante el establecimiento de una serie de nuevos arreglos administrativos a nivel central, responsables del seguimiento y promoción de las actividades de vinculación con el medio desarrolladas por facultades y departamentos. En el frente de la cultura institucional, a través de la primacía de una comprensión centrada en la contribución de las instituciones a sus entornos comunitarios, productivos y de desarrollo antes que en las posibilidades de la transferencia de conocimiento al sector productivo.

Si se comparan estos resultados con las tendencias globales de asociación de la tercera misión a la transferencia de conocimiento útil, es posible identificar resultados aparentemente contradictorios. A nivel de la organización de la gestión, se encuentra instalado el modelo de nueva gestión pública, con su foco en resultados, planificación estratégica de acuerdo con objetivos definidos por la administración central y el uso de instrumentos financieros y regulatorios de control. A su vez, a nivel de la cultura institucional de la gestión universitaria, la comprensión de la vinculación con el medio no ha experimentado transformaciones significativas, manteniéndose el eje del debate en el rol históricamente dominante de las instituciones chilenas –justicia social y difusión cultural– enmarcado ahora dentro de una continua preocupación por su evaluación.

Empleando los conceptos utilizados anteriormente sobre procedimientos de traducción (copia, adición, sustracción y alteración), la forma de organizar la gestión de la vinculación con el medio descansa principalmente en un método de copia en línea con las presiones globales y nacionales. Como se releva en las entrevistas, la idea de sociedad global es especialmente relevante en este contexto, sirviendo como forma de justificación de las transformaciones de rendición de cuentas en la organización de la gestión de las universidades chilenas.

Sumado a lo anterior, en el ámbito de la gobernanza nacional del sistema, la implementación de un sistema externo de aseguramiento de la calidad es vista por los directivos como un factor que impulsó la profesionalización de la gestión, promoviendo la institucionalización de la tercera misión en térmi-

nos de vinculación con el medio, al desarrollo de nuevos equipos dedicados exclusivamente a dichas tareas y al seguimiento de su implementación por parte de facultades y departamentos. En este escenario, la vinculación con el medio se transforma en una preocupación organizacional que impulsa un amplio proceso de reforma expresado en una conciencia mayor de los costos de esas iniciativas y una atención más explícita a lo que dichas iniciativas pueden entregar a la institución, sea en términos de posicionamiento público o, en un número menor de casos de universidades con una mayor complejidad, por concepto de la obtención de recursos externos, todo dentro de un marco que subraya valores de eficacia y eficiencia.

En contraste con el procedimiento dominante de copia de presiones globales y nacionales a nivel de la organización de la gestión, en la cultura institucional de la tercera misión universitaria prevalece el procedimiento de alteración. En tal sentido, extensión y vinculación con el medio se combinan bajo el foco en la evaluación para generar un nuevo referente, distinto de la idea original de justicia social y difusión cultural pero alejada igualmente del foco exclusivo en eficacia y eficiencia como condición para una vinculación más estrecha con contrapartes privadas.

Se observa aquí una paradoja. Si bien las organizaciones universitarias se desarrollan en dirección a una mayor centralización y control sobre las actividades de vinculación con el medio de facultades y departamentos, bajo la técnica de la copia y en línea con los principios de la nueva gestión pública, su procesamiento en la cultura institucional muestra la técnica de traducción de una alteración, combinando la idea tradicional de extensión como compromiso con la sociedad con la evaluación focalizada en impactos medibles. Este desarrollo es idiosincrático cuando se compara con otros sistemas universitarios donde, asociado al cambio organizacional aquí identificado, se observa también un mayor foco en la venta de servicios docentes y de investigación para la generación de recursos vía convenios con el sector privado, perdiendo, como resultado, relevancia la idea de la universidad como creadora de bienes públicos (Marginson, 2006).

Para explicar esta paradoja resulta fundamental considerar el plano de la gobernanza y su interrelación con el campo organizacional de las universidades en el sistema chileno (Brunner *et al.*, 2021). Como apuntan las y los directivos consultados, en el contexto chileno, los sistemas externos de evaluación de la calidad de las universidades, previos a la reciente Ley

sobre Educación Superior, no presentaban explícitamente estándares, criterios y desempeños de logro esperados.

Por otra parte, la primacía en el contexto chileno de un régimen de competencia por recursos externos –vinculado primero al costo de matrícula pagado por los estudiantes inscritos y, luego de la implementación de la política de gratuidad, a la atracción de estudiantes portadores de un subsidio administrado estatalmente– promueve una gestión enmarcada en la adopción de principios de empresarialización y gerencialismo. Como resultado, la gestión universitaria de la tercera misión se convierte en un esfuerzo interno de racionalización mediante la centralización de las decisiones y la sistematización, seguimiento y evaluación de las actividades de vinculación de las instituciones con el medio. Sin embargo, dicha racionalización no está centrada en la diversificación de fondos mediante la comercialización de la docencia y la investigación como ocurre usualmente en los sistemas de los países desarrollados (Gibbons *et al.*, 2010; Compagnucci y Spigarelli, 2020; Cai y Etkowitz, 2020), sino en el control de las actividades de extensión y justicia social con miras a cumplir con el compromiso público de las instituciones.

La conjunción de ambos factores resulta en que las universidades chilenas modifican significativamente la organización de la gestión interna de sus actividades de vinculación con el medio externo, sin alterar la valoración del compromiso social ni tampoco orientándose hacia la venta de servicios y productos de investigación. Luego, según muestran los resultados de esta investigación, persiste la comprensión de la vinculación con el medio en términos de compromiso social, aunque ahora asociado a una cultura institucional de la evaluación. La consecuencia es una organización y cultura *sui generis* de la gestión de esta función en el sector universitario chileno: organizada en sus procedimientos bajo la copia del paradigma de la nueva gestión pública, impulsado por cambio en la gobernanza y, en particular, en la configuración de los sistemas externos de aseguramiento de la calidad, pero legitimada internamente en la cultura académica mediante una formulación inédita en que la búsqueda de eficacia, eficiencia y excelencia es vista como parte de una estrategia para avanzar, mediante su mayor racionalización, en las labores sociales y culturales intrínsecas al rol de las instituciones chilenas.

Conclusiones

En este artículo examinamos los cambios en la gestión de la tercera misión en las universidades chilenas a partir del relato de sus directivos. Desarrollamos un estudio de casos múltiples con el uso de la técnica deductiva de análisis de contenido. Los resultados sugieren que la gestión de la vinculación con el medio externo ha cambiado, adoptando los principios de la nueva gestión pública mediante la centralización de las decisiones, el surgimiento de nuevas unidades administrativas y la creación de instancias de sistematización, seguimiento y evaluación de las actividades académicas de vinculación. Pese a la magnitud de este cambio, la valoración de la vinculación con el medio no ha sido transformada siguiendo la lógica de generación de recursos en asociación con el sector privado de la economía –propia del modelo de la nueva gestión pública en los países del norte de industrialización avanzada–, sino que continúa enlazándose con los fines de la extensión y el compromiso social.

Estos resultados abren distintas líneas de investigación. En primer lugar, convendría examinar estos hallazgos a la luz de la praxis de los académicos de las universidades chilenas. Según indica una amplia literatura, la asociación entre gestión de la tercera misión y mercantilización de la docencia o comercialización de la investigación suele presentarse vinculada a un cambio en la comprensión del rol del académico, el cual progresivamente se convierte en un emprendedor, evaluando su docencia e investigación en función de sus posibilidades de articulación con el sector privado (Hayter, Fischer y Rasmussen, 2021). Dado el entendimiento tradicional de la tercera misión de las universidades chilenas en términos de compromiso social y producción de bienes públicos, resulta de interés analizar cómo la reforma de la gestión impacta (si es que lo hace) en las prácticas de académicas(os) de diferentes disciplinas, más allá de cómo esta es percibida desde el punto de vista del observador.

Por otro lado, a escala latinoamericana, cabría considerar la relevancia de la reforma de Córdoba de 1918 y su herencia ideológica en la comprensión actual de la tercera misión en términos de extensión y vinculación con el medio, de modo de identificar si es posible hablar efectivamente de un modelo latinoamericano de universidad. La evidencia sugiere que la idea de una economía basada en el conocimiento, impulsada por organismos internacionales y empresas transnacionales, experimenta una traducción

a partir de las tradiciones regionales, resultando en un modelo híbrido de lo público en esta región (Brunner *et al.*, 2019). Futuros estudios podrían examinar en qué medida, a nivel organizacional, existe un proceso de traducción o si, como ocurre en el caso chileno aquí examinado, se trata más bien de su adopción, manteniendo el compromiso social como correlato discursivo.

El esfuerzo de centralizar las decisiones, asociado al constante seguimiento y evaluación de su implementación, no puede sino modificar las estructuras de poder de las universidades, con independencia de si ello altera o no sus actividades. El presente artículo busca contribuir a la comprensión de esos fenómenos en el ámbito de la vinculación institucional con su medio.

Referencias

- Balachevsky, Elizabeth (2014). "The Latin American university model and the challenges posed by the reforms: Perspectives from the academics", en W. Cummings y U. Teichler (cords.), *The relevance of academic work in comparative perspective*, Berlin: Springer Berlin Heidelberg, pp. 239-252.
- Berg, Bruce y Lune, Howard (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Boston: Pearson.
- Berghaeuser, Hendrik y Hoelscher, Michael (2020). "Reinventing the third mission of higher education in Germany: political frameworks and universities' reactions", *Tertiary Education and Management*, vol. 26, pp. 57-76.
- Bernasconi, Andrés (2008). "Is there a Latin American model of the university?", *Comparative Education Review*, vol. 52, núm. 1, pp. 27-52.
- Brunner, José Joaquín (2015). "Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte", en A. Bernasconi (coord.), *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*, Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, pp. 21-108.
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Ganga, Francisco y Rodríguez-Ponce, Emilio (2019). "Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico", *Educación XXI*, vol. 22, núm 2, pp.119-140.
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Ganga, Francisco y Rodríguez-Ponce, Emilio (2020). "Gobernanza de la educación superior: el papel de las ideas en las políticas", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 83, núm 1, pp. 211-238.
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Ganga, Francisco y Rodríguez-Ponce, Emilio (2021). "Variedades de capitalismo académico: un marco conceptual de análisis", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm 35, pp. 1-32.
- Cai, Yuzhuo y Etkowitz, Henry (2020). "Theorizing the Triple Helix model: Past, present, and future", *Triple Helix Journal*, vol. 7, núm 2-3, pp. 189-226.

- Castañeda, Marta; Arévalo, Ruth; Concha Erices, Claudia y Castañeda Meneses, Patricia (2021). "Conceptos y contextos de la extensión universitaria en Chile", *InterCambios, Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, vol. 8, núm. 2, pp.112-119.
- Compagnucci, Lorenzo y Spigarelli, Francesca (2020). "The third mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints", *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 161, pp.1-30.
- Consejo Nacional de Educación (2023). *Índices educación superior*, Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Dobbins, Mihael y Jungblut, Jens (2020). "Accountability and governance in European higher education", en G. Capano y D. Jarvis (cords.), *Convergence and Diversity in the Governance of Higher Education*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 208-245.
- Espinoza, Oscar; Fecci, Ester; González, Luis Eduardo; Mora, Arturo; Prieto, Juan Pablo y Rodríguez-Ponce, Emilio (2006). *Informe: la educación superior en Iberoamérica. El caso de Chile, Chile*, Santiago, Chile: CINDA-Universia.
- Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter y Trow, Martin (2010). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*, Londres: SAGE Publications.
- González López, Boris (2017). "Extensión universitaria en Chile: discursos y prácticas sobrevivientes", +E: *Revista de Extensión Universitaria*, vol. 7, núm. 7, pp. 110-121.
- Hayter, Christopher; Fischer, Bruno y Rasmussen, Einar (2021). "Becoming an academic entrepreneur: how scientists develop an entrepreneurial identity", *Small Business Economics*, vol. 59, pp. 1-19.
- Jessop, Bob (2017). "Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities", *Higher Education*, vol. 73, núm. 6, pp. 853-870.
- Jones, Elspeth; Leask, Betty; Brandenburg, Uwe y De Wit, Hans (2021). "Global social responsibility and the internationalisation of higher education for society", *Journal of Studies in International Education*, vol. 25, núm. 4, pp. 330-347.
- Kitagawa, Fumi; Sánchez Barrioluengo, Mabel y Uyarra, Elvira (2016). "Third mission as institutional strategies: Between isomorphic forces and heterogeneous pathways", *Science and Public Policy*, vol. 43, núm. 32, pp. 736-750.
- Kivistö, Jussi y Kohtamäki, Vuokko (2016). "Does performance-based funding work? Reviewing the impacts of performance-based funding on higher education institutions", en R. Pritchard; A. Pausits y J. Williams (cords.), *Positioning Higher Education Institutions. From Here to There*, Rotterdam: SensePublishers Rotterdam, pp. 215-226.
- Kosmützky, Anna (2016). "Mission statements and the transformation of German universities into organizational actors", *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, vol. 47, núm. 1, pp. 41-66.
- Labraña, Julio (2022). La teoría de sistemas y el campo de estudios en educación superior, *Cinta de Moebio*, núm. 74, pp. 51-64.

- Labraña, Julio; Brunner, José Joaquín y Álvarez, Javier (2019). “Entre el centro cultural y la periferia organizacional: La educación superior en América Latina desde la teoría de sistemas-mundo de Wallerstein”, *Estudios Públicos*, núm. 156, pp. 130-141.
- Labraña, Julio; Rodríguez-Ponce, Emilio y Pedraja-Rejas, Liliana (2023). “Hacia una teoría de la gobernanza de la educación superior. Análisis de la literatura especializada”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 97, pp. 515-533.
- Laredo, Philippe (2007). “Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities?”, *Higher Education Policy*, vol. 20, núm. 4, pp. 441-456.
- Latour, Bruno (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*, Oxford: Oxford University Press.
- Levy, Daniel (1986). *Higher education and the State in Latin America: Private challenges to public dominance*, Chicago: University of Chicago Press.
- Mampaey, Jelle (2018). “Are higher education institutions trapped in conformity? A translation perspective”, *Studies in Higher Education*, vol. 43, núm. 7, pp. 1241-1253.
- Marginson, Simon (2006). “Dynamics of national and global competition in higher education”, *Higher Education*, núm. 52, pp. 1-39.
- Mollis, Marcela (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Nelles, Jen y Vorley, Tim (2010). “From policy to practice: engaging and embedding the third mission in contemporary universities”, *International Journal of Sociology and Social Policy*, vol. 30, núms. 7-8, pp. 341-353.
- Ordorika, Imanol (2014). “Governance and change in higher education: The debate between classical political sociology, new institutionalism and critical theories”, *Bordon*, vol. 66, núm. 1, pp. 107-122.
- Pineda, Pedro (2015). *The entrepreneurial research university in Latin America: Global and local models in Chile and Colombia, 1950-2015*, Nueva York: Palgrave Macmillan US.
- Ranga, Marina y Etzkowitz, Henry (2013). “Triple helix systems: An analytical framework for innovation policy and practice in the knowledge society”, *Industry and Higher Education*, vol. 27, pp. 237-262.
- Restrepo-Ochoa, Diego (2013). “La teoría fundamentada para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales”, *CES Psicología*, vol. 6, núm. 1, pp. 122-133.
- Salazar Alvarado, Diego (2020). “La vinculación con el medio en la Universidad de Santiago de Chile. El alcance territorial de los proyectos financiados entre 2018 y 2020”, *+E: Revista De Extensión Universitaria*, vol. 10, núm. 17.
- Salmi, Jamil (2022). “¿Qué tipo de universidades de rango mundial para América Latina? Más allá de los rankings y de la excelencia académica”, en J. J. Brunner; J. Salmi y J. Labraña (coords.), *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales, pp. 252-294.

- Scott, John (2006). "The mission of the university: Medieval to postmodern transformations", *The Journal of Higher Education*, vol. 77, núm. 1, pp. 1-39
- Schnurbus, Verena y Edvardsson, Ingi Runar (2022). "The third mission among nordic universities: A systematic literature review", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 66, núm. 2, pp. 238-260.
- Shore, Cris y McLauchlan, Laura (2012). "Third mission' activities, commercialisation, and academic entrepreneurs", *Social Anthropology*, vol. 20, núm. 3, pp. 267-286.
- Tünnermann, Carlos (2000). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*, Ciudad de México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Wæraas, Arild y Sataøen, Hogne (2014). "Trapped in conformity? Translating reputation management into practice", *Scandinavian Journal of Management*, vol. 30, núm. 2, pp. 242-253.

Artículo recibido: 24 de octubre de 2022

Dictaminado: 21 de marzo de 2023

Segunda versión: 24 de abril de 2023

Aceptado: 28 de abril de 2023

DOSSIER
30 AÑOS DEL CONSEJO MEXICANO
DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Voces, huellas y perspectivas

PRESENTACIÓN

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ

Este 2023 conmemoramos el treinta aniversario del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Para unirnos a los festejos nos dimos a la tarea Yazmín Cuevas, Elsa Naccarella y la de la pluma de convocar a personas asociadas del COMIE para escribir en este suplemento. La intención es reflexionar sobre la trayectoria del Consejo y cómo ha signado al campo de la investigación educativa en tanto espacio plural y diverso. Recuperar su historia, analizando sus múltiples aristas; indagar en torno a sus labores principales y pensar en el futuro del campo y del COMIE como historias consustanciales a la producción de conocimiento sobre la educación en nuestro país.

A partir de esta intención organizamos seis ejes temáticos que nos permitieran invitar a personas fundadoras del COMIE, expresidentas y expresidentes, asociadas y asociados de consolidada trayectoria; así como quienes están desarrollando su carrera en la investigación educativa para sumar voces de múltiples generaciones, posiciones, versiones de la historia y confluencia de visiones sobre los aportes del Consejo.

El primer eje se intitula “La creación del COMIE y su impacto en el contexto educativo nacional hace 30 años”. Felipe Martínez Rizo y Rosa María Torres describen la década de los setenta en el ámbito de la educación en tanto condición de posibilidad, la relación con los gobiernos en turno y el reconocimiento a la consolidación del COMIE. Cabe señalar la afirmación en el texto de Torres en torno a la participación

Ana Laura Gallardo Gutiérrez: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México. CE: ana.gallardo@unam.mx

de las mujeres y la impronta por consolidar la perspectiva de género en el Consejo.

El segundo eje analiza “Las distintas voces y tendencias que integran al COMIE: grupos que han impulsado la investigación educativa en México”. Sylvia Schmelkes señala con claridad las distintas instituciones que impulsaron la creación del COMIE, reconociendo el papel crucial de Pablo Latapí Sarre y Carlos Muñoz Izquierdo, entre otros, en esta tarea y cómo se han ido diversificando estos grupos. Completa esta sección el trabajo de Angélica Buendía quien sitúa sus reflexiones de cara a los cambios en las voces que organizan las políticas educativas, en particular durante su periodo como presidenta del COMIE. Ambas coinciden en una crítica importante al momento que vive la investigación educativa en el gobierno actual y los obstáculos que consideran, impiden su mejor desarrollo.

El eje temático “Los estados de conocimiento: impactos y retos para la investigación educativa” arranca con el texto de Ángel Díaz Barriga, quien realiza un agudo análisis sobre la elaboración de los estados de conocimiento y sus principales retos actuales, tales como la falta de apoyo institucional, el individualismo como ambiente de la investigación científica, entre otros aspectos que marcan retos importantes para los siguientes estados de conocimiento. Alberto Ramírez Martinelli hace un recuento tanto histórico como numérico de los estados de conocimiento brindando un panorama muy completo de su desarrollo. A continuación Günther Dietz, despliega un acercamiento puntual a los estados de conocimiento del área multiculturalismo, interculturalidad y educación y, en este mismo sentido, pero tomando el caso específico del campo del currículum, Concepción Barrón analiza las tendencias epistémicas que han direccionado a la investigación curricular en los estados de conocimiento, bordando sobre las continuidades, ausencias, tensiones, interrupciones y futuros posibles, en tres momentos históricos. Para finalizar, Martha Vergara indica las tendencias y retos para la investigación educativa, reflexionando en torno a la elaboración de los estados de conocimiento.

El siguiente eje temático corresponde al análisis de los congresos nacionales, con el trabajo de Lourdes Chehaibar el lector tendrá todos los detalles de la trayectoria de los 16 CNIE, resaltando los cambios y las formas en su organización a lo largo del tiempo. La autora resalta las bon-

dades de los congresos en términos de las redes y consolidación de grupos de investigación que propicia la entrada de temas emergentes, así como reflexiones colectivas en torno a las políticas educativas.

El quinto apartado está dedicado a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, el tercer pilar del COMIE. Tres de sus exdirectoras: Susana Quintanilla, Guadalupe Ruiz y Rocío Grediaga reflexionan sobre el pasado, el presente y el futuro de la revista; la cual goza de amplio reconocimiento a nivel nacional y en los rankings mundiales de investigación científica. Las tres coinciden en que el futuro de la revista a su tránsito digital representa el desafío imperativo de este momento dadas las nuevas reglas del juego de la divulgación de la ciencia.

Finalmente, las y los lectores encontrarán el sexto eje del suplemento, dedicado a los retos de la investigación educativa y del COMIE hacia el futuro. Gabriela de la Cruz, propone seis grandes temas para pensar el futuro, mientras Yazmín Cuevas y Ana Laura Gallardo, tomamos como pretexto un conversatorio protagonizado por algunas personas fundadoras para establecer un diálogo intergeneracional pensando en el porvenir del COMIE. Llama la atención que ambos trabajos retomen la noción de trazos, lo cual puede interpretarse como el inminente recambio que atraviesa el Consejo.

En su conjunto, los textos muestran un interesante caleidoscopio sobre el COMIE, todo ellos aportan piezas del gran rompecabezas que fue su inicio, pero también añaden preocupaciones comunes en torno a la necesidad de expandir la investigación educativa tanto en sus métodos como posturas epistémicas. Mejorar las condiciones institucionales para esta ardua tarea, así como seguir profesionalizando a quienes nos dedicamos a ella, como el caso de las y los docentes y estudiantes de licenciatura, sin dejar de lado la necesidad de que el conocimiento científico contribuya a la toma de decisiones en las políticas educativas.

La expectativa de que el COMIE se mantenga como la principal organización civil que aglutine a las mentes más avezadas en torno a la producción de conocimiento es, sin duda, una apuesta por el futuro, aprendiendo las lecciones que el presente impone, tanto en su organización interna, sus formas de manutención, así como sus tareas de impulso a la investigación educativa. La mayoría de las personas autoras identifican, sin dudar, la exigencia de replantear aspectos fundamentales que permitan al COMIE seguir su tránsito en el siglo XXI.

*1. La creación del COMIE
y su impacto en el contexto educativo
nacional hace 30 años*

30° ANIVERSARIO DEL COMIE

Voces, huellas y perspectivas

FELIPE MARTÍNEZ RIZO

El Consejo Nacional de Investigación Educativa (COMIE) nació en 1993, pero su gestación, a mi juicio, comenzó mucho antes, en 1977, cuando don Pablo Latapí Sarre fue nombrado Vocal Ejecutivo del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE) del entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Don Pablo orientó el PNIIE para que no se limitara a financiar proyectos, como otros programas indicativos, sino que fuera un verdadero mecanismo de fomento, cuyas acciones promovieran activamente el desarrollo de investigaciones educativas, buscando fortalecer grupos jóvenes, con poca experiencia, y no solo dar apoyo a proyectos de académicos ya consolidados.

Con ese propósito condujo la elaboración de un Plan Maestro de Investigación Educativa, organizó reuniones de los grupos de investigación que había entonces y de las maestrías en educación que comenzaban a proliferar, continuando el trabajo de Reuniones de Información Educativa A.C. En especial, promovió y apoyó la celebración de lo que fue el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) que tuvo lugar en la Ciudad de México, del 27 al 30 de noviembre de 1981.

El listado de organizaciones convocantes del Primer Congreso dice mucho sobre la situación del campo en aquella fecha: el PNIIE mismo y la Red de Investigación Educativa A.C. (RIE); la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN);

Felipe Martínez Rizo: investigador honorario en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, jubilado en 2016. Aguascalientes, Aguascalientes, México. CE: felipemartinez.rizo@gmail.com

la naciente Universidad Pedagógica Nacional (UPN); la Fundación Barros Sierra; el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal); el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) de Querétaro, y dos instituciones que solo los viejos recordaremos, de los sexenios de Echeverría y López Portillo: el Centro de Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados para la Educación (CEMPAE) y el Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (CEESTEM).

Con el entusiasmo de un sexenio que anunciaba la abundancia petrolera, el evento se concebía como parte de un conjunto más amplio, un *congreso-proceso* que se esperaba fuera el inicio de otras muchas acciones. Había también otra actitud, sin embargo, propia de la época que siguió al trauma que representó la represión del Movimiento Estudiantil de 1968: la desconfianza de jóvenes e intelectuales respecto del gobierno y, de manera más general, respecto de las instituciones.

Posiblemente por eso cuando, después del Congreso, algunas(os)¹ queríamos que se fundara una asociación para dar continuidad a las actividades, la mayoría de los organizadores se opuso a ello, temiendo que solo trajera burocratización. La crisis económica de fin del sexenio, que duró una década, hizo que las posibilidades de continuidad desaparecieran, y que el II CNIE tuviera que esperar 12 años.

Cuando la economía del país se recuperó, en el sexenio de Salinas de Gortari, unos grupos de investigación habían desaparecido, pero otros se habían consolidado y habían surgido algunos más, además de gran número de maestrías, y la SEP tenía el Programa de Modernización Educativa. En este contexto, un amplio grupo de 51 instituciones que realizaban o fomentaban investigación educativa consideraron que el momento era oportuno *para sistematizar el estado actual del conocimiento educativo y para reflexionar, a la luz de él, sobre los retos que plantea la realidad tanto a la educación como a la investigación educativa... convocando a la realización del II Congreso Nacional de Investigación Educativa.*

La filiación de los integrantes del Comité Organizador es, nuevamente, reveladora de la configuración del campo de la investigación educativa en el país: lo presidía el director del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, y el secretario era un investigador del Centro de Estudios Educativos (CEE); los otros miembros eran investigadores adscritos a la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Universidad

Veracruzana (UV), el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la ANUIES, la Escuela Superior de Comercio y Administración del IPN, la UPN y el DIE del Cinvestav.

Como ya se había hecho en el I CNIE, y por su importancia dado el tiempo transcurrido, se puso en marcha también la elaboración de un conjunto de documentos que recogieran la producción de investigación educativa en la década anterior, los *estados de conocimiento*. El coordinador de esta actividad fue Eduardo Weiss (q.e.p.d.), del DIE-Cinvestav, cuyo liderazgo fue decisivo.

El lema del Congreso y los estados de conocimiento era elocuente: *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*. Por otra parte, el Congreso no se concibió como evento único, sino como una serie de seis *congresos nacionales temáticos*, que tuvieron lugar en septiembre y octubre de 1993 en Toluca, Xalapa, Monterrey, Guadalajara, Pátzcuaro y Guanajuato, y un *congreso de síntesis y perspectiva* con el que culminaba el conjunto, y en el que, como sugiere la expresión anterior que lo designaba, no deberían presentarse ponencias individuales, para lo que eran los seis congresos temáticos, sino solamente relatorías de los trabajos de esos seis temas y sus respectivos subtemas. El congreso de síntesis se identificó finalmente como el II CNIE, y tuvo lugar en la Ciudad de México, los días 10, 11 y 12 de noviembre de 1993.

Pablo Latapí, que pasó parte de 1991 y 1992 en París, con Miguel León Portilla en la embajada de México ante la Unesco, no tuvo en la organización del II CNIE el papel principal que había tenido en el primero, si bien el apoyo de tan respetado patriarca del campo era siempre garantía de que se trataba de una iniciativa que valía la pena secundar. El principal liderazgo recayó en Eduardo Weiss, reflejando el peso que ya tenía el DIE y el suyo personal, manifiesto por su eficaz coordinación de los estados de conocimiento.

Un elemento no debe pasar desapercibido, pues hace ver que se quería evitar el error de 1981, de no haber organizado la continuidad del esfuerzo: el documento con la propuesta general de organización del Congreso incluía este enunciado: *Una finalidad explícita de este Congreso será convocar al siguiente (Tercer Congreso Nacional de Investigación Educativa)*.

Por eso, como parte de las actividades de organización del congreso de síntesis y perspectiva, desde septiembre de 1993 se planteó la fundación de una organización con carácter de asociación civil, sin fines de lucro, el

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), cuyo nacimiento se formalizó legalmente con la firma del acta y la protocolarización respectiva, en septiembre de 1993.

Desde entonces el COMIE es, sin duda alguna, la principal organización profesional de quienes nos dedicamos a la investigación educativa. La generosidad de decenas de colegas que a lo largo de tres décadas han asumido las tareas que ello implica ha hecho posible la organización de los congresos bianuales; la elaboración, cada década, de los estados de conocimiento y la publicación regular, desde 1996, de la principal publicación periódica del campo, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, y muchas otras valiosas iniciativas, frecuentemente en colaboración con grupos e instituciones locales de toda la República.

Esos notables logros se han conseguido pese a cierto grado de ineficiencia en la administración del Consejo que, lejos de ver como un defecto grave, considero más bien el reflejo de la inexperiencia en cuestiones administrativas de muchos colegas, que suplen con una entrega que no dejo de admirar.

Personalmente nunca pude ni quise aceptar puestos directivos, que a mi juicio podían desempeñar mejor quienes vivían en la Ciudad de México, pero en los puestos que ocupé en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAAGs) he tratado de apoyar el desarrollo de la investigación educativa, contando siempre con la cercanía y el acompañamiento del Consejo. En seguida menciono algunas de las iniciativas que impulsé, que considero evidencian, de alguna manera, el impacto del COMIE.

En 1992, reconociendo el trabajo previamente hecho en la Universidad que, entre otras cosas, había llevado a que tuviéramos la que se presumía como la mejor colección de obras de referencia de investigación educativa, y la mejor hemeroteca de Ciencias Sociales y Educación del país, la SEP ofreció a la Universidad Autónoma de Aguascalientes hacerse cargo de un programa de apoyo a la investigación educativa, el *Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior* (PIIES), al que daba un financiamiento modesto, pero que bien empleado podría dar un apoyo estratégico a proyectos de grupos en consolidación. El rector me nombró coordinador del PIIES e invitamos como miembros de un Comité Asesor a reconocidos investigadores, cuyos nombres muestran el apoyo que representó el COMIE para el nuevo programa: Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo, Olac Fuentes Molinar, Rollin Kent Serna, Lorenza Villa Lever y luego Roberto Rodríguez y Mario Rueda.

En 1993 el PIIES lanzó una primera convocatoria para recibir y apoyar proyectos de investigación; el resultado, previsible, fue que la mayoría de las solicitudes recibidas no tenían un mínimo de consistencia; enfrentábamos una difícil disyuntiva: apoyar proyectos muy débiles, que probablemente no llegarían a buen puerto o dejar una parte importante de los recursos sin utilizar. Por ello propusimos a la SEP que, en los siguientes años, dedicaríamos la mayor parte de los recursos a promover la profesionalización de quienes querían dedicarse a la investigación educativa en universidades del país.

Puse en marcha varias estrategias: cursos de formación metodológica en la UAAGs y en Puebla y Guadalajara; becas para viajar a Aguascalientes y consultar las obras de referencia y la hemeroteca; apoyos para que algunas instituciones adquirieran obras de referencia; y la acción más destacada de todas, después de laboriosas negociaciones con rectores y la SEP: un Doctorado Interinstitucional, apoyado por investigadores que casi en su totalidad eran miembros del COMIE y estaban adscritos a la UAAGs y otras 14 instituciones, incluyendo a la UNAM, el Colegio de México y el Cinvestav, la Ibero y el Centro de Estudios Educativos, las universidades de Yucatán, Puebla, Guadalajara, Baja California y varias más. El Doctorado funcionó de 1994 a 2003 y, como se había planeado, en tres generaciones formó más de 50 doctores.

Entre 2002 y 2008 tuve el privilegio de poner en marcha y dirigir el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que creo que conseguí se constituyera como una institución de investigación educativa muy seria, lo que en sí mismo considero fue una contribución valiosa al campo, y en esa tarea conté también con el apoyo del COMIE como institución, y de no pocos de sus miembros en lo personal.

Para terminar, algunas ideas de lo que creo puede ser una perspectiva para la continuación del trabajo del COMIE. Ahora el país, su sistema educativo, las universidades y los centros de investigación están pasando por épocas difíciles, por el enrarecido ambiente político, que no puede menos que afectar todos los ámbitos, y por la escasez de recursos. En sus inicios, el COMIE contó con el apoyo de la SEP, de universidades que hospedaron su pequeña oficina, y de gobiernos locales que contribuyeron al financiamiento de congresos en su territorio, apoyos plenamente merecidos y legales, por destinarse a actividades de indudable interés público, y siempre sin fines de lucro. Los nuevos tiempos, en cambio, se distinguen por la reducción de presupuestos para el sector educativo y otras áreas, y ninguna instancia puede brindar apoyo al COMIE.

Para resolver este problema, creo que es tiempo de que el Consejo reconsidere la añeja postura de solo aceptar como socios a un número reducido de investigadores que presenten evidencias de producción significativa, para abrirse a un número mucho mayor de personas, incluyendo a maestros de educación básica y alumnos de escuelas normales y de posgrados en educación. Estos asociados adicionales podrían tener un estatus diferente de los ordinarios, que serían los únicos con derecho a voto para escoger directivos y tomar otras decisiones, pero los nuevos se beneficiarían del contacto con investigadores experimentados, y tendrían descuentos en la cuota para los congresos o para adquirir las publicaciones del Consejo. Aun siendo muy moderadas, las cuotas de esos afiliados adicionales podrían significar una aportación relevante para el presupuesto del COMIE. Y lo más importante: todos los investigadores, y particularmente los miembros del Consejo, tenemos una delicada responsabilidad para subir el nivel de la discusión en estos tiempos de polarización, que se extiende obviamente al campo educativo.

Hoy las actividades de investigación se han multiplicado, con proyectos, grupos y programas de posgrado, pero el aumento de cantidad no siempre va acompañado de la mejora de la calidad, que hoy me parece muy desigual. Los estados de conocimiento nos permiten ver que, al lado de una minoría de trabajos excelentes y redes académicas sólidas, hay muchos otros no muy buenos, fruto del esfuerzo de personas aisladas, que no han tenido el apoyo de un investigador experimentado ni el de un grupo sólido de colegas; trabajos con débil sustento teórico, que se deriva de una revisión de literatura muy elemental, con un diseño pobre, con información empírica ausente o escasa y con análisis y conclusiones elementales.

Esto debe preocuparnos, y todos debemos esforzarnos por mejorar la calidad de nuestro trabajo. No son esos los trabajos que aportarán al sistema educativo y a las escuelas los elementos necesarios para mejorar la calidad de su quehacer y, por el contrario, fácilmente contribuyen a la estéril discusión polarizada hoy omnipresente.

Debemos subir sustancialmente la calidad promedio de nuestras investigaciones. Ojalá que el COMIE contribuya a que eso ocurra.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se utilizará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

30 AÑOS CON DOS ASPECTOS SIGNIFICATIVOS EN EL CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

El 20 de septiembre de 1993 se formalizó la existencia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), desde ese momento fundacional, la asociación se perfiló hacia:

- 1) Promover la creación, acumulación y difusión de conocimientos referidos a la educación.
- 2) Promover la formación e interacción de redes y grupos de trabajo orientados hacia el desarrollo disciplinario, interdisciplinario y temático de la investigación.
- 3) Fomentar el desarrollo de la investigación educativa en las diferentes entidades federativas del país.
- 4) Promover las acciones tendientes a la formación de investigadores, su perfeccionamiento y actualización.
- 5) Promover entre los investigadores la innovación y utilización de diversos recursos para la investigación, como son publicaciones, redes de información y bancos de datos.
- 6) Promover y organizar toda clase de encuentros y eventos académicos orientados hacia la comunicación y discusión entre investigadores, así como la difusión de conocimientos hacia sectores interesados en la temática educativa.
- 7) Promover y realizar investigaciones relacionadas con los fines anteriores y, en particular, estudios sobre investigación y desarrollo educativo, así como sobre formación y políticas educativas. (Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2017:1-2).

Rosa María Torres Hernández: rectora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Ciudad de México, México.
CE: rrmth2000@gmail.com

- 8) La producción de conocimiento en el ámbito de la educación fue el eje del trabajo de las y los integrantes de la asociación, tanto en el impulso y difusión de la investigación como en formación y actualización para la indagación.

En un camino de ya 30 años, el COMIE se ha consolidado, se conserva la idea seminal, y la confluencia de esfuerzos y voluntades reiteran que la educación es interés público y parte fundamental para la condición humana. Hay dos cosas que vale destacar y que son en realidad parte de una concepción acerca de la producción de conocimiento en educación; por un lado, el Consejo como un espacio plural y diverso de intercambio de ideas y producción de conocimientos, por otro lado, la asociación que consideró la participación de las mujeres en una sociedad donde están infrarrepresentadas y minusvaloradas en los más altos niveles de jerarquía. La relación entre los dos aspectos tiene su base en el hecho de que el cimiento de las pedagogías de todas las formas de desigualdad es el orden político del patriarcado que expropia el valor y el prestigio y mantiene la dominación de una voz frente a otras (Sagato, 2022: 37).

Del primer asunto se puede decir que hoy la investigación y la educación exigen un intercambio creciente de pensamiento; precisa que vayamos juntos en la comunicación, el análisis y la reflexión del conocimiento; desde la pluralidad y el respeto por la diferencia. Sin duda esto es consustancial al Consejo. Las y los congregados en el COMIE, desde diversas posiciones, buscan el conocimiento para incidir en la toma de decisiones, las prácticas o dilucidar cuáles son los fines educativos. Si bien,

La investigación sobre educación no parece tener una influencia lineal, directa e inmediata sobre las prácticas y sistemas educativos, sino que más bien contribuye a la creación de una especie de 'atmósfera' que penetra lentamente en el mundo educativo, introduciendo en él conceptos y análisis más refinados, eficaces y articulados, que son los que modifican la educación de forma indirecta y a largo plazo (Rivière, 1987:21).

Además, no se debe descuidar que, en estas décadas del siglo XXI, se presentaron nuevos conflictos y problemas, que requieren la producción de conocimiento. En este siglo y en la construcción de la sociedad de derechos, entre ellos los educativos, se hicieron visibles las condiciones de vulnera-

bilidad de algunos grupos como: indígenas, mujeres, migrantes y jóvenes. Asimismo, con la crisis de origen sanitaria provocada por la COVID-19, “cuyas ondas expansivas sacudieron el orden social y cuestionaron nuestra relación con la naturaleza” (Bartra, 2022:11), se tuvo la evidencia palmaria de la discriminación que genera la desigualdad. Se sabe que en este siglo se produjeron elevados niveles de concentración de riqueza, poder y prestigio que han derivado en una estructura social segmentada, marcada por fuertes divisiones de clase y estatus y por una diferenciación en la estructura de oportunidades (Milanovic, 2017; Therborn, 2016).

