

Sinéctica

revista electrónica de educación

64

ENERO / JUNIO 2025

El impacto social del posgrado

CONTENIDO

SECCIÓN TEMÁTICA

Presentación

Artículos de investigación

Evaluación de un programa de maestría a partir de la percepción de los egresados: oportunidades para un plan de mejora

Vinculación social mediante prácticas profesionales en un posgrado de educación

Formación de profesionales de la educación especial con sentido social

Posgrados y pueblos indígenas: límites y potencialidades para su devenir

Actitudes de estudiantes de posgrado hacia la escritura colaborativa

Presentación

ÉRIK SÁNCHEZ FLORES*
ANTONIO SALDÍVAR MORENO**
SILVIA VERÓNICA ARIZA AMPUDIA***
BEATRIZ ANGUIANO ESCOBAR****

doi: 10.31391/OVEK5027

La apuesta por la educación como un motor de transformación social y de ampliación de las oportunidades para acceder al desarrollo en México incluye la formación a nivel posgrado como un componente clave para fortalecer la base productiva y reducir la dependencia tecnológica. El nivel de especialización y el alcance transdisciplinar con el que hoy se busca en el posgrado el abordaje de los objetos y sujetos de estudio, le otorga el potencial para identificar soluciones a los grandes desafíos que enfrenta la sociedad. Sin embargo, lograr una vinculación efectiva entre la formación en el posgrado y la construcción de los mecanismos que permitan la solución de tales problemas, a fin de impulsar la transformación de realidades sociales adversas, no es un proceso directo y sencillo. Para avanzar en este sentido, es indispensable reconocer la necesidad de enlazar la formación y producción académica con las problemáticas sociales, lo que implica un modo diferente de entender la educación, la investigación y la construcción de conocimientos en el posgrado.

Con un nuevo enfoque que vaya más allá de los atributos tradicionalmente vinculados a la calidad académica, los programas de posgrado en el país hoy son llamados a identificar con mayor claridad los entornos de actuación sobre los que la generación de conocimiento y el aporte de soluciones les son pertinentes y necesarios. Así, cada vez más, los impactos de la formación de posgrado trascienden

* Doctor en Geografía con especialidad en Percepción Remota y Análisis Espacial por la Universidad de Arizona. Profesor investigador del Departamento de Arquitectura y Coordinador de Posgrado de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Presidente del Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado. Línea de investigación: análisis urbano territorial. Correo electrónico: esanchez@uacj.mx/<https://orcid.org/0000-0001-7963-1128>

** Doctor en Comunicación, Cultura y Educación por la Universidad de Salamanca, España. Investigador titular y docente del grupo académico Procesos culturales y construcción social de alternativas en el Departamento de Sociedad y Cultura de El Colegio de la Frontera Sur. Director general de El Colegio de la Frontera Sur. Líneas de investigación: metodologías participativas, educación intercultural, sistematización y evaluación de procesos educativos, educación e innovación social, participación social y desarrollo comunitario, educación ambiental y educación en valores. Correo electrónico: asaldivar@ecosur.mx/<https://orcid.org/0000-0003-2330-0770>

*** Doctora en Diseño y Comunicación por la Universidad Politécnica de Valencia, España. Profesora del Departamento de Diseño del Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Coordinadora de Apoyo a la Investigación y el Posgrado del mismo instituto. Líneas de investigación: enseñanza, teoría y crítica del diseño, investigación artística y en diseño. Correo electrónico: silvia.ariza@uacj.mx/<https://orcid.org/0000-0003-1385-0189>

**** Doctora en Pedagogía Clínica. Docente académica en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Coordinadora de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada (Humanidades) en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Líneas de investigación: habilidades socioemocionales en la educación, educación inclusiva, aprendizaje y participación. Correo electrónico: beatriz.anguiano@uacj.mx/<https://orcid.org/0000-0002-3533-5607>

los límites del ámbito académico para insertarse con pertinencia en la atención de problemáticas específicas, ya sea a través de la propuesta de nuevos enfoques de análisis o mediante la actuación directa en la atención de grupos sociales específicos como parte del ejercicio académico y de investigación. Este impacto social como el que intenta medir ahora la relevancia de la formación en el posgrado se entiende, entonces, como el conjunto de efectos significativos o positivos que contribuyen a resolver y abordar los desafíos sociales a partir de las actividades y proyectos asociados a la formación de investigadores y especialistas.

Adaptarse a esta dinámica ha requerido que los procesos formativos del posgrado sean más sensibles a las necesidades sociales, situando al posgrado como un actor que asume la responsabilidad de retribuir a sus comunidades, mejorando las condiciones de acceso a la generación de conocimientos y disseminando los beneficios que de esto se derivan. A la par, ha demandado reconocer la importancia de la generación colectiva de conocimiento, al dar valor a los saberes tradicionales y a todas aquellas formas de entender y abordar las realidades de los distintos contextos para contribuir con mecanismos integrales y pertinentes a la generación de soluciones.

Este nuevo enfoque en la formación adquiere especial relevancia a medida que el acceso a los programas de posgrado se amplía y se diversifica, ya que al mismo tiempo lo hace también el potencial de su impacto, abriendo nuevas posibilidades para la movilidad social, la innovación y la construcción de comunidades más equitativas y resilientes. Estas oportunidades se fortalecen cuando el posgrado actúa como un mecanismo de transformación que garantiza una educación inclusiva y de calidad para todos los grupos sociales, y contribuye así a la reducción de desigualdades sociales.