Parece que, en esta época de cambio civilizatorio, las decisiones a tomar serán de magnitud inédita, y por ello, los niveles de reflexividad deben ser agudos. Sin duda, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa es uno de esos lugares clave para pensar este nuestro mundo, en tanto sabemos que la investigación puede ser crucial para abordar problemas morales y sociales concretos del ámbito de la educación. Y en ese sentido, la producción de conocimiento tendría que orientar nuestras elecciones, decisiones y acciones, a partir de un papel crítico del conocimiento que perturbe las bases sobre las cuales se abordan los problemas educativos. Y de la misma manera, reflexionar sobre las formas de hacer y pensar de la comunidad de investigación. En una apuesta por la inteligencia social para el logro de la democracia. Una inteligencia responsable de base científica, pero también moral.

De aquí que no sea cosa menor que el Consejo en el Congreso Nacional de Investigación Educativa de 2017 planteara como eje del debate “Aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social”, lo que reafirmó los valores democráticos y rechazó la injusticia. Así se posicionó la relevancia de la transformación y la justicia social para la producción de conocimiento, y de igual forma, la importancia de la producción de conocimiento para lograr las transformaciones y contribuir para la justicia social, donde el conocimiento es fuente de poder, que puede ser usado para el bien o para el mal; y al mismo tiempo es una forma de comprensión y análisis crítico de la complejidad social.

Es evidente que en el Consejo nunca hemos sido espectadores de los acontecimientos de nuestro país, la sociedad nos interpela para pensar el tipo de paradigmas que orientan nuestro trabajo y comprender las bases científicas y morales que sostienen nuestra acción. Hoy todo apunta a que la producción de conocimiento deberá preocuparse por las consecuencias

de la desigualdad, porque esta actúa en el orden de la vida, la existencia y los recursos de los ciudadanos.

En este mismo sentido, la asociación se ha encargado durante 30 años, entre otras cosas, de construir redes, establecer formas de comunicación, elaborar estados de conocimiento y difundir el conocimiento; lo que significa ir más allá de los círculos de las y los investigadores, al considerar que la educación es preocupación y ocupación de docentes, estudiantes y ciudadanía en general, concierne a todas y todos. Como dice Arendt:

La educación es el lugar en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad, y por la misma razón, salvarlo de esa ruina que, de no ser, por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable. Y la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarles a merced de sus propios recursos, para no arrebatarnos su oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto, sino prepararles para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1977:47).

Lo anterior no es tarea fácil, pero el Consejo ha asumido el compromiso de investigar y pensar la educación a partir del respeto a la diferencia, sin menoscabo de la confrontación de ideas.

Se pasa ahora al segundo aspecto, a saber, la participación de las mujeres en la asociación, que si bien no tiene una reacción lineal con el primer aspecto sí que muestra coherencia en una perspectiva de producción de conocimiento. El COMIE ha tenido un número considerable de mujeres investigadoras como integrantes, participantes en sus órganos de gobierno y presidentas. Esto es particularmente relevante en un mundo donde las mujeres se encuentran concentradas en un número limitado de sectores y ocupaciones (segregación horizontal) y, además, apenas acceden a puestos y cargos de poder (segregación vertical).

Esta es una realidad que, con independencia del país, aparece como una realidad planetaria (Anker, 1997). La segregación ocupacional entre hombres y mujeres, en el ámbito de la investigación, se ha denominado como “techo de cristal” y “laberinto de cristal”. El techo de cristal es un concepto que refiere a obstáculos que enfrentan las mujeres que ejercen

o aspiran a altos cargos. Los laberintos de cristal están formados por “paredes de cristal” (segregación horizontal), que son obstáculos que pueden aparecer simultáneamente y desde ángulos diversos en el ascenso de las mujeres a posiciones elevadas (Eagly y Carli, 2007). A lo anterior se ha sumado lo planteado acerca del “piso pegajoso” que está vinculado a las barreras culturales, que asocian a las mujeres con “las tareas de cuidado tradicionales, obstaculizando así sus posibilidades de desarrollo [...] al requerirles que equilibren el trabajo dentro y fuera del ámbito doméstico” (García, 2017:111), lo que genera inseguridad para desplegar capacidades como consecuencia de considerar que el espacio de cuidado y crianza es “natural”, la doble jornada de trabajo o un menor salario, entre otras.

Si se toma lo dicho como marco de referencia, entonces vale también decir que el COMIE en estos 30 años ha sido una organización que consideró la participación de las mujeres desde su origen. Es así como en sus 30 años el Consejo ha tenido 14 presidencias de las cuales siete han sido mujeres, en tanto que la Academia Mexicana de la Ciencia, en sus ya casi 70 años, de 26 presidencias, solo dos han sido mujeres. Aquí conviene observar que nuestra organización pertenece a las ciencias sociales y las humanidades, campos feminizados. En tanto que, en el campo de las ciencias exactas y naturales, la cantidad de mujeres se reduce de forma considerable. Se encuentran aquí dos puntos de reflexión en el futuro de la asociación; el primero, respecto de las barreras y condiciones de las investigadoras que integran al Consejo y, el segundo, en la dinámica interna, contextos y situaciones de los procesos de elección para cargos en los diversos órganos de toma de decisiones, porque la presencia de las mujeres en la academia, y particularmente en la investigación, es aún precaria. Por ejemplo, en 2023, en el Sistema Nacional de Investigadores, de un total de 35 mil 178 académicos y académicas, solo el 38.13% son mujeres.

Por ello, es importante consolidar la perspectiva de género en la normativa y estructura de la asociación, para que impacte positivamente en términos de equidad, igualdad y paridad en las prácticas cotidianas del personal investigador. Ya que esto trae consigo romper con el “techo de cristal”, considerar la diversidad en la organización a través de la presencia de mujeres en los espacios de toma de decisión y aprovechar los talentos. Además, a pesar de los avances en materia de derechos para las mujeres, nosotras en la academia todavía somos recién llegadas, y, como bien destaca Amorós:

Estamos al borde de la silla, no cómodamente en un sillón. Para bien y para mal. Para mal porque [...] es como si ejerciéramos el poder sin la completa investidura: necesitamos dosis adicionales de refrendo masculino si es que queremos afianzarnos. Para bien porque [...] no ha habido tiempo para que los moldes academicistas en lo peor que tienen de escolasticismo nos hayan ahorrado. De este modo ganamos la perspectiva de la orilla... que nos permite ver el horizonte... (Amorós, 2008: 49).

A 30 años del COMIE, el fortalecimiento de la organización tiene que ver con la comprensión de que el grupo de investigadoras de la educación no es unificado, al igual que sucede en general con “las mujeres”, como si fueran una identidad estable y homogénea. Y por tanto, en una organización renovadora habrá que pensar en un horizonte donde se hace presente la diversidad de las mujeres no solo por sus objetos de estudio, sino por sus condiciones de etnia, raza, diversidad sexual, etc. No porque eso defina, sino porque traza las múltiples identidades y considera las existencias más allá de lo que Fanón llamó la zona blanca. Por tanto, estimular los trabajos que abonen a extender los estudios de género en educación o bien, replantear las formas metodológicas clásicas de producir conocimiento fortalecerán al COMIE.

Por último, es necesario abrir espacios en la organización más importante de investigación educativa, que revisen la ausencia histórica de las mujeres de los centros de producción del conocimiento y sus consecuencias. Lo anterior, porque la experiencia de las mujeres ha sido excluida del conocimiento construido debido a los mecanismos que rigen su desarrollo. Para considerar su contribución, es necesario dismantelar la base de esa experiencia y superar su marginación en el proceso de categorización intelectual y de creación simbólica. Las mujeres en la academia representan una fuerza dinámica en la lucha contra esa marginalidad.

Referencias

- Amorós, Celia (2008). “Celia Amorós, filósofa. (Entrevista realizada por María Antonia García de León)”, en M. A. García de León, *Rebeldes ilustradas. (La otra Transición)*, Barcelona: Anthropos, pp. 37-54.
- Anker, Richard (1997). “La segregación ocupacional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías”, *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 116, pp. 343-369.

- Arendt, Hannah (1977). *The Crisis in Education, de Between Past and Future*, Londres: Penguin Books [1959].
- Bartra, Armando (2022). *Exceso de muerte. De la peste de Atenas a la COVID-19*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2017). *Estatutos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.*, Ciudad de México: COMIE.
- Eagly, Alice y Carli, Linda (2007). *Through the Labyrinth*, Cambridge: Harvard Business School Press.
- García, Virginia (2017). “De techos, suelos, laberintos y precipicios. Estereotipos de género, barreras y desafíos de las mujeres políticas”, en F. Freidenberg y G. Del Valle (eds.), *Cuando hacer política te cuesta la vida. Estrategias contra la violencia política hacia las mujeres en América Latina*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 103-114.
- Milanovic, Branko (2017). *Desigualdad mundial. Un nuevo enfoque para la era de la globalización*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivière, Ángel (1987). *Investigaciones educativas C.I.D.E.-I.C.E.S.*, 1982-1986, Madrid: MEC-CIDE.
- Sagato, Rita (2022). “Entorno a una nueva agenda feminista (y por qué el patriarcado se opondrá a ella)”, en K. Batthyány y N. Aráta (Coords.), *Hablemos de desigualdad (sin acostumbrarnos a ella)*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores/CLACSO.
- Therborn, Göran. (2016). *Los campos de exterminio de la desigualdad* (trad. de Lilia Mosconi, Johanna Malcher), 2ª ed., Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

*2. Las distintas voces
y tendencias que integran al COMIE:
grupos que han impulsado
la investigación educativa en México*

LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL COMIE

SYLVIA SCHMELKES

Fui investigadora del Centro de Estudios Educativos (CEE) desde 1970, siete años después de su fundación por Pablo Latapí Sarre, padre de la investigación educativa en México. El Centro de Estudios Educativos fue la primera institución en el país dedicada a la investigación educativa y a su cargo estuvo el primer diagnóstico de la educación nacional, publicado en 1965, así como las primeras investigaciones de carácter socioeducativo en el país. El CEE se fundó como un centro interdisciplinario y esta visión de la investigación educativa fue fundacional: la educación se entendió en el país como un fenómeno que solo puede ser entendido cuando se estudia desde múltiples perspectivas.

Pablo Latapí asumió una postura claramente política de la investigación educativa: el propósito de la investigación era mejorar la educación, distribuirla equitativamente, contribuir a su calidad y potenciar su eficacia frente a los problemas nacionales y especialmente en el logro de una mayor justicia social. Este impulso visionario de Latapí ha representado también una impronta en mucha de la investigación educativa que se ha realizado en el país y en América Latina desde esos primeros años, pues Pablo Latapí influyó también en el inicio de la investigación educativa en varios países de América Latina. El Centro de Investigación y Desarrollo Educativo, el CIDE de Chile, que ahora forma parte de la Universidad Alberto Hurtado, fue fundado por Patricio Cariola, sj, siguiendo el ejemplo del Centro de Estudios Educativos, y se iniciaron instancias similares en Argentina, en Uruguay y en Perú.

Sylvia Schmelkes: investigadora de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Ciudad de México, México. CE: schmelkes@gmail.com

Pablo Latapí dejó el Centro de Estudios Educativos en 1973, pero lo dejó institucionalizado y el CEE pudo continuar su trabajo de investigación educativa siguiendo la orientación de su carácter interdisciplinario y de su búsqueda por una mayor justicia educativa y social, lo que permanece hasta la fecha.

Desde el Conacyt, Pablo Latapí dirigió, desde 1979, el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa. Para entonces eran ya 20 centros que realizaban investigación educativa de calidad en el país, casi todos ubicados en universidades de país. Desde esta plataforma organizó el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa que tuvo lugar en 1981 y que sin duda fue un antecedente fundamental para la constitución del COMIE doce años después. En ese congreso se comenzó a constituir el campo de la investigación educativa, inició una cierta identidad compartida de las y los investigadores educativos, y fue posible reconocer, discutir y utilizar los resultados de las investigaciones realizadas por colegas en espacios diversos.

El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Cinvestav nace en 1971 bajo la dirección de Juan Manuel Gutiérrez Vázquez y se distingue en sus primeros años por una investigación de corte sociopedagógico que alimentó la reforma curricular de 1972 –especialmente en el área de Ciencias Naturales–, el diseño del modelo pedagógico del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) –Dialogar y Descubrir– desde su fundación, y el currículum y los libros de texto de la telesecundaria en la reforma curricular de 1993. El DIE se convirtió muy pronto en un centro de investigación educativa reconocido internacionalmente por su especialidad en las didácticas de las disciplinas, especialmente de la adquisición de la lengua escrita, de las matemáticas y de las ciencias sociales, así como en la etnografía escolar, respecto de lo cual hizo escuela en América Latina. Con el tiempo fue diversificando sus temáticas de investigación para incluir educación superior, alfabetización y educación de personas adultas, formación docente y desarrollo profesional, gestión escolar, entre otras. Tuve el privilegio de ser también miembro de la planta académica del DIE entre 1994 y 2001 y de experimentar el valor de vincular la investigación con la formación de investigadoras(es), ambos campos en los que el DIE es reconocido por su excelencia.

Ambas instituciones constituyeron los pilares del COMIE en su fundación y durante sus primeros años. El primer presidente del COMIE fue

Eduardo Weiss, investigador del DIE, y su primera secretaria una servidora, entonces en el Centro de Estudios Educativos. Pero ya para esas fechas (1993) la investigación educativa en México se había diversificado. En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) lo que fue primero el Centro de Nuevos Métodos de Enseñanza se transformó después en el Centro de Estudios y Servicios Universitarios (CESU), fundado en 1976. Adquirió gran prestigio, entre otras cosas, porque fue lugar de recepción de académicas(os) de la educación que llegaron exiliados de Chile y Argentina durante sus dictaduras. Fueron también sus académicas(os) importantes fundadores del COMIE. En 2006 el CESU se convierte en uno de los institutos de investigación de la UNAM, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), uno de los grandes pilares actuales de la investigación educativa en el país. Si bien la educación estaba muy centralizada en el entonces Distrito Federal por esas fechas, ya el COMIE inició con una representación nacional gracias a que se asociaron a él investigadoras(es) de otras ciudades importantes del país, como Guadalajara, Monterrey, Puebla y Aguascalientes. En un principio, la elección metodológica –los cuantitativos y los cualitativos– era motivo de divisiones y fricciones entre grupos de investigación, pero el COMIE, sobre todo a través de los estados de conocimiento, que fueron contundentes en mostrar la complementariedad de los diversos enfoques, disiparon estas muestras de inmadurez entre las y los profesionales del campo.

En 1994 Felipe Martínez Rizo se dio cuenta de que existía un cuello de botella para la formación de investigadoras(es) de alto nivel en educación en el país por el escaso número de doctoras(es) en el campo y en campos afines; ninguna institución contaba con un número de ellos suficientes para iniciar por sí misma un doctorado. Fue así como convocó a un consorcio de instituciones nacionales que juntas reunieron el número de doctoras(es) necesario para iniciar un Doctorado Interinstitucional en Educación con sede en su casa de estudios, la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El propósito de este doctorado tutorial era formar a investigadoras(es) de instituciones de educación superior en el país, aunque estuvo abierto a quienes reunieran los requisitos. Formó a tres generaciones de doctoras(es) en educación, más de 50, a lo largo de sus 12 años de existencia, y ello permitió, como Felipe Martínez Rizo lo visualizó desde el inicio, crear doctorados en muchas más instituciones del país. Ello fortaleció de manera notable la investigación educativa

en el país y aseguró la generación permanente de nuevas y nuevos investigadores.

Hace 20 años, en 2002, Carlos Muñoz Izquierdo fundó el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana (INIDE) que, por quien lo fundó, le imprime la orientación comprometida con la contribución de la educación al cambio hacia una mayor justicia social que inició con el Centro de Estudios Educativos, en el que él colaboró a lo largo de 20 años. Tuve el privilegio de dirigir el INIDE entre 2007 y 2013, y al escribir estas notas me desempeño todavía como académica de este Instituto, y soy testigo de la investigación comprometida que han venido realizado sus investigadoras(es) y asistentes de investigación a lo largo de los años. El INIDE destaca por la alta productividad de sus investigadores e investigadoras y por su especial preocupación por comprender y generar conocimientos para transformar la educación de los sectores marginalizados de la población, como las y los indígenas, las y los estudiantes migrantes, las y los estudiantes y las y los docentes de escuelas multigrado, las mujeres. También insertos en una institución formadora de investigadores como lo es la Ibero, vinculan investigación con docencia y forman estudiantes haciendo investigación junto con ellas y ellos. Las universidades del Sistema Universitario Jesuita, al que pertenece la Ibero, fueron beneficiarias del doctorado interinstitucional creado por Felipe Martínez Rizo y de hecho copiaron su modelo para crear el Doctorado Interinstitucional en Educación del Sistema Universitario Jesuita, un doctorado generacional en el que participan la Ibero Ciudad de México, la Ibero Puebla, la Ibero León, la Ibero Torreón y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), y que cuenta ya con diez generaciones de egresadas y egresados formados como investigadores de la educación.

Puedo dar cuenta de estos grupos de investigación de los que hablo porque en ellos participé de manera directa como investigadora, directora académica, miembro de comisiones dictaminadoras, profesora, en diferentes momentos de la historia de cada uno. Me ha tocado ver cómo crece, se desarrolla y se diversifica la investigación educativa en el país. He sido partícipe de diversos estilos de gestionar la investigación, desde la más colaborativa –en la que varias(os) investigadores de una institución, con diferentes niveles de experiencia y formación, participan

en un proyecto— hasta la más individual, en la que casi todos las y los investigadores contratados son titulares y cada investigador titular tiene su proyecto. Me ha tocado, como mencioné, constatar el valor de la vinculación investigación-docencia. He tenido ocasión de hacer investigación cuantitativa, cualitativa, mixta y de intervención o investigación-acción.

Desde el COMIE, del que soy socia desde su fundación, he visto crecer en volumen y en temáticas los estados de conocimiento, así como el número de investigadoras e investigadores que colaboran tanto en su realización como en su redacción. También he podido constatar su valor como constructor del campo de la investigación educativa, sobre todo a través del gran impacto formativo —inesperado para mí— que tienen los congresos, en los que se establece el vínculo con muchas y muchos docentes de educación básica y de educación normal, así como con estudiantes de educación de muy diversas instituciones. La descentralización de la investigación educativa va siendo cada vez más real y los grupos de investigación que se consolidan o surgen en las diferentes entidades federativas —ya todas, creo yo— son muy esperanzadores.

Es con tristeza que constato cómo la política científica reciente ha golpeado la investigación educativa. La falta de apoyo del gobierno federal al COMIE y la interrupción, ojalá temporal, de su tradicional apoyo a los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, la cancelación de los estímulos del Sistema Nacional de Investigadores a quienes pertenecen a universidades privadas, la disminución de las becas de posgrado y la proscripción de las instituciones privadas para obtener becas para sus posgrados, sin duda representa un revés al impulso creciente y constante de la investigación educativa y de la formación de investigadoras e investigadores en el país.

Confío, sin embargo, en que la fortaleza de nuestro “gremio” y la solidaridad que genera nuestra ya larga historia nos permita superar las consecuencias de estos tiempos difíciles.

ENTRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA POLÍTICA GUBERNAMENTAL

30 años de encuentros, desencuentros y desafíos

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA

El COMIE en el tiempo

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se fundó el 20 de septiembre de 1993. Hace 30 años se propuso reunir investigadoras e investigadores profesionales del más alto nivel, con el objetivo principal de promover la investigación educativa de calidad para fortalecer la educación mexicana. Se trata de la asociación de investigadoras(es) educativas más importante del país, caracterizada por una amplia diversidad en cuanto a formaciones disciplinares, intereses y temas de indagación, así como por constituirse en el espacio de mayor relevancia para impulsar el debate y el diálogo sobre los grandes problemas educativos de México. La participación del COMIE ha trascendido en diferentes espacios relacionados con la educación mexicana no sin momentos de tensiones, diferencias y coincidencias entre sus integrantes. Al respecto, la pluralidad de ideas y posturas académico-políticas han jugado un rol fundamental; lo que da cuenta de la riqueza y fortaleza de la organización como un interlocutor reconocido ante diversos actores involucrados con el campo educativo, independientemente del gobierno en turno y de las distintas visiones del proyecto educativo que impulsan cada sexenio.

Hoy el COMIE agrupa a 720 investigadores pertenecientes a 202 instituciones (públicas y privadas) en 30 entidades federativas. Una característica fundamental de la asociación es que su financiación proviene de sus integrantes y no de recursos públicos procedentes del gobierno. Con ello, el COMIE es una asociación con independencia académica y administrativa.

Angélica Buendía Espinosa: profesora investigadora en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Departamento de Producción Económica; presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2018-2019). Ciudad de México, México. CE: abuendia0531@gmail.com

Entre sus principales acciones y productos destacan la organización de 17 ediciones del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE); la realización de siete ediciones del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación; la publicación, desde 1996, de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), reconocida por su prestigio y posición en el campo; la coordinación, elaboración y publicación de los estados de conocimiento de la investigación educativa cada diez años y la organización y participación en diversos eventos y actividades vinculadas con el campo educativo tanto en México como en el mundo. Se suma a los anterior, que el COMIE ha contribuido a la formación de investigadoras(es), al debate sobre los temas y problemas educativos actuales, emergentes y de coyuntura. Sin duda, la diversidad y pluralidad son los términos que mejor definen al Consejo y que lo han posicionado como el referente para la investigación educativa mexicana.

En los siguientes párrafos me referiré a una etapa de la historia del COMIE que como presidenta del Consejo me tocó vivir y que coincidió con un momento histórico del país: el de la transición política del año 2018, que significó el arribo de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia de la República y, con ello, un proceso de reforma educativa que hemos vivido desde entonces. Este no es un texto científico en estricto sentido, se trata de mis reflexiones resultado del diálogo con muchas y muchos colegas con quien me tocó encontrarme durante mi conducción del COMIE, y que en el 2019 fueron objeto de amplios análisis en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. El texto es, por tanto, producto de una de las experiencias más enriquecedoras que he tenido como investigadora educativa, por lo que, reconociendo sus limitaciones, lo ofrezco como un homenaje a nuestro querido Consejo.

Diálogos y reflexiones frente al cambio y la transformación educativa en México

En noviembre de 2019 celebramos la quinceava edición del Congreso Nacional de Investigación Educativa y, al mismo tiempo, 25 años de historia de esta organización en los que día con día contribuimos, desde la investigación educativa, a la discusión, el estudio y el análisis permanente de la educación, sus políticas, procesos y prácticas. El Congreso refrendó el objetivo fundamental del COMIE, que rebasa el interés individual y se

coloca en lo colectivo, en el deseo de hacer de cada hecho educativo algo que signifique y nos resignifique como personas, como seres humanos. La educación no puede jamás ser un acto de uno, es un acto de todas y todos y demanda de todas y todos del compromiso y la dedicación, así como de un comportamiento ético sin precedentes.

En un momento de euforia política que vivía el país, el COMIE desde la diversidad y la pluralidad de pensamiento que lo caracteriza, refrendó también su papel de actor protagónico en la historia de la educación del país. Además de contar con la participación de la comunidad científica de investigación educativa del país, la presencia de maestras, maestros, estudiantes y autoridades ha sido una constante en el diálogo y debate que promueve el Consejo y no fue la excepción el congreso de 2019. En la ciudad de Acapulco, en el estado de Guerrero, nos congregó como educadoras(es) uno de los actos más nobles e importantes en la historia de la humanidad, la educación. Citando a Freire “El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen”.

Un primer asunto fue reconocer que somos un país diverso, pluricultural y contrastante. En su construcción México ha transitado por diversas etapas que reflejan, desde visiones diferentes, el anhelo en el que todas y todos coincidimos: construir y pertenecer a una nación como forma de vida que cristalice la aspiración de una historia colectiva. En afán de alcanzarlo hemos vivido cambios políticos y económicos que no han logrado materializarse en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Por el contrario, la desigualdad y sus efectos han sido la constante por varias décadas.

En el plano político hemos experimentado transformaciones institucionales que han conducido a transiciones gubernamentales y políticas que resignifican la relevancia de la vida democrática. El año 2000 representó un cambio profundo en la vida del país. Tras doce años de gobierno panista y un sexenio del regreso del Partido Revolucionario Institucional, México vivió un nuevo cambio con la llegada al poder de Morena; después de dos intentos, Andrés Manuel López Obrador ganó la presidencia de la República. Si bien la alternancia política manifiesta los avances que en materia

de democracia hemos logrado con la construcción de instituciones que contribuyen a su desarrollo, el camino ha sido largo y sinuoso. De hecho, los recientes debates y disputas por la democracia en México dan cuenta de los pendientes que en esta materia tiene el país.

En el terreno económico pasamos de un modelo de desarrollo del Estado benefactor a uno que se propuso como objetivo principal modernizar al país. Fue en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari que el proyecto modernizador encontró su asidero. La privatización, la desregulación y la competencia colectiva e individual fueron los ejes que orientaron la intervención de un Estado promotor de las lógicas del mercado. Al contrario de quienes han afirmado que el neoliberalismo minimizó la participación del Estado como agente regulador, en México su intervención se orientó por un claro proceso de cambios institucionales que posibilitaron la implementación del mercado y la competencia como las vías que permitirían el desarrollo y crecimiento económicos del país.

En medio del optimismo gubernamental por el México que ingresaba al primer mundo, el México global, aparecieron también los otros méxicos lastimados por la miseria, el olvido y la marginación históricas. El movimiento zapatista en Chiapas mostró la otra cara de la moneda, un país diverso pero fragmentado por la desigualdad, la marginación, la pobreza, la miseria, la corrupción, la impunidad y la violencia. Son estos mismos grandes problemas nacionales los que han persistido y se han intensificado, que vulneran las condiciones de vida y la dignidad de las personas, limitan sus derechos y libertades fundamentales, imposibilitan la satisfacción de sus necesidades básicas e impiden su plena integración social. Hoy 74 de cada 100 mexicanas(os) que nacen pobres morirán igual.

La desigualdad de la que somos testigos es excesiva, intolerable e insostenible, lo que nos obliga a discutirla desde un posicionamiento no solo económico sino ético y de justicia social, y nos conduce a preguntarnos cuánta desigualdad es o no aceptable. En México hay 53 millones de personas viviendo en la pobreza y 10 millones de personas en la extrema pobreza; las disparidades sociales y económicas son aún más contrastantes. Mientras que el Producto Interno Bruto per cápita crece a menos del 1% anual, la fortuna de los 16 mexicanos más ricos se multiplica por 5. La desigualdad y la pobreza se reflejan en la educación, la salud, la vivienda digna, la seguridad social, la alimentación, el grado de cohesión social y otros servicios públicos. Esta realidad cala profundamente en algunas

entidades federativas del país como Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Puebla (Buendía y Escorcía, 2018).

En este contexto es que se inserta la educación. Una reflexión que permanece constante en debates tanto en el ámbito de la investigación como de la política educativas es el significado que otorgamos a la educación. Una acepción personal que se ha nutrido de mi trabajo colectivo es que la educación es un proceso de transformación que responde a un contexto histórico-social y político, que libera, propicia la reflexión, desarrolla posturas críticas y sistemáticas, despierta la curiosidad, impulsa la creatividad, mejora las capacidades intelectuales y sociales, y propicia la comprensión de un mundo cada vez más complejo y diverso.

Decía Pablo Latapí que educar significa crecer, desarrollar capacidades y madurar. Una buena educación es aquella donde la motivación por la superación es permanente, donde no cabe el egoísmo y la arrogancia de la excelencia y donde no se aspira a la perfección del hombre, sino a su crecimiento constante. La buena educación es autoexigente y nos obliga a ponernos al servicio de los demás, es la base para mejorar nuestra vida y la de las y los otros. La buena educación es inclusiva y equitativa y proporciona a las personas, en los distintos territorios, las habilidades y capacidades para el pensamiento y la acción necesarias para transformarse y transformar su entorno local, regional y nacional.

En México esta aspiración es una deuda pendiente. Muchos son los factores que han contribuido a ello. Los grandes procesos de reforma y cambio que hemos experimentado para dar rumbo a la educación, para construir el o los proyectos educativos que den sentido e incluyan la diversidad que nos caracteriza, han dado resultados positivos; pero también han mostrado sus efectos más perversos. En la historia del país no en pocas ocasiones hemos sido testigos de decisiones de política que abonan escasamente a la mejora de la educación, porque sus objetivos son difusos y no reconocen ni diferencian entre la política, la acción política y la intervención pedagógica. Han privado los intereses personales o de grupo que dejan en el olvido a los verdaderos protagonistas de la educación e imponen sus visiones a fuerza de acuerdos que se construyen en espacios de negociación ajenos a ellos.

Entre esos actores protagonistas están las y los estudiantes y estamos las y los maestros, independientemente del nivel educativo de que se trate. Los estudiantes son nuestra razón de ser; con su creatividad, imaginación

y energía hacen de la educación un espacio de transformación. Tenemos una gran deuda con ellas y ellos. Las reformas educativas como procesos de cambio no han hecho lo suficiente para visibilizar su diversidad, sus intereses, sus motivaciones y expectativas. En México, el origen sigue marcando el destino de niñas y niños que nacen en la pobreza; 4.8 millones de ellos, entre los 3 y 17 años de edad no asisten a la escuela. Aunque la educación básica está prácticamente universalizada, las condiciones en que se imparte en el territorio nacional reproducen la desigualdad que caracteriza a la sociedad mexicana. La educación media superior enfrenta aún retos considerables y en el sexenio actual no ha habido claridad en su orientación. Una pregunta planteada por Eduardo Weiss en 2017 sigue vigente: ¿Les preocupa a los políticos y autoridades educativas la baja calidad de los aprendizajes? Igual que su respuesta: “Tal vez algo... pero en un país donde hay pocos empleos formales de calidad a ofrecer a los egresados y donde acecha el peligro de que los jóvenes caigan en actividades ilícitas, es preferible que estén resguardados en las escuelas y no expuestos en la calle”.

La última reforma educativa aprobada el 15 de mayo de 2019, fecha emblemática para las y los educadores, elevó a rango constitucional la obligatoriedad y gratuidad de la educación mexicana que imparte el Estado, incluida la de nivel superior. Ello significa que corresponde al Estado, desde sus distintos órdenes de gobierno, garantizarla. ¿Quién podría oponerse a tan noble propósito? El asunto pendiente es construir caminos y rutas que verdaderamente promuevan la equidad educativa en su más amplia acepción. Ni la meritocracia absoluta, ni la ampliación de espacios solo como una respuesta inmediata discursivamente aceptable ante la baja cobertura en la educación superior suponen respuestas únicas. Las propuestas deben ser responsables y fundadas en el conocimiento del sistema y en el reconocimiento de la diversidad de los contextos y de nuestras(os) estudiantes, en la posibilidad de abonar a la realización de sus sueños y a una vida digna y, al mismo tiempo, al desarrollo del país.

No es suficiente garantizar y/o ampliar las oportunidades educativas que se reflejen en el acceso al sistema en sus diferentes tipos y niveles educativos. Se requiere que estas sean de buena calidad, traducida en óptimas condiciones pedagógicas, materiales y humanas que contribuyan a garantizar el derecho a la educación para todas y todos los niños y jóvenes

mexicanos, independientemente de su origen social y económico. Además, es necesario que las trayectorias de las y los estudiantes sean objeto de análisis e intervención y que sus transiciones educativas sean exitosas. Así, y solo así, podremos hablar de equidad, inclusión y justicia educativas.

Pugnar por una buena educación implica el reconocimiento y la valoración del trabajo que día a día realizan las y los educadores en los distintos niveles, espacios y escenarios educativos. El dominio disciplinario y pedagógico deben ser el fundamento de la formación como proceso de construcción de saberes y prácticas pedagógicas, y como componente fundamental para aspirar a una educación sólida, crítica y creativa. Aquella debe ser acompañada del reconocimiento de la diversidad de trayectorias docentes y académicas; mismas que se relacionan con las condiciones institucionales y organizacionales en que maestras, maestros, académicas y académicos realizamos la gran labor de formar a nuestras niñas, niños y jóvenes y de contribuir a la generación, transmisión y difusión del conocimiento.

Somos las y los educadores quienes asumimos el gran compromiso de formar a las nuevas generaciones. Además, muchos de nosotros nos hemos comprometido con la investigación como un proyecto de vida, como un oficio artesanal. Nos mueve la inquietud por aprender, por comprender, por analizar y por intervenir. Nos mueve la educación de y para nuestro país, nos mueve la convicción de que millones de niñas, niños y jóvenes nos esperan todos los días en las aulas y, lamentablemente, muchos fuera de ellas, sin la menor posibilidad de acceder y permanecer porque su condición socioeconómica los marcó de origen, para mostrarles que para ellos no hay mejor destino.

Muchos son los retos y los compromisos que nos demanda el o los proyectos educativos para el México diverso. No obstante, es urgente fortalecer la gobernanza institucional del sistema y los niveles y modalidades que lo integran. Ello significa mejorar la capacidad organizacional, de gestión y coordinación, en la que una comunidad es capaz de acordar objetivos comunes, así como de coordinar acciones y generar los diseños y las estrategias institucionales más adecuadas para conseguirlos (Aguilar Villanueva, 2006).

La coordinación del sistema debe ir acompañada de los recursos públicos destinados a la educación, asunto que se ha instaurado por años, en un tema

relevante en la agenda nacional. La demanda histórica de diversos actores políticos y sociales, para que el Estado incremente considerablemente los recursos y que la educación se constituya en una estrategia de desarrollo nacional, ha sido una constante. Las restricciones presupuestales y las discusiones anuales que se originan en el poder Legislativo dan cuenta de la ausencia de una estrategia para apoyar una asignación presupuestal que se incremente paulatinamente y que permita posicionar a la educación como un verdadero factor de transformación y cambio social.

Es necesario que el país, por la vía de un compromiso económico contundente y creciente, apueste por el desarrollo de la educación, la ciencia, la cultura, las humanidades, la tecnología y la innovación como una estrategia necesaria para resarcir la desigualdad social y económica que persiste desde hace varias décadas y, en consecuencia, contribuya a mejorar las condiciones de vida y el bienestar de las y los mexicanos.

Si aspiramos a la concreción de una sociedad más justa y equitativa es indispensable el desarrollo y la consolidación de un proyecto de país y educativo que reconozca plenamente la diversidad en todos sus ámbitos, que se aparte de políticas gubernamentales, para transitar hacia la construcción de políticas públicas de Estado que se sustenten en el conocimiento, rompan con inercias y propicien una toma de decisiones informada que no responda a la improvisación y la ocurrencia.

Pero hablemos de diversidad no solo en el discurso, hagámoslo en la acción, incluyamos, no discriminemos por razón o condición alguna ni en espacio social alguno. Enseñemos la tolerancia tolerando, ya que alguien nos ha de tolerar también, desde su razón y la nuestra, desde su pensamiento y el nuestro. Vivamos la justicia desde cada espacio del que como ciudadanas(os) y educadoras(es) formamos parte, el aula, la escuela, la universidad, la vida misma. Cultivemos la equidad mejorando las condiciones de quienes, por el puro azar, altamente probable en este país, nacieron en una cuna en condiciones de pobreza.

No hay razones únicas, no hay verdades únicas, no hay soluciones únicas a los problemas que enfrenta nuestra educación y nuestro país. Aun solo pensarlo nos condenará a mantener nuestras deudas pendientes en materia educativa. Hagámoslo con compromiso real y auténtico, más allá del protagonismo político e intelectual que pueden cegarnos y colocarnos como dueños de la verdad y de la razón absolutas; como sujetos inalcan-

zables, soberbios y arrogantes. La educación mexicana y todo lo que ella significa no nos necesita así, la educación mexicana nos exige el diálogo argumentado, la escucha tolerante y la construcción colectiva.

Reflexión final

Parte de este texto lo escribí en el año 2019, hoy en 2023, en la antecámara de un próximo cambio de gobierno y con una alta probabilidad de continuidad del partido en el gobierno, los retos en materia educativa persisten. Sin duda la pandemia causada por la COVID-19 ha sido un fenómeno que trastocó la educación, que reorientó los esfuerzos gubernamentales a fin de transitar a la educación remota y atender a millones de estudiantes en condiciones de desigualdad. Los estragos de la pandemia seguirán presentes en el rezago educativo que hemos de arrastrar por generaciones y, ante ello, el compromiso que debemos asumir es exponencial. Confío en que hemos de contribuir desde la investigación educativa a una mejor educación, una educación sin adjetivos desde el discurso, una educación justa, equitativa e incluyente. Ese es el gran desafío de México y para México.

Referencias

- Buendía Espinosa, Angélica y Escorcía Romo, Roberto (2018). "Presentación", en A. Buendía Espinosa y J. M. Corona Alcantar (coord.), *Desigualdad y pobreza*, Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores/Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 11-28.
- Aguilar Villanueva, Luis F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

*3. Los estados de conocimiento:
impactos y retos
para la investigación educativa*

ESTADOS DE CONOCIMIENTO DEL COMIE

Aciertos, evolución, diferenciación y retos

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA

Actualmente la presentación de los estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) es considerada de forma natural como una actividad más de las que desarrolla. No obstante, esto ha tomado tiempo, aciertos, desarrollos, procesos de diferenciación en el trabajo y retos para la comunidad académica de la educación. Para comprender el esfuerzo de elaborar los estados de conocimiento conviene partir por reconocer lo que acontecía en la investigación educativa en México en la década de 1970, momento en el que esta actividad era muy incipiente y poco profesional. Para constatar tal aseveración, basta con hacer una breve revisión del diagnóstico que desarrolló en esos años la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre la situación de la investigación educativa (IE) donde se señalaba que se contaba con 121 unidades de investigación que reportaban sus resultados a diferentes autoridades educativas, la existencia de 237 proyectos de IE que difundían sus resultados a través de fotocopias, además se planteaba que para ese entonces en el país existían “968 investigadores, 45% con licenciatura, 26% con estudios de posgrado, 14% con nivel inferior a licenciatura [...] y sólo el 25% tenía más de 4 años de experiencia en investigación” (SEP, 1982: 127). Por su parte, el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa establecía “que la mayoría de las unidades de investigación educativa [tenían] menos de 10 años de existencia” (Conacyt, 1981a:6).

En este contexto, en 1981 tuvo lugar el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa –organizado en el marco del Programa Nacional Indicativo para la Investigación Educativa formulado por Pablo Latapí para el

Ángel Díaz-Barriga: investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México. CE: adb49@gmail.com

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)– donde se discutió la construcción de un estado de conocimiento sobre la situación de las indagaciones educativas que se desarrollaban el país. Cabe subrayar que uno de los propósitos del evento fue alentar y perfeccionar el esfuerzo de investigación, con la esperanza de que el proceso-congreso contribuyera a establecer una relación estrecha entre educadoras(es) e investigadoras(es),¹ para analizar la problemática educativa, ofrecer soluciones ante las dificultades identificadas y encontrar liderazgos para la aplicación de los programas de mejora que se perseguían (Conacyt, 1981a:8).

En este primer congreso se trabajaron nueve temas aglutinadores: tecnología educativa, diseño curricular, evaluación de la cobertura y calidad de la educación, proceso enseñanza-aprendizaje, educación y sociedad, formación de trabajadores para la educación, planeación y administración, educación informal y no formal, e investigación de la investigación educativa (Conacyt, 1981b).

Durante la década de 1980, la idea de realizar esta gran empresa estuvo en vilo hasta que, a principios de los años noventa, Eduardo Weiss asumió el reto de invitar a un conjunto de académicos para elaborar nuevamente estados de conocimiento. Después de una serie de discusiones se acordó desarrollar el estado de la investigación educativa organizado en 29 campos. En este punto es conveniente recordar que, entre los años en que se realizó el primer y segundo congresos se estableció el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el cual generalizó una serie de criterios para evaluar la investigación y ofrecer un incentivo económico a los académicos por el desempeño en tal actividad, el campo educativo se agrupó en las comisiones de Humanidades y Ciencias Sociales. Entre los elementos que se consideraban para examinar el trabajo de investigación se encontraban las publicaciones, artículos científicos, libros de autor y paulatinamente los grados académicos. Sin duda, esto incidió en la forma como se realizaba la investigación en educación (Díaz-Barriga, 1999), porque llevó a que los profesores e investigadores publicaran los resultados de sus estudios.

Para 1993 se realizó el II Congreso Nacional, como resultado de cinco congresos regionales previos, donde se agruparon los temas de investigación, teniendo como una de sus consecuencias la fundación del COMIE. A partir de este momento, este organismo “retomó la idea de continuar constituyendo la memoria del quehacer científico en educación” (Rueda, 2003:8). Mientras que los estados de conocimiento de educación se concibieron “como el análisis sistemático y valoración del conocimiento y de la producción generadas en

torno a un campo de la investigación durante un periodo determinado” (Rueda, 2003:8). Por su parte, Weiss (2003:28) advirtió que “realizar un estado de conocimiento implica discutir las perspectivas (teóricas) de análisis, decidir los temas a abordar, localizar las publicaciones pertinentes y analizarlas”.

Con estos elementos podemos establecer las orientaciones a partir de las cuales se establecieron los estados de conocimiento, primero bajo la visión del Conacyt y posteriormente en la convocatoria que antecedió a la conformación del COMIE en 1993. El estado de conocimiento buscaba recuperar y estimular la investigación educativa publicada que se realizaba en el país, bajo un sistema de análisis que posibilitara establecer relaciones entre educadores e investigadores, además de estudiar la problemática educativa, ofrecer soluciones y buscar su impacto en los tomadores de decisiones. Por estas razones, entre otras más, se trató de que en varios congresos nacionales de investigación existiera un discurso por parte de quien en su momento ocupaba la SEP.²

Es necesario reconocer que desde su inicio y conforme han avanzado los años ha sido complicado establecer una estrategia única para la construcción de los estados de conocimiento. Por ejemplo, en 1995 se señalaba que la revisión de algunos estados de conocimiento “permite constatar las formas particulares en las que cada comisión estableció una dinámica de trabajo, eligió o elaboró ejes o categorías centrales para presentar sus documentos” (Díaz-Barriga, 1993). En otras palabras, cada área diseñaba y seguía un método particular para la revisión, análisis y sistematización de la producción científica mexicana en educación.

Del trabajo artesanal al empleo de bases de datos

Los académicos que participamos en la construcción de los estados de conocimiento realizados en 1981 y 1993 desarrollamos esta tarea de manera artesanal, esto es: recuperando las publicaciones existentes sobre un tema específico en diversas bibliotecas, particularmente de la zona metropolitana, también tomando contacto con algún investigador para solicitar su obra publicada, en algunos casos se pudieron revisar las tesis en programas de posgrado muy puntuales. Nuestros escritorios de trabajo estaban llenos de fotocopias para analizar. Si bien, desde 1979 –con la intención de detectar, almacenar y organizar lo que se publica en revistas de Iberoamérica– existía el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), este solo se publicaba en papel y para acceder a esos documentos era necesario solicitar un servicio de fotocopiado.

Conforme se fue desarrollando la *Word Wide Web* como un sistema de consulta a través del internet que permitió tener acceso a diversas bases de datos de las publicaciones que se realizan en las revistas académicas (IRESIE, Latindex, Redalyc, Scielo, entre otras), la tarea de identificar los artículos publicados posibilitó tener acceso a una diversidad de fuentes de información. Una actividad desafiante fue la recuperación de libros y capítulos de libros, ya que implicaba que estuvieran disponibles en las bibliotecas del área metropolitana o bien, se dependía de su difusión en las instituciones de educación superior (IES). Así, una parte importante del material, sobre todo de las publicaciones locales, representaban un problema para su acceso. De tal suerte que, en esos casos operó el mecanismo de conocimiento personal del investigador para tener a disposición algún trabajo académico o la posibilidad de preguntar a algún colega de otra institución de las entidades federativas sobre cierta publicación en particular. Esto también aplicó a las tesis de posgrado, puesto que no estaban disponibles. A partir de la década de 2000 los estados de conocimiento se generan con el apoyo de las bases de datos especializadas para identificar los productos de investigación, lo que ha facilitado las tareas de búsqueda y acceso a los materiales. En el último estado de conocimiento (2023) se tomó la decisión de solo acceder a las tesis de posgrados reconocidos en el Padrón del Conacyt, teniendo en varios casos la facilidad de poder consultar en línea estas investigaciones.

Ahora bien, a principios del siglo XXI se dio una discusión intensa entre algunos miembros del COMIE y sus grupos, ya que, además de solicitar el análisis y la elaboración del estado de conocimiento, se pidió la redacción de fichas de información que permitieran al COMIE realizar su propia base de documentos de investigación educativa. Esta tarea no se pudo realizar y reflejó las diferencias existentes de sistematización de información entre todos los miembros que participamos en la construcción de los estados de conocimiento para generar una síntesis que pudiera concentrarse en una base de datos.³ Pero la captura del material publicado resultó más sencilla en un principio quedando pendiente la obtención de libros, capítulos publicados y tesis de posgrado.

De un proyecto principal a una tarea secundaria

Un cambio relevante que afecta la construcción de un estado de conocimiento es el tiempo de dedicación que los investigadores reservan a este trabajo. Mientras en el Documento base de 1981 se agradece explícitamente a las instituciones que permitieron que sus académicos dedicaran tiempo

a la realización de esta tarea, para la década de 2000, quienes hemos realizado los estados de conocimiento lo hacemos de forma paralela a nuestras actividades de docencia, investigación y difusión.

En los años de 1990 colaborar en el desarrollo de un estado de conocimiento llegó a considerarse como el proyecto sustantivo de los investigadores. En los últimos 30 años experimentamos una multiplicación del trabajo del personal académico como resultado de la combinación de un conjunto de políticas organizacionales, unas gestadas en el SNI, los programas institucionales de estímulos al desempeño, ambos establecidos con la finalidad de otorgar una compensación salarial, frente a otros programas organizacionales como el trabajo en los Cuerpos Académicos, el impulso a las redes de investigación. Este conjunto de programas no nace de un criterio coherente para impulsar el trabajo académico, por el contrario, han orillado al personal académico a buscar responder a los criterios que cada uno de ellos establece. El resultado es una evidente sobrecarga de las tareas académicas, a partir de esta situación aceptar colaborar en un estado de conocimiento es asumir un proyecto más de los que cada uno tiene comprometidos con su institución. Así, la dedicación a las actividades que demanda el estado de conocimiento es secundaria en la dinámica real de trabajo.

La saturación del trabajo de los académicos

La saturación del trabajo de los académicos que tenemos que combinar la publicación y los tiempos que ella demanda, con la atención a estudiantes tesis, con la responsabilidad de las tareas docentes y las actividades de difusión, se manifiestan en una agenda personal complicada que dificulta el desarrollo del estado de conocimiento con una perspectiva grupal. Cada vez más se observa una segmentación de las tareas para realizar esta actividad, por ejemplo, el coordinador de un campo específico se reúne con quienes han decidido participar y distribuye las temáticas que le corresponde a cada uno elaborar. En el mejor de los casos, discute esta distribución, pero finalmente el acuerdo es entregar un capítulo o sección para determinada fecha. Los responsables de cada sección organizarán sus tiempos como lo consideren oportuno.

No puedo dejar de mencionar que, en el caso de la investigación curricular, el grupo que trabajamos el documento en los años noventa teníamos reuniones quincenales para compartir lo que estábamos recuperando,

discutir los criterios a partir de los cuales organizaríamos el trabajo, presentar avances y revisar estos ampliamente. Ya en la primera década de este siglo tuvimos dificultades para realizar las reuniones, pero todavía fue una tarea posible incorporando académicos de otras entidades federativas. El documento que logramos realizar en este momento (2023), prácticamente se construyó en la pandemia, la reunión del grupo fue una tarea muy complicada, con ausencias más marcadas, finalmente se entregó un estado de conocimiento que en su desarrollo presentó una serie de dificultades.

Formar una estructura del trabajo de investigación que se construya como grupo y no individualidades que se responsabilizan de una sección ha sido una tarea cada vez más complicada, la integración grupal desde el punto de vista de alguna escuela de pensamiento es un reto, lo colaborativo se tiende a entender como una tarea superficial de apoyo, o en el mejor de los casos de la integración de un pequeño grupo en relación con la tarea completa.

La integración de los participantes para realizar el estado de conocimiento

El mecanismo seguido para la integración de los participantes en la construcción del estado de conocimiento ha sufrido también cambios que es importante reconocer. Los responsables de su coordinación en los años noventa fueron de alguna forma elegidos a través de una invitación directa, a principios del siglo XXI se hizo una reunión en Puebla y se pidió a los asistentes que se ubicaran en algún salón de acuerdo con el área de conocimiento donde deseaban participar, en esa reunión elegirían al coordinador del trabajo y acordarían el mecanismo para realizarlo. Los últimos estatutos del COMIE establecen que la participación en esta tarea se realizará por medio de una votación entre todos aquellos socios que hayan decidido inscribirse en un campo de conocimiento. Este proceso de democratización también afectará la forma como se realice esta labor, pues el principio de adscripción a un campo determinado no es la producción académica, ni el liderazgo ejercido en un campo. La decantación entre quienes no aceptan asumir esta responsabilidad es un elemento que afectará de alguna forma esta tarea.

De la investigación nacional a la producción internacional

Un elemento clave para la realización de los estados de conocimiento se da paradójicamente en la misma evolución de la comunidad académica

de investigación. En los últimos 20 años somos testigos del valor que se ha concedido a la internacionalización del trabajo académico. El SNI ya lo había formulado como un criterio para otorgar el nivel III en el sistema, al exigir documentar el impacto internacional de la producción del investigador. La internacionalización es un efecto que va más allá de nuestras fronteras, pues el grado de indexación de las revistas académicas y su pertenencia al extranjero en las que publica un académico se considera como altamente relevante. Esto ha significado que los investigadores que laboran en México buscan publicar en el extranjero, al mismo tiempo que académicos de otros países lo hacen en revistas editadas en nuestro país. La frontera entre investigación nacional e internacional se perdió.

Ya no es fácil recuperar los estudios que se producen en el país, las bases de datos de las revistas en castellano resultan insuficientes, frente a las internacionales (Education Resources Information Center: ERIC; Elton B. Stephens Company: EBSCO, entre otras) que representan dificultades no solo para definir con claridad los motores de búsqueda, sino para obtener el artículo de un académico que trabaja en el país, pero que se publicó en otro idioma. De alguna forma se volvió al mecanismo de solicitar al colega una copia de su artículo publicado en otro idioma, pues en algunos casos aun cuando este se encuentre no es de acceso libre.

Lo delicado de este asunto para el tema que trabajamos es, ¿hasta dónde es viable seguir planteando que los estados de conocimiento recuperan la investigación educativa que se produce en el país? Realizar una tarea que dé cuenta del estado de la investigación educativa en el país no solo es cada vez más una tarea compleja, sino que seguramente deja varios vacíos en los hallazgos obtenidos y, quizá, no logre reflejar a cabalidad lo que se está produciendo en el país.

Una reflexión final

Los estados de conocimiento que presentará el COMIE en el próximo congreso de investigación educativa (diciembre de 2023), mostrarán la forma en la que la investigación se ha ido consolidando en el país, pero a la vez también serán un reflejo de la diversidad de criterios con las que están contruidos, de la conformación cada vez más individualista de los académicos que participan en su elaboración, de la dificultad para establecer un criterio o categoría central desde la que se pueda analizar la producción

académica. Frente a la internacionalización del trabajo académico, la realización de publicaciones en el extranjero de nuestra comunidad académica, la formación de redes internacionales de indagación, será necesario que el COMIE se replantee el sentido de esta actividad, reconozca los cambios que ha sufrido esta tarea durante estos años, resultado de la consolidación del campo, pero al mismo tiempo mostrando cómo el individualismo ha influido en el desarrollo del mismo o en su caso lo que podría llamar la colaboración forzada, dos o tres académicos que publican para mostrar que hacen algo en común. Una comunidad cada vez más segmentada e individualizada en su quehacer.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se utilizará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Tal fue el caso de José Ángel Pescador, Josefina Vázquez Mota, Emilio Chuayffet, entre otros.

³ De hecho, entre otros argumentos para no hacer la tarea se adujo que los académicos que realizan el análisis, reporte y organización de la información en una base de datos tienen una formación especializada para realizar esta tarea de manera uniforme, por otro lado, se adujo que si ya existían bases de datos especializadas en educación no tenía mucho caso realizar una diferente a estas. Por el contrario, la intención de quienes proponían su realización se basaba en la idea de que la producción de investigación en educación no solo se concentraba en las revistas académicas reconocidas.

Referencias

- Conacyt (1981a). *Programa Nacional Indicativo de la Investigación Educativa en México*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Conacyt (1981b). *Documentos base. Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Díaz-Barriga, Ángel (coord.) (1993). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, col. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz-Barriga, Ángel (1999). “Pablo Latapí y la investigación educativa en México”, conferencia dictada en la Cátedra Extraordinaria Dr. Pablo Latapí, División de estudios de posgrado, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Rueda, Mario (2003) “La investigación educativa en México 1992-2002”, en Weiss, Eduardo (coord.), *El campo de la investigación educativa 1995-2001*, col. La investigación educativa en México, 1992-2002, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- SEP (1982). Diagnóstico de la investigación educativa. Principales resultados, México: Secretaría de Educación Pública.
- Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la investigación educativa 1995-2001*, col. La investigación educativa en México, 1992-2002, Ciudad de México: COMIE.

LOS ESTADOS DE CONOCIMIENTO DEL COMIE

40 años de investigación educativa

ALBERTO RAMÍREZ MARTINELL

Introducción

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Asociación Civil, o COMIE, A. C., se fundó en septiembre de 1993 con el objetivo principal de “conjuntar acciones e intereses comunes de los investigadores en el área educativa, con el fin de fomentar la investigación de calidad que incida en las prácticas y políticas de la investigación educativa” (COMIE, 2014). Sus acciones y productos principales se dan a través de una revista científica, congresos nacionales de investigación educativa y los estados de conocimiento.

Desde enero de 1996, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* ha publicado un centenar de números que son accesibles en dos sitios. Los primeros 83 números publicados hasta diciembre de 2019 se pueden consultar en el sitio: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/issue/archive>, y del número 84 en adelante se encuentran en <https://www.rmie.mx/>.

Los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE), que tienen como antecedente a un congreso realizado en agosto de 1981 en la capital del país (COMIE, 2014) se celebran desde 1993 de manera bianual en distintas ciudades de la República Mexicana. El primer congreso organizado por el COMIE se celebró entre los meses de septiembre y diciembre de 1993 en seis ciudades de la república (Guanajuato, Toluca, Pátzcuaro, Xalapa, Guadalajara y Ciudad de México). Los siguientes ya contaron con organización y sede local en Ciudad de México (1995); Mérida, Yucatán (1997); Aguascalientes, Aguascalientes (1999); Manzanillo, Colima

Alberto Ramírez Martinell: investigador de la Universidad Veracruzana, en el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior, Xalapa, Veracruz, México. CE: albramirez@uv.mx

(2001); Guadalajara, Jalisco (2003); Hermosillo, Sonora (2005); Mérida, Yucatán (2007); Boca del Río, Veracruz (2009); Ciudad de México (2011); Guanajuato, Guanajuato (2013) (COMIE, 2014); Chihuahua, Chihuahua (2015); San Luis Potosí, San Luis Potosí (2017); Acapulco, Guerrero (2019); Puebla, Puebla (2021) y Villahermosa, Tabasco (2023). Debido a la pandemia por COVID-19 el congreso de Puebla se hizo en formato eminentemente virtual.

Los estados de conocimiento implican la revisión del estado del arte de la investigación educativa en el país en un periodo de 10 años. La primera colección estudió la década previa a la constitución del COMIE. La segunda comprende un análisis de la producción académica publicada de 1992 a 2001, la tercera abarca de 2002 a 2011 y la cuarta se dedica a estudiar el periodo de 2012 a 2021.

Los principales lectores de estos materiales suelen ser investigadores que se encuentran realizando un posgrado o sus primeros trabajos de investigación en el campo de la educación. El tono evolutivo de los libros evidencia las formas en que se ordenaba el campo de la investigación educativa, permite reconocer las principales voces de la época y acceder a un listado temático y sistematizado de fuentes de información y consulta.

Si bien las colecciones de 1992 a 2001 y de 2002 a 2011 se pueden consultar en línea (<https://www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento/>), los trabajos de las décadas de los setenta y ochenta no son públicamente accesibles. Es posible que estas colecciones se encuentren físicamente en las bibliotecas personales de profesores o instituciones, pero por el momento son inaccesibles a través de Internet. Sería una tarea pendiente del COMIE, ubicarlos, digitalizarlos y hacerlos accesibles en su portal.

Estados de conocimiento del COMIE

En el COMIE se entiende por estado de conocimiento al:

[...] análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (COMIE, 2001a).

En los estados de conocimiento se revisan diferentes tipos de productos, como artículos de revista, capítulos de libros, libros, tesis y reportes técnicos. Se realizan análisis exhaustivos de la producción académica y científica de un periodo y se exploran los desafíos y oportunidades para cada área temática. Esto contribuye al avance del conocimiento, a la identificación de tendencias investigativas, vacíos teóricos y metodológicos, así como a la generación de nuevas líneas de investigación y, en su caso, a la extinción de temas que ya hayan sido agotados.

En sus tres décadas de existencia el COMIE ha realizado el análisis de 40 años de la investigación educativa en México. Esto es importante pues permite la observación de la evolución del campo y de la forma en que históricamente esta ha sido ordenada. Las áreas temáticas, los campos y líneas de investigación de los congresos nacionales y los libros mismos de los estados de conocimiento, evidencian los focos, tensiones y temas prioritarios en el terreno de la investigación educativa.

Previo a la fundación del COMIE, en 1993, las voces más autorizadas de la investigación educativa en México ya buscaban la colaboración nacional de investigadores. “En 1981 se realizó el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, que culminó con la publicación de un estado de conocimiento de los trabajos realizados en la década de los setenta” (García Salord y Landesmann, 1993). Esta colección de estados de conocimiento se organizó en diez campos temáticos. Con la influencia de los trabajos de 1981, al constituirse como asociación civil en 1993, el COMIE continuó con la organización de congresos y la elaboración de estados de conocimiento. A continuación, se presenta una descripción de los cuatro estados de conocimiento coordinados por el COMIE.

Investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa (1982-1992)

En 1993, año en que el COMIE se constituyó como asociación civil, se llevó a cabo, entre septiembre y noviembre, el II CNIE y la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación educativa en México correspondiente a la década de los ochenta. La colección contaba “con 30 estados de conocimiento temáticos agrupados en seis áreas que fueron elaborados por más de doscientos investigadores de ochenta instituciones y dependencias, lo que habla del desarrollo de la investigación educa-

tiva a pesar de la crisis financiera de los años ochenta” (García Salord y Landesmann, 1993).

El proceso de publicación de esta colección se hizo en dos etapas. Primero se prepararon 29 cuadernos que se presentaron en el II CNIE (COMIE, 2001b). Después, se corrigieron y agruparon en seis áreas temáticas para conformar una colección de nueve libros, incluyendo una reflexión extensa que ocupó tres volúmenes y una visión sintética de los estados de conocimiento del decenio. Este proyecto inicial del COMIE “representa el esfuerzo colegiado por señalar los avances y las dificultades del trabajo en su conjunto, y las propuestas para fomentar la calidad de la investigación educativa en todo el país y en las diferentes instituciones” (COMIE, 2001b). Los títulos de la colección de estados de conocimiento del decenio de 1982 a 1992, coordinada por el doctor Eduardo Weiss del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, son:

- 1) Sujetos de la educación y formación docente
- 2) Procesos de enseñanza y aprendizaje I
- 3) Procesos de enseñanza y aprendizaje II, vol. 1
- 4) Procesos de enseñanza y aprendizaje II, vol. 2
- 5) Procesos curriculares, institucionales y organizacionales
- 6) Economía y políticas en la educación
- 7) Educación cultura y procesos sociales
- 8) Teoría, campo e historia de la educación
- 9) Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre educación en México (1982-1992).

La investigación educativa en México (1992-2002)

De 1993 a 2002, el COMIE se fortaleció como asociación. Logró el reconocimiento de la comunidad educativa y la consolidación de su prestigio y rigor académico. En ese periodo se organizaron cinco congresos bianuales de investigación educativa que convocaron la asistencia de más de 1850 investigadoras e investigadores¹ de todo el país en cada uno de ellos (COMIE, 2014). En 1996 se fundó la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y para finales de 2002 ya se habían editado y publicado 16 números. Los trabajos colegiados para la construcción de la colección de estados de conocimiento de 1993 al 2002 se iniciaron en el año 2000

(Rueda, 2003). Las áreas temáticas siguieron evolucionando. La colección La investigación educativa en México (1992-2002) quedó compuesta por 17 libros en los que se reporta el estado de la investigación educativa en México en 12 campos temáticos. Los títulos de la colección de estados de conocimiento del decenio de 1992 a 2002, que fue coordinada por el doctor Mario Rueda Beltrán, investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), son:

- 1) El campo de la investigación educativa, 1993-2001
- 2) Acciones, actores y prácticas educativas
- 3) Educación, derechos sociales y equidad, vol. I
- 4) Educación, derechos sociales y equidad, vol. II
- 5) Educación, derechos sociales y equidad, vol. III
- 6) Aprendizaje y desarrollo
- 7) La investigación curricular en México
- 8) Educación, trabajo ciencia y tecnología
- 9) Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos, vol. I
- 10) Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos, vol. II
- 11) Sujetos, actores y procesos de formación, vol. I
- 12) Sujetos, actores y procesos de formación, vol. II
- 13) Políticas educativas
- 14) Historiografía de la educación
- 15) Filosofía, teoría y campo de la educación
- 16) Corporeidad, movimiento y educación física, vol. I
- 17) Corporeidad, movimiento y educación física, vol. II.

Estados de conocimiento 2002-2011

De 2002 a 2011, el COMIE gozaba de prestigio, estabilidad y prosperidad. La RMIE publicó 34 números y se organizaron cinco CNIE con asistencia superior a los 2000 delegados cada uno. Esta colección de estados de conocimiento recibió el interés y el apoyo financiero de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para su edición. La colección de 2002 a 2011, coordinada por el doctor Carlos Muñoz Izquierdo, reportó lo referente a 15 áreas temáticas en 17 libros, pues dos de ellas presentaron sus trabajos en dos volúmenes. La publicación

del proyecto se hizo en dos momentos. En 2013 se publicaron 13 libros y los siguientes fueron al cabo de dos años más. Los títulos de los libros de esta colección son los siguientes:

- 1) Aprendizaje y desarrollo
- 2) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas
- 3) Educación, desigualdad y alternativas de inclusión
- 4) Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento
- 5) Entornos virtuales de aprendizaje
- 6) Estudiantes, maestros y académicos en investigación educativa
- 7) Filosofía, teoría y campo de la educación
- 8) Historia e historiografía de la educación en México, vol. I
- 9) Historia e historiografía de la educación en México, vol. II
- 10) Investigación sobre la investigación educativa
- 11) La investigación curricular en México
- 12) La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México
- 13) La investigación en México en el campo educación y valores
- 14) Multiculturalismo y educación
- 15) Procesos de formación. Volumen I
- 16) Procesos de formación. Volumen II
- 17) Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México.

Estados de conocimiento 2012-2021

La elaboración de los estados de conocimiento del decenio de 2011 a 2021 sucede en un momento histórico inédito. La pandemia por COVID-19 impacta al campo de la educación de manera notoria pues de marzo de 2020 a verano de 2022, las actividades académicas en todo el sistema educativo mexicano se hicieron a la distancia, en el mejor de los casos, utilizando tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

La migración digital forzada también impactó la organización y elaboración de los estados de conocimiento del COMIE en tres aspectos. Primero, en el temático, pues la literatura de 2020 y 2021 de todas las áreas del Consejo se vieron permeadas por el uso de las TIC. Segundo, en la consulta de materiales en bibliotecas y otros espacios físicos no se pudo hacer pues por la pandemia se encontraban cerradas. Tercero, la or-

ganización y manufactura de los estados de conocimiento de este decenio se dio a través de plataformas de videoconferencia y trabajo colaborativo en la nube. Incluso, el CNIE de 2021 en Puebla, se tuvo que celebrar en modalidad virtual con un número reducido de actividades presenciales de aforo limitado que se transmitieron a través de la plataforma virtual del congreso. Se trata entonces de una era distinta, inédita a la que, además, se le suma una complicación de orden financiera, marcada por una serie de dificultades económicas que le tocó enfrentar al COMIE durante este periodo; a la austeridad nacional que inició en 2018; y el distanciamiento entre el Consejo y las fuentes de apoyo financiero que habían jugado un papel fundamental para la concreción de proyectos anteriores del COMIE.

Las reuniones de la comisión de los estados de conocimiento, la organización del trabajo en cada área temática y las habilitaciones tecnológicas para el manejo de programas informáticos como Mendeley, VOSviewer, MaxQDA o Atlas.ti se dieron a la distancia a través de plataformas de videoconferencia como Zoom, Meet, Jitsi o MS Teams. El trabajo remoto de emergencia incrementó las búsquedas de materiales en formato digital en comparación con lo que se había hecho para las colecciones de las décadas pasadas, lo cual era de esperarse. No obstante, debido al cierre de las instituciones educativas, la consulta de materiales impresos sufrió una afectación, pues las bibliotecas y librerías quedaron inaccesibles. El trabajo de las imprentas se ralentizó, dejando fuera del análisis de la década a algunos materiales impresos.

Para el COMIE es muy importante alinear la presentación de los estados de conocimiento con el CNIE. Eduardo Weiss propuso, a principios de la década de los noventa, una fórmula en la que se vinculaban las actividades de convocatoria, divulgación, exposición de avances y presentación editorial de los estados de conocimiento en el marco del CNIE (Block, Civera, Dussel, Hernández, y Dávalos, 2019).

Para la elaboración de los estados de conocimiento de 2012-2021 se revisaron cerca de 16 mil productos académicos. Se ha agrupado el trabajo de 29 coordinadores, 466 autores, 30 dictaminadores, 251 capítulos. Es un proyecto de más de 9,000 cuartillas distribuidas en 15 títulos, algunos con dos volúmenes, a saber:

- 1) Historia e historiografía de la educación
- 2) Investigación de la investigación educativa

- 3) Procesos de aprendizaje y educación
- 4) Currículo
- 5) Educación en campos disciplinares
- 6) Procesos de formación. Vol. 1
- 7) Política y gestión de la educación
- 8) Educación superior y ciencia, tecnología e innovación
- 9) Evaluación educativa
- 10) Educación, desigualdad social e inclusión
- 11) Educación y valores
- 12) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas
- 13) Multiculturalismo, interculturalidad y educación
- 14) Educación ambiental para la sustentabilidad
- 15) Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en educación.

Retos para las siguientes décadas

Hay retos que el COMIE enfrentará para las siguientes décadas. El más evidente es quizás la digitalización y publicación de la primera entrega de los estados de conocimiento. Esto abriría el acceso a la colección completa y al análisis de 40 años de publicaciones del campo de la investigación educativa en México.

Un segundo reto está en la mejora de los procesos de gestión, coordinación y elaboración misma de los estados de conocimiento. Esta tarea es compleja y demandante, pues requiere de tiempo, dedicación y visión. Los conflictos al interior de los grupos de trabajo no son infrecuentes, pues la tensión, la presión de los tiempos de entrega, la diferencia entre puntos de vista y las valoraciones de los procesos, roles de las personas en el equipo y contenidos pueden generar situaciones rípidas y de difícil resolución. La elaboración de minutas por reunión y la socialización de los acuerdos tomados podrían servir para reducir las tensiones al interior de los grupos de trabajo.

Un tercer reto está en el uso de software para la automatización de búsquedas, la colaboración con otras disciplinas y el préstamo de sus procesos de sistematización de información. El área de informática, específicamente en su rama de ingeniería de software, tiene avances destacados para la revisión sistemática de literatura. Kitchenham, Budgen, y Brereton (2015) y Zhang, Ali y Tell (2011) proponen metodologías basadas en evidencia

para la revisión sistemática de productos académicos y para la identificación de estudios relevantes de un área temática, que bien podrían hacer una diferencia en el campo de la investigación educativa mexicana. El establecimiento de un estándar como el *Quasi-Gold* (QGS) para la generación de criterios de inclusión y exclusión, la definición y obtención de cadenas de búsqueda, la automatización de las búsquedas y la definición de su sensibilidad y precisión podrían hacer una diferencia importante para una comunidad de investigadores educativos que se enfrentan cada vez con más frecuencia a bases de datos, repositorios y bibliotecas digitales sistematizadas.

Con las cuatro colecciones de estados de conocimiento del COMIE se consolida un proyecto académico de largo aliento que ha resultado valioso como medio de divulgación y diseminación de los trabajos de la comunidad de investigadores educativos del país, pero que también ha servido como recurso histórico que da cuenta de la pertinencia de las investigaciones, los rumbos educativos y las políticas en el campo de la educación. Los estados de conocimiento han servido de inspiración y referencia para la continuación de más investigaciones en el área, para la elaboración de tesis de licenciatura y posgrado, y también como insumo para el análisis, la crítica y la reflexión de los trabajos de los investigadores educativos de la nación.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se utilizará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Block, David; Civera, Alicia; Dussel, Inés; Hernández, Daniel y Dávalos, Amira (2019). "Eduardo Weiss", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 81, pp. 343-347. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1268/1197>
- COMIE (2001a). *Estados de conocimiento: Definición*. Disponible en: <http://web.archive.org/web/20010422163500/http://www.comie.org.mx/definicion.html>
- COMIE (2001b). *Estados de conocimiento de la Investigación Educativa: Antecedentes*. <http://web.archive.org/web/200104222020659/http://www.comie.org.mx/Antecedentes.html>
- COMIE (2014). *Historia COMIE*. Disponible en: http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/historia/curriculum_comie_20141127.pdf

- García Salord, Susana y Landesmann, Monique (1993). *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa: Estados de conocimiento*, cuaderno 3, Ciudad de México: Editorial del Magisterio.
- Kitchenham, Barbara Ann; Budgen, David y Brereton, Pearl (2015). *Evidence Based Software Engineering and Systematic Reviews*, Nueva York: Chapman and Hall/crc. <https://doi.org/10.1201/b19467>
- Rueda, Mario (2003). “Presentación de la colección”, en S. Reynaga Obregón (coord.), *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*, col. La investigación educativa en México, 1992-2002, Ciudad de México: COMIE.
- Zhang, Él; Ali, Muhammad Babar y Tell, Paolo (2011). *Identifying relevant studies in software engineering*. *Information and Software Technology*. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2010.12.010>

MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

30 años de estados de conocimiento del COMIE

GUNTHER DIETZ

Desde hace ahora tres décadas, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE) agrupa a quienes nos dedicamos en México a las ciencias de la educación, a la investigación, tanto a la formación docente como a la orientación de las políticas públicas en materia educativa. Junto con la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE; cfr. <https://www.rmie.mx/>) y con los *Congresos Nacionales de Investigación Educativa* (CNIE; cfr. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/congreso-nacional-de-investigacion-educativa/>), la serie de publicaciones denominada estados de conocimiento (cfr. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/estados-de-conocimiento/>) constituye sin duda un tercer pilar fundamental de la investigación educativa en nuestro país. Inaugurada en 1993 por la primera generación de estados de conocimiento, dedicados a la producción científica entre 1982 y 1992 y denominados *La investigación educativa en los ochenta: perspectivas para los noventa*, esta colección de publicaciones se ha ido convirtiendo no solamente en una “seña de identidad” del propio COMIE, sino también en una referencia obligada para cualquier persona interesada en conocer de forma sintética, estructurada y actualizada la situación que caracteriza en cada década a las investigaciones realizadas sobre procesos, actores, estructuras y sistemas educativos en México.¹

Los estados de conocimiento del COMIE

Mientras que la primera década abarcaba nueve áreas temáticas y un número homónimo de estados de conocimiento, en la segunda, correspondiente a la colección *La investigación educativa en México, 1992-2002*, la serie ya abarcaba doce estados de conocimiento, representando a ese mismo

Gunther Dietz: investigador de la Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. Xalapa, Veracruz, México. CE: guntherdietz@gmail.com

número de áreas temáticas. En aquella década, Mario Rueda como su entonces coordinador general nos ofrece esta definición de lo que el COMIE entiende por estado de conocimiento:

En cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (Rueda, 2003:iv).

A diferencia de estados del arte más puntuales y/o focalizados (Jiménez-Vásquez, 2014; PUCP-Facultad de Educación, 2021), el estado de conocimiento se constituye en una iniciativa amplia, abarcadora y de largo aliento (Cerón Martínez y López Quiterio, 2015). Así, la publicación cada diez años de los estados de conocimiento tiene como objetivo principal “el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa (IE)” (Rueda, 2003:iv) y como objetivos adicionales:

- Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la IE.
- Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones.
- Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones.
- Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación.
- Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa.
- Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos.
- Contribuir a la consolidación del COMIE, como comunidad académica especializada en la IE (Rueda, 2003: iv).

Actualmente estamos concluyendo la publicación de lo que promete ser otro hito más de los estados de conocimiento, 18 libros correspondientes al mismo número de áreas temáticas que actualmente componen al COMIE.

En esta breve aportación al dossier sobre los treinta años del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, quisiera esbozar el papel que ha jugado y sigue jugando la publicación periódica de este tipo de síntesis del conocimiento para el proceso de consolidación de una de las áreas temáticas, actualmente denominada “Multiculturalismo, interculturalidad y educación”. Procuraré resaltar su proceso de crecimiento, diversificación y consolidación, para concluir señalando algunos impactos que han tenido sus estados de conocimiento dentro y fuera de la academia, pero igualmente identificando algunos retos por los que atravesamos como investigadoras e investigadores dedicados a los enfoques educativos interculturales.²

De la educación indígena a la interculturalización de los sistemas educativos

Como parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, el área Multiculturalismo, interculturalidad y educación ha ido creciendo desde su primera inclusión en un estado de conocimiento, el que abarcaba la década de 1992 a 2002. Ello refleja la creciente relevancia que la atención a la diversidad cultural, lingüística y étnica está adquiriendo en las reivindicaciones de los movimientos sociales contemporáneos, así como en las respuestas generadas por las políticas públicas. Llama la atención que la clave para esta expansión de la investigación educativa sobre interculturalidad y diversidad no es de naturaleza intra-académica: consiste en las reivindicaciones y luchas de los pueblos originarios y de sus organizaciones por una educación cultural y lingüísticamente pertinente que esté arraigada en las realidades locales y regionales y que revierta el etnocidio cometido por la escuela castellanizadora y homogeneizadora. Estos reclamos están acompañados por iniciativas autónomas, proyectos-piloto no-gubernamentales en su mayoría, aunque a veces también desarrollados desde dentro de escuelas públicas; iniciativas y proyectos que a menudo no trascienden la escala local, pero que comienzan a generar redes alternativas y horizontales de colaboración e intercambio junto con las y los actores académicos y de formación docente que acompañan, analizan y apoyan estos procesos de “micro-interculturalización” educativa.

A raíz tanto de las reivindicaciones políticas como de las prácticas pedagógicas locales, la política pública sobre todo de educación básica —en menor medida en la educación media superior y superior— comienza a reaccionar desde inicios del nuevo siglo. Surgen nuevas dependencias federales, tales como la Coordinación General de Educación Intercultural y

Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), creada en 2001 y hoy “fusionada” con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en la nueva Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB), y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), creado en 2003 y que hoy forma parte de la Secretaría de Cultura federal. Muy paulatinamente la educación pública con enfoque intercultural y bilingüe –pero de facto cada vez más plurilingüe o multilingüe– comienza a expandirse de su origen en la antes denominada “educación indígena bilingüe y bicultural” que se limitaba a un subsistema específico destinado a comunidades indígenas asentadas en sus regiones rurales de origen y que hoy sigue proporcionando como “educación intercultural bilingüe” (EIB) una alternativa a la escuela castellanizadora en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria.

En sintonía con el auge de estos debates sobre el reconocimiento de la composición multicultural de la sociedad mexicana y de la correspondiente necesidad de interculturalizar los sistemas y subsistemas educativos nacionales, la investigación educativa sobre estas temáticas se incrementa vertiginosamente. Ello se refleja en la creciente presencia de investigaciones sobre educación intercultural, plurilingüe y/o comunitaria en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del COMIE y en la elaboración, ya por tercera ocasión, de un estado de conocimiento que sintetiza por tres décadas la evolución de los enfoques interculturales en la investigación educativa mexicana.

Al contrastar los tres estados de conocimiento generados hasta ahora en el área temática de Multiculturalismo, interculturalidad y educación (Bertely Busquets, 2003; Bertely Busquets, Dietz y Díaz Tepepa, 2013a; Dietz, en prensa), se percibe una expansión y diversificación en por lo menos tres sentidos. En primer lugar, los procesos migratorios rural-urbanos obligan –aún de forma demasiado lenta y parcial– a “urbanizar” la EIB para adaptarse a las realidades demográficas del país: el hecho de que prácticamente la mitad de las personas y comunidades que se autoadscriben como miembros de un pueblo originario ya no viven en sus regiones de origen, sino en cabeceras municipales de mayoría mestiza, en capitales estatales, en las grandes zonas metropolitanas así como en la franja de la frontera septentrional de México.

En segundo lugar, al iniciar un proceso de interculturalización en escuelas urbanas, el enfoque intercultural, históricamente enfocado en la dotación de servicios educativos pertinentes para los pueblos originarios,

deja de dirigirse únicamente a población escolar hablante de una lengua originaria. La muy reclamada, pero poco practicada “educación intercultural para todos” (Schmelkes, 2004) comienza a dar sus primeros pasos, nuevamente de la mano de niñas, niños y adolescentes indígenas, pero que ahora se aplica en aulas y escuelas que se caracterizan por la convivencia de un cada vez mayor número de lenguas, culturas, religiones y cosmovisiones.

En tercer lugar, la EIB no solamente “migra” del campo a la ciudad, sino que comienza a escalar –de forma aún parcial y precaria– hacia otros niveles educativos más allá de la educación inicial, preescolar y primaria. En los dos últimos estados de conocimiento se reporta el surgimiento de iniciativas tanto gubernamentales como no-gubernamentales de incluir un enfoque intercultural y/o comunitario en escuelas secundarias primero y posteriormente también en la educación media superior, a través de nuevas modalidades de bachilleratos concebidos para y desde las realidades rurales y comunitarias de la juventud indígena. El último “eslabón”, que ha obtenido incluso mayores apoyos gubernamentales que la educación media superior, lo conforman las universidades interculturales, indígenas y/o comunitarias, por un lado, y las escuelas normales bilingües e interculturales, por el otro.