Entre los retos que se presentan para lograr un impacto social significativo de los programas de posgrado están: lograr la relevancia y la pertinencia en una dinámica social vertiginosa que incluye cambios constantes y rápidos, así como problemáticas diversificadas; generar la colaboración inter- y transdisciplinaria desde ejercicios viables, que trasciendan los formatos jerárquicos y forzados; y avanzar en la gestión eficiente entre instituciones, grupos e instancias gubernamentales y no gubernamentales, para que se lleve la investigación y sus resultados a los diversos entornos de práctica social y educativa. Así, el impacto social de una investigación científica debe entenderse como el “efecto, cambio o beneficio para la economía, la sociedad, la cultura, la política pública o los servicios, la salud, el medio ambiente o la calidad de vida, más allá de la academia” (Penfield et al., 2014, en Díaz et al., 2018, p. 76). Esto implica un gran compromiso para quienes generan investigación científica y tecnológica.

Asimismo, se requiere analizar la asignación y distribución de recursos financieros y de otra índole con el propósito de que exista una mayor dispersión entre los grupos y actores de investigación y los entornos sociales, así como profundidad en los ejercicios que vinculan investigación, generación de conocimiento y su uso en los contextos vulnerables o con necesidad de innovación. A lo anterior se suman además aspectos relacionados con obstáculos culturales, políticos y estructurales, que requieren visibilizarse y discutirse para lograr un impacto significativo de los programas de posgrado en la sociedad.

¿Cómo se están orientando los procesos de formación y generación de conocimiento entre la comunidad de posgrado interesada en el impacto social? ¿Qué conocimientos, experiencias y saberes se están utilizando para lograr que la formación de excelencia y

el conocimiento generado impacten positivamente en los diversos entornos sociales? Estas y otras interrogantes forman parte del interés de este número de *Sinéctica*. Lo que el lector encontrara aquí son aportaciones, resultado de investigaciones empíricas sobre el alcance de las acciones que desde el posgrado generan un impacto directo en la sociedad, y contribuyen al desarrollo del país y a la distribución democrática del conocimiento científico. El número presenta también el análisis de estrategias, metodologías, procedimientos y herramientas de grupos o redes de investigación, instancias educativas y programas utilizados para trabajar con comunidades en un marco de ética académica, igualdad o construcción colectiva del conocimiento.

Ampliar la discusión académica en torno al impacto de los posgrados en la solución de las demandas sociales ayudará, sin duda, a vislumbrar aquellos efectos positivos que ya se producen a partir de los cambios en el carácter de la política educativa. Más importante aún, esta reflexión permitirá identificar también qué oportunidades existen para reorientar los procesos formativos en el posgrado a favor no solo del desarrollo de habilidades y conocimientos innovadores, sino de una conexión significativa y pertinente con su contexto social.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Díaz, A., Sánchez, R. y Rosales, B. (2018). Metodologías e indicadores académicos, económicos, sociales y tecnológicos para la evaluación del impacto de la investigación científica universitaria. *Nexo Revista Científica*, vol. 31, núm. 2, pp. 74-88.

Evaluación de un programa de maestría a partir de la percepción de los egresados: oportunidades para un plan de mejora

Evaluation of a master's program based on graduates' perceptions: Opportunities for an improvement plan

DULCE MARÍA QUINTERO-ROMERO*
JUAN-CAMILO FONTALVO-BUELVAS**
ERASMO VELÁZQUEZ-CIGARROA***

El propósito de esta investigación fue analizar las percepciones de los egresados de la maestría en Gestión para el Desarrollo Sustentable de la Universidad Autónoma de Guerrero (México) sobre aspectos clave del programa. A partir de los hallazgos, se buscó identificar las principales carencias y proponer estrategias de mejora para fortalecer integralmente el posgrado. El estudio adoptó un enfoque mixto, de carácter interpretativo y corte transversal. Participaron 45 egresados, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional. El instrumento de recolección de datos incluyó 44 ítems distribuidos en tres dimensiones. Los resultados revelan valoraciones significativas de los egresados en relación con diversos componentes del programa, entre ellos el plan de estudios, el desempeño del cuerpo docente y la labor de los directores de tesis. La perspectiva sistémica empleada permitió comprender la interrelación entre las áreas de mejora y facilitó la formulación de propuestas orientadas al fortalecimiento del posgrado. En conclusión, es esencial incorporar de forma sistemática las opiniones de los egresados como un elemento estratégico en los sistemas de gestión de calidad de los programas educativos con el fin de asegurar su pertinencia y relevancia social.

Palabras clave:

calidad de la educación, educación superior, pertinencia educativa, gestión educativa, plan de estudios

Recibido: 23 de mayo de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 28 de febrero de 2025 |

Publicado: 28 de marzo de 2025

Cómo citar: Quintero-Romero, D. M., Fontalvo-Buelvas, J. C. y Velázquez-Cigarroa, E. (2025). Evaluación de un programa de maestría a partir de la percepción de los egresados: oportunidades para un plan de mejora. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (64), e1681. <https://doi.org/10.31391/HPSY7646>

The objective of this research was to analyze graduates' evaluations of key aspects of the Master's Program in Management for Sustainable Development at the Autonomous University of Guerrero, Mexico. The aim was to identify shortcomings and propose comprehensive improvement strategies to strengthen the program. A mixed-methods approach was adopted, with an interpretive scope and a cross-sectional design. A total of 45 graduates participated, selected through intentional non-probabilistic sampling. The data collection instrument included 44 items distributed across three dimensions. The results reveal significant assessments by graduates regarding core components of the program, including the curriculum, faculty performance, and thesis supervision. A systemic perspective on areas for improvement enabled the identification of interconnections among factors and supported reflection on strategies to further enhance the program. Ultimately, it is essential to incorporate graduates' perceptions more systematically as a key element in quality management systems for educational programs, in order to ensure their social relevance.