Consolidación y expansión del área Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Estas tres dimensiones emergentes, la ampliación hacia lo urbano, hacia otros sectores no-indígenas de la sociedad mexicana y hacia niveles educativos posteriores a la educación primaria, han desencadenado un importante incremento en la producción académica sobre el mencionado binomio de interculturalidad y educación, un binomio que también se ha diversificado conceptualmente desde lo intercultural hacia lo comunitario y lo decolonial, pero igualmente hacia lo interseccional y lo inclusivo.

Como consecuencia, observamos no solamente un constante aumento cuantitativo de la bibliografía revisada desde el primer estado de conocimiento, sino que igualmente llama la atención cómo las subáreas temáticas se han ido expandiendo y diversificando. Retomando y actualizando la tabla comparativa de Bertely Busquets, Dietz y Díaz Tepepa (2013b:26-27), la tabla 1 ilustra cómo se han ido añadiendo, pero también reformulando y consolidando las subáreas temáticas en las que se dividen los tres estados de conocimiento publicados.

TABLA 1

Evolución temática del área 16 en los estados del conocimiento del COMIE

1992-2001 <i>Educación, derechos sociales y equidad, t. I, parte 1: Educación y diversidad cultural</i>	2002-2011 <i>Multiculturalismo y educación</i>	2012-2021 <i>Multiculturalismo, interculturalidad y educación</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano • Etnicidad en la escuela • Los indígenas en la historia de la educación • Sociolingüística educativa • Procesos socioculturales en interacciones educativas • Las ONG y las redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión • Formación de docentes en y para la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Debates conceptuales entre educación multicultural e intercultural • Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México • Políticas públicas en educación indígena e intercultural • Formación de maestros para la educación indígena e intercultural • Lengua, cultura y educación bilingüe • Infancia y juventud indígenas • Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración • Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante • Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional • Universidades interculturales en México • Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena • Movimientos decoloniales en América Latina • Epistemologías indígenas e integridad sociedad-naturaleza en educación intercultural • Enseñanzas y aprendizajes socioculturales y su articulación curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoques y debates teóricos y epistemológicos sobre interculturalidad y educación intercultural • Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México • Políticas públicas, Estado-nación y normatividad en educación intercultural • Evaluación educativa y diversidad cultural y lingüística • De la diversidad y la educación indígena bilingüe, complejos pasajeros de la migración • Formación de docentes para la educación intercultural • Tensiones en torno a la articulación entre prácticas socioculturales indígenas y el currículum • Racismo y antirracismo en el Sistema Educativo Nacional • Infancias diversas y escolarización básica en contextos comunitarios, rurales e indígenas • Infancias, escolarización y diversidad en contextos urbanos y migratorios • Una apuesta por la diversidad: experiencias de educación media superior intercultural y comunitaria en México • Educación superior, interculturalidad y diversidad(es): campo emergente • Universidades interculturales • Educación comunitaria, autonomía educativa y resistencias indígenas • Saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogos de saberes en educación intercultural

Fuente: elaboración propia a partir de los estados de conocimiento de Bertely Busquets, 2003; de Bertely Busquets, Dietz y Díaz Tepepa, 2013a y de Dietz, en prensa.

El reto del impacto extra-académico

Aparte de esta expansión, diversificación y profundización de las investigaciones sistematizadas, reportadas y analizadas a lo largo de tres décadas a través de los tres estados de conocimiento mencionados que se han elaborado desde el área temática de Multiculturalismo, interculturalidad y educación del COMIE, nuestra área se caracteriza y destaca por una preocupación constante por impactar en las políticas públicas de atención a la diversidad. Para ello, los trabajos de sistematización y conceptualización de modelos educativos interculturales presentados por Bertely Busquets (2013), así como por Calderón Mólgora y Martínez Buenabad, 2012; Dietz y Mateos Cortés (2013) y Schmelkes (2013) sentaron las bases comparativas para, posteriormente, conformar un grupo de académicas y académicos, convocado por Beatriz Rodríguez Sánchez (SEP-CGEIB) y Stefano Sartorello (Universidad Iberoamericana), que revisó sistemáticamente la situación de las políticas y prácticas de educación intercultural y educación bilingüe/plurilingüe en México.

El objetivo explícito de este grupo consistió en generar, en primer lugar, una *Agenda intercultural para la educación nacional* (Martínez Canales, Erape Baltazar, Gallardo Gutiérrez, Rodríguez Sánchez *et al.*, 2019; cfr. también Sartorello, 2018) que sirviera de balance y, a la vez, de “hoja de ruta” para identificar problemas, retos y grandes pendientes de la atención educativa a la diversidad cultural y lingüística. A partir de dicho diagnóstico general, se enfatiza en la necesidad de implementar una política educativa intercultural para toda la población nacional, para luego detallar campos prioritarios de intervención, que desembocan en una serie de recomendaciones en relación con la participación de actores indígenas en la educación, el fortalecimiento de las lenguas y culturas del país, la necesaria inversión en la EIB impartida en las regiones de origen de los pueblos originarios, así como en la formación de docentes, el reconocimiento de la diversidad de situaciones de vida de los pueblos y la necesaria transversalización del enfoque intercultural, para concluir con la urgencia de incrementar la atención educativa para jóvenes indígenas en la educación superior y para la investigación sobre las lenguas y culturas indígenas.

Posteriormente, el mismo grupo de académicas y académicos publicó el documento de *Prioridades de investigación para la educación intercultural y bilingüe* (Martínez Canales, Erape Baltazar, Gallardo Gutiérrez, Rodríguez Sánchez *et al.*, 2022). En él, revisamos críticamente aquellas áreas prioritarias

para las políticas públicas de interculturalización educativa que requieren de investigaciones específicas, contrastando avances y hallazgos con importantes lagunas en la investigación educativa intercultural. A partir de dicho balance agrupamos los pendientes y las prioridades de investigación en torno a una serie de temáticas específicas (Martínez Canales, *et al.*, 2022: 20-21), mismas que nuevamente se reflejan en el último estado de conocimiento: investigación para la interculturalidad; enfoques teórico-conceptuales; problemas estructurales: mecanismos de discriminación; políticas educativas; currículo; materiales educativos; docentes de la EIB y su formación académica; procesos vinculados a la educación en la escuela y aula; bilingüismo, multilingüismo y procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas; estudios estadísticos; modelos educativos alternativos; evaluación; situaciones educativas en contextos indígenas y rurales ante la problemática actual de salud; educación intercultural para todas y todos; y educación superior intercultural.

Perspectivas

En síntesis, ambos documentos colectivos, la *Agenda intercultural para la educación nacional* y las *Prioridades de investigación para la educación intercultural y bilingüe* están estrechamente relacionados con la producción académica sintetizada en los estados de conocimiento a través de la formulación de las subáreas, la identificación de las temáticas y el análisis crítico de los enfoques y las metodologías que se están empleando en la investigación educativa ahí reportada.

Por ello, la importancia de los estados de conocimiento trasciende con creces la labor intra-académica. Tal como se refleja en el caso de la publicación correspondiente a esta última década sobre Multiculturalismo, interculturalidad y educación, identificar, clasificar, tipologizar, sintetizar y analizar críticamente la producción académica de toda una década resulta altamente relevante no solamente para la propia investigación educativa. De la misma forma, los estados de conocimiento del COMIE van conformando un repositorio que documenta la historia de la investigación educativa del país, a la vez que van generando, década con década, insumos invaluable para la formación de nuevas generaciones de docentes e investigadoras(es).

Por último, los estados de conocimiento sirven como punto de partida para la compleja labor de acompañar, orientar y/o modificar las políticas educativas desde los resultados de la investigación educativa. Mientras que

esta tarea clásicamente se realizaba “por encargo” de alguna entidad gubernamental, cada vez más vivenciamos ejemplos de resultados de investigaciones sumamente relevantes y novedosas llevadas a cabo de forma colaborativa con organizaciones no-gubernamentales, con iniciativas de la sociedad civil y –particularmente en nuestra área temática– con organizaciones indígenas y autoridades comunitarias. Estas investigaciones colaborativas surgen de lagunas identificadas en los estados de conocimiento pero, a la vez, retroalimentan nuevamente estas síntesis con hallazgos empíricos hasta entonces inéditos.

Espero que en su aniversario y en su balance de treinta años de actividades a favor de la investigación educativa el COMIE mantenga en alto el destacado y múltiple papel que juegan los estados de conocimiento pasados, presentes y futuros para una investigación educativa crítica y auto-crítica, relevante y pertinente para la sociedad y la educación que pretendemos atender como académicas y académicos.

Notas

¹ Omíto en este breve escrito los antecedentes de los estados de conocimiento anteriores a la creación del COMIE, impulsados originalmente desde el Centro de Estudios Educativos, A.C., institución pionera de la investigación educativa mexicana.

² Una versión más amplia de este texto será publicada como capítulo introductorio al más reciente estado de conocimiento; cfr. Dietz (en prensa).

Referencias

- Bertely Busquets, María (coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad: la investigación educativa en México, 1992-2002*. Tomo I, parte 1: Educación y diversidad cultural. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t1.pdf
- Bertely Busquets, María (2013). “Debates conceptuales sobre educación multicultural e interculturalidad”, en M. Bertely Busquets; G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 41-79. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%c3%b3n.pdf>
- Bertely Busquets, María; Dietz, Gunther y Díaz Tepepa, Guadalupe (2013a). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%c3%b3n.pdf>
- Bertely Busquets, María; Dietz, Gunther y Díaz Tepepa, Guadalupe (2013b). “Introducción”, en M. Bertely Busquets; G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y*

- educación 2002-2011*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 21-39. Disponible en: [https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%
c3%b3n.pdf](https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%c3%b3n.pdf)
- Calderón Mólgora, Marco A. y Martínez Buenabad, Elizabeth (eds.) (2012). *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: siglo XX*, Puebla/Zamora: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio de Michoacán.
- Cerón Martínez, Armando Ulises y López Quiterio, Alma Epifania (2015). “El uso del estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores: una sugerencia analítica”, *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, núm. 10, vol. 5, pp. 21-34. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/104>
- Dietz, Gunther (coord.). (en prensa). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: estado de conocimiento 2012-2021*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Jiménez-Vásquez, Mariela Sonia (2014). “El objeto de estudio y el estado del arte: un proceso interrelacionado de construcción para la investigación”, en Á, Díaz-Barriga y Luna A. B. Miranda (coords.), *Metodología de la investigación educativa: aproximaciones para comprender sus estrategias*, pp. 69-107. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Martínez Canales, Alejandro; Erape Baltazar, Ana Elena; Gallardo Gutiérrez, Ana Laura; Rodríguez Sánchez, Beatriz; Martínez Buenabad, Elizabeth; Salmerón Castro, Fernando; Mendoza Zuany, Guadalupe; Dietz, Gunther; Hernández Vázquez, Juan Ignacio; Casillas Muñoz, Lourdes; Moreno Medrano, Luz Ma.; Raesfeld, Lydia; Bertely Busquets, María; Silva Laya, Marisol; Ortelli, Paola; Barriga Villanueva, Rebeca; Durán González, Rosa Elena; Sartorello, Stefano; Schmelkes del Valle, Sylvia; Kugel, Verónica, y Sierra Soler, Yesid (2019). *Agenda intercultural para la educación nacional*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana/Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Disponible en: <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2018/12/versiocc81n-final20nov.pdf>
- Martínez Canales, Alejandro; Erape Baltazar, Ana Elena; Gallardo Gutiérrez, Ana Laura; Rodríguez Sánchez, Beatriz; Martínez Buenabad, Elizabeth; Salmerón Castro, Fernando; Mendoza Zuany, Guadalupe; Dietz, Gunther; Hernández Vázquez, Juan Ignacio; Casillas Muñoz, Lourdes; Moreno Medrano, Luz Ma.; Raesfeld, Lydia; Bertely Busquets, María; Silva Laya, Marisol; Rebolledo Recendiz, Nicanor; Ortelli, Paola; Barriga Villanueva, Rebeca; Durán González, Rosa Elena; Sartorello, Stefano; Schmelkes del Valle, Sylvia; Kugel, Verónica, y Sierra Soler, Yesid (2022). *Prioridades de investigación para la educación intercultural y bilingüe*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00081.pdf

- PUCP-Facultad de Educación (2021). *Estado del arte: guía académica para la investigación*, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-Facultad de Educación. Disponible en: https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2021/04/05174025/ESTADO_DEL_ARTE_FINAL-LINKS.pdf
- Rueda, Mario (2003). “La investigación educativa en México (1992-2002)”, en M. Bertely Busquets (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad: la investigación educativa en México 1992-2002*. Tomo 1: Educación y diversidad cultural, pp. III-XV. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t1.pdf
- Sartorello, Stefano (2018). “Una agenda intercultural para la educación nacional”, *Educación Futura*, 16 de noviembre. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/una-agenda-intercultural-para-la-educacion-nacional/>
- Schmelkes, Sylvia (2004). “Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes”, *Sinéctica*, núm. 23, pp. 26-34. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815908005>
- Schmelkes, Sylvia (2013) “Educación para un México intercultural”, *Sinéctica*, núm. 40, pp. 1-12. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/4>

CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO CURRICULAR ORIENTACIONES EPISTÉMICAS

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

Introducción

Este trabajo tiene la finalidad de compartir los organizadores epistémicos que han guiado la elaboración de los estados de conocimiento promovidos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en el campo del currículo, con la finalidad de organizar la producción generada a lo largo de tres décadas. En cada una de ellas, se llevó a cabo una construcción conjunta por el equipo de investigación participante, lo que permitió ampliar el horizonte de análisis e interpretación de los hallazgos encontrados.

El trabajo se ha estructurado a partir de la construcción de ciertas orientaciones epistémicas, como herramientas analíticas, con las que se pudo realizar una lectura acerca de las diferentes tendencias teórico-metodológicas de la producción académica generada en el campo del currículo, lo que permitió identificar continuidades, ausencias, tensiones, interrupciones y futuros posibles, en tres momentos históricos determinados. Resulta relevante señalar que las políticas educativas nacionales e internacionales, junto con las institucionales, permearon el trabajo de los agentes educativos, así como el acontecimiento pandémico generado por la COVID-19.

Los tres estados de conocimiento “La investigación en el campo del currículo 1982-1992”; “La investigación curricular en México 2002-2011” y “La investigación curricular en México 2012-2021”, elaborados por académicos provenientes de instituciones educativas de diferentes entidades del país, así como de distintas tradiciones en la investigación curricular, ofrecen un

María Concepción Barrón Tirado: investigadora en la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México. CE: baticon3@hotmail.com / <http://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

amplio espectro en torno al estado que guarda la investigación y producción académica en el campo.

La elaboración de los estados de conocimiento en el marco de la estructura académica y organizativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) posibilita dar cuenta de la producción de conocimientos de manera sistemática, analítica y crítica de un campo, además de perfilar líneas alternativas sobre la educación en México, así como del desarrollo y el fortalecimiento de redes académicas de distintas instituciones educativas en el nivel nacional. Con respecto a los agentes de la investigación, constituye un espacio para ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicas y académicos¹ de distintas instituciones; facilitar a jóvenes académicos su incorporación al campo de la investigación educativa y socializar los avances y debates entre las diversas comunidades académicas especializadas.

Investigación curricular

A lo largo de varias décadas se han construido diversas herramientas epistémicas, teóricas y metodológicas para comprender los debates actuales en torno al campo de conocimiento curricular, como política, campo de estudio y de práctica educativa. Kemmis (1988) considera que la teoría curricular enfrenta una doble situación. Por un lado, la relación teoría-práctica en el proceso educativo y, por otro, la relación entre educación y sociedad. Esta doble situación del currículo ha posibilitado nuevos campos de investigación: las prácticas pedagógicas como prácticas curriculares, y las prácticas curriculares, relación teoría y práctica, con la sociedad y la escuela.

La relación de determinación sociedad-cultura-curriculum-práctica significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de las condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, y que esta construcción no es independiente de quien tiene el poder para construirla (Grundy, 1987).

La configuración del campo del currículum en México, a lo largo de tres décadas, ha tenido avances significativos en cuanto a la construcción de marcos conceptuales, temas de interés y problemas comunes, formas de abordaje, además de ampliar la mirada para la configuración de un discurso curricular desde la región latinoamericana, tensado entre lo local, nacional y global.

La investigación en el campo del currículo 1982-1992.

Programas de investigación

En esta década se intentó realizar un análisis del campo curricular desde el punto de vista de los programas de investigación identificados en el periodo, como herramienta analítica, con la finalidad de comprender su sentido y significado, así como delinear un marco explicativo.

El programa de investigación es la unidad de análisis, puesto que permite identificar problemas de estudio, construir hipótesis y presupuestos, e indica lo que legítimamente puede ser estudiado, especificando además lo excluido. El programa determina las formas de hacer o *habitus* de los investigadores porque los sujetos que lo comparten sustentan la lógica de la comunidad científica a la que pertenecen (Díaz Barriga, 1995:30).

El programa constituye una estructura organizada que orienta la investigación de un campo particular (Lakatos, 1987). Los elementos esenciales de un programa son: el núcleo firme, el cinturón protector y las heurísticas. El *núcleo firme* se caracteriza por ser la parte más estable de todo el programa de investigación científica y aquello que lo define. El *cinturón protector* es la parte dinámica que protege al núcleo firme, a través de la generación de un conjunto de hipótesis auxiliares explícitas, con el apoyo de supuestos subyacentes. Otros elementos fundantes lo constituyen las *heurísticas* que son las reglas metodológicas, que permiten orientar la organización conceptual metodológica y empírica del programa científico, así como indicar los senderos de investigación que deben seguirse o evitarse, al primer sendero se le denomina heurística positiva y al segundo, heurística negativa.

Resulta relevante señalar que, con base en su proceso de evolución, los programas de investigación pueden ser: progresivos y regresivos. Se considera teóricamente progresivo cuando la modificación en el cinturón protector conduce a nuevas e inesperadas predicciones que pueden ser corroboradas empíricamente o bien da cuenta de un hecho ya sucedido. Por otra parte, a un programa se le considera regresivo si su crecimiento teórico no va a la par con el crecimiento empírico.

Con base en lo anterior se buscó dar cuenta de la riqueza, avances y tensiones en la producción de conocimiento generada en la década de 1982-1992:

[...] nos pareció conveniente analizar las tendencias encontradas en la investigación curricular recurriendo a la categoría programas de investigación, pues en ella se abandona la visión de la investigación científica como una empresa acumulativa de teorías aisladas. Por el contrario, esta categoría permite caracterizar dichas tendencias como totalidades estructurales, complejas y dinámicas, con una unidad histórica, y que se definen por una serie de supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos interrelacionados (Díaz Barriga, 1995:28).

Condiciones de producción

Para la elaboración del estado de conocimiento se formó una comisión integrada por nueve participantes pertenecientes a distintas instituciones de educación superior públicas del país, quienes delinearon una metodología de trabajo con base en tres estrategias íntimamente relacionadas entre sí, la primera orientada al análisis conceptual-interpretativo de la información, la segunda al análisis documental y la tercera al estudio de campo. La construcción de referentes teóricos se llevó a cabo en dos momentos, en el primero se construyeron los referentes teórico-metodológicos para la organización del trabajo grupal y, posteriormente, cada equipo, con base en la especificidad de su objeto de estudio, construyó sus categorías de análisis para explicar las tendencias, aportaciones y limitantes de la producción generada.

A estos grupos conformados por académicos especializados, Gutiérrez Serrano (2006) los denomina Comunidades Especializadas de Investigación Educativa (CEIE) que se caracterizan por su variedad de adscripciones institucionales, de formaciones disciplinares y profesionales y por trayectorias académicas diferenciadas de sus miembros. La heterogeneidad es un rasgo distintivo, así como la colaboración en la construcción colectiva de conocimiento.

Producción: programas de investigación en el campo del currículum

Se identificaron cinco programas de investigación que caracterizaron el campo y que ofrecieron un *corpus* de conocimiento producido en la década estudiada. Los programas referidos fueron: racionalidad técnica, procesos y prácticas, lógica de contenidos, formación y ejercicio profesional y sujetos del currículum. Asimismo, se identificaron las siguientes temáticas: historia del currículum, debate curricular en México, campo conceptual del currículum, perspectiva sociológica, currículum oculto, procesos curriculares, contenidos y evaluación curricular.

La investigación curricular en México 2002-2011.

Categorías y ámbitos temáticos

En el estado de conocimiento elaborado por el equipo de investigación integrado para tal fin, Ángel Díaz Barriga como coordinador del campo señala:

[...] en el trabajo actual exploramos diversas opciones tales como el concepto de modo de producción de Gibbons o el de ámbitos temáticos, problemas o rupturas de Franklin. Finalmente, acordamos unas categorías generales referidas a una definición de la investigación curricular y otra referida a cinco ámbitos temáticos (Díaz Barriga, 2013:18).

Los cinco ámbitos temáticos estudiados fueron: 1) La conceptualización y desarrollo de visiones históricas en el campo del currículo; 2) Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior; 3) Innovaciones curriculares; 4) Los actores del currículo en México: un campo de conocimiento en constitución y 5) Evaluación y currículo. Para dar cuenta acerca del tipo de investigación curricular se plantearon tres líneas: ensayos que tienen una intención de ofrecer una conceptualización sobre algún aspecto o tema específico en el campo; los estudios con referente empírico sean de orden cuantitativo o cualitativo; y el trabajo analítico sobre experiencias curriculares, a partir de considerar, por un lado, el campo del currículo como un ámbito de construcción conceptual, y por otro, reconocer su vinculación con prácticas educativas relacionadas con una serie de procesos formativos y de aprendizaje en el marco de los sistemas educativos.

Condiciones de producción

En este periodo se conformó un grupo base de 18 académicos, con los que colaboraron 14 profesores, así como 19 estudiantes de licenciatura y posgrado, provenientes de 8 entidades federativas: Baja California, Chiapas, Distrito Federal, Guanajuato, Puebla, Nuevo León, Sonora y Yucatán y, de 10 instituciones académicas: las universidades Nacional Autónoma de México (UNAM), Autónoma de la Ciudad de México (UACM), Autónoma Metropolitana (UAM), Autónoma de Baja California (UABC), Autónoma de Chiapas (UNACH), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Autónoma de Yucatán (UADY), de Sonora (Unison), Autónoma de Nuevo

León (UANL) y de Guanajuato (UGTo). Del sistema de educación normal participó un profesor de la Escuela Normal Superior.

Los académicos participantes se dieron a la tarea de revisar, con apoyos institucionales, varias bases de datos tales como IRESIE, Redalyc y Latindex, lo que facilitó la tarea de búsqueda de información, así como crear sus propias bases para el análisis e interpretación. Finalmente, se logró la sistematización de la información por tipo de producción curricular (libros, capítulos de libro, artículos, tesis, ponencias y documentos institucionales). Por niveles educativos y educación indígena (básica, general, media superior, superior e indígena). Así como por tipo de investigación curricular (ensayo, experiencia e investigación).

Producción temática

El grupo de investigación se subdividió en cinco subgrupos para el análisis e interpretación de los hallazgos, tres de ellos abordaron temáticas que habían sido trabajadas con antelación: conceptualización y reconstrucción histórica del currículo, innovación curricular y evaluación. Dos temas emergieron con características singulares como fueron las políticas educativas que establece el Estado mexicano y el currículo y los cambios curriculares y la realidad en el salón de clases asumidos por docentes y alumnos.

La investigación curricular en México 2012-2021.

Campo multiparadigmático

Los estudios en el campo del currículum se han multiplicado y diversificado en un contexto de complejidad y multidimensionalidad, por lo que la diversidad y la heterogeneidad son elementos que caracterizan el debate curricular contemporáneo (Díaz Barriga, en prensa), lo que se manifiesta en la producción académica, en la diversidad de referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos de los autores revisados, así como en los posicionamientos analíticos de los diferentes integrantes del equipo.

A partir de diversos posicionamientos epistémicos de las comunidades académicas es posible comprender que:

[...] El término currículum en las últimas décadas ha sido empleado para entender y/o determinar la educación como un fenómeno de la realidad educativa multideterminado y diverso, en muchos casos difuso, ambiguo o polisémico [...] es un concepto sesgado valorativamente (Bolívar, 1995:78). En realidad,

se puede afirmar que estamos ante un campo multiparadigmático (Bolívar, 1995:120) (Díaz Barriga, en prensa:3).

Las investigaciones curriculares llevadas a cabo en México se realizan a través de académicos que se encuentran en espacios de la educación superior, específicamente universitarios, así como en los Centros de Investigación Educativa. Durante el periodo estudiado se puede reconocer el surgimiento de otras comunidades como lo son las escuelas normales. “Reconocemos que no se partió de un marco de referencia común, ni de categorías analíticas compartidas entre todos, dado que se reconoció la diversidad de construcciones conceptuales en cada subtema abordado” (Díaz Barriga, en prensa:424).

Condiciones de producción

En este periodo participaron 13 académicos de varias instituciones de educación superior, provenientes de algunas entidades federativas y de diferentes comunidades académicas, cuyos desarrollos teóricos se realizan de manera diferenciada y en distintos niveles de complejidad. Los académicos participantes provienen de las siguientes universidades: UNAM, UACM, UABC, UAQ, BUAP, UPN, el Departamento de Investigación Educativa, el Instituto Tecnológico Autónomo de México, el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, así como de las universidades autónomas de Tlaxcala y de Yucatán, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, la Escuela Normal de Educadoras y la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas. Cada equipo de trabajo tuvo la libertad de invitar a estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado.

El grupo de trabajo se subdividió en ocho equipos para abordar las temáticas organizadas en tres ejes de análisis: conceptualizaciones en el campo curricular (conceptualización de lo curricular y políticas curriculares); la investigación curricular en subsistemas del sistema educativo (en la educación superior mexicana, los actores del currículo, tecnologías digitales, educación básica); y ámbitos de investigación que emergieron en esta década (educación normal y educación intercultural e indígena).

Se revisaron publicaciones generadas en la década en México, como artículos en revistas arbitradas, capítulos en libros, libros de autor o coordinados, tesis de posgrado, en menor medida algunas ponencias y documentos institucionales. Cabe señalar que los procesos de internacionalización insertos en la comunidad

académica dedicada al estudio del currículo se manifiestan a través tanto de la publicación de artículos, capítulos o libros en revistas o casas editoriales extranjeras como de la conformación de grupos de investigación curricular integrados por académicos de diversos países (Díaz Barriga, en prensa).

Cabe señalar que, a diferencia de estados de conocimiento anteriores, se privilegió un análisis e interpretación cualitativa de la información obtenida.

Producción: campo multiparadigmático

La diversidad del campo ofreció la posibilidad de realizar distintos acercamientos a través de diferentes marcos de referencia y categorías interpretativas. Las orientaciones identificadas son de distinta índole, ya sea que busquen conformar un cuerpo categorial para la comprensión del campo curricular a través de explorar nuevas rutas o que se ocupen del análisis del pensamiento de un autor curricular y, finalmente, dar cuenta del intercambio con diversos grupos de América Latina.

Es posible señalar que durante esta década la investigación curricular centrada en la educación superior amplió hacia nuevos derroteros, desde miradas epistemológicas distintas, así como con el establecimiento de vínculos entre diversas comunidades académicas, algunas centradas en la teorización y otras orientadas a las innovaciones curriculares, a la transformación de las prácticas y su incidencia en las instituciones y, por último, a la intervención curricular. Especial atención muestran los estudios de género, las alfabetizaciones múltiples, la inclusión social, la educación ambiental, la interculturalidad y la justicia social, ante las exigencias y demandas de la sociedad civil (Díaz Barriga Arceo, en prensa).

La presencia de otras comunidades académicas orientadas al campo del currículo o al estudio de las políticas curriculares, la educación básica, la educación normal y al ámbito intercultural e indígena marcan un hito en el debate curricular nacional contemporáneo. No cabe duda de que estamos frente a una nueva ola de reconceptualización del currículo.

Dificultades y obstáculos. Largo recorrido

Las dificultades y obstáculos que se han presentado en la construcción de las investigaciones en torno la producción académica sobre el campo han sido de distinta naturaleza, en la década de los noventa la búsqueda de información se realizaba de manera física, con el apoyo de algunos bancos de información, lo que alentaba los procesos de búsqueda, posteriormente

con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la vida cotidiana, se volvió relativamente más expedita la búsqueda y localización de documentos. En cuanto a la conformación de los grupos de investigación, el principal problema ha sido el poco tiempo de dedicación para realizar este tipo de trabajo, ligado a las condiciones laborales y a la dinámica de estímulos que reorientó en gran medida el trabajo académico. En el último periodo la emergencia sanitaria afectó los procesos de comunicación entre pares.

En cuanto a la revisión y análisis crítico de la información obtenida, el incremento de trabajos llevó a una selección y organización distinta, así como a una clasificación de manera cuidadosa y laboriosa, en función de las orientaciones epistemológicas que sustentaban.

Conformación de los grupos de investigación. Tareas compartidas

A raíz del II Congreso de Investigación Educativa (CNIE), que reunió a la comunidad de investigadores en educación se propuso la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), auspiciada con el propósito de sistematizar la producción académica de los años ochenta, visibilizar líneas, proyectos y resultados de la década, impulsar la interacción entre los académicos a través del diagnóstico de los alcances y limitaciones de las principales áreas temáticas propuestas y generar recomendaciones para el desarrollo de la investigación educativa del país (Rodríguez-Gómez, 2018).

Con base en la conformación de una Comisión Especial de los Estados de Conocimiento como un órgano constitutivo de la Asamblea de instituciones convocantes al II CNIE, se propusieron seis campos de investigación: Sujetos de la educación y formación docente; Procesos de enseñanza y aprendizaje; Procesos curriculares, institucionales y organizacionales; Educación, sociedad, cultura y políticas educativas; Educación no formal, de adultos y popular; y Teoría, campo e historia de la educación. En cada uno de ellos se definieron temáticas específicas, y se generaron treinta subcomisiones temáticas, integradas por académicos voluntarios cuya tarea fue la de elaborar los estados de conocimiento (1982-1992).

Se puede identificar la elaboración de doce estados de conocimiento, a través de la colección *La investigación educativa en México, 1992-2002: El campo de la investigación educativa; Acciones, actores y prácticas educativas; Educación derechos sociales y equidad; Aprendizaje y desarrollo; La investigación curricular*

en México. La década de los noventa; Educación trabajo, ciencia y tecnología; Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje; Sujetos, actores y procesos de formación; Políticas educativas; Historiografía de la educación en México; Filosofía, teoría y campo de la educación, perspectivas nacional y regionales; y Corporeidad, movimiento y educación física.

Cada campo de investigación se dio a la tarea de nombrar un coordinador general y constituir un grupo de trabajo con la finalidad de construir marcos explicativos para abordar la producción académica generada de manera específica, la tarea fue ardua y constituyó un gran reto el delimitar fronteras disciplinarias y abordajes metodológicos.

De manera similar en 2011, se convocó a los académicos miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa a elaborar los estados de conocimiento, de la década (2002-2011), para tal fin se integraron 17 comisiones temáticas en torno a 15 campos de estudio.

Como resultado de un trabajo comprometido se generó la colección estados del conocimiento 2002-2011, integrada por los siguientes títulos: 1) *Aprendizaje y desarrollo*; 2) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*; 3) *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión*; 4) *Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento*; 5) *Entornos virtuales de aprendizaje*; 6) *Estudiantes, maestros y académicos en investigación educativa. Tendencias aportes y debates*; 7) *Filosofía, teoría y campo de la educación*; 8) *Historia e historiografía de la educación*; 9) *Investigación sobre la investigación educativa*; 10) *La investigación curricular en México*; 11) *La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México*; 12) *La investigación en México en el campo Educación y valores*; 13) *Multiculturalismo y educación*; 14) *Procesos de formación* y 15) *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México: matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras.*

Para la elaboración de los estados de conocimiento (2012-2021) se convocó en 2020 a los académicos miembros del COMIE a la elección de los Coordinadores por área temática, quienes a su vez convocaron a los socios integrantes de cada una de las 18 áreas a participar en esta tarea. En la actualidad se encuentran en prensa.

Investigación curricular y estados de conocimiento

Específicamente, para la elaboración de los estados de conocimiento en el campo del currículum, se consideró el papel que juegan los actores en las instituciones, su participación en el diseño y evaluación de los planes de

estudio, en seminarios referidos al tema o en la toma de decisiones, además de su pertenencia a una comunidad académica.

Para su incorporación, se buscaron académicos que estuvieran involucrados en los debates contemporáneos del campo o bien que participaran en equipos de trabajo y de investigación institucional en esta área. En sus orígenes los académicos participantes definieron la línea de investigación curricular como prioritaria en su vida profesional, a lo largo de treinta años, se pueden advertir trayectorias diferenciadas, migraciones, nuevas incorporaciones o bien salidas del campo. En síntesis, los académicos participantes del campo del currículum se encuentran en constante movimiento, algunos en consolidación de su trayectoria y otros se inician como investigadores.

En general, se puede señalar que, en el campo de la investigación educativa, los profesionales se incorporan con capitales institucionales, a través de la obtención del grado, capitales objetivados por medio de la creación de conocimientos educativos originales, publicados en revistas y libros a nivel nacional e internacional, así como por su inserción laboral a una institución educativa prestigiada (Colina Escalante, 2019).

Algunas reflexiones

En el marco de una sociedad convulsionada, de incertezas y cambios, es indispensable reflexionar críticamente en torno a los organizadores epistémicos que han permeado el análisis de la producción académica del campo del currículum, tarea que ha sido complicada y compleja; por un lado, la polisemia del término abre diferentes rutas de análisis e interpretación y, por otro, los acercamientos teórico-metodológicos se resignifican a la luz de los debates en el marco de las ciencias sociales y las condiciones político culturales que se viven día con día.

Con base en las características que adquiere el presente en su devenir, el trabajo realizado durante estas décadas constituye un punto de partida para cuestionarse acerca de los procesos de lectura de la realidad, las formas de interpretación y de explicación. Se requiere ampliar nuestros horizontes y construir nuevas categorías de análisis ancladas en referentes empíricos y teóricos, llevar a cabo rupturas epistemológicas que posibiliten la comprensión de la producción generada desde perspectivas epistemológicas más amplias.

El mapeo realizado hasta el día de hoy ha resultado importante para contribuir a los debates específicos, en el futuro también será importante dar cuenta de la producción académica de otras comunidades que por su condición

social se han invisibilizado, así como ampliar a otro tipo de recursos como videos o webinars, que constituyen otras formas de comunicar los avances de las investigaciones.

La internacionalización de las actividades de investigación, la conformación de grupos de investigación nacionales y de otros países, así como el creciente número de publicaciones en que los investigadores publican tanto en revistas nacionales como internacionales hace más compleja la tarea de recabar la información generada en la investigación curricular. Asimismo, la investigación se ha enriquecido significativamente en los últimos años a través de la posibilidad de publicar y consultar una serie de revistas nacionales e internacionales de acceso abierto, así como el revisar las bases de datos que las instituciones universitarias tienen contratadas. De igual modo se han formado o incrementado una serie de relaciones y redes con investigadores de otros países, tanto de América Latina, como de otras latitudes.

La apertura hacia otros países, ya sea para estudiar un posgrado, realizar una estancia de investigación o colaborar con otros grupos de investigación ha sido promovida a través de una serie de recomendaciones internacionales fundamentalmente por la Unesco, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, de París en 1998, y por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); los países se dieron a la tarea de impulsar reformas para la mejora, competitividad e internacionalización de la educación superior (Angulo Olvera, 2015).

Además, en el ámbito de la economía basado en la sociedad del conocimiento se reconoce el papel clave que desempeña la universidad para generarlo y democratizarlo. García Guadilla (2010) caracteriza la internacionalización a partir de tres procesos: el papel relevante que desempeña el conocimiento a nivel global, el uso y manejo de tecnologías de la información y comunicación y la gestación de una nueva geopolítica global de conocimiento.

En este mismo sentido, el intercambio de información y la participación de los académicos en proyectos de gran envergadura cambia también las formas de comunicar los resultados ya sea a través de artículos, capítulos de libros o congresos, por lo que en el futuro la producción académica en un campo tendrá que integrar lo local, lo nacional y lo internacional, para lo que se requerirá la generación de otras estrategias y recursos para la obtención y análisis de la información.

Finalmente, considero que se deben impulsar de manera permanente, redes de formación y colaboración e invitar a los jóvenes académicos a integrarse

al campo, analizar sus orígenes, desarrollo y tendencias actuales. Es necesario como comunidad de investigación abrir espacios de diálogo y discusión, a partir de los resultados obtenidos con miras a construir otras lecturas epistémicas de lo curricular y de la educación.

El análisis aquí presentado es resultado de un trabajo continuo como integrante de una comunidad especializada de investigación educativa en el campo del currículum, que ha participado en la elaboración de tres estados de conocimiento y que ha vivido de cerca los debates y polémicas, inherentes al trabajo académico. En esta aventura, corro el riesgo de dejar fuera información relevante, o de omitir algunos datos, pero solo me centré en el tema objeto de este trabajo.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se utilizará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Angulo Olvera, Pamela (2015). *La internacionalización de los gobiernos locales a través de la educación superior en México: el caso de Jalisco*, Ciudad de México: RIMAC. Disponible en: <https://rimac.mx/la-internacionalizacion-de-los-gobiernos-locales-a-traves-de-la-educacion-superior-en-mexico-el-caso-de-jalisco/>
- Bolívar, Antonio (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*, Granada: Grupo Granada FORCE. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/292983636_El_conocimiento_de_la_ensenanza_Epistemologia_de_la_investigacion_curricular/links/56b3b4fe08ae5deb2657e190/El-conocimiento-de-la-ensenanza-Epistemologia-de-la-investigacion-curricular.pdf
- Colina Escalante, Alicia (2019). “Análisis y conclusiones”, en A. Colina y Á. Díaz Barriga, *Formación de investigadores. Una tarea de los posgrados de Educación en México*, Ciudad de México: Gedisa/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 421-467
- Díaz Barriga, Ángel (coord.) (1995). “La investigación en el campo del currículo 1982-1992”, en Á. Díaz Barriga, *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, col. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 19-171.
- Díaz Barriga, Ángel (coord.) (2013). *La investigación curricular en México*, col. Estados del conocimiento 2002-2011, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Barriga, Ángel (coord.) (en prensa). *La investigación curricular en México. 2012-2021*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (en prensa). “Tendencias en los estudios curriculares en la educación superior mexicana”, en F. Díaz Barriga Arceo, *La investigación curricular en México. 2012-2021*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- García Guadilla, Carmen (2010). *Educación superior comparada: el protagonismo de la internacionalización*, Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/CENDES.
- Grundy, Shirley (1987). *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Morata.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (2006). “Comunidades especializadas en investigación educativa en México”, *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 1, núm. 1, pp. 163-176. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102006000100009&lng=es&tlng=es (consulta: 19 de septiembre de 2023).
- Kemmis, Stephen (1988). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.
- Lakatos, Imre (1987). *Historia de la Ciencia y sus reconstrucciones racionales*, Madrid: Tecnos.
- Rodríguez-Gómez, Roberto (2018). “Fundación y primeros años, XXV aniversario del COMIE” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 77, pp. 343-349. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14057727001>

LOS ESTADOS DE CONOCIMIENTO

Tendencias y retos para la investigación educativa

MARTHA VERGARA FREGOSO

Introducción

La investigación es considerada como la búsqueda de las más completas formas posibles de entendimiento del mundo por parte del individuo, para transformarlo en su beneficio, para lograr un espacio en el que cada ser humano se desarrolle y conviva en las más óptimas condiciones; se puede decir entonces que la investigación educativa es un proceso sistemático y riguroso que busca generar conocimiento sobre temas relacionados con la educación.