Keywords:
quality of education, higher education, educational relevance, educational management, curriculum

* Doctora en Desarrollo Regional por la Universidad Autónoma de Guerrero (México). Profesora-investigadora del Centro de Gestión del Desarrollo y directora de Posgrado de la Universidad Autónoma de Guerrero. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Líneas de investigación: patrimonio biocultural y desarrollo sustentable. Correo electrónico: 0881@uagro.mx/ <https://orcid.org/0000-0001-8473-5263>

** Maestro en Gestión Ambiental para la Sustentabilidad por la Universidad Veracruzana (México). Doctorando en Ciencias de la Sostenibilidad en la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: agroecología, educación para la sustentabilidad. Correo electrónico: jfontalvo@iies.unam.mx/<https://orcid.org/0000-0002-9818-0489>

*** Doctor en Ciencias en Educación Agrícola Superior. Investigador posdoctoral-SECIHTI en el Centro de Gestión del Desarrollo de la Universidad Autónoma de Guerrero. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Líneas de investigación: educación ambiental para la sustentabilidad, ambientalización curricular. Correo electrónico: erasmovelazquez@uagro.mx/<https://orcid.org/0000-0002-4283-0083>



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación superior se posiciona como un engranaje clave en la nueva economía del conocimiento. En este contexto, las universidades han adquirido un papel central en la construcción de sociedades modernas que apuestan por el desarrollo sustentable (Rosen, 2019). Las tendencias globales de acceso a la educación superior reflejan un crecimiento considerable en los últimos años, lo que se evidencia en el aumento de las inscripciones, que han pasado del 19% al 38% en las últimas dos décadas (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2020).

En términos generales, este avance representa un logro significativo en la materialización de políticas públicas educativas orientadas a garantizar el acceso a la educación para una población en constante crecimiento. Como resultado, se está conformando una comunidad de profesionales más diversa, que incluye a mujeres y a otros grupos tradicionalmente excluidos (David, 2015).

Sin embargo, también se observa un debilitamiento general de los estándares de calidad en universidades de varios países que no forman parte de la élite académica o en instituciones que no están a la vanguardia (Altbach et al., 2019). Esta situación es motivo de preocupación, ya que puede afectar la formación del capital humano en instituciones de educación superior de países en vías de desarrollo.

A raíz de esto, en México, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT), ahora Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), ha desempeñado un papel fundamental en la política de evaluación de los programas de posgrado (Adalid, 2011). Desde 1991, esta entidad impulsó el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, el cual estuvo vigente hasta 2021, cuando fue reemplazado por el Sistema Nacional de Posgrados. Este último continúa con la labor de evaluar los programas de posgrado e incentivar su fortalecimiento a corto y largo plazo.

De esta manera, los coordinadores de programas en las instituciones, junto con los cuerpos docentes, han asumido la responsabilidad de dar seguimiento a los procesos de evaluación. Esta labor es fundamental, ya que, dependiendo de los resultados, puede comprometer el estatus, prestigio y reputación de las instituciones educativas frente a sus pares nacionales e internacionales (García-García y Hervás-Torres, 2020). Como respuesta a esta necesidad, dichos agentes educativos han desarrollado estrategias para solventar evaluaciones periódicas e implementar planes de mejora.

En este contexto, nuestro estudio se propuso evaluar el programa de la maestría en Gestión para el Desarrollo Sustentable (MGDS) de la Universidad Autónoma de Guerrero a partir de la percepción de sus egresados y, con base en los hallazgos, diseñar un plan de mejora que fortalezca la calidad del posgrado y garantizar su alineación con las demandas sociales e individuales a fin de consolidarlo como un espacio de formación relevante y de alto nivel.

MARCO TEÓRICO

Existen numerosas aproximaciones teóricas en el ámbito de la evaluación de programas educativos, cada una con enfoques, marcos epistemológicos y metodológicos particulares (López-Meseguer y Fernández, 2020). En general, las evaluaciones

pueden basarse en criterios y estándares, enfoques experienciales o interpretativos. Además, algunas adoptan estructuras lógicas que se asemejan a estudios cuantitativos, cualitativos o mixtos. Por su parte, los modelos clásicos de evaluación de programas se centran en valorar procesos, resultados o una combinación de ambos, con el objetivo de ofrecer una visión integral (Pérez-Juste, 2017).

No obstante, los evaluadores establecen distinciones a partir de un criterio teórico de base, determinado por el propio objeto de evaluación. Así, la diferencia radica en el énfasis asignado a cada componente del programa educativo que se pretende analizar. En cualquier caso, es importante destacar que cada modelo de evaluación, con sus respectivas categorías temáticas, representa solo una aproximación parcial a la comprensión de la realidad.

En este sentido, el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso, producto), propuesto por Stufflebeam (2003), es uno de los marcos más completos para evaluar programas educativos, ya que ofrece una visión panorámica que permite una valoración integral. Este modelo parte de los objetivos del programa y considera los medios y procedimientos para su implementación, finalizando con una evaluación de los resultados en el desempeño de los estudiantes (Guzmán y González, 2024). Además, está orientado a la toma de decisiones con base en las debilidades identificadas en cada componente evaluado. No obstante, el marco CIPP presenta flexibilidad para ser adaptado e implementado por secciones particulares, lo que permite a los evaluadores elegir las categorías temáticas más adecuadas en cada caso.

CONTEXTO

Desde su creación en 2015, la MGDS opera adscrita al Centro de Gestión del Desarrollo de la Universidad Autónoma de Guerrero, con sede en Acapulco de Juárez (México). Su plan de estudios promueve el desarrollo de proyectos de impacto social que fortalezcan la vinculación de las personas con el entorno ambiental, fomentando un aprovechamiento sustentable y orientando estas acciones en los ámbitos nacional, estatal e institucional (Centro de Gestión del Desarrollo, 2023). Con ello, busca formar profesionales capaces de abordar los problemas multidimensionales planteados en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas.