La expresión “investigación educativa” es de reciente creación, ya que en su desarrollo inicial se le denominó “pedagogía experimental”, y surgió en un contexto sociohistórico en el que había interés por afianzar a la educación sobre fundamentos empíricos en los que se incorporara el método experimental de las ciencias exactas, pero adaptado a las humanas. El cambio conceptual hacia la investigación educativa se debió principalmente a razones de carácter sociocultural, así como a las aportaciones del mundo anglosajón en el sector educativo (Schuster, Puente, Andrada y Maiza, 2013; Escudero, 1996, citado en Mosteiro y Porto, 2017).

Bajo tal perspectiva, la investigación educativa, de acuerdo con Cajide Val (1993), puede ser concebida como una parte central de las ciencias de la educación, por lo que consideran aspectos metodológicos y teóricos para la producción del conocimiento, y es precisamente donde aparece el estado de conocimiento como un elemento base para revisar y analizar los logros a los que se ha llegado en las investigaciones que anteceden al objeto e investigación que se plantea. Es por ello que desde que se gesta

Martha Vergara Fregoso: profesora-investigadora de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Estudios Internacionales, Zapopan, Jalisco, México. CE: mavederu@yahoo.com.mx, martha.vergara@academicos.udg.mx

un tema de indagación, es necesario considerar una planificación holística y coherente entre cada una de las partes del objeto de investigación, pero además una descripción de actividades que devalen el camino a seguir, junto con argumentos teóricos y empíricos. Precisamente esto es lo que diferencia al protocolo y un proyecto de investigación.

Es importante mencionar que las actividades de investigación que se desarrollen pueden ser distintas, lo que debe ser acorde con el objeto de investigación, pero también con la postura epistémica y metodológica que se asuma, ya que la postura epistémica va más allá del planteamiento del marco teórico, pero también implica poner en práctica un lente crítico, a fin de que la metodología no sea considerada como los procedimientos o las técnicas, tal como lo plantean Schuster *et al.* (2013). Se puede decir que es posible investigar, analizar y comprender los fenómenos educativos, pero sin perder de vista que la disciplina debe apuntar hacia la solución de los problemas sociales y educativos.

Desde esta visión, plantear y realizar una investigación educativa implica tomar conciencia de que tanto en el proceso como en la generación del conocimiento deberá estar presente un compromiso con el ser humano y con la mejora de sus entornos; de ahí que sea equiparable a cualquiera de las investigaciones más sofisticadas de las ciencias, porque responde a su naturaleza social y está ligada a las necesidades humanas.

De esta manera, una de las acciones obligadas para asegurar la pertinencia y relevancia de la investigación es la indagación y el análisis de los conocimientos ya desarrollados, los posicionamientos teóricos asumidos y los procesos metodológicos seguidos; ante ello, surgen las interrogantes: ¿qué son los estados de conocimiento?, ¿cuál es su función? Y, ¿para qué sirven a la investigación educativa?

El estado de conocimiento en la investigación no se limita a la recopilación de documentos de investigación sobre un tema desarrollado en un periodo de tiempo; ya que la revisión de la literatura implica el compromiso de profundizar en un tópico de interés específico; por tanto, en dicho análisis es sugerente que se parta de la revisión histórica del objeto de estudio, las perspectivas teóricas y metodológicas desde las cuales ha sido abordado, el contexto, los sujetos, el espacio y el tiempo del estudio; simultáneamente, se reflexiona sobre los vacíos teóricos, conceptuales, metodológicos e incluso técnicos que permitan desarrollar proyectos en áreas o temas que faltan por investigar (Ramírez Arellano, 2020).

Los estados de conocimiento en la investigación educativa pretenden conocer el grado de desarrollo sobre algún tema educativo mediante la revisión, evaluación y síntesis del conocimiento que se ha producido sobre objetos de estudios similares; de esta manera, luego de la revisión y el análisis pormenorizado, es posible conocer el estado actual de la investigación sobre un tema en particular, así como los posibles vacíos que presenta, y se evidencia la pertinencia y relevancia para la investigación. Para concretar lo anterior es preciso considerar una orientación metodológica próxima a la investigación educativa, además de un análisis epistemológico del tema de interés; de lo contrario, el estado de conocimiento puede convertirse en un simple inventario de investigaciones (Cerón Martínez y López Quintero, 2015).

Dada la relevancia de considerar el conocimiento preexistente, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha promovido la realización de estados de conocimiento para cada una de las distintas áreas temáticas establecidas por el organismo. De esta manera, los que ha publicado sustentan su elaboración en el análisis y producción sistemática y valorativa del conocimiento, generado en relación con un campo de investigación específico, durante un periodo determinado, en este caso cada década (COMIE, s.f.).

El campo se refiere al conjunto de conocimientos y saberes que posee un sujeto; por lo que respecta a la educación, se denominaría “campo de la educación”, entendido por Bourdieu (2012) como una forma del campo cultural dividida en dos subcampos: el escolar y el de la socialización familiar e institucional no escolar. Con base en lo anterior, el COMIE pone en práctica la teoría de campos para interpretar la investigación educativa en México a través de la construcción de los estados de conocimiento.

Los estados de conocimiento elaborados por el COMIE representan el análisis de la producción del conocimiento generado en la investigación educativa en México. Para su realización, se conforman diversos grupos de investigación integrados por académicas y académicos¹ de diferentes instituciones educativas del país y organizados por áreas temáticas; quienes, mediante un trabajo colegiado, llevan a cabo una búsqueda, análisis y reflexión sobre las investigaciones realizadas en cada una de las áreas, con el propósito de generar un conocimiento sistemático, analítico, crítico, reflexivo y propositivo sobre la producción de la investigación educati-

va, así como para ampliar la divulgación, la difusión y la diseminación del conocimiento derivado de la labor de investigación académica. De esta manera, no solo se logra contar con la sistematización analítica del conocimiento generado, sino que, además, por medio de los estados de conocimiento, se contribuye a la consolidación de la comunidad académica especializada en la investigación educativa en México (Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, s.f.).

El COMIE ha desarrollado durante cuatro décadas el análisis del estado de la investigación educativa en el país, que se presenta a través de las colecciones. La primera se realizó en los años ochenta; en ella se presentaron diferentes perspectivas a partir de nueve investigaciones. La segunda colección abarca el periodo de 1992-2002, y contempla 17 títulos; la tercera corresponde al periodo de 2002-2011, y se compone de 17 libros; la cuarta colección comprende la década 2012-2021, y actualmente se encuentra en proceso de edición.

Los documentos que conforman las diferentes colecciones de los estados de conocimiento han sido escritos por expertos en el campo de la educación y cubren diversos temas, teorías y metodologías de investigación. Los informes presentados en ellos proporcionan una visión general del estado de la investigación educativa en el país; adicionalmente, plantean áreas y temas con posibilidad de ser investigados en los siguientes años. En tal sentido, los resultados obtenidos al elaborar los estados de conocimiento son factibles de ser contemplados en las nuevas agendas de investigación, además de aportar insumos importantes para el planteamiento de líneas de acción en la educación (COMIE, s.f.).

A partir de la revisión y reflexión de los resultados contenidos en los estados de conocimiento realizados en el COMIE en las diferentes décadas, se pueden inferir algunas tendencias, avances y desafíos en el conocimiento en la investigación educativa, entre ellos, los siguientes:

- Actualmente la investigación educativa es vista de manera disciplinar. Eso ha limitado la generación del conocimiento, ya que la investigación en este campo implica la integración de diferentes disciplinas y enfoques teóricos. Con base en lo anterior, el desafío consiste en replantear la investigación y considerar un enfoque transdisciplinar, mediante el cual se integren conocimientos de diferentes campos y se aborden problemas complejos. De esta manera, se tendrá una reper-

cusión importante en lo que se investiga, así como en los procesos a seguir para lograrlos.

Existe una tendencia por no considerar en los objetos de investigación educativa construidos argumentos suficientes para dejar claro cuál es la pertinencia y relevancia de lo que se investiga, para ello es necesario generar una discusión desde el contexto, tiempo y espacio.

- Entre los temas más estudiados se encuentran aquellos relacionados con los sujetos de estudio (maestros, estudiantes, directivos), en los que se hace énfasis en los procesos de formación, aprendizaje y gestión, entre otros.

La tecnología es un tema de especial interés, sobre todo a partir de la pandemia por COVID-19; en este caso se pone énfasis en aspectos como: el uso de aplicaciones educativas por el profesor y el estudiante, el aprendizaje en línea y el impacto de la tecnología en el aprendizaje de los estudiantes. Entre los logros destacados se pueden mencionar los siguientes:

- Cada vez se evidencia más que la investigación educativa se realiza en grupos integrados por académicos, investigadores de un área o línea de investigación específica y, en algunas ocasiones, con la participación de estudiantes. El trabajo colaborativo y el intercambio de ideas es importante porque puede llevar a nuevas perspectivas y enfoques en la generación del conocimiento educativo.
- Se ha logrado avanzar para fomentar la creación de conocimientos, así como en investigar desde una perspectiva más integradora y menos dicotómica; con inclusión de las tecnologías de información y comunicación, y/o de las tecnologías disruptivas, como herramientas útiles para facilitar el proceso de aprendizaje y hacer de él un ejercicio más dinámico y proactivo. No obstante, con este nuevo avance, que también constituye una tendencia en el proceso de investigación dada la era de globalización actual, también se han producido desafíos, entre los que encontramos que, a partir de las demandas de la sociedad y los cambios vertiginosos es necesario mejorar la educación y asegurar una infraestructura tecnológica mínima (equipo y/o modernización de los equipos existentes) utilizada en las instituciones educativas.

- Otro gran avance es la reivindicación de la investigación en materia educativa, sobre todo en la época post COVID-19 actual, que incentiva a generar conocimientos sobre ciencia, tecnología y educación a distancia, aprendizaje adaptativo y educación para el futuro, en el marco de las tecnologías disruptivas y de la no existencia total no equitativa de infraestructura tecnológica, así como capacitación docente y alianzas educativas.

Todos estos ejes de estudio como líneas de investigación no solo reivindican la propia generación de conocimiento en el área educativa, sino que también potencian la conjunción de saberes en diversas disciplinas en función de integrar la multidisciplinaria en la producción de investigación educativa.

Con todo lo anterior surge la pregunta: ¿cuáles serían los nuevos retos de la investigación educativa en la actualidad?

Uno de los grandes desafíos es que la investigación educativa debe mirar más allá de la teoría e investigación tradicional dicotómica y contemplativa e incorporar una visión transdisciplinaria, lo cual implica la consideración de diferentes disciplinas y campos de conocimiento.

Es necesario prestar atención a las repercusiones que puede tener en los procesos educativos, así como explorar rutas futuras que preparen a los sistemas educativos ante nuevas emergencias (Colás-Bravo, 2021).

Asimismo, se debe promover, en la formación de investigadores, la descentralización de espacios de colaboración, lo cual implica la inclusión en los análisis de los problemas y temas desde miradas grupales, interinstitucionales y multidisciplinarias, aspecto poco aplicado en las investigaciones centradas en perspectivas individuales y disciplinares, todo ello en un contexto social con problemas complejos que requieren visiones más amplias. De igual manera, es importante la colaboración con instituciones y actores más allá de los habituales, con las que incluso se ha tenido poco o nulo contacto.

Con respecto a la difusión de los resultados, es importante e indispensable ser creativos para idear nuevas formas de difundir las ideas que permitan llegar a otros actores, yendo más allá de la publicación en libros, capítulos o artículos. Esto posiciona a los medios electrónicos en excelentes espacios que cumplan con tal fin, mediante el uso de herramientas como videos, fotos y podcasts, etcétera, que permitan acercarse a nuevos públicos; in-

clusivo, es posible no limitarse a esto y pensar en la redacción de cuentos, novelas o poesía que permitan mostrar las ideas que se obtuvieron de las investigaciones (Juárez Bolaños, 2023).

A manera de cierre, se puede decir que, a través de la elaboración de los estados de conocimiento de la investigación, se puede lograr una mejora en el desarrollo de la investigación educativa, para ello es necesario considerar lo siguiente:

- La investigación educativa es una labor que, bajo la orientación de distintas tradiciones teóricas y metodológicas, aporta a la teoría o al conocimiento educativo: describe, explica, comprende, predice, interpreta y/o transforma los fenómenos educativos; de ahí la importancia de considerarla como un proceso y una actividad de búsqueda intencional y sistemática de nuevos conocimientos y modelos, cuyo producto debe generarse con miras a que se convierta en insumo para tomar decisiones y dar nuevos rumbos a las acciones educativas. Es por ello que, a partir de la revisión y análisis de las investigaciones realizadas con anterioridad, se podría plantear un nuevo camino o dirección de la investigación que se realice.
- Los investigadores deben ser capaces de identificar objetos educativos más relevantes que requieren ser abordarlos de manera científica, así como recuperar y comparar datos y experiencias con estándares científicos, crítica y sistemáticamente para determinar la pertinencia educativa y social de la investigación (DIEJ, 2009). Esto será un elemento fundamental para la construcción de argumentos de la investigación en curso.
- Es indispensable generar y mejorar las condiciones para el desarrollo de mejores estados de conocimiento, lo cual puede lograrse a partir del reconocimiento de lo ya realizado.
- La investigación en el ámbito educativo debe dignificarse, para ello sería importante que, en la revisión y análisis de las investigaciones para el estado del arte, se considerara la distribución y el uso que ha tenido la investigación analizada, con el fin de retomar esas experiencias en la investigación actual.
- La formación de investigadores no solo debe considerarse en los niveles de posgrado, sino desde la educación básica, donde se puede

iniciar con el desarrollo de habilidades para realizar búsquedas. Además, resulta necesario que en los posgrados se refuercen los procesos de formación de investigadores críticos, y que no solo se centre en el conocimiento de teorías y metodologías de la investigación, sino en la consideración de nuevos temas, contextos, tiempos y espacios que se pueden considerar en la investigación; esto como uno de los fines de realizar los estados de conocimiento.

- Es indispensable la incorporación de estudiantes de la licenciatura y/o posgrado en los grupos de investigación, con la finalidad de fortalecer el desarrollo de habilidades para la investigación y promover la investigación colaborativa para que encuentren un sentido educativo a los estados de conocimiento.
- Es necesario que se impulsen convocatorias para financiar la investigación, y que se promueva la realización de estados de conocimiento para la distribución y uso del conocimiento educativo.

Finalmente, lo que implicaría pensar, actuar y generar un nuevo conocimiento desde la investigación educativa, se recupera con una idea de Zemelman, citada en su libro *La construcción del conocimiento en el aula*:

Un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados; significa aquí ser crítico de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea, ser capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada. Es decir, no solamente tenemos la obligación de distanciarnos de aquellas teorías que, de alguna manera, conocemos para no incurrir en una reducción de la realidad, sino también implica cuestionar lo empírico, lo que observamos, porque esto puede no ser lo relevante, puede ser sólo la punta del iceberg (Zemelman, 2002:19).

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se utilizará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Bourdieu, Pierre (2012). "The forms of capital", en J. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, Nueva York: Springer, pp. 241-258.
- Cajide Val, José (1993). *Proyecto docente e investigador de Pedagogía experimental*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

- Cerón Martínez, Armando y López Quintero, Alma (2015). “El uso del estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores. Una sugerencia analítica”, *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, vol. 10, núm. 5, pp. 21-34. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/85/89>
- Colás-Bravo, María Pilar (2021). “Retos de la investigación educativa tras la pandemia COVID-19”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 39, núm. 2, pp. 319-333. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.469871>
- COMIE (s.f.). “Historia”, *Consejo Mexicano de Investigación Educativa* (sitio web). Disponible en: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/historial/>
- DIEJ (2009). *La producción de conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la cultura. Diagnóstico de la Investigación Educativa en Jalisco 2002-2010*, documento interno de trabajo del equipo de investigación.
- Juárez Bolaños, Diego (2023). *Retos actuales de la investigación educativa*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana-Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Disponible en: <https://inide.ibero.mx/investigacion-educativa-metodologias-retos-conceptos-tecnicas-niveles-educativos-comparativos-desarrollo-cientifico-mexico/>
- Mosteiro, María Josefa y Porto, Ana María (2017). *La investigación en educación*, Santiago de Compostela: Editora da USC.
- Ramírez Arellano, Jorge Alberto (2020). “Formación para la investigación en los estados del conocimiento del COMIE: ¿Qué se hizo y qué falta por hacer?”, en Sánchez Luján y Hinojosa Luján (coords.), *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes*, Chihuahua: Red de Investigadores Educativos Chihuahua, pp. 337-352. Disponible en: ediech.org/formacion-para-la-investigacion-en-los-estados-del-conocimiento-del-comie-que-se-hizo-y-que-falta-por-hacer/
- Schuster, Armando; Puente, Mónica; Andrada, Oscar y Maiza, Melisa (2013). “La metodología cualitativa: herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula”, *La investigación Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, vol. 4, núm. 2, pp-109-139 Disponible en: <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>
- Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (s.f.). *Estados de conocimiento 2012-2021*, Ciudad de México: COMIE. Disponible en: <https://somehide.org/estados-de-conocimiento-2012-2021/>
- Zemelman, Hugo (2002). *La construcción del conocimiento en el aula*, Buenos Aires: Paidós. <file:///Users/martha/Desktop/Aspectos-Basicos-epistemologia.pdf>

*4. Los CNIE y la producción
de conocimiento: crecimiento
y cambio de las áreas temáticas*

LOS CONGRESOS NACIONALES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LAS ÁREAS TEMÁTICAS

Un esfuerzo continuado para dar consistencia y visibilidad al campo de la investigación educativa desde el COMIE

LOURDES M. CHEHAIBAR NÁDER

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha sido un espacio muy importante para dar presencia y fortalecer un campo, relativamente joven en nuestro país, que todavía presenta rasgos de heterogeneidad. El campo de la investigación educativa (IE) cuenta hoy con instituciones e investigadoras e investigadores consolidados,¹ que expresan fortalezas académicas y prestigio nacional e internacional en ciertos temas, a la par que todavía encontramos temas y problemas con abordajes escasos o de poco impacto en el país y más allá de sus fronteras. Los esfuerzos realizados hasta hoy, y celebrando los primeros 30 años del COMIE, deben ser valorados y también renovados, porque la IE constituye un ámbito estratégico y un área de oportunidad para el pleno desenvolvimiento del país y sus ciudadanos, tiene un papel protagónico para aportar tanto conocimientos como soluciones a los desafíos educativos actuales y futuros.

El trabajo realizado por los integrantes del COMIE en este trayecto de tres décadas ha permitido aglutinar esfuerzos en este campo por medio de tres acciones destacadas, especialmente por su continuidad y repercusiones: la celebración de congresos nacionales en forma bianual a partir de 1993, la edición y publicación trimestral de *la Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) desde 1996, y la elaboración de los estados

Lourdes M. Chehaibar Náder: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Ciudad de México, México. CE: lourdeschehaibar@gmail.com

de conocimiento en este campo en cuatro décadas, que parten de 1982 a 1992.

A esta fecha el COMIE ha llevado a cabo 16 congresos nacionales y estamos por celebrar la décimo séptima edición (Tabasco, diciembre de 2023). Esta numeralia implica dar lugar al congreso primigenio, realizado en 1981, cuando todavía no se daba paso a la creación de nuestra asociación, el cual se reseñará más adelante.

Los congresos han representado una diversidad de asuntos para nuestra organización y para el desarrollo del campo de la IE; entre ellos podemos destacar los siguientes:

- En primer lugar, la apertura de un espacio de puesta común y reflexión sobre nuestra tarea, la IE, su situación, su desarrollo, sus avances y sus retos. Los congresos han representado, para todos los involucrados en su organización y desarrollo, un espacio privilegiado para el conocimiento y el encuentro entre colegas, así como para el reconocimiento de sus líderes en las distintas áreas que cultivamos. Han permitido la reunión y retroalimentación entre investigadores experimentados y nóveles; además, ha sido un medio de formación para los estudiantes, tanto de normales como de posgrados, involucrados en la tarea educativa.
- Constituyen la puesta en común de nuestras incursiones en el campo, de nuestros hallazgos, dudas y nuevos interrogantes; son el mejor ambiente para dar cuenta de los avances en el conocimiento sobre las múltiples facetas del campo educativo a la vez que evidencian los diversos vacíos de atención en dicho campo, y sus cambios a lo largo del tiempo.
- Han posibilitado la exploración y puesta en común de diversos acercamientos metodológicos y conceptuales para abordar la complejidad de lo educativo en nuestro país.
- Han fomentado la descentralización de las tareas de IE y el fomento a la creación de nuevos espacios y grupos de investigación en diferentes entidades.
- Han permitido el establecimiento de redes, la generación de equipos de trabajo y de estudio, la ampliación de horizontes regionales y nacionales para el abordaje de algunos temas, entre otras formas organizativas y de colaboración entre investigadores. A esos vínculos académicos

se suman la generación y continuidad de lazos afectivos y de amistad entre colegas de todo el país.

- Se han configurado como una gran plataforma para la difusión nacional de nuestro quehacer, lo que ha permitido fortalecer al campo y ampliar sus alcances.
- Han sido escenario de intercambios, en ocasiones apasionados y productivos, entre los investigadores y los responsables de la política educativa, en sus diversos tipos, niveles y modalidades.
- Han resultado un gran escaparate para la difusión amplia de los aportes de la investigación educativa para la comprensión del nuestro campo, así como para posibilitar que aquellos impacten en el desarrollo de políticas públicas y estrategias educativas.
- Han sido una fuente de ingresos para el mantenimiento de nuestra asociación, que no tiene fines de lucro. El monto por las inscripciones a los congresos y los subsidios otorgados por distintas instituciones, especialmente las de adscripción de los socios involucrados en la organización de los congresos y en el comité directivo, así como el apoyo sustantivo de los comités locales y las instancias de gestión pública y educativas de cada sede, han formado parte fundamental tanto para la propia realización de los congresos, como para los ingresos que nutren el funcionamiento de nuestra oficina y de las diversas actividades académicas que propone cada comité directivo.

Valorar los alcances y las aportaciones de cada congreso rebasa por mucho la finalidad de este texto; sin embargo, intentaré presentar una breve panorámica de esta fructífera trayectoria.

El Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en 1981 en el Centro Médico Nacional, en la Ciudad de México, constituye el primer antecedente de estos esfuerzos continuados, años después, desde el COMIE. Este congreso fue convocado por el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología como un proceso de reflexión continua sobre este campo, en donde distintos grupos de académicos de diversas instituciones (denominados “comisiones temáticas”) trabajaron desde marzo de 1980 en la elaboración de “Documentos base” sobre la situación, perspectivas e impactos de ocho grandes temas,² los cuales pueden considerarse el antecedente de nuestras áreas temáticas. Estos documentos se pusieron a disposición de forma previa a la

realización del congreso para ser debatidos en el mismo, en un intercambio entre académicos y responsables de las políticas educativas del país.

El II Congreso Nacional recupera, una década después, el espíritu del congreso primigenio, pues se sustenta en la realización y puesta en común de un primer “estado del arte”, se plantea como “...un balance de la investigación educativa mexicana realizada de 1982 a 1992 y (que permite) señalar perspectivas para los años noventa” (COMIE, 1993). Este congreso se organizó con base en 30 estados de conocimiento temáticos³ agrupados en seis áreas,⁴ que se presentaron en seis congresos nacionales temáticos y uno final, “Congreso Nacional de Síntesis y Perspectivas”; los primeros fueron realizados entre septiembre y noviembre de 1993,⁵ y sus resultados se editan como libros al año siguiente. El congreso de cierre se realiza también en el Centro Médico Nacional, en la Ciudad de México y ahí se presentan las conclusiones de todos los trabajos previos en cada una de las áreas.

Y es justo este esfuerzo de trabajo, análisis y síntesis de la situación y los retos para la IE, el que da pie a la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa en el mismo año de 1993. En palabras de Adelina Arredondo:

El segundo congreso tuvo un carácter fundador para el COMIE, pues para realizarlo se agruparon los temas en campos, se elaboró el primer listado de líneas de investigación y se planearon los primeros estados de conocimiento. Se propusieron seis grandes áreas (Arredondo, 2016:112).

A partir de ese momento, la organización bianual de los congresos del COMIE ha partido de los distintos comités directivos que encabezan la organización, quienes convocan a los agremiados para postular a sus instituciones como posibles sedes, cuya determinación se somete a la Asamblea de Socios. Una vez definida la sede del siguiente congreso, en general con más de un año de anticipación, se da curso a una búsqueda de apoyos que han prestado, en cada caso, los gobiernos estatales y locales, así como las instituciones educativas de la entidad en donde se lleva a cabo el evento; también se obtienen patrocinios de las instituciones de adscripción de los socios, así como de entidades federales y nacionales vinculadas con lo educativo. Estos recursos materiales y financieros adicionales fueron

centrales en el pasado y han ido disminuyendo, en forma drástica, a partir de 2021 y hasta esta fecha.

Para dar cauce académico a cada congreso, se eligen uno o dos miembros de la asociación como las personas que coordinarán el comité científico del congreso, responsables de su organización académica. A partir del tercer congreso y hasta el celebrado en 2017, el Comité Científico se ha conformado por personas líderes en las diferentes áreas temáticas que se cultivan en el campo de la IE, mismas que articulan la programación de las actividades de cada congreso, y que ha tenido modificaciones a lo largo de este devenir. A partir del congreso celebrado en 2019, y después de una modificación a la normatividad del Consejo, los responsables de las distintas áreas temáticas son electos por los asociados adscritos a cada una de ellas. Por otro lado, se conforma un comité local de la sede en donde se llevará a cabo cada congreso, que además se compromete con el desarrollo de una serie de labores logísticas, en la entidad, que resultan nodales para la buena marcha de este. Este gran grupo se hace cargo de elaborar la convocatoria, encabezar arduos procesos de dictaminación doble ciego de las ponencias, simposia, libros, carteles, materiales educativos y talleres que son postulados, así como de dar pie a otras actividades que se impulsan en cada ocasión, como conferencias magistrales, conversaciones educativas, homenajes, reuniones de redes, feria de libro, actividades culturales, sociales y hasta deportivas, como una carrera-caminata promovida a partir del congreso de 2015, entre otras.

Los congresos se han realizado en distintas ciudades de la República Mexicana: en tres ocasiones en la Ciudad de México (1981, 1993 y 1995) y dos en Mérida (1997 y 2007); Aguascalientes (1999); Manzanillo (2001); Guadalajara (2003); Hermosillo (2005); Veracruz, (2009); nuevamente en la Ciudad de México, en la UNAM, en una situación emergente que impidió su realización en la ciudad de Monterrey (2011); en Guanajuato (2013); Chihuahua (2015); San Luis Potosí (2017); Acapulco (2019), Puebla (2021), y Villahermosa (2023).

Cada congreso ha representado un reto para dar cabida a un número generalmente creciente de propuestas académicas y de asistentes. Por ejemplo, en el III Congreso Nacional se presentan menos de 200 ponencias, el IV tiene 264, para el V ya son más de 300, el VI y VII casi alcanzan las tres centenas, en el VIII se presentan 451, en el IX ya suman 728, en el

x 1,462, el XI alberga a 1,352, el XII 1,399, hasta llegar al máximo de 1,559 ponencias en el XV, y 1,239 en el XVI,⁶ en contexto de pandemia y en un evento realizado fundamentalmente en línea. Para diciembre de este año esperamos la puesta en común de 1,870 ponencias. Y a esta numeralia se suman, como ya hemos señalado, otras muchas y enriquecedoras actividades académicas.

En este fecundo trayecto de los congresos, cabe mencionar que, a partir del celebrado en el 2011 se dio curso a un espacio de promoción académica para los estudiantes de posgrados en educación de todo el país; así, el primer día de la semana en que se realiza cada congreso se desarrolla el “Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrados en Educación” (ENEPE), que tendrá su séptima edición este 2023. En estos encuentros los estudiantes presentan sus avances de tesis de maestría o doctorado en educación, y académicos con experiencia en la investigación educativa comentan los hallazgos, alcances y problemas que aquellos exponen; además, entre ellos mismos comparten miradas y experiencias en el desarrollo de sus trabajos, enfrentan la crítica productiva de sus pares y maestros, crean redes, hacen amistades, etcétera.

Como se reseñó, el primero y segundo congresos se nutren de la elaboración previa de estados del arte de diferentes áreas temáticas, y su organización está fundada en ellas. De tal forma que son las áreas temáticas, las que conforman los objetos de investigación de los agremiados en el COMIE, sobre las que se han hecho, cada década, los estados de conocimiento; pero también han sido la columna vertebral para la organización de los congresos.⁷ El número y conformación de las áreas temáticas nos habla, también, del fortalecimiento y complejización del campo de la IE en nuestro país. En palabras de Roberto Rodríguez-Gómez:

En 2003 el COMIE publicó la colección “La investigación educativa en México (1992-2002)”, obra coordinada por Mario Rueda Beltrán que refleja los avances de la investigación educativa en la década noventa, en 11 volúmenes distribuidos en 14 tomos. Este estado de conocimiento fue publicado en coedición del COMIE con el Centro de Estudios sobre la Universidad y la Secretaría de Educación Pública. Por último, en el XII CNIE se presentó la colección de estados de conocimiento de la primera década del siglo. La obra, bajo la coordinación general de Carlos Muñoz Izquierdo, consta de 17 títulos

y fue publicada por el COMIE en coedición con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Rodríguez-Gómez, 2017).

El crecimiento de áreas temáticas se hace evidente desde la IX edición del CNIE (realizado en Mérida en 2007), donde se observa una emergencia de temas que, anteriormente, no estaban catalogados como temas que constituyeran áreas temáticas y que adquieren un espacio derivado, probablemente, del propio desarrollo de líneas y objetos de indagación o quizás de las condiciones educativas del país en su inserción en la aldea global. También podemos suponer que las exigencias de la agenda educativa llevan a ampliar miradas y abordajes de objetos específicos, que también las comunidades de investigación se han especializado y que algunos mecanismos de política pública han impactado su diversificación y desarrollo. A partir de aquella fecha encontramos temas centrales permanentes desde los dos primeros congresos, como pueden ser Formación docente, Sujetos de la educación, Procesos de enseñanza-aprendizaje, Educación y sociedad, Investigación de la investigación educativa y Desarrollo curricular. Encontramos también temáticas que se derivan de estos, como pueden ser Política y gestión de la educación, Evaluación educativa, Educación superior y ciencia, tecnología e innovación, o lo que se vincula con Didácticas especiales y medios, luego Educación en conocimientos disciplinares y, actualmente, Educación en campos disciplinares. El área vinculada a la educación no formal, de adultos o popular, que ha derivado en otros abordajes como Educación y trabajo, Educación, derechos sociales y equidad, y Multiculturalismo y educación. Asimismo, van surgiendo campos que fueron emergentes en cierto momento, que se fueron consolidando y han ganado un espacio propio en la agenda de investigación, como lo son Educación ambiental para la sustentabilidad, Entornos virtuales de aprendizaje (luego Tecnologías de la información y la comunicación en educación), Educación y valores, Prácticas educativas en espacios escolares o Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

La elaboración de los estados de conocimiento de la última década, relativos a los años 2012-2022, se organizaron en 18 áreas temáticas, y sus resultados serán presentados en el siguiente Congreso. Será momento de hacer una nueva valoración de sus aportaciones al campo de la IE y

de la necesidad de nuevos horizontes para dar curso a un conocimiento cabal en todos los ámbitos de la situación educativa en nuestro país que, además, pueda coadyuvar a su pleno desenvolvimiento y a la generación de políticas públicas sustentadas en estos saberes. Este siguiente congreso nos permitirá preguntarnos entonces sobre los conocimientos y problemas centrales en el campo educativo, y sobre el impacto de la IE frente a las demandas del campo teórico, conceptual y metodológico de la educación, de cara a las demandas de la realidad en el complejo contexto que hoy vivimos.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se utilizará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Educación y sociedad; Formación de trabajadores para la educación; Proceso enseñanza-aprendizaje; Educación informal y no formal; Desarrollo curricular; Planeación educativa; Desarrollo de la tecnología educativa e Investigación de la investigación educativa (Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1981).

³ Según la fuente consultada, 29 o 30. El programa de actividades de dicho congreso señala 29, mientras que el texto introductorio a los libros derivados de los estados de conocimiento, “Presentación de la colección”, firmado por Eduardo Weiss, establece 30. Se trata de la colección titulada *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa* (COMIE, 1995).

⁴ Sujetos de la educación y procesos de formación docente; Teoría, campo e historia de la educación; Educación y cultura; Procesos de enseñanza y aprendizaje I y II (con dos volúmenes) (didácticas específicas) y Procesos curriculares, institucionales y organizacionales.

⁵ Con sedes en: Toluca, Xalapa, Guanajuato, Pátzcuaro, Guadalajara y Monterrey.

⁶ Cabe señalar que no fue fácil conseguir ni memorias ni programas de actividades de los congresos previos a la digitalización; de ahí que la numeralia se base en el conteo de ponencias que aparecen en las que encontramos en versión digital (<https://www.comie.org.mx/v5/sitio/congreso-nacional-de-investigacion-educativa>), y no disponemos de datos precisos de las demás actividades académicas por carecer de los programas de los congresos. En algunos casos contamos con información proporcionada por la oficina del COMIE, la que mucho agradecemos. También recurrimos al texto de Arredondo (2016), la reseña de Alcántara Santuario (2005), y los editoriales de Flores Crespo (2014) y Rodríguez-Gómez (2017), que se refieren en las fuentes consultadas.

⁷ Con excepción del congreso realizado en Guanajuato, donde se planteó una organización por tipos y niveles educativos, organizados en siete grandes temáticas: 1) Sistema educativo en su conjunto; 2) Educación inicial y básica; 3) Educación media superior (bachillerato); 4) Educación superior (universitaria, tecnológica y normal); 5) Posgrado y desarrollo del conocimiento; 6) Educación continua y otras alfabetizaciones y 7) Educación en espacios no escolares, (Flores Crespo, 2014). En forma paralela, además, en el caso del XII CNIE, se realizó la IV Reunión anual de la Asociación Mundial de Investigación Educativa (WERA por sus siglas en inglés: *World Education Research Association*).

Referencias

- Alcántara Santuario, Armando (2005). "Congreso del COMIE", *Campus Milenio*, núm. 154, pp. 8, 17 de noviembre.
- Arredondo, Adelina (con la colaboración de Elvira Alvear Cortés) (2016). "La presencia de la historia de la educación en los congresos del COMIE", en M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011*, vol. II, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/ Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- COMIE (1993). *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Cuadernos de Estados de Conocimiento*, 30 cuadernos, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- COMIE (1995). *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa*, 9 vols., Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981). *Documentos base*, vols. I y II, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Flores Crespo, Pedro (2014). "El Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Producción y diseminación del conocimiento", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm, 60, pp. 7-11.
- Rodríguez-Gómez, Roberto (2017). "El Congreso Nacional de Investigación Educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm, 74, pp. 679-683.

5. *La Revista Mexicana
de Investigación Educativa:
balance y perspectivas*

LA RMIE EN TRES TIEMPOS

SUSANA QUINTANILLA

En junio de 1996 comenzó la distribución, mano a mano, del primer número de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), una nueva publicación científica en lengua española ubicada en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. No fue la primera revista seriada en México dedicada a la difusión del conocimiento especializado acerca de la educación, pero sí la que cumplió con mayor prontitud las normas internacionales básicas de principios del siglo XXI para las publicaciones académicas de “primer nivel”: *a)* ser editada por una sociedad científica; *b)* difundir en un ámbito académico específico los resultados de investigación original que aporten a la comprensión de una problemática o de un campo de estudio; *c)* nombrar periódicamente un director(a) o editor(a) responsable; *d)* incluir órganos editoriales de orientación, decisión y consulta; *e)* crear un sistema para la revisión preliminar de los originales recibidos; *f)* definir y hacer públicos los criterios y los protocolos para dictaminar las propuestas; *g)* garantizar el arbitraje estricto por especialistas de los textos que hayan aprobado la primera fase; *h)* editar y difundir en los plazos convenidos los materiales recomendados para su publicación, e *i)* procurar la mayor visibilidad de las publicaciones y su lectura por el público al que se dirigen (Borrego y Urbano, 2006:11-27). Estas han sido las coordenadas para trazar los planos de la revista, construirla, ampliarla y hacer las modificaciones que se requieran, ya sea debido a los cambios en su entorno o por las demandas internas.

La RMIE nació tres años después de la constitución formal del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), su impulsor y sostén central. Fue creada por iniciativa de una comisión en la que algunos so-

Susana Quintanilla: investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Ciudad de México, México. CE: susanaq@cinvestav.mx

cios y socias del COMIE dialogaron durante varios meses acerca de cómo propiciar el conocimiento y la discusión de los paradigmas y las preferencias de las y los investigadores educativos. El resultado fue una revista semestral que, en palabras de Mario Rueda, su primer director, pretendía “consolidarse como un foro académico plural del complejo espectro de trabajos de investigación educativa que se producen en nuestro país, sin descuidar el diálogo con la comunidad latinoamericana e internacional” (Rueda, 1996:9). Los dos números del primer volumen contenían la selección realizada por el Comité Editorial de las ponencias presentadas en el III Congreso de Investigación Educativa llevado a cabo en la Ciudad de México en 1993. En adelante, el flujo provendría de los originales propuestos por las y los autores, en su mayoría investigadores adscritos al Consejo y con experiencia profesional en los diferentes campos de la investigación educativa (Osorio Madrid, 2007:772-773). La periodicidad pasaría primero a ser cuatrimestral y después trimestral. A partir del número 10 el contenido fue organizado de forma mixta, temático y abierto, con el propósito de dar identidad a cada número y, a la vez, favorecer la diversidad del conocimiento producido acerca de la educación.

Estas sincronías han hecho que la RMIE sea considerada, junto con el crecimiento de los programas de posgrado, la dinámica de las instituciones y el aumento del número de académicas y académicos, como un parámetro clave para valorar el desarrollo del conjunto de la investigación educativa (IE) “moderna” en México, cuyo surgimiento ha sido datado en la década de 1970. De acuerdo con este cronograma, la RMIE es, a la vez, producto y motor del proceso de consolidación de la IE iniciado a finales del siglo XX y el inicio del XXI y de su proyección internacional, particularmente en América Latina (Martínez Rizo, 2011).

Desde la perspectiva historiográfica de la cultura científica impresa, los XXVIII volúmenes, 98 números y miles de páginas acumulados por la RMIE a lo largo de 27 años constituyen una experiencia transmitida de una generación a otra de autoras(es), dictaminadoras(es) y lectoras(es). Ha acompañado la madurez de quienes, hace treinta años, fundamos el COMIE y las trayectorias académicas de quienes nos sucederán, así como la formación profesional de nuevos investigadores e investigadoras y las primeras incursiones de estudiantes de licenciatura y posgrado por el “ancho mundo” del saber especializado acerca de la educación. En este sentido, la RMIE ha contribuido a la conformación de nuevas comunidades

de autoras(es) y lectoras(as), al establecimiento de prácticas de lectura y escritura de textos académicos y a la configuración de una retórica en lengua española propia de la IE. Es natural que el género más privilegiado haya sido el artículo científico, cuyo sustento es la exposición argumentada de los resultados de una investigación empírica, en cualquiera de sus modalidades.