La MGDS tiene una orientación profesionalizante y su estructura general está organizada en ejes de formación que incluyen conocimientos básicos, metodológicos y prácticos. Al concluir sus estudios, los egresados deben ser capaces de diagnosticar el contexto social con el propósito de planificar, ejecutar y evaluar proyectos de desarrollo desde un enfoque sustentable (Centro de Gestión del Desarrollo, 2023).

El programa cuenta con dos líneas de investigación e incidencia, ambas con un enfoque transdisciplinario:

- Gestión para el desarrollo sustentable local y regional, que busca generar instrumentos que permitan un manejo adecuado de los recursos naturales y aseguren resultados mediante la aplicación de enfoques teóricos y metodologías pertinentes.
- Procesos sociocomunitarios para un desarrollo territorial inclusivo y justo, que aborda problemáticas como la desigualdad social y la exclusión de grupos

vulnerables, incluidos mujeres e indígenas, así como la expresión de distintas formas de violencia (de género, escolar y urbana) y la vulnerabilidad ante riesgos y el cambio climático.

La razón de ser de este posgrado es formar profesionales capaces de proponer soluciones a los principales problemas socioecológicos de Guerrero y sus regiones conexas (Rojas-Casarrubias et al., 2023). Para ello, se enfoca en la especialización de competencias aplicables a distintos contextos profesionales, garantizando que los egresados puedan responder a las necesidades de su entorno (Berzunza-Criollo, 2020). Desde esta perspectiva, la formación no solo prioriza la incidencia y la retribución social, sino que también incorpora estrategias para promover el acceso universal al conocimiento (Silva-Hernández, 2023).

La formación previa de los profesionales que cursan la MGDS está mayormente vinculada a disciplinas como ciencias ambientales, biología, agronomía, arquitectura, derecho, economía y contaduría. Esto facilita la generación de un ambiente de aprendizaje interdisciplinario, donde el diálogo entre múltiples visiones permite encontrar soluciones técnicas.

Antes de ingresar a la MGDS, los estudiantes se desempeñan en distintos sectores: dependencias gubernamentales, asociaciones civiles, empresas, consultorías y trabajos independientes, e instituciones educativas de diversos niveles. En este contexto, la experiencia laboral previa fortalece su desempeño, ya que les brinda mayores habilidades de gestión para el trabajo en campo.

Por otro lado, las principales razones que influyen en la decisión de los egresados para estudiar la MGDS son las siguientes:

- Pertenecer al Programa Nacional de Posgrados de Calidad, ahora Sistema Nacional de Posgrado
- Acceso a la beca CONAHCyT (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías) y, a partir de 2025, SECIHTI (Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación)
- Vocación y habilidades personales
- Afinidad con el perfil laboral
- Plan de estudios
- Prestigio del programa
- Costo de inscripción y cuotas
- Facilidad de ingreso

Sin duda, la calidad del posgrado ofrece beneficios significativos para el desarrollo profesional de los egresados, lo que a futuro puede ser un punto a favor al momento de buscar nuevas oportunidades laborales. Además, el incentivo económico para la manutención es un factor clave que motiva a los estudiantes a dedicarse exclusivamente a su formación académica, e incluso, para algunos, puede representar una fuente de sustento.

Evaluación de la MGDS

Con frecuencia, las evaluaciones de los programas educativos se centran en recopilar las percepciones de estudiantes, docentes y egresados. Sin embargo, en algunos casos, las valoraciones de docentes y estudiantes en activo pueden estar sesgadas o viciadas debido a su inmersión en el programa, lo que les impide tener una visión más precisa. Además, el temor a posibles represalias podría influir en sus respuestas.

Por ello, en esta investigación nos centramos en las percepciones de los egresados, quienes, al ser agentes externos, poseen una visión completa del proceso formativo. Su experiencia en el ejercicio profesional les permite evaluar de manera más objetiva lo aprendido, y, en teoría, no están expuestos a ningún tipo de penalización por sus opiniones. Asimismo, las valoraciones de los egresados constituyen un elemento esencial a considerar en la formulación de estrategias para la mejora integral de los programas educativos (Hernández y Rodríguez, 2015).

Ante este contexto, surgen dos preguntas clave: ¿cómo evalúan los egresados el programa de MGDS? y, con base en sus percepciones, ¿qué aspectos del programa deben integrarse en un plan de mejora integral?

RUTA METODOLÓGICA

Este estudio adopta un enfoque de investigación mixta, ya que maneja tanto datos cualitativos como cuantitativos. Además, se trata de una investigación de tipo transversal e interpretativa, una modalidad que busca identificar y describir las propiedades, características y rasgos relevantes de un fenómeno, así como analizar su incidencia en un momento determinado (Hernández-Sampieri et al., 2018).

En términos metodológicos, el estudio se basó en el modelo CIPP, una herramienta ampliamente utilizada para la evaluación de programas educativos. A partir de este enfoque, la ruta metodológica del estudio se diseñó en tres etapas, en las cuales se emplearon diversas técnicas de análisis (véase figura 1).



Figura 1. Ruta metodológica para la evaluación del programa MGDS con base en el modelo CIPP.

Selección de la muestra

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo por conveniencia y una técnica no probabilística y no aleatoria. Este método se emplea con base en la facilidad de acceso y la disposición de las personas para participar en el estudio, siempre que cumplan con los criterios que sugieren los investigadores (Mendieta-Izquierdo, 2015). En este caso, el único criterio de inclusión fue que los participantes fueran egresados de la MGDS desde su creación hasta 2023. Inicialmente, la población total de egresados era de $N = 92$, y se logró conformar una muestra de $n = 45$, lo que representa el 48.91% del total de profesionales que han culminado sus estudios en la MGDS hasta 2023.

Recolección de datos

En primer lugar, el contexto de la MGDS fue descrito a partir de la técnica de revisión documental, una herramienta utilizada para la recolección, organización y presentación lógica de la información (Martínez et al., 2023). Para ello, se examinaron

sistemáticamente documentos fundamentales de la coordinación de la MGDS, en particular el plan de estudios, actas e informes.

En segundo lugar, el contexto relacionado con los egresados, así como sus valoraciones sobre los insumos, procesos y productos de la MGDS, se obtuvieron mediante la técnica de encuesta. En este caso, aplicamos un cuestionario compuesto por los siguientes apartados:

- Datos personales del egresado.
- Evaluaciones sobre insumos: equipamiento, infraestructura y plan de estudios.
- Evaluaciones sobre los procesos de enseñanza: desempeño de los docentes y de los directores de tesis.
- Evaluaciones sobre el producto: desempeño y satisfacción de los egresados.

El instrumento de evaluación constó de 42 ítems, los cuales fueron calificados mediante una escala de Likert con múltiples opciones, dependiendo de la pregunta. Algunos ejemplos de las categorías de respuesta incluyen:

- Malo, regular, bueno y muy bueno.
- Nada, poco, mediano y mucho.
- Muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo.
- Muy insatisfecho, insatisfecho, satisfecho y muy satisfecho.

El grado de confiabilidad del cuestionario para egresados fue de 0.60, determinado a través del coeficiente alfa de Cronbach mediante el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). El cuestionario se aplicó de manera virtual a 45 egresados en mayo de 2023, utilizando la plataforma QuestionPro.

Análisis de datos

Las áreas de mejora de la MGDS se determinaron en un inicio mediante la selección de los aspectos que registraron calificaciones bajas. Luego, aplicamos la técnica de análisis de contenido a los datos obtenidos en las categorías de insumo, proceso y producto. Esta herramienta permite codificar sistemáticamente las propiedades de una o varias unidades textuales (Ibáñez, 2015).

En este caso, el análisis se realizó desde un enfoque deductivo, el cual suele emplearse para cuantificar patrones en contenido textual (González-Teruel, 2015). A través del software ATLAS.ti (versión 9), identificamos las principales deficiencias de la MGDS a partir de las respuestas de los egresados. Para ello, los datos fueron cargados en el programa, codificados e incluidos en cuatro categorías: contexto, insumo, proceso y producto. En seguida, establecimos en forma manual las relaciones causales entre los códigos, y elaboramos una red con diseño orgánico y líneas ortogonales para su presentación.

RESULTADOS

Evaluación sobre insumos de la MGDS

Los insumos son componentes esenciales para la operacionalización de un programa educativo. En términos generales, los egresados valoraron favorablemente la infraestructura, el acceso a la información y el plan de estudios. En primer lugar, la mayoría expresó satisfacción respecto al equipamiento de las aulas y la infraestructura del posgrado, con un 62.22% satisfecho y un 20% muy satisfecho. No obstante, el 17.78% manifestó insatisfacción, al señalar que se requieren más equipos y materiales para facilitar las clases.

En cuanto al acceso a la información, el 53.33% de los egresados se declararon satisfechos y el 35.56%, muy satisfechos con la calidad y eficiencia en este aspecto. Sin embargo, el 11.11% expresó algún grado de insatisfacción, ya que mencionó la necesidad de mejoras en la biblioteca física, los repositorios y las bases de datos institucionales. Estos resultados indican que la MGDS cuenta con los materiales mínimos necesarios, pero que aún existen oportunidades de mejora. En particular, sería recomendable una mayor inversión en mobiliario y acceso a la información, en especial en herramientas tecnológicas que faciliten el desarrollo de los momentos pedagógicos y el acceso a contenidos especializados.

Por otro lado, los egresados evaluaron el grado de importancia que el plan de estudios de la MGDS otorga a distintos aspectos formativos (véase tabla 1).

Tabla 1. Grado de importancia que otorga el plan de estudios de la MGDS

| Aspecto | Nada % | Poco % | Mediano % | Mucho % |
|---|-----------|-----------|--------------|------------|
| Enseñanza teórica | 0 | 4.44 | 42.22 | 53.33 |
| Enseñanza metodológica | 0 | 4.44 | 40.00 | 55.56 |
| Formación ética y humanística | 0 | 11.11 | 42.22 | 46.67 |
| Visión crítica de la realidad | 2.22 | 4.44 | 35.56 | 57.78 |
| Prácticas y estancias en trabajo de campo | 2.22 | 4.44 | 31.11 | 62.22 |

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

En este sentido, el 62.22% de los encuestados perciben que las prácticas y estancias de trabajo de campo son el aspecto de mayor prioridad dentro del programa educativo. Este tipo de actividades resultan esenciales para fortalecer la formación de los estudiantes en entornos diversos, ya que desafían su zona de confort y los acerca a los contextos reales de su campo laboral.

Por otro lado, el 57.78% de los consultados coinciden en que la visión crítica de la realidad es un eje transversal que se promueve ampliamente durante las sesiones pedagógicas. Este enfoque busca fortalecer las habilidades de pensamiento crítico, con el propósito de generar innovaciones y proponer soluciones alternativas.

Asimismo, el 55.56% de los encuestados señalan que la enseñanza metodológica es otro componente fundamental en el que los docentes hacen hincapié. Esto no solo les permite estructurar sus trabajos de investigación, sino también desarrollar un carácter metódico aplicable a diversos procesos estandarizados en el ámbito laboral, como la formulación de proyectos de emprendimiento.

De manera similar, el 53.33% de los egresados indican que la enseñanza teórica es un elemento central en el plan de estudios de la MGDS. La comprensión de los fundamentos paradigmáticos resulta clave para el análisis de los fenómenos abordados en sus investigaciones.

Sin embargo, el 11.11 % de los egresados consideran que la formación ética y humanística es un aspecto poco fomentado en el posgrado. Aunque se trata de una observación minoritaria, representa un área con margen de mejora.