Los alcances logrados adquieren una dimensión más justa si consideramos que la RMIE ha ido a contracorriente de cuatro tendencias predominantes en la comunicación científica: el uso del inglés como la “lengua franca” de la ciencia; el incremento de revistas súper especializadas en campos específicos del conocimiento y la consecuente disgregación disciplinaria de la IE; el predominio monopólico de las editoriales comerciales en las revistas científicas y el control, igualmente hegemónico, de las bases de datos autorizadas y reconocidas para los análisis bibliológicos que determinan los puntajes de la productividad académica, desde la individual hasta la regional y global, pasando por las de las instituciones y de los países (Borrego y Urbano, 2006). Respecto de esto último, hay que destacar la adhesión temprana e inequívoca del COMIE, y por tanto de la RMIE, al movimiento internacional a favor del acceso abierto del conocimiento científico y su democratización encabezado en México por la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc) (Aguado-López, Becerril-García y Chávez Águila, 2019). Si antaño esto constituía una decisión electiva, en la actualidad es una obligación ética y legal, así como una necesidad para sobrevivir en el negocio de publicar ciencia, que ha tenido como principales beneficiados a los emporios editoriales que facturan millones de dólares anuales teniendo como insumo básico la investigación científica realizada con fondos públicos. Las ciencias sociales y las humanidades son marginales en la relación comercial que se ha institucionalizado entre la ciencia y la industria editorial, pero su orientación, prioridades y evaluación han sido dominadas por la bibliométrica derivada de este binomio.

Detrás de estos logros hay cientos de personas y decenas de instituciones que han contribuido, directa e indirectamente, al sostenimiento de la RMIE y a su producción y gestión cotidianas, las cuales han recaído en un equipo estable, altamente especializado y de trato cordial. Esto ha facilitado el trabajo de las y los directores de la revista, quienes han compartido generosamente su tiempo y aprendido a descifrar e instrumentar los códigos

de la comunicación científica. Cada uno ha dejado su impronta personal en sus funciones como intermediarios entre los colectivos que participan en las decisiones relativas a la RMIE y en los vínculos de esta con las y los autores y lectores. La sistematización y lectura de los noventa y tantos editoriales publicados hasta ahora en las páginas iniciales de cada número permite reconstruir una parte esencial de la trayectoria histórica de nuestra revista, con sus dificultades, desafíos y desesperanzas, pero también alegrías e ilusiones. Digamos que constituyen el rostro más humano de una estela de papel.

En 2011, con motivo del 15 aniversario de la revista, Rocío Grediaga convocó a los dos exdirectores (Mario Rueda Beltrán y Eduardo Weiss) y tres exdirectoras (Lorenza Villa Lever, Aurora Elizondo y Susana Quintanilla) a un encuentro para compartir sus experiencias y dialogar con otros socios del COMIE acerca del trayecto recorrido y las vías probables a seguir. La permanencia en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del entonces Conacyt y el “ascenso” a la categoría de “competente a nivel internacional” –que implicaba el cumplimiento de indicadores y criterios estrictos, así como los cambios en la materialidad de la revista y su distribución electrónica– permitían trazar rumbos razonablemente certeros hacia un porvenir promisorio. No era un camino solitario: la creación en 2006 del Grupo de Revistas de Investigación Educativa (GRIE) posibilitó la iniciativa de formar un Consorcio Mexicano de Revistas de Investigación Educativa para incidir en la solución de problemas comunes, los cuales fueron agrupados en cinco aspectos: *a)* la difusión de las publicaciones; *b)* los procesos de evaluación generados por los índices y las bases de datos de prestigio internacional; *c)* la gestión de los cada vez más numerosos artículos recibidos; *d)* la incidencia en los procesos de formación de las nuevas generaciones de investigadores, y *e)* los recursos financieros requeridos para mantener y actualizar los procesos editoriales mediante el uso de formatos electrónicos y digitales de gestión editorial. Tras el análisis de estos temas, el nuevo consorcio se propuso trabajar de manera conjunta para lograr un mejor posicionamiento internacional de las cinco revistas participantes (*Perfiles Educativos*, *Revista de la Educación Superior*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa* y RMIE) y enfrentar juntas los retos de las publicaciones científicas.

Independientemente de las alianzas, las actividades y los propósitos comunes, la RMIE continuó su recorrido. Roberto Rodríguez-Gómez ratificó en 2017 que el primer reto a salvar consistía en “sostener el ritmo de trabajo, la seriedad académica y editorial del medio, la funcionalidad de los órganos editoriales, y la respuesta que ofrecía la Revista a las comunidades de autores, árbitros editoriales y organizaciones encargadas de la sistematización bibliográfica”. Se trataba de dar continuidad a lo logrado y de agregarle lo que desde años anteriores se perfilaba como una prioridad: la transición del formato impreso y la difusión electrónica de la RMIE hacia la gestión, producción y distribución digitales (Rodríguez-Gómez, 2017).

Con motivo de los 25 años de la revista, Guadalupe Ruiz Cuéllar coordinó una serie de videograbaciones basadas en las entrevistas a las personas que habíamos pasado por la dirección editorial (y que fueron alojadas en el sitio web del COMIE). No se trataba de rendir informes, sino de reflexionar acerca de las experiencias de cada uno de las y los participantes, las problemáticas enfrentadas y las apuestas a futuro. Al revisar en orden cronológico los materiales resultantes, me di cuenta de que, sin dejar de reconocer los cambios y logros, ha habido problemas recurrentes no resueltos que implican decisiones colectivas, recursos financieros, infraestructura técnica y dominios tecnológicos fuera de nuestro alcance inmediato.

Esta percepción de alerta e impotencia se reforzó cuando leí la agenda propuesta por Guadalupe Ruiz para una comisión formada por integrantes del Comité y del Consejo editoriales con el propósito de analizar la situación de la RMIE y definir los cambios necesarios para ajustarla a los escenarios de la difusión del conocimiento científico en general y de la IE en particular. El relevo en la dirección de la revista, que en esta ocasión coincidió con el trigésimo aniversario del COMIE, abre una coyuntura favorable para repensar y renovar la RMIE teniendo como eje central “transitar de una revista que aún mantiene muchas de las características con las que surgió en 1996 a una plenamente digital, acorde a las condiciones en que actualmente se produce y distribuye el conocimiento científico” (Ruiz Cuéllar, 2023:18-19).

Es común que la responsabilidad de señalar el rumbo recaiga en las y los directores de la RMIE, en particular cuando han concluido o están por concluir su gestión. En ocasiones, el diagnóstico y las recomendaciones

son producto del trabajo colectivo e involucran al Comité y al Consejo editoriales en turno. Ambos procedimientos reivindican la autonomía editorial de la revista respecto de los órganos directivo y consultivo del COMIE. Aun con este margen de independencia, la revista ha asumido propósitos que rebasan su función central: hacer público el conocimiento. Por ejemplo, el artículo 2 del Reglamento enlista 11 expectativas respecto de la RMIE. Todas son encomiables, pero su cumplimiento requeriría, además de fondos adicionales, de un consorcio de asociaciones científicas, instituciones educativas y autoridades responsables de la política científica, así como del apoyo de cuerpos y redes académicos. Aun así, algunas escapan a las lógicas editoriales y su capacidad para incidir en los procesos de producción del conocimiento y su difusión, mientras que otras resultan imposibles. Este es el caso de la anhelada participación de la IE en el desarrollo de la educación y la pertinencia de la RMIE respecto de las problemáticas educativas y los estudios considerados prioritarios para su solución.

Si descendemos en la escala de las expectativas y tomamos solo aquellas que corresponden directamente a la RMIE, queda un número suficiente, y probablemente excesivo, de decisiones que tomar, sobre la base, por ahora no consolidada, de que habrá la voluntad y los recursos para llevarlas a cabo. Mi doble faceta profesional como historiadora y editora me orienta a reflexionar sobre nuestra revista con una visión más allá de lo inmediato. Para ello, atiendo las instrucciones de Robert Darnton ante la disyuntiva que representaba la puesta en marcha del proyecto Google Book Search: “dirige tu mirada lo más lejos que puedas, no quites el ojo de la carretera y no pierdas de vista el espejo retrovisor” (Darnton, 2010:91). En otras palabras, una vez que has definido una ruta hacia el futuro, mantente alerta en el presente y mira lo más posible hacia el pasado. Esta conjugación de tres tiempos interactuantes en espacios necesariamente transnacionales resulta indispensable en momentos de incertidumbre como el que estamos viviendo. Confío en la experiencia social acumulada y en la capacidad del relevo generacional que se avecina. Si estas no son suficientes, entonces habrá que celebrar el esfuerzo realizado y valorarlo como lo que es: un minúsculo barco de papel lanzado en un mar inmenso y caprichoso. Quizá llegó a su destino, y lo importante fue la travesía.

Referencias

- Aguado-López, Eduardo; Becerril-García, Arianna y Chávez Águila, Salvador (2019). “Reflexión sobre la publicación académica y el acceso abierto a partir de la experiencia de Redalyc”. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/18539912e067>.
- Borrego, Ángel y Urbano, Cristóbal (2006). “La evaluación de revistas científicas en Ciencias Sociales y Humanidades”, *Información, Cultura y Sociedad*, núm. 14, pp. 11-27.
- Darnton, Robert (2010). *Las razones del libro. Futuro presente y pasado*, Madrid: Trama Editorial.
- Martínez Rizo, Felipe (2011). “La Revista Mexicana de Investigación Educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. especial, pp. 73-85.
- Osorio Madrid, Raúl (2007). “La investigación educativa en México vinculada con la práctica. La producción reportada en la RMIE”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, abril-junio, pp. 763-781.
- Rodríguez-Gómez, Roberto (2017). “Presente y futuro de la RMIE”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 73, abril-junio, pp.343-346.
- Rueda Beltrán, Mario (1996). “Un foro académico”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 1, vol. I, enero-junio, pp. 7-9.
- Ruiz Cuéllar, Guadalupe (2023). “Repensar la RMIE”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 96, vol. 28, enero-marzo, pp. 7-19.

LA REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Un breve balance en el 30° aniversario del COMIE

GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

Tuve el honor de dirigir la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) entre 2019 y los primeros meses de 2023. Como lo señala la normatividad, la dirección debe recaer en algún o alguna académica que forme parte de su Comité Editorial; en mi caso participé en este órgano desde 2014, así es que ya tenía varios años de relación con la revista. Desde luego, la dirección me enfrentó a tareas y desafíos que, como integrante del Comité, ni siquiera adivinaba. También, esta responsabilidad me dio la oportunidad de reflexionar en varios momentos sobre diferentes aspectos de la revista, de su historia y trayectoria, así como de los retos que el presente y el futuro le plantean, en un contexto muy diferente al que la vio nacer.

Hacer los editoriales de la RMIE durante el tiempo que la dirigí me planteaba siempre el dilema de decidir qué hacer: elaborar una breve reseña del contenido correspondiente al número en cuestión; escribir sobre algún tema en particular (coyuntural o no), haciendo casi un artículo más; o bien, abordar algún asunto relativo a la propia revista. En este último caso, escribí sobre sus números temáticos; algunos indicadores de calidad asociados a los índices y bases documentales de las que forma parte o que reconocen a la revista; el proceso de evaluación por pares que, al igual que en las demás publicaciones académicas, es esencial en la producción de la RMIE y condición indispensable para asegurar su calidad; en alguna medida sobre los temas cubiertos y, con cierto interés especial, sobre la procedencia de los artículos publicados, esto es, en función de la institución a la que se

Guadalupe Ruiz Cuéllar: investigadora de la Universidad de Aguascalientes, Departamento de Educación. Aguascalientes, Aguascalientes, México. CE: guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

hallaban adscritas o adscritos sus autores. Revisando ahora esos editoriales me doy cuenta de que en general imperó un espíritu de balance como el que ahora se busca, al celebrarse este 2023, el trigésimo aniversario del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

El primer número de la revista apareció en 1996, de ahí que su historia abarque un periodo ligeramente menor que el del propio Consejo. Como lo señalaba Mario Rueda su primer director en el editorial del número 1, “las acciones sustantivas del COMIE apuntaban a favorecer la comunicación entre las y los investigadores mexicanos dedicados al estudio de la educación, adscritos, tanto a instituciones diferentes, como a disciplinas y tradiciones metodológicas también distintas” (Rueda, 1996). Así, junto con los congresos nacionales, que adquirieron a partir de 1993 regularidad, y la elaboración de los estados de conocimiento, la RMIE se constituyó rápidamente en un medio para la difusión del conocimiento sobre los fenómenos educativos que se generaba a un ritmo creciente en el país.

En 2021 dediqué el editorial del número 89 de la revista a su 25° aniversario; entre otras cosas señalaba ahí que: “La RMIE ha cumplido con este propósito; la gama de temas abordados a lo largo de estos 25 años lo evidencia; las diferentes tradiciones disciplinares, teóricas y metodológicas desde las que se estudian los vastos problemas educativos también son patentes en los números de la revista” (Ruiz Cuéllar, 2021a). En alcance a esta idea, si bien, el perfil generalista de la revista hace que en cada número aparezcan artículos sobre temas, problemáticas y niveles o contextos educativos muy diversos, una aproximación al abanico temático cubierto es posible a través del análisis somero de los números especializados entera o parcialmente a algún tema en particular. Realicé un análisis de esta naturaleza para el editorial del número 87. Cabría decir, en primera instancia, que las convocatorias para armar números temáticos han sido siempre materia de decisión por parte del Comité Editorial; la reflexión en torno a los pros y contras de esta práctica ha sido en este sentido permanente; sin embargo, salvo en los últimos tres años, debido en parte a la posibilidad de transitar a una revista enteramente digital que habría de publicarse en “volúmenes anuales” más que en cuatro números por año como ocurre todavía en la actualidad, en los años anteriores constituyó una práctica regular, al grado de que, hasta el número 87, 52% de los publicados habían sido temáticos. Considero pertinente citar con cierta amplitud una parte de lo expresado en ese editorial:

Los temas abordados han dado muestra, como es natural, de la diversidad del campo de la investigación educativa... Si bien ha habido temáticos elaborados desde alguna perspectiva disciplinar o metodológica (historia de la educación, etnografía de la educación y autobiografía y educación, por ejemplo), ha imperado una visión eminentemente temática que ha abarcado prácticamente todos los niveles educativos –educación básica, media superior y superior–; actores educativos fundamentales como los estudiantes –en algunos casos enfocando ciertas singularidades como el hecho de ser *jóvenes*–, o los docentes, distinguiendo, de acuerdo con las categorías que desde la propia investigación hemos ido construyendo, entre los *docentes* propiamente, los *académicos* o los *formadores de formadores*.

Con mucho, la diversidad de estos números deriva del amplio espectro de temáticas, problemáticas abordadas que miran, en buena medida, a las instituciones y sistemas educativos y los procesos que en ellos ocurren y se manifiestan en diferentes niveles de gestión –la descentralización educativa, el análisis de las políticas educativas o la desigualdad educativa en una perspectiva macro, o los procesos de lectura y enseñanza de las ciencias naturales en una micro–, pero también, a otros que suponen la relación con otras esferas de la vida social, como la educación y el trabajo. Confluyen así, miradas diversas que dan cuenta, efectivamente, de la complejidad y riqueza de nuestro objeto de estudio (Ruiz Cuéllar, 2021b).

Hoy en día, y habiendo varias publicaciones periódicas más en el país que las que existían cuando surgió la RMIE, parece necesario reflexionar sobre algunos rasgos de nuestra revista. Ciertamente, creo que no debería ponerse en duda la pertinencia de su perfil generalista, siendo como es, un proyecto sustantivo del COMIE y siendo este, a su vez, la organización que busca agrupar a las y los investigadores educativos del país, con toda la variedad y riqueza que supone el ejercicio de la actividad profesional que nos identifica; variedad en términos de condiciones institucionales en que se realiza la investigación educativa; en formaciones disciplinares, epistemológicas y metodológicas; en temáticas abordadas, desde luego, e incluso, en la calidad misma de la investigación que se lleva a cabo. Pero, me pregunto si, en un contexto de renovación de la revista, como el que a todas luces parece necesario dados los profundos cambios en el contexto en el que hoy en día se produce y difunde la ciencia, cabría pensar en definir o precisar de otro modo su enfoque y alcance, incluyendo en esta

reflexión algo que siempre ha estado en el tintero y es la pretensión de llegar a distintos públicos lectores, no solo investigadoras e investigadores de la educación. Esto conllevaría posiblemente, cambios en su estructura y en el tipo de contribuciones que habría que alentar.

Favorecer la comunicación entre las y los investigadores educativos del país fue, como ya se ha dicho, el propósito con el que surgió la RMIE, lo que acentuaba, por así decirlo, su carácter *nacional*. Con el paso del tiempo, su visibilidad más allá de nuestras fronteras fue haciéndose patente, así como su calidad, posicionamiento y reconocimiento en los medios editoriales. De esta forma, la revista fue paulatinamente atrayendo el interés de las y los autores extranjeros. En relación con ello señalé en el editorial del número 96:

A lo largo de más de un cuarto de siglo la RMIE ha consolidado su presencia en el ámbito nacional e iberoamericano como una publicación de calidad sumamente demandada por autoras y autores potenciales de diversas nacionalidades. Cabe decir, a propósito de este punto que, de 2013 a la fecha, se han publicado, en promedio, 48.4% de textos provenientes de instituciones nacionales, si bien las contribuciones procedentes del extranjero han llegado a representar el 67.2, 55.4 y 57.1% en 2018, 2021 y 2022 respectivamente; lo que pone de manifiesto que la RMIE, o bien, ha dejado de atraer a autoras y autores del país o que sus textos no han reunido los estándares de calidad establecidos por la revista.

Ese editorial recupera los planteamientos que hice a una comisión creada a fines de 2022 para *Repensar la RMIE*. Cuando analizábamos el documento base para emprender esta tarea, una colega advirtió que podría ser apresurado concluir de ese modo en relación con los artículos de autoría nacional, sin tener datos puntuales, por un lado, sobre las tendencias de envío de contribuciones a la revista según su procedencia, y por otro, sobre la tasa y motivos de rechazo asociados a la nacionalidad de la institución de adscripción de autoras y autores. Con base en estas observaciones –desde luego bien fundamentadas– se siguió la consideración de que sería valioso analizar los patrones de publicación de las y los investigadores educativos mexicanos en los años recientes, y los factores que influyen en ellos, como las exigencias de los sistemas y mecanismos de evaluación a que estamos sujetos los académicos prácticamente de cualquier nacionalidad.

El tema es importante porque es evidente que hoy en día la RMIE se ha posicionado como un espacio de difusión de resultados de la investigación educativa que se realiza en varios países de habla hispana. Destacan las contribuciones provenientes de instituciones españolas y chilenas y, en menor medida, de otros países de América Latina. Ello es sin duda positivo porque hace evidente una internacionalización de la RMIE que no es de ahora, sino de varios años atrás. Aunque los contextos pueden variar en algún grado de un país a otro, o incluso dentro de estos, hay posibilidades claras de interlocución y extrapolación de los hallazgos sobre prácticamente cualquier fenómeno educativo, a que arriban investigadoras e investigadores de la región iberoamericana. La ampliación hacia el nivel internacional de la perspectiva de la revista era, por así decirlo, natural; sin embargo, tratándose de una publicación del COMIE –con todo lo que esto supone, no solo en términos de los objetivos y alcances que se le asocian, sino, de manera muy importante porque ahí radican sus posibilidades de subsistir– me parece que sería importante reflexionar también sobre qué difusión de resultados de investigación debería promover la RMIE. No es una decisión fácil, porque se atraviesan factores como los ya mencionados (preferencias de publicación de la comunidad investigadora del país; estándares de calidad de la propia revista) u otros derivados de las indexaciones de las que forma parte. Pero creo que es un asunto que no debe soslayarse.

Además, creo que de fondo está también la reflexión sobre el para qué de la investigación educativa; si el ciclo de esta actividad no termina con la entrega de un informe final sino con la comunicación de los resultados a los que se llega, toca preguntarse, desde mi punto de vista, cómo puede una publicación como la RMIE dar sentido y valor social, no solo académico, a los hallazgos de la investigación sobre las complejas problemáticas educativas, algunas añejas y no resueltas. En la esfera internacional, organizaciones como el International Science Council plantean la impostergable necesidad de reflexionar en torno a cómo es realizada la ciencia, cómo es usada y qué roles juega en la sociedad (Boulton, 2021). En ese contexto, el papel específico de las revistas científicas requiere ser materia de revisión, desde mi punto de vista.

Hace unos cuantos meses se nombró a la doctora Yazmín Cuevas como nueva directora de la RMIE. Sé que ha llegado a este encargo con gran entusiasmo y llena de ideas para darle a la revista el impulso que necesita

para estar a tono con los nuevos tiempos, para buscar formas más eficaces de comunicación con las y los lectores, pero también con autores, evaluadores y los propios órganos editoriales. Los ejes de reflexión y renovación son varios y van desde lo técnico y financiero hasta lo eminentemente sustantivo. Creo que, a pesar de no contar con todos los rasgos que publicaciones análogas tienen en el plano digital, la RMIE no ha perdido presencia ni reconocimiento; mucho menos calidad. He escuchado a colegas decir que sigue siendo “la mejor revista de investigación educativa del país”; a mí, honestamente, me provocan un poco de incomodidad expresiones como esta, porque reconozco el muy destacado papel que van logrando otras revistas mexicanas. Pero sí creo que, siendo tan importante para el COMIE, la revista debería recibir el decidido apoyo de todas y todos quienes integramos el Consejo, para seguir ocupando el lugar que se ha ganado en el concierto nacional e internacional, como un espacio de difusión de resultados de investigación relevantes y social y educativamente pertinentes.

Referencias

- Boulton, Geoffrey (2021). *Science as a global public good. International Science Council position paper*. Disponible en: https://council.science/wp-content/uploads/2020/06/Science-as-a-global-public-good_v041021.pdf
- Rueda, Mario (1996). “Un foro académico plural”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-2.
- Ruiz, Guadalupe (2021a). “El 25° aniversario de la Revista Mexicana de Investigación Educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 89, p. 345.
- Ruiz Cuéllar, Guadalupe (2021b). “La difusión de resultados de investigación a través de números temáticos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 87, pp. 815-816.

¿COLABORACIÓN VS. COMPETENCIA?

Origen del COMIE, motor para la consolidación de la investigación educativa en México

ROCÍO GREDIAGA KURI

Hace 30 años surge una convocatoria por parte de reconocidos colegas dedicados a la investigación sobre educación en nuestro país, afiliados al Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav, Olac Fuentes Molinar, Eduardo Weiss, Rollin Kent; la Universidad Iberoamericana y el Centro de Estudios Educativos, Pablo Latapí y Carlos Muñoz Izquierdo; la Universidad Nacional Autónoma de México, Roberto Rodríguez-Gómez, Mario Rueda, Susana García Salord, Monique Landesmann; la Universidad Autónoma Metropolitana, Manuel Gil, Miguel Casillas, Lilia Pérez Franco, y de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Felipe Martínez Rizo, Margarita Zorrilla y Bonifacio Barba, entre otros investigadores e investigadoras.¹ La idea era reunirnos a discutir la mejor forma de trabajar de manera coordinada, más allá de las fronteras de las instituciones de adscripción, como forma de impulsar el desarrollo de este campo. En ese momento parecía una aventura, difícil, pero por el antecedente de una primera revista interinstitucional, *Universidad Futura*, a ojos de todos los participantes, posible y deseable. Como todo inicio de un proyecto, además de concebir la idea, se requería diseñar una estrategia que la hiciera viable.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) surge como asociación civil, independiente, que desde sus orígenes ha buscado impulsar el desarrollo y difundir conocimientos originales sobre la educación. La intención es promover y profundizar el debate sobre las políticas educativas, funcionamiento de las instituciones y las dificultades, posiciones y condiciones de trabajo y desarrollo de los distintos actores del ámbito educativo. Los principios que lo orientan son la solidez del trabajo investigativo, la

Rocío Grediaga Kuri: investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, Área de Sociología de las Universidades, Departamento de Sociología. Ciudad de México, México. CE: mrgk@azc.uam.mx

crítica fundada y el reconocimiento de la pluralidad de enfoques. La investigación rigurosa es la mejor herramienta para encontrar alternativas para alcanzar el derecho y la justicia educativa tan necesaria en nuestro país. En sus orígenes son tres los proyectos iniciales:

- 1) Crear las bases y fundar una asociación civil que integre a los investigadores profesionales y expertos del campo en un esfuerzo común por ampliar el conocimiento sobre la situación educativa en todos sus niveles y modalidades. La asociación quedó formalizada el 20 de septiembre de 1993.
- 2) Organizar bianualmente un congreso en que se presenten los avances de investigación y se compartan con el conjunto de los profesores, estudiantes y académicos interesados en el tema. Una primera reunión se realizó incluso antes de la formalización (1981) y la organización de Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE), cada dos años desde 1993. El CNIE ya está en la XVI edición en 2023.
- 3) Crear una revista interinstitucional que difunda la investigación y los temas cruciales para el desarrollo educativo del país en todos sus niveles. La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) surge en 1996, a partir de ese momento se ha publicado en papel y, posteriormente, todos sus números fueron puestos a disposición de los interesados en línea (<https://www.comie.org.mx/v5/sitio/revista-mexicana-de-investigacion-educativa/> y ahora en su propio sitio <https://www.rmie.mx/>).

Otros proyectos surgidos más adelante y que han resultado de gran utilidad tanto para la consolidación del campo, como para la formación de las nuevas generaciones son la revisión y difusión del estado del arte de la investigación educativa en el país cada 10 años (1992, 2002, 2012 y está por aparecer su cuarta edición); la publicación de libros sobre temáticas sustantivas y emergentes en la investigación educativa, las reuniones académicas bianuales de asociados del COMIE desde 2006; la inclusión en el CNIE del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE) desde 2011, así como la impartición de talleres de formación para los participantes interesados en el marco de los congresos y la organización de foros de discusión regional sobre distintos temas de interés en el campo, coordinados por los responsables de esta tarea en el comité directivo.

Quisiera enfatizar la importancia que representa para el cumplimiento de los objetivos del COMIE mantener la regularidad e impacto logrado por la RMIE. A la fecha, la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc) ubica a la revista en el primer decil de impacto. Entre otros indicadores de su clasificación, son relevantes su regularidad, la accesibilidad y la internacionalización de la revista. En el caso de la RMIE, Redalyc reporta 971,418 descargas en México, más de 300,000 en España y más de 100,000 en Centro y Sudamérica. La RMIE está indexada y forma parte de múltiples repositorios, en su mayoría ibero y latinoamericanos.²

Todo el contenido publicado en la RMIE pasa por un proceso de revisión por pares doble ciego, lo que garantiza la calidad de cada una de las contribuciones, las cuales pueden ser presentadas dentro de los siguientes formatos: artículos de investigación, aportes a la discusión de temas críticos para el desarrollo de la educación en el país y reseñas críticas de los nuevos aportes publicados sobre este tema.³ Por las características de la revista, su operación requiere de la participación de todos los integrantes, no solo del COMIE, sino del campo, para mantener una valoración rigurosa por parte de los especialistas más cercanos a las contribuciones que se reciben, de las cuales poco más de dos quintas partes corresponden a colegas de otros países.

A diferencia de otras revistas de acceso abierto, la RMIE no tiene ningún costo para los autores por el envío, procesamiento o publicación de los artículos. Los logros alcanzados han representado un esfuerzo compartido tanto del grupo editorial de la revista como del conjunto de los investigadores miembros del COMIE. A pesar de la colaboración del Comité Editorial –preseleccionando los trabajos recibidos en función del cumplimiento de los requisitos temáticos y formales, y proponiendo, para los que pasan este primer filtro, a los especialistas idóneos para realizar la dictaminación doble ciega–, por el volumen de trabajos recibidos (en promedio más de 200 anuales), el número de involucrados ha crecido continuamente.

De los trabajos recibidos solo se publican anualmente 11 artículos de investigación por trimestre (44 en total anualmente). Para lograr la publicación en tiempo y forma de los distintos números, muchas veces se requiere reasignar a los primeros dictaminadores propuestos, para lo que ha sido invaluable la colaboración de revistas hermanas como *Perfiles Educativos*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* y demás integrantes del Grupo de Revistas de Investigación Educativa en el país. Solucionar

estos problemas es parte del quehacer cotidiano del equipo editorial que, al no realizar ningún cobro a los autores, ni pago a los dictaminadores de los trabajos, requiere la contribución voluntaria de la comunidad de referencia del campo. El carácter interinstitucional del COMIE contribuye sin duda a la pertinencia de los procesos plurales de dictaminación, así como a garantizar la relevancia de las contribuciones seleccionadas que constituyan un aporte teórico, metodológico o empírico que coadyuven al logro de los objetivos de la RMIE y el COMIE.

El costo de la publicación de la revista, junto con la preparación del Congreso bianual, representan una parte importante del presupuesto de la organización, financiada tanto por las cuotas de membresía como por los ingresos derivados de las cuotas de asistencia al Congreso bianual. En distintos momentos se ha tenido apoyo adicional para el financiamiento de la RMIE por parte del Conacyt (aunque desafortunadamente ha desaparecido este programa), así como de la eventual contribución de las instituciones a las que pertenecen los miembros del COMIE. Sin embargo, el sostenimiento de la RMIE representa uno de los gastos más relevantes del Consejo y se ha discutido y avanzado en distintos momentos hacia su tránsito al Open Journal System (OJS) e incluso, últimamente, la posibilidad de abandonar la publicación en papel y difundirla solo en formato electrónico.

A pesar de los avances, sigue siendo muy importante, como señaló Guadalupe Ruiz Cuéllar en el informe de la dirección de la RMIE y el grupo editorial en 2020, avanzar en el fortalecimiento de la revista a través de renovar gradualmente su formato en concordancia con los tiempos que corren. Es importante plantear alternativas para agilizar sus procesos editoriales. Renovar periódica y ordenadamente el Comité y el Consejo editoriales. Articular mejor las distintas instancias de organización interna del COMIE, por ejemplo, solicitando el apoyo a coordinadores de áreas temáticas para que participen en mayor medida en la evaluación o propongan dictaminadores. Promover la participación de los miembros del COMIE en las distintas áreas para presentar cada vez más trabajos maduros de investigación que, junto con los estados de conocimiento, permitan reforzar el papel de la RMIE en la consolidación de la investigación educativa y la formación de las nuevas generaciones de investigadores en educación. Acompañar los cambios en las formas de producción y distribución de conocimientos, para contribuir en mayor

grado a los procesos y características de la formación de nuevos investigadores del campo.

Hoy, treinta años después, aunque desgraciadamente hemos perdido a algunos de sus iniciadores y aún queden muchas cuestiones por resolver, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa resulta un sueño cumplido. En 2023 integra a 720 investigadores pertenecientes a 202 instituciones (públicas y privadas) en 30 estados de la república.⁴ La aventura ha sido compartida por una gran cantidad de participantes: los investigadores miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; los estudiantes en los distintos posgrados, en los que se esfuerzan por convertirse en investigadores del campo educativo; y los maestros de los distintos niveles educativos, ávidos por mantenerse actualizados y que participan en las distintas actividades y eventos organizados por la asociación y que se han ido diversificando a través del tiempo.

Contra una lógica de creciente individualización del trabajo académico y de competencia institucional por reconocimiento, prestigio y recursos, provocada por los múltiples tipos de evaluación del desempeño y su asociación creciente a ingresos adicionales al salario o presupuesto de las instituciones, tanto el COMIE como la RMIE han subsistido por la voluntad de colaboración en distintos niveles: interinstitucional, en que para hacer posible la celebración de los congresos contribuyen la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos estatales e institucionales de las distintas sedes; e interpersonal, para la organización de las distintas actividades. Como se señaló anteriormente, para hacer posible el funcionamiento y reconocimiento de una revista de acceso abierto y en línea a todos los interesados en estos temas, han sido muy relevantes la contribución desinteresada de los miembros de la comunidad y el carácter interinstitucional de la revista, así como el sostenido y profundo compromiso del grupo editorial.

Finalmente, no quisiera dejar de mencionar que, gracias a ello, también el COMIE ha ido ganando peso en la discusión y toma de decisiones del campo educativo. Muchos integrantes forman parte de órganos consultivos como la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). Pero, sobre todo, han sido múltiples los aportes y participación crítica de sus integrantes a lo largo de estos 30 años frente al surgimiento de las iniciativas de políticas en el ámbito educativo, la creación de posgrados en educación dentro de las instituciones de adscripción de sus miembros para

la formación del recambio generacional en un área vital para el desarrollo nacional. De ahí la importancia creciente de una participación organizada para contribuir al desarrollo de la educación, las humanidades, la ciencia y la tecnología en nuestro país. Como señalaba Germán Álvarez en 2021, entonces presidente del COMIE:

[...] el Estado no es solo el gobierno y menos la fuerza mayoritaria que lo controla, sino un amplio espacio que involucra a la sociedad, donde se reflexiona y elaboran propuestas, que circulan en un complejo arreglo de órganos deliberativos, medios de comunicación, asociaciones y comunidades.⁵

Entre ellas, al menos como pieza clave en el ámbito de la educación, es importante reconocer el desarrollo logrado, pero también los retos que deberá enfrentar cotidianamente el COMIE en nuestros días.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se utilizará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt; Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Scientific Electronic Library On-Line (SCIELO); DIALNET; Catálogo de Publicaciones Seriadas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación (Catmex); Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades (Clase); Biblioteca Digital de la Organización de Estados Americanos; Directory of Open Acces Journal (DOAJ); Hispanic American Periodicals Index (HAPI); International Consortium for the Advancement of Academic Publication (ICAAP); EBSCO; ProQuest Information and Learning; Pubindex; Qualis/CAPES; Scopus (Elsevier, B.V.); SCIELO Citation Index-Web of Science; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

³ Sus criterios de evaluación y el instructivo para autores pueden consultarse en <https://www.rmie.mx/>

⁴ La asociación se caracteriza por el trabajo voluntario no remunerado de sus miembros, tanto en su participación en los distintos órganos de gobierno, como en las actividades que se impulsan por quienes cumplen funciones específicas dentro del Comité Directivo y de los diversos comités que organizan las acciones.

⁵ “Sobre la noción de políticas y agenda de Estado en el anteproyecto LGHCTI y sus efectos sobre el desarrollo de la ciencia y la tecnología”, intervención de Germán Álvarez Mendiola, presidente del COMIE, en la mesa de trabajo Política de Estado, sistema nacional de HCTI y distribución de competencias, del Foro regional de consulta sobre la ley general en materia de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación, organizado por la ANUIES, la SES y el Conacyt, 19 de marzo de 2021. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/2021/03/19/sobre-la-nocion-de-politicas-y-agenda-de-esa-en-el-anteproyecto-lghcti-y-sus-efectos-sobre-el-desarrollo-de-la-ciencia-y-la-tecnologia/>

*6. Los retos para la investigación
educativa
y el papel del COMIE hacia el futuro*

TRAZOS PARA EL COMIE DEL FUTURO DESDE EL PRESENTE

Retos y tensiones para la investigación educativa

GABRIELA DE LA CRUZ FLORES

En el marco del trigésimo aniversario del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), reflexionar sobre los retos que enfrenta la investigación educativa en México y el papel del Consejo nos invita a mirarnos como colectivo y a trazar derroteros comunes donde nuestra labor como profesionales permita aportar al conocimiento a través de la investigación. Ello implica reconocer la complejidad de la educación como fenómeno social y derecho humano, así como su trascendencia en la formación de personas autónomas, más aún en contextos signados por desigualdades —*algunas de ellas estructurales*— y la inmersión acelerada de nuevas tecnologías, mismas que exigen replanteamientos de fondo sobre el qué y para qué de la educación.

Los tiempos que corren y de cara al futuro requieren colocar en el centro un claro sentido ético sobre el quehacer de quienes nos dedicamos al campo de la investigación educativa, donde las actividades que realizamos en múltiples esferas sean motores para aportar sobre aquellas problemáticas que aquejan al sistema educativo y promuevan canales de interlocución frontal con tomadoras(es) de decisiones y con la sociedad en su conjunto. Lo anterior, no limita la generación de conocimiento sino que abre perspectivas que dan cabida a la innovación y a la convergencia del trabajo multi, inter y transdisciplinario.

El COMIE, durante estas tres décadas, ha alcanzado logros relevantes, por ejemplo, la representación de sus asociadas y asociados en gran parte del territorio nacional; la organización de foros regionales donde se reco-

Gabriela de la Cruz Flores: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad, Ciudad de México. México. CE: gabydc@unam.mx

noce la diversidad de nuestro país a la par que promueven la vinculación y la sinergia entre entidades e instituciones; las celebraciones bianuales del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE) y del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE); la producción de estados de conocimiento que, con el paso del tiempo, han dado cabida a distintas áreas temáticas sobre las que también se ha tejido la integración de grupos y redes de trabajo; la publicación de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), la cual difunde con rigor los resultados de indagaciones nacionales de manera preferente. Todo ello, configura un terreno fértil para impulsar la investigación educativa en nuestro país.

Las siguientes páginas tienen como propósito discutir sobre algunos de los retos que enfrenta la investigación educativa y el posible liderazgo que el COMIE pudiese asumir como asociación civil. Para ello, se plantean seis grandes tensiones. La primera alude al desarrollo de proyectos de investigación colaborativos para poder indagar problemáticas educativas desde distintos ángulos sin soslayar la relevancia de aquellos de naturaleza individual. La segunda, implica abonar a la solución de problemas educativos nacionales de alta relevancia, en particular, aquellos que vulneran el derecho a la educación a la par que se genera conocimiento desde la investigación. La tercera, subraya la necesaria colaboración entre universidades, escuelas normales, autoridades federales y estatales a fin de afianzar la formación de investigadoras(es) educativos en los entornos escolares con acento en la educación básica. La cuarta tensión se refiere a la creación de canales y espacios para que los resultados de la investigación educativa puedan transitar en circuitos de divulgación donde sectores no especializados tengan acceso al conocimiento generado y puedan convertirse en insumos para la toma de decisiones informadas. La quinta tensión implica ampliar el repertorio de técnicas e instrumentos basados en las nuevas tecnologías incluyendo los alcances de la inteligencia artificial sin demeritar el juicio crítico y la acción razonada de las y los investigadores educativos. Por último, la sexta tensión apunta al reconocimiento de miradas inclusivas en el quehacer de la investigación educativa.

Proyectos de investigación colaborativos e individuales

Durante décadas, la lógica de los sistemas de estímulos en las instituciones de educación superior ha privilegiado la actividad y producción académica.

mica individual, lo cual ha generado ciertos efectos no deseados que con frecuencia diluyen los esfuerzos colaborativos (Bensusán y Valenti, 2018; Buendía, García Salord, Grediaga, Landesmann *et al.*, 2017; Rondero, 2007). Ello contrasta con las dinámicas de trabajo que la investigación educativa exige para aproximarse a problemáticas de alta complejidad, donde son fundamentales la multi, inter y transdisciplina. Lo anterior no solo alienta la generación de conocimiento sino que promueve el intercambio de ideas, el diálogo intersaberes, así como la construcción de redes en torno a la indagación de múltiples realidades y contextos en donde tiene lugar la educación, que difícilmente pudiesen ser objeto de estudio con una sola parcela disciplinar.