En general, los resultados reflejan una valoración positiva del programa y su orientación profesionalizante, porque destaca su capacidad para fortalecer las habilidades de los egresados en la intervención territorial y el análisis multidimensional de problemáticas. No obstante, este enfoque práctico no descuida los elementos metodológicos y teóricos necesarios para fundamentar y articular sus proyectos y propuestas.

Evaluación sobre procesos de la MGDS

Los egresados valoraron positivamente el proceso formativo que ofrece la MGDS, y resaltaron el desempeño de los docentes y directores de tesis. En términos generales, los encuestados manifestaron estar satisfechos (42.22%) y muy satisfechos (53.33%) con el apoyo recibido por parte del cuerpo docente durante su formación en el posgrado.

Los egresados evaluaron tres aspectos clave del desempeño de los profesores que impartieron asignaturas en la MGDS:

- Conocimientos generales: calificados como muy buenos (57.78%), buenos (33.33%) y regulares (8.89 %).
- Habilidades de enseñanza: consideradas muy buenas (48.89%), buenas (40%) y regulares (8.89%).
- Manejo de contenidos: evaluado como muy bueno (53.33%), bueno (31.11%) y regular (15.56%).

Sin duda, contar con docentes calificados es un pilar fundamental para consolidar posgrados de calidad, ya que son los responsables de facilitar los procesos de enseñanza y guiar la construcción colectiva del conocimiento.

Las valoraciones más altas otorgadas por los encuestados estuvieron relacionadas con tres aspectos esenciales del trabajo de grado (véase tabla 2):

- Dirección de tesis: el 17.78% de los egresados se declararon satisfechos, mientras que el 73.33% muy satisfechos con el acompañamiento brindado por sus directores de tesis durante el desarrollo de sus proyectos.
- Comités tutorales: el 26.67% de los encuestados indicaron estar satisfechos y el 64.44% muy satisfechos con la labor de los miembros de sus comités tutorales en la evaluación de los avances de la tesis.
- Proceso de tesis: el 40% de los egresados afirmaron estar satisfechos y el 53.33% muy satisfechos con el proceso en su totalidad, incluyendo la planificación, el desarrollo y la conclusión de su proyecto de investigación.

Sin duda, la consolidación de comités de tesis que brinden un acompañamiento adecuado es un factor clave para el éxito del trabajo de grado, ya que influye directamente en el porcentaje de egreso de los estudiantes.

Tabla 2. Valoraciones de los egresados sobre aspectos asociados a la tesis

| Aspecto | Muy insatisfecho % | Insatisfecho % | Satisfecho % | Muy satisfecho % |
|---|-----------------------------|-------------------|-----------------|--------------------------|
| Con su comité tutorial de tesis | 0 | 8.89 | 26.67 | 64.44 |
| Con el proceso de la tesis | 0 | 6.667 | 40.00 | 53.33 |
| Con su director de tesis | 2.22 | 4.44 | 17.78 | 73.33 |
| Aspecto | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
| Las reuniones con mi director de tesis se efectuaron una o más veces al mes | 20.00 | 4.44 | 17.78 | 57.78 |
| Era evidente el interés de mi asesor por mi trabajo de tesis | 20.00 | 6.67 | 17.78 | 55.56 |
| Cuando entregaba avances del trabajo de tesis a mi director, recibía retroalimentación para mejorar | 20.00 | 6.67 | 20.00 | 53.33 |
| Las sugerencias de mi asesor fueron fundamentales para la culminación del trabajo de tesis | 20.00 | 6.67 | 17.78 | 55.56 |

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Por otro lado, el 75.56% de los egresados afirmaron que, durante su proceso de formación, mantuvieron una o más reuniones al mes con sus directores de tesis, mientras que el 24.44% indicó que dichos encuentros ocurrían con menor frecuencia. Asimismo, el 73.34% de los encuestados señalaron que sus asesores demostraban un interés evidente por su trabajo de tesis, en tanto que el 26.26% percibió apatía por parte de ellos ante un asunto tan relevante. De igual manera, el 73.33% expresó que sus asesores ofrecían retroalimentación a sus trabajos de tesis, aunque el 26.67% consideró que sus directores no realizaban aportes significativos al proyecto.

Además, el 73.34 % de los encuestados declararon que las sugerencias de sus directores de tesis fueron esenciales para la culminación de su trabajo de grado, mientras que el 26.66% discrepó de esta afirmación.

Sin duda, el acompañamiento de los asesores de tesis es fundamental, ya que su tiempo, retroalimentación y sugerencias son clave para el progreso de los proyectos y la confianza de los estudiantes. Aunque los contenidos teóricos y metodológicos proporcionan una base formativa en el desarrollo de sus proyectos, estos deben adaptarse a problemáticas y necesidades específicas. Por ello, la orientación y la retroalimentación constante de los comités de apoyo resultan esenciales para discutir, reflexionar y evaluar la pertinencia y los resultados de cada propuesta.