Empero, la investigación de corte individual puede articularse con proyectos colaborativos y a su vez, estos pueden fortalecer a la primera. Por ello, la dicotomía entre trabajo individual y colaborativo se vuelve aparente cuando se establecen puentes que permiten compaginar y orientar la labor investigativa en educación, en una suerte de espiral donde la investigación individual confluye con la colaborativa y viceversa.

De cara al futuro, reconociendo la amplitud de perfiles, trayectorias, enfoques metodológicos y proyectos de investigación que cultivan las y los asociados del COMIE, es imprescindible concebir al Consejo como una bisagra que permita establecer vínculos entre sus integrantes y con ello, potenciar el desarrollo de proyectos colaborativos sabiendo que el diálogo y la construcción conjunta pueden derivar en nuevas preguntas que alienten la configuración de proyectos tanto individuales como colaborativos. Así, algunas acciones por emprender pueden ser las siguientes: dar a conocer los diferentes temas y proyectos de investigación que realizan las y los asociados; convocar a través de las y los coordinadores de las áreas temáticas a las y los asociados que compartan temas y proyectos comunes a fin de delinear posibles colaboraciones e incluso, avizorar problemáticas emergentes donde la investigación educativa tenga cabida; estimular la puesta en marcha de proyectos colaborativos y abrir los canales necesarios para su promoción y difusión; partiendo de los resultados de los proyectos de investigación nacidos en el seno del Consejo, identificar nuevas problemáticas para incorporarlas a la agenda de investigación educativa. Lo anterior, implica coadyuvar en la gestión de la investigación, en la colaboración interinstitucional y en la sistematización de prácticas que alienten el trabajo común en torno a problemáticas del campo educativo.

Generación de conocimiento y solución de problemas educativos nacionales

Nuestro país de tiempo atrás arrastra debilidades en su sistema educativo, lo cual ha mermado la construcción de sociedades más justas y equitativas. Pese a las múltiples reformas educativas, programas focalizados y acciones afirmativas, las brechas son persistentes más aún cuando la interseccionalidad se hace presente. Este panorama abre vetas para la reflexión sobre el quehacer ético de quienes nos dedicamos a la investigación educativa en aras de orquestar proyectos que atiendan problemas nacionales de alto calado donde además se ofrezcan soluciones. De manera que la investigación sea un espacio para mirar hacia el futuro y la innovación sea un principio que nos permita construir múltiples posibilidades que velen por el bien común.

Los tiempos que corren tras la pandemia por COVID-19 redoblan la urgencia de configurar proyectos de investigación con un claro compromiso y responsabilidad social que integren tanto la generación de conocimiento como alternativas para atajar las dificultades que enfrenta nuestro sistema educativo a la vez que abran nuevas posibilidades para la educación. Así, los debates estériles entre quienes sostienen que la labor de las y los investigadores educativos debe restringirse al quehacer científico se vuelven insostenibles cuando a la par se requiere aportar soluciones, mantener diálogos constantes con quienes toman decisiones en los diferentes niveles de gobierno y estrechar lazos con diversos sectores de la sociedad, asumiendo cierto estado de corresponsabilidad que permita mayor incidencia en la mejora de la educación, tal como lo refieren Ademar y Blanas:

[...] la producción de conocimiento desde las Universidades requiere de una nueva racionalidad que cree las condiciones que permitan una mayor incidencia en la mejora de la educación. En concreto, implica pensar la investigación de un modo diferente: una investigación que ayude a construir el futuro (el mejor de los futuros posibles, decimos nosotros) en el contexto latinoamericano, porque estamos convencidos de que nuestras Universidades cuentan con capacidad instalada suficiente como para provocar un impacto significativo y sensible al respecto (Ademar y Blanas, 2011:48).

Así, uno de los grandes retos que enfrenta el COMIE en el mediano plazo es asumir un verdadero liderazgo nacional y convocar al desarrollo de megaproyectos, más aún cuando un número importante de las y los asociados

están adscritos a los principales institutos y centros de investigación educativa de nuestro país. Ello puede devenir en un gran entramado interinstitucional, cuya confluencia potencialice sinergias virtuosas que propicien la interlocución efectiva con tomadoras(es) de decisiones, autoridades y representantes clave de la sociedad. Además, como colectivo podría ser una oportunidad para cuestionarnos sobre el para qué de la investigación educativa y movilizar referentes sobre nuestra labor profesional.

Colaboración entre distintas instancias y formación de investigadores educativos

De acuerdo con el artículo cuarto del Estatuto del COMIE, aprobado en 2017, uno de los objetivos específicos de la Asociación es: “Promover las acciones tendientes a la formación de investigadores, su perfeccionamiento y actualización” (COMIE, 2017). Así, las actividades de formación son inherentes a nuestra labor. En los últimos años estas han fructificado en distintas iniciativas como la Escuela de Investigación Educativa y sus múltiples ediciones, además de una amplia gama de cursos y talleres, los cuales han gozado de mayor alcance gracias a la generosidad de las y los asociados que han colaborado como ponentes y a la mediación de la tecnología. Ello, nos ha permitido llegar a un mayor número de personas interesadas en la investigación educativa, en particular, profesionales de la educación ubicados en distintos puntos de nuestro país.

Si bien los esfuerzos han sido consistentes, se advierten flancos por cubrir. Tal vez uno de los más imponderables se relaciona con extender las actividades de formación en investigación educativa en entornos escolares, de manera particular, de la educación básica. Es decir, coadyuvar en los procesos de formación situados de las y los docentes y con ello, entrelazar la investigación educativa con la problematización del quehacer docente y los procesos educativos que tienen lugar en los espacios escolares, más aún cuando resulta impostergable hacer uso del conocimiento y de la investigación ante las múltiples realidades de nuestro sistema educativo, reconociendo los contextos y el valor de la investigación basada en diseño entre otras aproximaciones metodológicas.

Así, una de las grandes tensiones que enfrenta el COMIE es extender sus acciones de formación en investigación educativa fuera de los formatos tradicionales y apostar por procesos de formación situados en los entornos escolares. Al respecto, caben dos precisiones. La amplitud de los perfiles de

las y los asociados, así como las líneas de investigación que cultivan alienan la posibilidad de conjuntar esfuerzos en la formación en investigación de las y los docentes de educación básica. Sin embargo, dichos esfuerzos requieren la colaboración institucional de escuelas normales, universidades, autoridades federales y estatales y es ahí donde el COMIE puede articular y establecer nodos de colaboración. Lo anterior podría estimular de manera paralela el desarrollo de macroproyectos en torno a la educación básica e incidir en la solución de problemáticas donde las y los docentes asuman mayor agencia, participación y autonomía.

Canales y espacios para la difusión y divulgación de los resultados de la investigación educativa

El COMIE ha incursionado de manera acelerada en el uso de las redes socio digitales y adquirido mayor proyección nacional e internacional. Muestras de ello son el número de seguidores a través de Facebook el cual asciende a 28 mil y la cantidad de reproducciones de los eventos transmitidos por su canal de YouTube. Sin duda, las redes socio digitales han marcado un parteaguas en la difusión de las actividades y eventos que organiza el Consejo.

Hoy vivimos en un mundo mediado por la virtualidad, donde la instantaneidad y la fugacidad con frecuencia norman los criterios, juicios e incluso, decisiones de la población. Asimismo, el crecimiento del sistema educativo y de las instituciones universitarias alienta el debate constante de múltiples temas desde diferentes enfoques y perspectivas. Por ello, es necesario explorar nuevas vías donde el quehacer de las y los investigadores educativos, así como los resultados de su labor se divulguen y lleguen a sectores sociales no especializados. Para el COMIE, dicha acción debiese ser fundamental no solo por el alcance sino por su contribución a la sociedad, lo cual podría alentar el posicionamiento del COMIE como un interlocutor público en la agenda educativa.

Aprovechando la capacidad institucional de las y los asociados, algunas acciones por emprender son: participar en programas de radio o televisión universitaria con breves cápsulas sobre temas de interés o de coyuntura; organizar foros de diálogo con comunidades no académicas; incorporar en los eventos académicos algunas reflexiones que interpelen a un mayor número de personas utilizando un lenguaje claro y accesible.

Repertorio de técnicas e instrumentos basados en las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial

El desarrollo de la tecnología, la inmersión a realidades virtuales, así como el auge de la inteligencia artificial abren oportunidades inimaginables para la investigación educativa a la par que desafíos para el diseño de técnicas e instrumentos congruentes con la naturaleza de estos nuevos entornos.

De cara al futuro, una tensión permanente será ajustar o, en su caso, desarrollar y pilotear nuevas técnicas e instrumentos sensibles a los entornos ya referidos al mismo tiempo que respondan a enfoques metodológicos y referentes epistemológicos. El COMIE puede ser un espacio ideal para discutir estos temas y en una especie de laboratorio compartido, probar la fiabilidad y validez de estos. Además, pudiese alentar la reflexión ética, el juicio crítico y la acción razonada de las y los investigadores educativos como basamentos del uso de cualquier tecnología y extensión de las capacidades humanas.

Construcción de miradas inclusivas en el quehacer de la investigación educativa

En las últimas décadas la investigación educativa ha aportado a la comprensión de problemáticas que aquejan a sectores que históricamente han sido marginados e incluso, invisibilizados. Por ejemplo, estudios focalizados en las experiencias educativas y condiciones de las personas con discapacidad; indagaciones que recuperan las vivencias de mujeres en múltiples contextos y situaciones de vulnerabilidad o investigaciones con grupos originarios de nuestro país.

Ante este escenario, el COMIE, reconociendo a la inclusión como eje clave en la investigación educativa, podría ser un vector de alta relevancia para el impulso de proyectos y líneas de investigación que den cabida a otras miradas que reconozcan la diferencia. Al respecto, las aproximaciones metodológicas feministas abrigan esperanzas para perfilar acercamientos alternos y con ello, desde la investigación aportar a la justicia social.

Epílogo

Lo expuesto en estas páginas son notas que pretenden avivar reflexiones sobre la labor del COMIE. Entretejen tensiones futuras, pero ya presentes en el campo de la investigación educativa. Pensar en el futuro se convierte

en una apuesta por un porvenir compartido capaz de movilizar voluntades y responsabilidades. El COMIE del futuro debe colocar en el centro un alto sentido ético de la investigación educativa. Solo así podremos aportar como colectivo y afianzar nuestra actividad como profesionales.

Referencias

- Ademar, Horacio y Blanas, Georgina (2011). “La investigación educativa: un compromiso ético para la promoción de la calidad de vida y el respeto por la dignidad humana”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 2, pp. 45-60.
- Bensusán, Graciela y Valenti, Giovanna (2018). *La evaluación de los académicos. Instituciones y Sistema Nacional de Investigadores, aciertos y controversias*, Ciudad de México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Buendía, Angélica; García-Salord, Susana; Grediaga, Rocío; Landesmann, Monique; Rodríguez, Roberto; Rondero, Norma; Rueda, Mario y Vera, Héctor (2017). “Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 157, pp. 200-219.
- COMIE (2017). *Estatuto del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rondero, Norma (2007). “Impacto de las becas y estímulos en la producción del trabajo académico: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana”, *Sociológica*, vol. 22, núm. 65, pp. 103-128.

TRAZOS PARA UN DIÁLOGO INTERGENERACIONAL

Historia y futuro del COMIE y la investigación educativa en México

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA / ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ

Introducción

El 7 de septiembre de 2023, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) llevó a cabo el conversatorio “Trayectorias de la investigación educativa en México: celebrando el 60 aniversario del Centro de Estudios Educativos (CEE) y el 30 aniversario del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)”, las personas ponentes fueron: Rolando Maggi, Sylvia Schmelkes y María de Ibarrola, en tanto fundadoras del CEE y del COMIE, así como la directora actual del CEE, Annette Santos, y la actual presidenta del COMIE, Guadalupe Olivier.

El conversatorio tuvo la intención de dialogar en torno a distintas temáticas: la historia de la investigación educativa (IE) que es la historia misma del CEE y del COMIE, el impacto de figuras como Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa, quienes junto a toda una generación de personas investigadoras impulsaron el Primer Congreso Nacional en 1981. Los procesos de institucionalización de la IE se fueron concretando en espacios como el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), el Centro de Didáctica convertido en Centro de Estudios Educativos que se fusionó con el Centro de Estudios sobre la Universidad, en lo que ahora conocemos como Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como en la Universidad Pedagógica Nacional, entre otros centros del mismo perfil.

Yazmín Cuevas Cajiga: profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad de México, México. CE: yazcuevas@gmail.com

Ana Laura Gallardo Gutiérrez: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México. CE: ana.gallardo@unam.mx

Llamó poderosamente nuestra atención el tercer tópico a abordar, en torno a las agendas de investigación, en particular la reflexión sobre el sustrato epistemológico de la IE en México, fincado en la economía de la educación y la transición en el tiempo hacia una visión mucho más cualitativa, la cual se despliega en las 18 áreas temáticas del COMIE. Un siguiente tema con el cual nos hemos sentido interpeladas como generación, es sin duda la relación de la IE con las políticas educativas en términos tanto de su diseño como de su impacto y cambios en el tiempo.

Estos dos últimos ejes de reflexión los retomamos como punta de lanza para un diálogo intergeneracional, en el sentido de asumir la historia de la IE en general y del COMIE en particular y agregar al debate las ideas que la escucha de este conversatorio desataron, ¿qué cambios nos toca profundizar como generación?, ¿qué aprendimos en 30 años de IE y qué sigue en el futuro? Bajo este análisis, ¿cómo seguir formando personas investigadoras de la educación, lo educativo?

A partir de lo anterior, organizamos este escrito en cuatro partes: el propósito de la investigación educativa; las tendencias epistémicas, teóricas y metodológicas de la IE; la formación de personas investigadoras; y los cambios ante el futuro.

Consideramos que llegar a 30 años de vida de un organismo independiente como el COMIE demanda una celebración, porque ese tiempo es evidencia de que se sortearon encrucijadas, se ganaron y perdieron batallas y persiste el propósito que se planteó. También obliga mirar al futuro sobre nuestros pasos, unos con más experiencia que otros, pero todos atendiendo al fortalecimiento de la construcción de conocimiento sobre la educación, en tanto objeto complejo de estudio y práctica social fundante.

El propósito de la investigación educativa

Uno de los asuntos en los que coincidieron María de Ibarrola, Silvia Schmelkes, Annette Santos y Rolando Maggi fue que los primeros años del CEE, así como los planteamientos fundacionales del COMIE, se centraron en generar conocimiento especializado sobre el estado de la educación de nuestro país para observar sus efectos primordialmente en los grupos más vulnerables y ofrecer recomendaciones de mejora a las y los tomadores de decisión.¹ Esto involucró el desarrollo de estudios rigurosos. Este propósito continúa vigente en la comunidad académica que agrupa el COMIE,

no obstante, en la práctica se ha trastocado, consideramos que debido principalmente a dos situaciones.

La primera es que la mayor parte de quienes conforman el COMIE son académicos de instituciones de educación superior (IES), hay poca presencia de profesores de escuelas normales, de maestros y directivos frente a grupo de todos los niveles educativos que son quienes conocen la problemática educativa desde la primera fila. Esto ocasiona que veladamente se difunda en la comunidad educativa que las únicas personas capaces de realizar una investigación rigurosa de forma compleja y profunda son el personal de universidades y sus institutos de investigación, mientras que quienes son docentes tienen únicamente la capacidad de enseñanza. Esta distancia o divorcio es preocupante, cómo la investigación educativa mexicana puede reconocer los problemas de financiamiento educativo, implementación y evaluación de políticas públicas, prácticas docentes, didáctica, desigualdad educativa, por mencionar algunos, cuando el sujeto que desarrolla estudios no tiene un acercamiento con los maestros. Es decir, hacemos investigación educativa, pero de una manera bastante selectiva y excluimos a los actores clave que participan en los procesos formativos que pueden incidir en el cambio. En ocasiones se señala que el motivo de esta selectividad es que la formación en investigación solamente la tienen quienes se encuentran en las instituciones de educación superior, pero no hacemos mucho por incorporar y formar a nuestros colegas maestros, por entablar debates con estos actores y trabajar en conjunto para el desarrollo de estudio e innovaciones educativas.

La segunda dimensión es que en el campo de la investigación educativa se da el fenómeno de la coyuntura. Se perfila que la inercia es que nos centramos en los problemas educativos de manera que imposibilita indagaciones profundas y el desarrollo de propuestas para su atención. No es equivocado ocuparse de los temas de coyuntura, siempre y cuando sea un problema atendido previamente por el investigador, ya que tendrá elementos para el análisis e incluso recomendaciones para quienes toman decisiones. La cuestión es ir saltando de coyuntura en coyuntura, entonces poco logramos en la profundización de los problemas. Un ejemplo, en el mes de agosto de 2023 se presentó un debate con respecto a los libros de texto gratuitos de educación básica, en menos de dos semanas se organizaron foros, conversatorios y se emitieron opiniones en medios de comu-

nicación. Para el 15 de septiembre el tema se había apagado. Los libros de texto gratuitos son propios de nuestro contexto, tienen un fundamento y hay un número importante de investigadores que atienden su estudio con diferentes ángulos: ¿por qué no recurrimos como asociación a esos especialistas?, ¿los investigadores que tuvieron una presencia en medios de comunicación para hablar sobre los libros de texto gratuitos 2023 desarrollarán indagaciones al respecto o se mudaron a otra coyuntura? Lo que podemos constatar es que, como investigadores educativos, en ocasiones nos concentramos en señalar fallas superficiales de algún asunto, generalmente de efervescencia mediática, pero poco profundizamos y definitivamente no generamos propuestas de mejora, como tampoco hacemos un trabajo mucho más enfocado en la divulgación del conocimiento educativo, ello también afectó, pues cuando tienes un público que mayormente está de acuerdo en las planas y repeticiones para matemáticas, la difusión del conocimiento pedagógico es casi urgente.

Nuestra comunidad necesita pensar y encontrar un equilibrio entre estas dimensiones. Quizá esa reflexión se pueda orientar por preguntas sencillas como: ¿cuál es el propósito de la investigación educativa que se lleva a cabo?, ¿quiénes pueden y tienen la capacidad de desarrollarla?, ¿hay exclusividad de los académicos de educación superior para generar estudios?, ¿cómo contribuyen los resultados de sus trabajos a la comprensión y mejora de los problemas educativos?, ¿cuál es el papel primordial del investigador educativo? Estas preguntas pueden ser un punto de partida para generar nuevas interrogantes que no tendrán respuestas únicas ni perfectas, pero serán la pauta para repensar el propósito de la actividad de investigación.

Las tendencias epistémicas, teóricas y metodológicas de la IE

Como anotábamos al inicio, la tendencia metodológica originaria de la IE fueron los estudios cuantitativos desde la visión teórica de la economía de la educación. Lo anterior se explica, como lo señalaron las personas panelistas en el conversatorio, porque no había un acervo de conocimientos en torno a la situación de la educación pública en el país, sobre todo en el nivel básico. Estudios que ahora se consideran clásicos, en torno al rezago, cobertura, eficiencia terminal, entre otros objetos de conocimiento, mostraron los grandes problemas educativos. Esta particular forma de nombrar los fenómenos remite sin duda a un sustrato epistémico, esto es, a la lógica en la que se comprende la realidad en general y la educativa en

particular. Como buena hija de su tiempo, la economía de la educación construyó su campo de estudios desde la relación educación-mercado de trabajo-desarrollo económico, esta concatenación se explica por el modelo epistemológico de las ciencias de la educación enclavado en el neopositivismo. Esta particular articulación tiene sus claroscuros, pues como se ha visto, los sesgos del método nomológico deductivo no admiten la complejidad que la subjetividad impone a los objetos de las ciencias sociales. Para Weiss (1990), esta tendencia intentó forcluir dos aspectos centrales en la construcción del conocimiento sobre la educación. Por un lado, la inherente dimensión deontológica de lo educativo en tanto práctica de transmisión, pero sobre todo de recreación y resignificación del mundo. Lo anterior alude sin duda a la intención como dimensión de futuro o utópica. El segundo ha sido la necesaria discusión en torno a la falsa dicotomía entre teoría y práctica. Durkheim (1979) y Dewey (1964) otorgaron una jerarquía mayor a la primera sobre la segunda y lo anterior tuvo consecuencias hasta en la división de las profesiones ligadas a la educación: los investigadores por sobre los practicantes (docentes), de ahí la discusión que se desarrolló en el apartado anterior. Dicha jerarquía intentó borrar la naturaleza práctica del objeto educación y, por tanto, la construcción del conocimiento en torno a este no podría admitir esta división, en primer lugar porque, como ya se afirmó, la educación es una práctica social y en segundo, porque la teorización en torno a ella también es una práctica.

Con el paso del tiempo hemos sabido que tanto la visión neopositivista de la educación como la encarnada por la economía de la educación partieron de un modelo moderno de ciencia, con aspiración universal y sobre todo produciendo teorías que muchas veces sesgaron la producción de conocimiento. Para muestra tomemos la psicologización del aprendizaje que ha organizado por etapas de desarrollo-edad a las infancias y sobre ello se han montado los poderosos sistemas de evaluación a gran escala, tendientes a la estandarización. Ahora sabemos por la antropología o los estudios culturales sobre las infancias, entre otros campos, que el aprendizaje es un proceso complejo tanto cognitiva como emocionalmente; así lo demostró la pandemia de COVID-19, al cambiar las coordenadas básicas de tiempo y lugar del aprendizaje, el cuestionamiento al papel mismo de la escolarización ha retomado vuelo desde hace tres años, aunque se reconoce que no con la fuerza de los años setenta con Iván Illich. Y es que dichas

teorías se caen al tener enfrente situaciones como la siguiente: una escuela multigrado en campos agrícolas que atiende a niñas y niños indígenas de más de tres lenguas nacionales, en donde una niña de 6 años tiene mayor competencia lingüística en español que un niño mephaa de 12, ¿quién aprende de quién?, ¿quién sabe más..., respecto de qué?

En el conversatorio nos llamó mucho la atención cuando –con cierto desencanto–, quienes participaron concordaban en que la visión inicial de la IE ha ido cediendo paso a las tendencias hermenéuticas y críticas en detrimento de los estudios cuantitativos, cuestión con la que concordamos de entrada, en lo que podríamos diferir es que no podemos regresar a la visión neopositivista, no es solo poco deseable para la IE, sino contraproducente. Por ejemplo, un heredero de esta tradición sería el trabajo de Blanco Bosco (2020) en el que afirma que las infancias indígenas no aprenden los contenidos nacionales por su condición étnica. Compara cuantitativamente los resultados de las pruebas estandarizadas en torno al aprendizaje de contenidos nacionales, pero nunca cuestiona la lógica hegemónica cultural de los mismos, ni desenmascara que lo que se considera nacional es en realidad una decisión mestiza. Como puede inferirse, este tipo de estudios puede perpetuar estereotipos y sobre todo no observar que el problema está en el currículum y no en las infancias. Consideramos que los estudios cuantitativos son necesarios, pero sobre bases críticas que permitan construir conocimiento situado, en lógicas complejas de relación y no solo lógico-causales que poco ayudan a comprender y mejorar el sistema educativo mexicano.

Ahora bien, también es importante problematizar esta tendencia cualitativa-subjetivista observando –sin generalizar– que el creciente número de estudios sobre los significados, los sentidos, entre otras categorizaciones similares para recuperar la voz de los sujetos, ya sean docentes, estudiantes, tomadores de decisión, entre otros, limita la visión sobre el comportamiento del sistema educativo, como el análisis del fracaso de las políticas educativas desde su complejidad, los fenómenos sobre las violencias que es un área reciente, al igual que los estudios interculturales, de género y medio ambiente que son áreas temáticas menos concurridas a diferencia de las de sujetos de la educación y procesos de formación que representan el mayor número de trabajos en los congresos de los últimos años. Esta visión intimista mella la urgencia de análisis estructurales, sistémicos y críticos.

Como puede observarse, el reto epistémico, teórico y metodológico es de buen calado, sin embargo, podríamos estar ante un tercer giro en la IE en México; esto es, haber pasado por un origen neopositivista, luego una fase hermenéutico-subjetiva y advertir la posibilidad de nuevos derroteros que permitan acrecentar nuestro acervo de conocimiento sobre la educación. Sylvia Schmelkes aludió al pensamiento pedagógico como un espacio importante al que ella misma se siente cada vez más cercana en la actualidad, lo anterior pone en la mira la discusión sobre el papel de la pedagogía como campo de conocimiento y su lugar en la IE en particular y en las ciencias sociales y humanas en general.

Formación de investigadores educativos

Los cuatro especialistas del conversatorio sobre los 60 años de CEE y 30 del COMIE coincidieron en reconocer la trascendencia de formar investigadores a partir del desarrollo de investigaciones, es decir que se enseña a investigar investigando. La incorporación de un estudiante al proyecto de un académico experimentado provee de una experiencia invaluable sobre el desarrollo de investigaciones. No obstante, en el rubro de formación de investigadores tenemos tres desafíos como comunidad.

El primero es que invisibilizamos que el lugar donde se atrae a las nuevas generaciones a la investigación educativa es en la licenciatura. La mayor parte de los posgrados forman en investigación, quienes arriban a cursar este nivel cuentan con conocimientos básicos e incluso avanzados sobre problemáticas y referentes teóricos. Para ingresar a un posgrado se requiere de un proyecto de investigación que es evaluado por el programa de estudios, mientras que la licenciatura es el periodo formativo en el que el estudiante conoce las diferentes áreas de lo que será su ejercicio profesional, entre ellas la investigación. Es con los estudiantes de este nivel donde podemos mostrar la complejidad de la educación, de nuestro sistema de educación público y la necesidad de abordajes teórico-metodológicos pertinentes (macrosociales y microsociales), así como la sensibilización sobre la misión de los investigadores educativos, esto es, que los estudios contribuyan a dar respuesta a problemas de orden educativo tanto a los tomadores de decisión y otros actores educativos. Así, el reto es mirar a la licenciatura como el espacio donde se desarrolla una formación inicial en investigación educativa.

El segundo desafío es que los investigadores educativos, especialmente quienes tienen una trayectoria significativa, den clases en los programas de licenciaturas como Ciencias de la Educación, Pedagogía, Psicología o Sociología para impartir cursos de investigación. Ya lo señalaban las personas fundadoras, se forma a investigar investigando, eso requiere de especialistas de sobrada experiencia que logren impactar con su ejemplo y trayectoria en cursos de licenciatura. Para impartir clases en licenciatura sobre investigación educativa se necesita, además de los conocimientos, una didáctica especializada en esta disciplina, lo cual involucra tomar a la construcción de estudios de parte de los estudiantes como el canal para aprender el proceso de construcción de planteamiento del problema, de un referente teórico, el diseño metodológico o la organización de resultados, cuya base es el cuestionamiento permanente. Quienes imparten cursos de investigación en licenciatura a partir del desarrollo de trabajos de indagación sabrán la carga importante de trabajo que involucra. Quizá es la razón por la cual son pocos los investigadores que imparten clases en este nivel y prefieren los cursos de posgrado. Nuestro desafío como comunidad es que los experimentados se acerquen al nivel de licenciatura para desarrollar trabajo formativo en investigación.

El tercer desafío, que está altamente vinculado con el anterior, es formar equipos de investigación con otros investigadores y estudiantes de licenciatura. Como se sabe, en la generación de un proyecto de investigación se ponen en juego conocimientos y habilidades, que no aparecen en los manuales para hacer una tesis, para discutir problemas conceptuales y metodológicos, problematizar y acuñar objetos de estudio, diseñar y emprender el trabajo de campo, analizar el material empírico y organizar los resultados. La participación de estudiantes de licenciatura en un proyecto es una excelente escuela. El reto es que cada investigador educativo forme al menos en investigación a un estudiante de licenciatura.

Los cambios ante el futuro

En esta apretada síntesis de discusiones en torno a la IE y el COMIE resulta importante recuperar lo dicho en el conversatorio en torno al futuro, porque estamos de acuerdo en la necesidad de ampliar los horizontes, de incorporar tendencias teóricas y metodológicas antes marginales, rescatar el carácter artesano de la formación de personas que investigan, pero sobre todo recuperar y ampliar la capacidad de la investigación educativa para

incidir en las políticas educativas. Este eje fundante de la IE en México ha sufrido reveses tanto por las coyunturas como por el desprecio abierto a ella como sucedió en el sexenio 2013-2018 de Peña Nieto, tal como sucede en otros campos de la vida social, la necesidad de reorganizar el sistema debe estar ligada sin duda al conocimiento científico de los fenómenos educativos, desde luego, bajo una pluralidad epistémica, profundizando nuestra comprensión de la educación como un objeto complejo y multidisciplinario.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Blanco Bosco, Emilio (2020). “Discriminación étnico-racial y oportunidades educativas en México”, *Sociológica*, vol. 35, núm. 101, pp. 139-180. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732020000300139
- Dewey, John (1964). “La ciencia de la educación”, en De Alba, Alicia (recopiladora), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 97-122.
- Durkheim, Emilio (1979). “Naturaleza y método de la pedagogía”, en De Alba, Alicia (recopiladora), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 85-96.
- Weiss, Eduardo (1990). “Pedagogía y filosofía hoy”, en De Alba, Alicia, *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 53-65.

Alary, Viviane; Baile López, Eduardo y Rovira-Collado, José (eds.) (2021). *Renovación del cómic en español: lecturas de España a Hispanoamérica*, Lyon: Grimh.

RENOVACIÓN DEL CÓMIC EN ESPAÑOL

Lecturas de España a Hispanoamérica

IGNACIO BALLESTER PARDO

Un estado del cómic

El libro *Renovación del cómic en español: lecturas de España a Hispanoamérica* se debe al esfuerzo conjunto del proyecto europeo Investigation on comics and graphic novels in the Iberian cultural area (iCON-MICS), específicamente de su Working Group 2 (The Metamorphoses of Contemporary Iberian Comics) y del grupo Unicómic, asociación conformada por profesores universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

Aunque el cómic no es considerado un género literario, en los últimos años numerosas investigaciones sobre él demuestran la importancia que adquiere en el aula, así como la vigencia de cara al fomento de la lectura en las prácticas de innovación docente. Fruto de ello es el volumen que editan Viviane Alary, de la Universidad Clermont Auvergne, Francia, Eduardo Baile López y José Rovira-Collado, de la Universidad de Alicante, España.

La editorial francesa muestra la fuerza que ejerce la novela gráfica –o el tradicionalmente llamado tebeo en España o monos, en México– a uno y otro lado del Atlántico. Existe, pues, una mirada amplia, más allá de lo publicado en un país en concreto. En lengua española, aunque sería posible estudiarlo en lenguas originarias, como sucede con Diana Castilleja, Víctor José Palacios Serrano, José Manuel Hernández Fuentes, Jorge Rodríguez

Ignacio Ballester Pardo: profesor de la Universidad de Alicante, Facultad de Educación, Departamento de Innovación y Formación Didáctica. San Vicente del Raspeig, Alicante, España. CE: ignacio.ballester@gcloud.ua.es

Olvera, Esteban Bartolomé Segundo Romero y Christian Ortiz Eleno desde la Vrije Universiteit Brussel, Bélgica, en un reciente webinar de iCON-MICS (Castilleja, Palacios Serrano, Hernández Fuentes, Rodríguez Olvera *et al.*, 2023), se establece un panorama que actualiza las lecturas que crecen con fuerza en esta década, tanto en papel como en formato digital.

Esto último resulta crucial para acercar el cómic en la lectura desde la web que, con base en México, proponían Berumen y Camou (2015) en *Momentum*. Ese momento álgido del cómic retoma el ritmo que alcanzó en la década de los setenta, según Herner (1979), con setenta millones de fotonovelas e historietas por semana. Es otra la cantidad de lecturas, pero en cualquier caso resulta pertinente una aproximación crítica que nos lleve a discernir, de manera cualitativa, títulos sugerentes para la investigación educativa.

Diálogo interuniversitario: cómic social y político

La tríada crítica edita la docena de trabajos en dos mitades, considerando el prólogo y la disertación sobre el cómic actual iberoamericano que establecen, a modo de pórtico, Benoît Mitaine y José Manuel Trabado Cabado. Por un lado, se habla de “Cómic social y político”; por otro, de “Los nuevos territorios de la historieta”. He ahí el principal aporte, la interdisciplinariedad. Y es que, según Ruiz Bañuls (2022:46), “uno de los grandes aciertos de la monografía es la de presentar trabajos académicos desde diferentes disciplinas y desde diferentes áreas de conocimiento, poniendo de relieve la interdisciplinariedad del «novo arte»”.

En primer lugar, seis capítulos giran en torno a la actualización del concepto de lo político a partir del cómic. Olga Nowak aborda el horror a través de la plasticidad de *El fotógrafo de Mauthausen* (publicado en 2019). La imagen se explota en la novela gráfica escrita por Salva Rubio, dibujada por Pedro J. Colombo y coloreada por Aintzane Landa. La Segunda Guerra Mundial nos lleva al protagonista de esta historia: el autor de las fotografías, militante comunista, Francisco Boix. De tal modo, aunque no se diga explícitamente por Nowak, estamos ante una obra que es posible llevar al aula; de secundaria, por ejemplo, donde adolescentes conocerán los Juicios de Nuremberg-Dachau en el marco de la posguerra española y de otras tantas dictaduras latinoamericanas de la segunda mitad del siglo pasado. Además, la lectura de las imágenes (De Amo, 2019) nos permite entender la narrativa de un hecho histórico que se relaciona con otras dis-

ciplinas, tanto humanísticas como propias de las ciencias sociales gracias al certero análisis que ofrece la investigadora.

En esta línea, destaca el trabajo de quienes coordinan el volumen, José Rovira-Collado y Eduard Baile López a propósito del poeta oriolano Miguel Hernández y cinco propuestas, entre decenas señaladas rigurosamente, que giran en torno al autor de “La nana de la cebolla”. Para ello ofrecen un exhaustivo marco teórico que invita a precisar lo que entendemos por cómic y no por poesía gráfica (Pons, 2019), entre categorías que colindan con fronteras teóricas a las que en estas páginas atienden. Tal delimitación sirve para entender la serie de homenajes a la vida del escritor mediante imágenes, no como recursos poéticos con base en lo plástico. De tal modo, este trabajo dialoga con el anterior, de Nowak. Se engarzan, pues, los capítulos en un *continuum* que es la renovación de la historieta. El contexto bélico, en este caso, nos permite leer los cuentos que Miguel Hernández escribió a su hijo en la cárcel, justo antes de morir. Lo hizo en papel higiénico, acompañando el texto de dibujos que él mismo realizó; lo que invita a una visión mayor del tebeo en estudiantes, por ejemplo (Ballester, 2022).

En esta línea llegamos a Argentina y al superhéroe contextualizado en la dictadura por Guillermo Grillo y Edu Molina con el nombre de *Animal urbano* (que comenzó a publicarse en 1993). Ello lo trabaja Camille Pouzol empleando numerosas imágenes del cómic. A pesar de que la calidad de las mismas no es la mejor, la descripción del personaje recuerda al hincapié que se hace en el yo, en la subjetividad, desde el romanticismo. El aparente oxímoron del título, *Animal urbano*, en la escena representada sobre una roca con la ciudad a sus pies (p. 77) recuerda al famoso cuadro del alemán Caspar David Friedrich. En el mejor sentido la individualidad aboga por el resto. La dimensión cívica encarna los valores de lo tradicionalmente considerado político. De este modo, a la vez que se reflexiona sobre el propio cómic desde diversos prismas del cómic, se define lo político en el contexto iberoamericano.

Insistiendo en la cultura germana retomáramos el tópico del *doppelgänger* (desdoblamiento). Y es que el superhéroe ya no se transforma en otra persona, dentro de la ciencia ficción, para acabar con el mal. La conducta cívica se reivindica con el personaje real, sin máscara, que trata a continuación Miguel Ángel Pérez-Gómez desde una “Tetralogía” de Marcos Prior. A pesar de la base histórica de este personaje, la ficción política

descuella como un caso particular. Se suma el grado metacómico por el que se reflexiona sobre el cómic desde el mismo cómic; el cual entra en contacto con géneros literarios como el teatro. En este punto el análisis puede desarrollarse en numerosas y sugerentes líneas de investigación que van surgiendo, también, de cara al aula: coralidad del personaje colectivo, fragmentación discursiva e innovación gráfica desde los medios de comunicación como es la prensa.

Dichos textos, en papel, casi en peligro de extinción para el alumnado más joven, contrastan con las novedosas técnicas de las que se vale la narración, mas sirven igualmente para conocer los canales de la época, no tan alejada de la actual, pero sí diferente. El ya mencionado papel de las fotografías se liga al tema político o social –cívico, mejor– con Iván Facundo Rubinstein y Laura Nallely Hernández Nieto a propósito del caso mexicano *El Libro vaquero* (cuya edición comenzó en 1978), del dibujante Rafael Márquez. El contenido político se halla explícito en este *boom* ya mencionado, con la propaganda. Por qué un partido político echa mano de dicha revista para difundir las ideas, a modo de campaña electoral, es la cuestión que se aborda en esta sociedad ávida de imaginación que recurre a personajes reales próximos a –ya se apuntó desde el Cono Sur– convertirse en superhéroes para la ciudadanía. A lo señalado hasta ahora se le añade todavía el estigma de que el cómic es atractivo únicamente para clases populares que evidencian el analfabetismo funcional que continúa en el tercer milenio.

Que el gobierno encargue en tales producciones la difusión o el respaldo de una u otra ideología no es nuevo. Lo que sorprende es que se desarrolle la práctica en un momento en el que el cómic convive con numerosas plataformas potenciadoras de lo visual como son las redes sociales. Eso quiere decir que convergen los canales, se nutren y fusionan intereses para el público lector. Ya sea a favor de una alimentación sana o en contra de la contaminación (p. 126), en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, comulga la tónica cívica que adopta también el gobierno español a propósito de la educación sexual y el cómic de *Carol* (Red de Escuelas de Ciudadanía, s. f.), que sigue distribuyéndose en las aulas que comparten lengua. Así entendemos la defensa del territorio que aborda desde las Islas Baleares Francisca Lladó Pol. Dos proyectos del Clúster de Còmic i Nous Media sirven para cerrar la primera parte del

volumen que reseñamos. Incluso con la objeción que denota la no siempre convivencia de las imágenes con el texto, en defensa sin embargo de una necesaria aproximación filosófica, de nuevo, interdisciplinar, las obras analizadas hasta aquí conectan el territorio español con temáticas que nos unen en el llamado panhispanismo. Compartir un contexto, pues, implica generar nuevas lecturas que se relacionan.

Los nuevos territorios de la historieta

En segundo lugar, con “Los nuevos territorios de la historieta”, otros seis capítulos dialogan con el calado social que tienen las anteriores propuestas, con especial fuerza del momento mexicano, a raíz de nuevas posibilidades transmediales o multimodales. Si los capítulos de la primera parte hacían “visible lo invisible” (p. 149), a la manera del poeta mexicano Vicente Quiarte que buscaba “mirar lo no mirado”, desde la plástica, en esta segunda sección lo inteligible e inimaginable opera en formas nunca antes vistas. Todos los años que lleva el cómic renovándose encuentran en el siglo XXI un asidero para lo abstracto. Muestra de ello ofrece Antonio Altarriba en lo que concierne al guion que existe tras el cómic o cualquier manifestación artística; incluso aquella de carácter experimental o automática responde a un plan, a una reflexión previa de manera oral o escrita, pública o íntima. Por supuesto, dicha cuestión se vincula con el cine y la tramoya que sostiene el producto final. La riqueza de la reflexión sobre el proceso de creación del cómic se encontrará con posturas como la del dibujante Pablo Auladell y *El sueño de Malinche* (publicado en 2019), quien reconoció recientemente, por lo general, su falta de guion al uso. A diferencia de este necesario andamiaje, por otra parte, en su particular *modus operandi* se deja llevar por la creación fresca y espontánea que manifieste el ritmo directo de la narración. He ahí, entonces, numerosas posturas al respecto de un tema, el guion, clave para comprender la base de numerosas obras publicadas en los últimos años que se ligan, además, a otras artes, especialmente, audiovisuales.

Quien escribe y quien dibuja también se desdoblán, pero mantienen el intimismo y la intermedialidad; otro posible oxímoron, del *yo* a diversas artes, al que atiende Agatha Mohring. No tanto en obras particulares, específicas, sino mediante visiones críticas, ensayos propiamente dichos, se diserta con una visión historicista y técnica de la novela gráfica. La

comuni3n del estado an3mico de personajes, autores o, incluso, referencias homenajeadas se al3a con la funci3n po3tica, seg3n el formalismo ruso, que sigue sosteniendo la expresi3n de lo abstracto. La alegr3a o la tristeza, por citar un par de emociones, se vale del ritmo ya mencionado, como verso en la p3gina, en las ilustraciones. Las ideas, a pesar de partir de disertaciones que podr3an aplicarse en numerosos ejemplos recientes, aterrizan, pongamos por caso, en la magistral mano del ya mencionado Pablo Auladell y *La Torre blanca: el libro de los veranos* (publicado en 2010), entre otras obras.

Por su parte, Viviane Alary y 3lvaro M. Pons observan c3mo las vanguardias (o mejor, neovanguardias) permean el c3mic en los 3ltimos cuarenta a3os. Desde la historiograf3a comprendemos el campo cultural, la cremat3stica, que permite el nacimiento, sin ir m3s lejos, del mencionado t3tulo de Auladell, publicado en la editorial, tambi3n alicantina, Edicions de Ponent. Acaba conectando el contexto con las propositivas maneras de cultivar la historieta. Una de ellas radica en la metadiscursividad de un relato como *Simple* (editado en 1999), de Federico del Barrio Jim3nez, donde se reflexiona sobre el c3mic y su ex3gesis. El personaje encarna el sentir del p3blico lector. Estas obras citadas se suceden con armon3a. Demuestran los conceptos te3ricos a favor de una ristra de posibilidades de lectura. Cuestionable, cuando menos, a la hora de defender postulados como el siguiente: "la poes3a en Espa3a, adem3s de su tradici3n literaria, oral y popular, est3 en los or3genes de la tradici3n tebe3stica" (p. 223); que, sin duda, habr3a que desarrollar dando para otro volumen tan valioso como este.

Si las vanguardias nos ense3aron a problematizar (en el mejor sentido) la in3til divisi3n en compartimentos estancos que tambi3n afecta (en el peor) al c3mic y dem3s artes, la investigaci3n de Carmen Mar3a L3pez L3pez sobre la serie de televisi3n *El Ministerio del Tiempo* y el c3mic iluminan ese f3rtil camino. S3ptimo y noveno arte generan una convivencia grata, tambi3n para este ensayo. La semi3tica, desde R. Gubern, sirve aqu3 para observar el paso de la peque3a pantalla al papel, en un sentido inverso al que suele ser habitual. El an3lisis comparativo logra acotar el tema en las intrincadas referencias, como espacios y tiempos que convergen en el dibujo con las estrategias discursivas, los globos, las didascal3as, las met3foras visuales, las onomatopeyas, los paneles y las vi3etas.

Los temas hasta aquí mencionados, con base en técnicas que alimentan cada vez más la relación de teoría y práctica, arriban a los dos capítulos finales de esta nutrida docena. Sendos objetos de estudio radican en obras singulares en los que concluyen los preceptos comentados hasta ahora. El de Nadia Vázquez Díaz se adentra en los albores de la novela gráfica en México, aunque incurre en un debate candente al situar sus orígenes a finales del siglo pasado (p. 258), obviando buena parte de lo que es posible encontrar en repositorios virtuales de la Universidad Nacional Autónoma de México o de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. La obra de Bernardo Fernández, *Uncle Bill* (de 2014), es tratada desde la biografía, la autobiografía y la autoficción (de William S. Burroughs en México); por lo que conecta, en estructura circular, con el segundo de los capítulos de este libro, *Renovación del cómic*.

Por último, al capítulo inaugural se puede ligar el análisis de Sebastián Miras a propósito *Las Hortensias* (de 2013), novela gráfica ilustrada por Renzo Vayrade a partir de Felisberto Hernández; autor al que el crítico ha dedicado buena parte de sus investigaciones. Su arraigado conocimiento, entonces, facilita una lectura magistral de la convivencia del cómic en la literatura. Asimismo, en pos de la mixtura de manifestaciones artísticas y de la teoría filosófica circundante a la invención y el mito, que vimos con Vázquez Díaz, Miras pergeña una relectura de Hernández, desde Vayrade, e ideas que van de las muñecas, la mitopoyética, el juego ritual, las sincronicidades, el ruido, el aguafiestas o el *trickster*. Todo ello se articula diestramente en un sintético y, también, renovador ejercicio de crítica desde la literatura y el cómic.

Lectura inconclusa

Comprendemos las lecturas hasta aquí comentadas de la siguiente manera: la crítica legítima desde diversas instituciones universitarias el cómic con base en las últimas referencias bibliográficas sobre el tema que nos ocupa y producciones recientes que invitan a ampliar el canon. Este concepto –el de canon– tan problemático, en una discusión necesaria, prueba el peso que ya tiene en el ámbito educativo. Con marcado peso de la escuela francesa, se dibujan aplicaciones didácticas que podrán desarrollarse en contacto, por ejemplo, con otra de las artes asociadas a la educación literaria desde textos multimodales como es el cine.

Como señala Ruiz Bañuls, un epílogo aglutinaría las conclusiones que se extraen de cada uno de los capítulos que conforman este trabajo. Además, se robustecería la unión entre las obras apuntada desde los dos pórticos. La lectura de *Renovación del cómic*, así, invita a seguir generando análisis, interpretaciones, puestas en común. Lo dicho demuestra que el corpus de obras no acaba y se actualiza constantemente en la lengua que nos une.

Según referencias de la literatura infantil y juvenil como García Padrino (2023), en un curso que dio como presidente de la Asociación de Amigos del Libro Infantil y Juvenil en la Universidad de Alicante, el cómic no es parte de la literatura. Es otro el modo de acercarse al texto, a partir del protagonismo que tiene el contenido visual. No parece necesario de nuevo abrir ese debate, pero publicaciones como la que aquí reseñamos sí deja patente el peso que tiene en el ámbito educativo.

Prueba de ello, además de lo ya mencionado, son los veinticinco años que acaban de celebrar Baile López y Rovira-Collado (Baile López, Rovira-Collado, Miras Espantoso *et al.*, 2023), encabezando *Unicómic: XXV Jornadas del cómic de la Universidad de Alicante*. Está en nuestras manos considerar una serie de títulos que, desde el cómic, como *El sueño de Malinche*, de Pablo Auladell, llegue a textos multimodales como la película homónima, también de 2019, de Gonzalo Suárez. De ese modo puede nutrirse la investigación educativa al tiempo que nos acercamos a un interés creciente en las aulas.

Referencias

- De Amo, José Manuel (2019). *Nuevos modelos de lectura en la era digital*, Madrid: Síntesis.
- Baile López, Eduard; Rovira-Collado, José; Miras Espantoso, Sebastián *et al.* (2023). *Unicómic: XXV Jornadas del cómic de la Universidad de Alicante*, Alicante. Disponible en: <http://unicomic.blogspot.com/> (consultado: 18 de marzo de 2023).
- Ballester Pardo, Ignacio (2022). *La nana de la cebolla*, Madrid: Secretaría de Estado de Memoria Democrática.
- Berumen, Joselín; y Camou, Daniel (2015). *Momentum comics*, México. Disponible en: <http://momentumcomics.com/> (consultado: 18 de marzo de 2023).
- Castilleja, Diana; Palacios Serrano, Víctor José; Hernández Fuentes, José Manuel; Rodríguez Olvera, Jorge; Segundo Romero, Esteban Bartolomé y Ortiz Eleno, Christian (2023). “Cómic en lenguas indígenas en México”, webinario presentado en *iCON-MICS*, Vrije Universiteit Brussel, 21 de marzo.
- García Padrino, Jaime (2023). “Aproximación a la LIJ”, en R. Llorens (coord.), *Amigos del libro infantil y juvenil*, Alicante: Universidad de Alicante.

- Herner, Irene (1979). *Mitos y monitos. Historietas y fotonovelas en México*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Nueva Imagen.
- Pons, Álvaro (2019). “Poesía gráfica, cuando la expresión gráfica no necesita ser narrativa”, *Tebeosfera*. 3ª época, núm. 12. Disponible en: https://www.tebeosfera.com/documentos/poesia_grafica_cuando_la_expresion_grafica_no_necesita_ser_narrativa.html (consultado: 31 de marzo de 2023).
- Red de Escuelas de Ciudadanía (s. f.). *Carol, una chica de mi insti. Guía sobre la diversidad afectivo-sexual para adolescentes*, s.d.e. Disponible en: <http://www.fundacioncives.org/rec/recursos/carol-una-chica-de-mi-insti-guia-sobre-la-diversidad-afectivo-sexual-para-adolescentes.html> (consultado: 31 de marzo de 2023).
- Ruiz Bañuls, Mónica (2022). “*Renovación del cómic: lecturas de España e Hispanoamérica*. Viviane Alary, Eduard Baile y José Rovira-Collado (eds.)”, *Boletín del CeMaB*, núm. 19, pp. 46-48. Disponible en: <https://web.ua.es/es/centrobenedetti/documentos/boletin-cemab/boletin19.pdf> (consultado el 18 de marzo de 2023).

Reseña recibida: 4 de abril de 2023

Aceptada: 1 de agosto 2023

Belando Montoto, María R. (coord.) (2021). *Participación cívica en un mundo digital*. Madrid: Dykinson, 225 pp. ISBN: 978-84-1377-940-9.

PARTICIPACIÓN CÍVICA EN UN MUNDO DIGITAL

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO

El título del libro coordinado por la doctora Belando Montoto expresa el interés por analizar críticamente las maneras en que las y los adolescentes y jóvenes expresan su participación cívica en un mundo cada vez más digital, donde la abundante información obliga a su cuidadosa selección y procesamiento para tomar decisiones que afectan a individuos y sus comunidades.

Los 10 capítulos del volumen representan el trabajo de los equipos que integraron el proyecto de investigación sobre ciudadanía participativa en un mundo digital, patrocinado por la Unión Iberoamericana de Universidades (UIU), integrada por las universidades de Barcelona, Complutense de Madrid, de Buenos Aires, Nacional Autónoma de México y de São Paulo.

El capítulo inicial presenta el contexto global en el que se desarrolla la investigación, subrayando el objetivo de revisar las dinámicas de participación cívica y los procesos de inclusión de las y los adolescentes y jóvenes en los medios digitales. Se destaca su participación cívica a partir de la formación obtenida durante su paso por los establecimientos escolares. Asimismo, el trabajo destaca el papel que desempeña el entorno digital como herramienta de inclusión y plantea que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha extendido entre adolescentes y jóvenes, permeando una parte muy considerable de sus interacciones sociales.

Armando Alcántara Santuario: investigador titular de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México. CE: aralsantuario@gmail.com

El estudio advierte que la privatización de los medios de comunicación masiva ha provocado que la participación de la sociedad se mueva hacia sistemas más abiertos y poco controlados, como ha sido el caso de la internet. El estudio realizado por más de treinta académicas(os) participantes en el proyecto ha permitido: “identificar las barreras y facilitadores asociados a las TIC en los procesos de inclusión de adolescentes y jóvenes” (p. 25); también destaca que el conocimiento que la juventud le da a las redes sociales constituye un elemento fundamental para que “la intervención socioeducativa que realicen los educadores sea eficaz y permita garantizar un correcto uso de los recursos” (p. 25).

El segundo capítulo explora la participación de las y los estudiantes bonaerenses de secundaria en las redes sociales digitales, antes y después de la pandemia de COVID-19. El propósito del estudio fue identificar la forma en que las redes y mediaciones se hallaban presentes en las formas de participación previas al inicio de la emergencia sanitaria. De acuerdo con la investigación, la virtualidad se conforma como un espacio en el que se construyen experiencias comunes que refuerzan la pertenencia a ciertos ámbitos y prácticas juveniles, cuya característica es la utilización de ciertas plataformas frente a otras que se consideran propias de las personas adultas. Ello implica la búsqueda de expresión, participación e información por canales alternativos a los tradicionales. Las redes sociales constituyen, así, un territorio en el que se desarrollan “los conflictos e incomunicaciones intergeneracionales”, que caracterizan las formas de participación juvenil.

El tercer apartado es el caso brasileño, analiza la importancia del acceso a los libros, la literatura y la lectura, como derecho de las personas. Un hito importante en ese país fue que en la Constitución de 1988 quedó establecida la exención impositiva para libros, revistas, periódicos y el papel destinado a su impresión. Sin embargo, se hace un llamado de atención al peligro de una iniciativa del Ministerio de Economía del gobierno de Bolsonaro para volver a fijar impuestos a los libros, con el argumento de que las personas de bajos recursos económicos no consumen libros no-didácticos y quienes lo hacen son las familias con ingresos mayores a los 10 salarios mínimos. Se reportan diversas experiencias con clubes de lectura y escritura en una red de bibliotecas comunitarias en las zonas periféricas de varias ciudades brasileñas. El trabajo subraya la importancia de esas experiencias para el desarrollo de habilidades literarias de las y los jóvenes asistentes a dichos

clubes, y el fortalecimiento de su sentido de ciudadanía y su participación en el desarrollo comunitario.

El capítulo cuatro investiga las identidades juveniles en la sociedad red, tomando como estudio de caso a estudiantes mexicanas(s) de bachillerato en sus experiencias con las TIC. La categoría central es la “juventud actual”, que expresa el carácter dinámico del ser joven en las sociedades contemporáneas. El propósito central del estudio es identificar los elementos que constituyen las nuevas identidades mediante las redes sociales y la manera en la que las emplean las y los jóvenes mexicanos de los niveles medio superior y universitario. De acuerdo con este análisis, los tipos de interacción social a través de las redes sociales digitales de la juventud universitaria reflejan la diversidad de las juventudes respecto del uso y apropiación de las tecnologías. Para quienes estudian la enseñanza media es notable el incremento que dieron a las actividades escolares mediante el uso de diversas plataformas y dispositivos digitales. Esto refleja la intensa interacción que estos grupos etarios están teniendo con la cultura digital. Los hallazgos anteriores desmitifican ideas en el uso que las y los jóvenes dan a las TIC, principalmente las que se refieren a que su uso es únicamente para el ocio y el entretenimiento. Sin negar que este es una de sus formas más generalizadas, también se recurre a las redes sociales como espacios alternativos para continuar su formación académica, así como para participar en colectivos con objetivos sociales, políticos y culturales.

El quinto capítulo aborda los temas de ciudadanía, valores y participación, infancia y adolescencia. El punto de partida es el amplio contexto de la sociedad digital y la ciudadanía en un mundo global. Se mencionan algunos de los desafíos que la sociedad actual –globalizada y digital– plantea a la educación y su relación con una ciudadanía activa e inclusiva. También se describen algunos de los rasgos que configuran la percepción que la juventud tiene en la actualidad de su mundo relacional, así como la necesidad de generar escenarios de oportunidad pedagógica que permitan sentirse parte activa de la ciudadanía en un mundo global. El trabajo argumenta que el ejercicio de la ciudadanía es lo que comporta su consolidación, y apuesta por entender desde esta perspectiva, la ciudadanía de la infancia y la adolescencia como un proceso ciudadano político y educativo, en cuyo centro está la participación. Asimismo, se plantean cuatro dimensiones de la construcción de la ciudadanía y siete

ejes de las llamadas “habilidades transferibles”, las cuales se ejercitan en prácticas de participación social y política de interés para la formación de ciudadanía en la infancia y la adolescencia. También se formulan varios escenarios y prácticas de oportunidad para “la construcción de ciudadanía en el contexto de la actual sociedad digital” (p. 98).

En el sexto apartado se analizan los impactos de la pandemia en la formación de las y los jóvenes que cursan la educación media superior (EMS) en México. Se revisa la situación educativa ante la pandemia y posteriormente sus efectos en este nivel. Se examina el abandono escolar en la EMS durante la emergencia sanitaria a partir de datos oficiales del gobierno mexicano para estimar su dimensión. Concluyen que el panorama que enfrenta este nivel educativo en México es poco promisorio debido a la irrupción de la pandemia en la vida institucional y por los graves efectos que tuvo sobre la población estudiantil y sus familias. Se señala que durante el tiempo en que permanecieron cerradas las escuelas, un número importante del alumnado se vio en dificultades para seguir las clases en línea debido a carencias de dispositivos digitales adecuados y a la falta de acceso a la internet.

El capítulo siete explora las experiencias de participación de las y los jóvenes en los colectivos plurales de las escuelas de enseñanza media en San Pablo, Brasil. El estudio describe e interpreta las experiencias de participación de adolescentes y jóvenes en el espacio público. La interpretación se basa en el concepto de “experiencia”, de François Dubet. Los hallazgos de la investigación permiten percibir la relevancia de la escuela y su dinámica sociocultural sobre los modos de participación política de las nuevas generaciones, particularmente cuando consiguen construir espacios y condiciones seguras de exposición, habla y diálogo, elementos esenciales para los sentidos atribuidos a las prácticas políticas en esta etapa de la vida de las y los adolescentes y jóvenes participantes en esta investigación.

El octavo apartado reporta los resultados de una investigación realizada con estudiantes de nivel medio de la ciudad de Buenos Aires. El objetivo fue reflexionar sobre la utilidad de los grupos focales en la producción de datos y sus desafíos para la realización de estudios sobre jóvenes y política. Entre los propósitos principales estaba identificar las tensiones entre reproducción y posibilidades de transformación social, así como detectar

y favorecer los elementos emergentes del cambio social. El utilizar como herramienta metodológica el cualitativismo crítico permitió, en primer término, el rescate de diversas instancias en donde se manifestaban acuerdos que expresaban los intereses comunes a los grupos de discusión. Además, el análisis de posturas que se resistían a los posicionamientos dominantes posibilitó el reconocimiento más claro de los bordes de la identidad del grupo, así como captar voces que manifestaban la emergencia de causas novedosas y repertorios juveniles. Asimismo, la revisión de las dinámicas y los formatos de análisis permitió dar cuenta de las potencialidades de los grupos focales en la producción de situaciones de cooperación inter e intrageneracional.

La novena parte del libro presenta cuatro experiencias de participación realizadas por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB), y otros departamentos municipales y comunidades educativas (“Baobab”; “Protegemos las escuelas”; “Transformamos los patios escolares”; y “Proceso participativo de la ciudadanía adolescente”). El trabajo analiza los elementos y características de estos programas, en relación con la participación de niñas, niños y adolescentes (NNA). Destacan los objetivos de alentar y reforzar la ciudadanía a partir de las personas, sus experiencias y saberes, el tránsito de sujeto de derechos a sujeto político; y el municipio como espacio comunitario de oportunidad e inclusión en la gobernanza. La conclusión señala la necesidad de consolidar algunas de las estrategias puestas en marcha, e indagar y plantear nuevas acciones e iniciativas que promuevan la participación de NNA como ciudadanos en acción responsable para la transformación colectiva del municipio.

La obra cierra con una serie de consideraciones del profesor Juan Luis Fuentes, quien recomienda reflexionar sobre las acciones ya emprendidas y comenzar nuevas investigaciones que lleven a tomar conciencia de nosotras(os) mismos y de nuestra relación con la tecnología. Señala tres puntos críticos de las investigaciones incluidas en el libro: la existencia de una relevante brecha digital, entendida como el acceso desigual a la tecnología entre grupos sociales, que obstaculiza sobremanera la participación cívica en entornos virtuales; la forma particular en que la participación cívico-digital se articula en cada uno de los casos contenidos en el libro; y las motivaciones de la percepción, en donde el autor identifica algunos de los temas comunes sobre los que gira la participación cívica en línea: género, diversidad sexual,

racismo, matrimonio entre personas del mismo sexo, ley del aborto y la ley general de educación sexual integral.

Como puede verse este volumen constituye un acervo muy importante y bien articulado de trabajos de investigación que miran críticamente y en diferentes contextos diversas experiencias en el ejercicio de la ciudadanía y el civismo de niños, niñas y adolescentes en una era digital. Por ello, su lectura y discusión en los ámbitos educativos y juveniles son inapreciables.

Reseña recibida: 7 de junio de 2023

Aceptada: 2 de agosto de 2023

INSTRUCTIVO PARA AUTORES

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. El presente Instructivo indica los requerimientos técnicos de formato para la presentación de originales y brinda información adicional, de utilidad para la postulación de contribuciones.

I. Idioma de publicación

La RMIE solo acepta contribuciones en español.

II. Tipo de contribuciones que recibe la RMIE

Artículos de investigación

El artículo es un reporte original de investigación que aporta a la discusión científica en el área educativa. Debe contar con un sustento teórico y metodológico que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio.

Reseñas críticas

La reseña presenta una síntesis del contenido de libro reseñado, así como una valoración crítica del mismo ubicando su contribución a un campo de problemas y, preferentemente, su relación con otras obras relevantes del tema, de ahí que la inclusión de bibliografía adicional se considere adecuada. La RMIE privilegiará las reseñas de tipo crítico y analítico, por lo que no aceptará reseñas únicamente descriptivas.

III. Postulación de originales

Todo trabajo postulado deberá enviarse por correo electrónico a: revista@comie.org.mx.

Por la naturaleza de la RMIE, todos los trabajos deberán ser de carácter científico, inéditos, estar en consonancia con los ámbitos temáticos que publica la revista y presentarse en los formatos y con las características indicadas en este Instructivo (ver apartado IV).

El autor que realice el proceso de postulación será el que, dentro de la lista de autores, aparezca como “autor de correspondencia”, y es el responsable de la comunicación con el equipo editorial de la RMIE para la gestión de la contribución.

Los documentos requeridos para iniciar el proceso de postulación son: la carta de declaratoria de originalidad y el texto de la contribución.

Carta de declaratoria de originalidad. Documento en el que se presentan los siguientes datos: nombre(s) de autor (es), adscripción institucional, dirección, teléfono, correo electrónico, número ORCID, forma de participación y función en el desarrollo de la investigación, y firma autógrafa de cada uno de los autores. En dicha carta se expresa de forma clara y concisa que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Ninguna parte de su contenido ha sido previamente difundida en algún otro medio e idioma.
- c) El documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Se contó con prácticas éticas científicas para el proceso de investigación y redacción del documento.
- e) La aceptación de la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial.
- f) Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se haya presentado conflicto de interés en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por

parte de los autores, indicar de forma clara los acuerdos a los que se llegó para la postulación de la contribución.

El formato de la carta de declaratoria de originalidad podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

Texto de la contribución. Todas las contribuciones tendrán que ser escritas en procesador de textos. Las indicaciones técnicas aparecen en el apartado IV de este Instructivo.

Si la contribución cuenta con los documentos y características especificados en este Instructivo, en un máximo de dos días hábiles, el autor recibirá el *comprobante de recepción*, e iniciará el proceso de revisión editorial y de revisión por pares, lo cual no implica un compromiso de la revista para su publicación. Al enviar su trabajo, los autores aceptan las normas editoriales de la RMIE.

Si la contribución es aceptada para su publicación (ver Criterios de evaluación), los autores deberán enviar las modificaciones solicitadas por los árbitros –si aplica– y la *carta de cesión de derechos patrimoniales* al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en la que aceptan de forma expresa que la difusión de su contribución será en acceso abierto. El formato de la carta de cesión de derechos patrimoniales podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

El equipo editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzgue pertinentes y asignar la fecha de publicación de la contribución.

La RMIE se reserva el derecho de retirar del sitio web de la revista cualquier colaboración arbitrada en que se detecte una condición demostrada de plagio académico. El retiro de artículos por esta causa será informado a los índices bibliométricos en los que participa RMIE.

IV. Características técnicas de las contribuciones

a) Extensión

Los *artículos de investigación* tendrán una extensión entre seis mil y nueve mil palabras máximo, incluyendo tablas, figuras y referencias bibliográficas. Una página estándar en tamaño carta debe incluir, en promedio, 350 palabras sin importar el tipo o tamaño de letra. Todos los artículos que sean postulados deberán contener las secciones indicadas en el apartado de Estructura de la contribución.

Las *reseñas críticas* tendrán una extensión máxima de cinco mil palabras.

b) Información de autoría

Tanto los artículos de investigación como las reseñas incluirán en la primera página la siguiente información:

- Título breve del trabajo, que refiera claramente el contenido.
- Autor(es), indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos.
- Institución y departamento de adscripción laboral. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su posgrado.
- Dirección postal institucional.
- Teléfono.
- Dirección de correo electrónico.
- Registro ORCID.

Salvo la portada, el manuscrito no deberá contener ninguna información de identificación del (los) autor(es). Asegúrese de que el nombre del autor ha sido eliminado de la lista de Propiedades del documento.

c) Estructura de las contribuciones

El artículo de investigación tendrá la siguiente estructura:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Resumen:** objetivo, método o estrategia de análisis y principales resultados, no debe contener fórmulas, citas ni bibliografía, máximo 130 palabras.
- **Palabras clave:** de tres a cinco palabras clave a partir del tesauro de iresie (<http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>)
- **Texto de la contribución:** los artículos deberán presentar con claridad el tema, problema y objeto de estudio, la revisión de la literatura relevante, la metodología utilizada, los resultados y hallazgos de la investigación, así como las conclusiones o consideraciones finales.¹

-
- **Bibliografía:** deberá entregarse estandarizada bajo la norma Harvard, ver ejemplos abajo.

La reseña crítica incluirá:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Contenido:** el (los) autores tendrá(n) que indicar la importancia de la obra para el campo del conocimiento, pertinencia y actualidad desde un enfoque crítico.
- **Bibliografía** adicional si es el caso.

d) Tablas y figuras

Las tablas y las figuras serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas (es decir, sin tener que recurrir al texto para su comprensión), siempre serán referidas dentro del texto y para su presentación deben tomarse en cuenta los criterios y el espacio de la revista. Deberán incluirse en el mismo archivo del texto.

Las tablas deberán presentarse en formato de texto. En el caso de las figuras, especialmente las gráficas, deberán incluirse, en la medida de lo posible, en formatos editables (por ejemplo, Excel).

Para el caso de las tablas y figuras que no sean propiedad de los autores, éstos serán responsables de contar con los permisos correspondientes para su reutilización.

e) Notas a pie de página

Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto y no para indicar las fuentes bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto de acuerdo con el siguiente ejemplo (Levy, 1993:12-14).

f) Siglas y acrónimos

Debe proporcionarse, al menos la primera vez, la equivalencia completa de las siglas empleadas en el texto, en la bibliografía, en las tablas y las figuras.

En el caso de los acrónimos, sólo irá la primera letra con mayúscula: Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), etc.

g) Referencias bibliográficas

- Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final, el cual deberá ser en el formato que se indica en este Instructivo. Sólo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las empleadas para profundizar en el tema.
- En el caso de las referencias electrónicas es responsabilidad del autor que los enlaces estén activos y sean los correctos. Y, si aplicara, colocar el registro de identificador digital (DOI, por sus siglas en inglés).
- Para las citas en el texto se utilizará la forma entre paréntesis: apellido del autor (tal como esté consignado en las referencias: un solo apellido, ambos o, si es el caso, unidos con guion), año de edición y, en su caso, página(s) citada(s); por ejemplo: (López, 2017; López Sánchez, 2017; López-Sánchez, 2017). Si el autor es citado directamente en el texto, dentro de los paréntesis sólo se incluyen el año y las páginas.
- Cuando se trate de varios autores, en el texto se incluirán hasta tres de ellos y a partir del cuarto se agregará *et al.* En el apartado de referencias deberán estar incluidos todos los autores.
- Las referencias deberán presentarse en orden alfabético y cronológico de menor a mayor, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Artículos:

Rueda Beltrán, Mario (2007). “La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 1021-1041.

Libros:

Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la Investigación educativa*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM.

Capítulos de libros:

Chavoya-Peña, María Luisa; Cárdenas-Castillo, Cristina y Hernández Yáñez, María Lorena (2003). “La investigación educativa en

la Universidad de Guadalajara. 1993-2001”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la Investigación educativa*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 383-407.

Ponencias:

Parrino, María del Carmen (2010). “Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros”, ponencia presentada en el x Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

Documentos en línea:

Rodríguez-Pineda, Diana Patricia y López y Mota, Ángel Daniel (2006). “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n31/pdf/rmiev11n31scB02n06es.pdf> (consultado: 30 de junio de 2010).

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Elsa Naccarella
revista@comie.org.mx

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga
Directora
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

revista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Por medio del presente documento, los que suscriben [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], sometemos este trabajo para evaluación y publicación a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–. Asimismo, declaramos bajo protesta de decir verdad, que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Que parte de su contenido no ha sido previamente difundido en algún otro medio e idioma.
- c) Que el documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Para el proceso de investigación y redacción del documento, se contó con prácticas éticas científicas de investigación.

-
- e) Aceptamos la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial (ver Criterios de evaluación).
 - f) Todos los autores somos responsables del contenido; y el primer autor (nombre) asumo la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; y los demás autores fuimos responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
 - g) Asumimos la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que nos comprometemos también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
 - h) En caso de que se hayan presentado conflictos de intereses en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por parte de los autores, indicamos que los acuerdos fueron: XXXXXX.
 - i) Que el trabajo presentado contó con el financiamiento de (indicar instituciones o nombre del fondo).
 - j) La información recuperada de trabajos previos dentro del texto, fueron debidamente citados mediante citas textuales y paráfrasis mediante la norma Harvard. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, excluimos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC y al equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
 - k) Reconocemos que, en caso de que nuestra contribución sea aceptada para publicación, será difundida por primera vez en la RMIE, la cual cuenta con una política de acceso abierto, y será difundida bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la revista, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

-
- l) En caso de que sea aprobada nuestra contribución, respetamos la fecha designada por el Comité Editorial para la publicación del texto.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los _____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 1/AUTOR DE CORRESPONDENCIA]

ORCID ID:

Institución de adscripción:

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 2]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 3]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajigar
Directora
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

rrevista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Con fundamento en lo dispuesto en los artículos 30, 31, 33, 123, 124, 125, 126, 127, 128 y demás aplicables de la Ley Federal del Derecho de Autor, los que suscriben, [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], el cual fue postulado el día XX del mes XXX del año XXX, y que fue aprobado para su publicación el día XX del mes X del año XXX en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–, declaramos bajo protesta de decir verdad, que este trabajo:

1. Es original.
2. Para su realización, tanto en el proceso de investigación como en el de la redacción del documento, se contaron con prácticas éticas científicas.
3. Es inédito, por lo cual no ha sido postulado de forma simultánea a otras revistas y no ha sido difundido en otras plataformas y/o medios, ni en otro idioma.

4. Que las imágenes, gráficos y tablas dentro del documento son de nuestra autoría y, en caso de que sean de otros trabajos, contamos con los permisos necesarios para su reutilización.
5. La información recuperada de trabajos previos dentro del texto fue debidamente citada mediante citas textuales y paráfrasis con las indicaciones señaladas el Instructivo para autores de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, exoneramos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC y al Equipo Editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
6. Asumimos toda responsabilidad legal y económica del contenido y opiniones incluidas en el trabajo publicado, así como de las consecuencias derivadas de la publicación del mismo.
7. Todos los autores participaron de forma activa en el proceso de elaboración del documento y se dan los créditos correspondientes.
8. Aceptamos los resultados derivados de la revisión editorial y de los árbitros, por lo que realizamos las modificaciones requeridas.
9. Aprobamos la totalidad del contenido y la versión editada por el equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
10. Aprobamos la fecha designada para la publicación del texto.
11. Conocemos la política de acceso abierto de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y aceptamos que nuestro artículo se difunda bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que esta fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, asignando los vínculos correspondientes a la primera versión publicada del documento en esta publicación.
12. Que la publicación de nuestro artículo/reseña crítica en esta revista es sin fines de lucro, persiguiendo la difusión de conocimiento científico y cultural, por lo que no se genera ninguna regalía o remuneración económica por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

De acuerdo con lo anterior, cedemos los derechos patrimoniales de nuestro trabajo –y todos los elementos incluidos en él– al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, para llevar a cabo la primera publicación del documento en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, así como autorizamos al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, la reproducción de este por tiempo indefinido en cualquier medio, formato, versión e idioma, así como en las bases de datos y colecciones en las que se encuentra indizada la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los ____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

Nombre completo: [AUTOR 1]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

Nombre completo: [AUTOR 2]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Proceso para el dictamen de textos en RMIE

Los textos sometidos a dictamen para su posible publicación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) son evaluados en tres fases:

- 1a) *Evaluación del equipo editorial y la dirección de la RMIE.* Comprende la verificación de formato (extensión, estructura y bibliografía), así como una apreciación general de pertinencia temática (si es una investigación educativa y/o de interés para la revista en este momento) y calidad de redacción, y una valoración global de la calidad científica del texto y su aporte al campo temático en que se inscribe. Los textos que no satisfacen alguno o varios de estos elementos pueden ser rechazados en esta etapa.
- 2a) *Evaluación del Comité editorial.* La dirección de RMIE distribuye los manuscritos enviados entre los integrantes del Comité Editorial, quienes los eligen según su interés o área de especialidad. La evaluación en esta fase puede aceptar o rechazar textos. En caso de aceptación, se solicita al evaluador la propuesta de posibles lectores para realizar el dictamen académico formal.
- 3a) *Dictamen académico doble-ciego.* Los textos aprobados en etapa anterior son enviados a dictaminadores pares académicos, quienes toman la decisión final sobre la publicación o no de los manuscritos enviados. Generalmente dos dictaminadores se encargan de esta tarea y en caso de discrepancia se solicita un tercer dictamen.

Las dos primeras etapas no constituyen una evaluación de fondo que deba ser argumentada con amplitud; ello corresponde a los dictaminadores. Las

evaluaciones del equipo editorial, la dirección de la revista y su Comité Editorial son un control de calidad, útil para seleccionar los trabajos que mejor se ajustan a las características, objetivos y perfil académico de la RMIE y, ya sea en la primera o en la segunda fase, siempre comprende la verificación de la originalidad del texto mediante software antiplagio.

La RMIE seguirá el mismo procedimiento para la distribución de manuscritos al Comité Editorial (incluirá al Consejo Editorial, si fuese necesario por el volumen de textos a dictaminar). En esa etapa se espera de los integrantes del Comité: *i*) una decisión (artículo no publicable o artículo para ser dictaminado), *ii*) la expresión de una razón principal en caso de rechazo, y *iii*) la sugerencia de dictaminadores académicos para los textos que superen los primeros filtros.

Criterios de calidad

El criterio fundamental que orienta la selección de textos para ser dictaminados es su calidad académica. En este sentido, los trabajos propuestos a la RMIE implican un avance en la comprensión de los fenómenos estudiados; se ubican en los debates actuales de los temas analizados; incorporan una discusión conceptual; incluyen referencias a otras experiencias y estudios sobre el tema; valoran los resultados de otros estudios, y presentan una bibliografía pertinente y actualizada, como se precisa con más detalle en el siguiente punto (Criterios de contenido). Se consideran, además, los siguientes criterios:

- a) Pertinencia.* Los artículos de investigación para la RMIE deben abordar una problemática educativa específica, que puede corresponder a cualquier área o campo de la investigación en educación, así como a cualquier enfoque conceptual o metodológico de la misma. El contenido debe permitir identificar el área temática a la que corresponde la investigación. Se considera prioritaria la publicación de textos que contribuyan al avance del conocimiento en las disciplinas de la investigación educativa.
- b) Relevancia.* Se considera prioritaria la publicación de trabajos de investigación que analicen temas, condiciones y problemáticas educativas contemporáneas, y cuyos resultados contribuyan a su comprensión, a

la argumentación crítica fundada, e incluso al diseño de alternativas y soluciones.

- c) *Alcance*. Son aceptables estudios macro o micro, comparativos o de caso. También son aceptables evaluaciones y reportes analíticos de intervenciones y sistematización de experiencias, desarrollo de metodologías, instrumentos, técnicas o tecnologías, siempre y cuando incluyan datos originales sobre su aplicación. En el caso de instrumentos, es imprescindible señalar las fases para su construcción (o adaptación) así como los métodos de confiabilidad y validez utilizados, y los resultados obtenidos en cada fase.

Criterios de contenido

Se espera que los artículos de investigación propuestos a la RMIE satisfagan requisitos básicos de la comunicación académica del género. Principalmente los siguientes:

- a) *Presentación del problema*. El texto debe hacer una presentación clara del problema u objeto de estudio, así como de los objetivos o preguntas de investigación, contexto, relevancia del estudio, entre otros elementos.
- b) *Revisión de la literatura relevante*. El texto debe incluir una revisión general o específica del “estado del arte” del conocimiento del tema de estudio, así como la referencia a los estudios relevantes sobre el mismo. Asimismo, el texto debe presentar y discutir los principales elementos conceptuales o teóricos que dan sustento al análisis del problema u objeto de estudio. La revisión de la literatura y el encuadre conceptual del texto puede estar incluido en la sección introductoria o bien en una sección específica.
- c) *Presentación de la metodología*. El texto debe describir con claridad, y de preferencia justificar, el procedimiento metodológico seguido en la investigación. Según la metodología empleada, se debe incluir la presentación de las técnicas, modelo(s), validez estadística de muestras, procedimientos e instrumentos para la recolección de datos, estructuras de códigos y categorización de datos, entre otras posibilidades.

d) *Presentación y análisis de resultados.* El texto debe incluir la presentación de los principales resultados y hallazgos de la investigación, así como el análisis de su significado en términos del marco conceptual correspondiente y del problema de investigación planteado.

e) *Conclusiones.* Los textos deben incluir una sección de conclusiones, que puede tener otra denominación, pero su contenido debe presentar respuestas a las preguntas o hipótesis de la investigación, así como las principales consecuencias teóricas y, en su caso, prácticas de los resultados.

Criterio de forma

Los artículos de investigación presentados a la RMIE deben satisfacer los criterios de forma exigibles a un trabajo académico de alta calidad: redacción clara, coherencia argumental, uso adecuado de elementos gráficos (tablas y figuras), pertinencia y actualidad de las referencias bibliográfica, entre otros aspectos (ver Instructivo para autores).

Resultado de la evaluación

El resultado de la dictaminación puede ser, según la guía de dictamen:

- 1 Aceptado (con modificaciones menores)
- 2 Condicionado a una revisión y nueva presentación en el siguiente mes a la recepción del dictamen
- 3 Rechazado

En caso de que los dictámenes no sean coincidentes la resolución será:

- 1 – 2 Valdrá 2 (se pedirá que se incorporen las modificaciones propuestas)
- 1 – 3 Se enviará a un tercer árbitro; al haber tres lectores y dos de ellos hayan dado un dictamen similar (según este criterio) se descartará el dictamen disidente
- 2 – 3 Valdrá 3

Los dictámenes son inapelables.