Evaluación sobre el producto de la MGDS

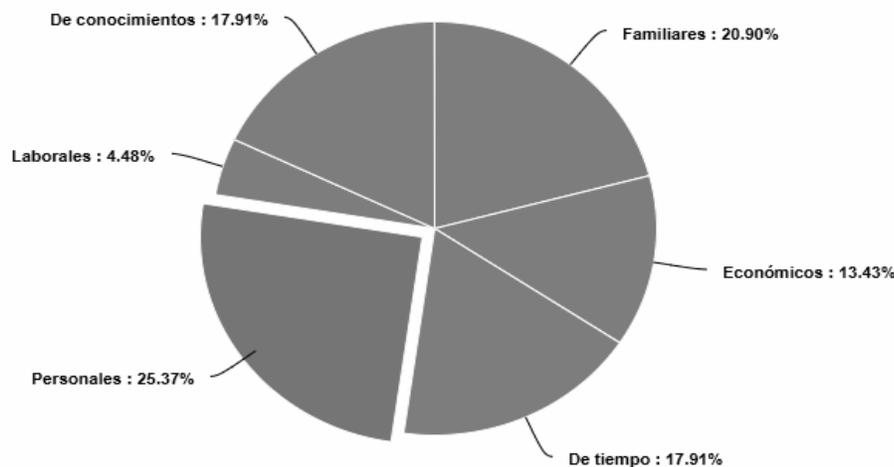
El producto de la MGDS se refiere a los resultados obtenidos tras la operacionalización del programa educativo. Esta salida emergente del sistema puede manifestarse de diversas formas, pero es más evidente en el desempeño y la perspectiva de los egresados, quienes fueron los primeros en recibir la formación. En este contexto,

los egresados identificaron los principales problemas que afectaron su desempeño durante el posgrado (véase gráfica). Los más comunes fueron los problemas personales (25.37%), relacionados con enfermedades, aspectos emocionales y dificultades de adaptación. En segundo lugar, señalaron inconvenientes familiares (20.90%), entre los que mencionaron problemas de comunicación, conflictos y presiones derivadas de exigencias y expectativas.

Asimismo, los egresados mencionaron dificultades relacionadas con los conocimientos (17.91%) en áreas técnicas como informática, estadística y legislación ambiental. Otro desafío clave fue el manejo del tiempo (17.91%), ya que algunos estudiantes no lograron cumplir con las fechas estimadas para completar sus compromisos de egreso. Por otro lado, el 13.43% de los encuestados indicaron que los problemas económicos afectaron su desempeño, pues en algunos casos la beca otorgada no fue suficiente para cubrir gastos personales y operativos del proyecto de investigación.

Finalmente, se identificaron dificultades laborales (4.48%), ya que algunos estudiantes combinaban sus estudios con un empleo, lo que con frecuencia generaba conflictos en la gestión de sus responsabilidades académicas y profesionales.

Gráfica. Problemas frecuentes que afectan el desempeño de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Además, los egresados identificaron algunos obstáculos comunes al momento de implementar sus proyectos de investigación. El problema más frecuente fue la falta de recursos económicos, lo que limitó la plena aplicación de las actividades previstas. Asimismo, mencionaron la falta de claridad y concreción en las propuestas de investigación, ya que el tiempo disponible para integrarlas suele ser insuficiente. Otro desafío señalado fue la escasa vinculación de los estudiantes con la comunidad, un factor clave que genera desinterés en ambas partes. Esta situación se relaciona con la discusión impulsada por la SECIHTI, que advierte sobre la desconexión de algunos trabajos científicos con las comunidades, en las que estas son consideradas solo como objetos de estudio y no como sujetos capaces de transformar su realidad.

Del mismo modo, los egresados destacaron la ausencia de una formulación conjunta de los proyectos de intervención, pues por lo general no abordaban problemáticas urgentes para los usuarios. Lo anterior requiere atención prioritaria, ya que impacta de manera directa en la relación del posgrado con las comunidades, en el porcentaje de egreso y en la calidad del programa.

Finalmente, el 48.89% de los encuestados manifestaron estar satisfechos, y el 46.67%, muy satisfechos con los conocimientos y habilidades adquiridas durante su formación en el posgrado. En consecuencia, los egresados indicaron estar muy satisfechos (51.11%) y satisfechos (46.67%) con la calidad del programa de la MGDS.

Estos resultados reflejan que, en un corto periodo, la MGDS ha logrado consolidar altos estándares de calidad, evidenciados tanto en la percepción del posgrado como en la formación de sus egresados. En este sentido, destaca la valoración positiva de los encuestados respecto a su experiencia en el programa, que es acorde con el propósito del perfil de egreso, que busca formar profesionales capaces de construir propuestas en colaboración con sus comunidades de incidencia.

Visión sistémica de los aspectos a integrarse a un plan de mejora para la MGDS

En este estudio, se identificaron y establecieron relaciones entre 14 aspectos con mayor margen de mejora dentro de las cuatro categorías de análisis, a partir de las percepciones de los egresados sobre aspectos específicos de la MGDS (véase figura 2). La mayoría de los aspectos a mejorar están relacionados con los estudiantes, docentes y directores de tesis, aunque muchos de ellos tienen su origen en problemáticas generales y en el plan de estudios.

Por tanto, sería conveniente implementar un programa de seguimiento efectivo a lo largo de la formación del maestrante, lo que permitiría identificar con mayor precisión las necesidades teóricas y prácticas que surgen en el desarrollo de sus proyectos. Por ejemplo, las deficiencias en la infraestructura bibliotecaria limitan el acceso a la información, lo que a su vez repercute en una formación ética y humanística insuficiente. Asimismo, algunos docentes brindan poco acompañamiento a sus tutorados, lo que afecta la vinculación de los estudiantes con las comunidades en las que llevan a cabo sus proyectos de investigación.

Por otro lado, la formulación vertical de la investigación y el desconocimiento de los estudiantes sobre el proceso investigativo son los factores con mayor cantidad de conexiones dentro del esquema, por lo que deben ser atendidos con mayor urgencia mediante estrategias específicas. Si bien muchos de estos elementos generan efectos en cascada a corto y largo plazo, y no siempre existe una relación estrictamente causa-efecto entre ellos, esta aproximación permite comprender de manera sistémica los vínculos entre los distintos factores identificados.

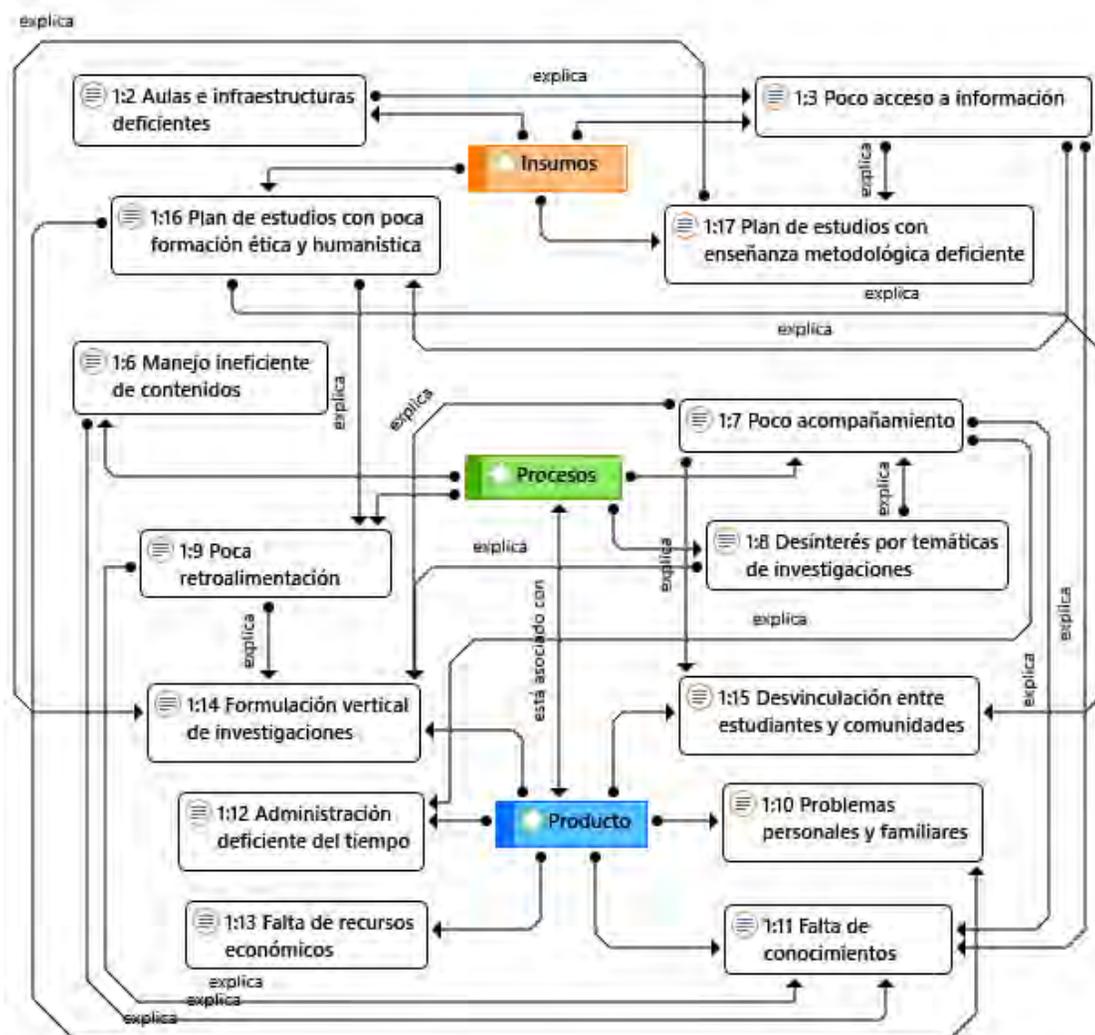


Figura 2. Esquema de las interrelaciones de los principales aspectos a mejorar de la MGDS. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

DISCUSIÓN

Después de reflexionar sobre las percepciones de los egresados en el marco del modelo de evaluación CIPP, es pertinente destacar que encontramos altos niveles de satisfacción en diversos aspectos del posgrado. Esto demuestra que, desde la perspectiva de los egresados, la MGDS presenta importantes rasgos de calidad en su estructura funcional.

A pesar de haber sido objeto de estudio durante décadas, la evaluación de los posgrados sigue siendo un área crucial de investigación debido a su naturaleza dinámica (El Alfy y Abukari, 2020). Con frecuencia, estos procesos se analizan a través de sistemas de gestión de calidad impuestos a las universidades, los cuales suelen prestar poca atención a las percepciones de los egresados. Por ello, es fundamental repensar estos sistemas para fortalecer la calidad educativa desde la perspectiva de los estudiantes, quienes consideran que factores como el desarrollo personal, el ocio, los vínculos con el sector laboral y el costo desempeñan un papel determinante en la percepción de la calidad de los posgrados (Angell et al., 2008).

En este sentido, el modelo CIPP ha permitido identificar factores con áreas de mejora y aproximarse a su comprensión sistémica para reflexionar sobre estrategias que fortalezcan la calidad de la MGDS.

Infraestructura y recursos educativos

- Deficiencia en la infraestructura de las aulas del posgrado
- Falta de acceso a bases de datos institucionales
- Dificultades en el acceso a equipos de computación y TIC

Como primer paso, es fundamental establecer un plan de mejora a mediano plazo que refuerce los insumos del programa, en especial en lo que respecta a la infraestructura de las aulas del posgrado. Estas deben contar con equipamiento actualizado que responda a las necesidades del nivel educativo (Acosta et al., 2018).

Asimismo, es imprescindible invertir en el fortalecimiento de las bases de datos institucionales para garantizar un acceso más amplio y de mayor calidad a la información. Esto también requiere socializar y fomentar el uso eficiente y continuo de estos recursos entre la comunidad educativa, de modo que los usuarios puedan aprovecharlos al máximo (Bueno-De la Fuente y Hernández-Pérez, 2011).

Las dificultades en el acceso a equipos de computación y tecnologías de la información y comunicación, así como la falta de instalaciones propias del programa para actividades docentes, han sido documentadas en posgrados similares en Cuba (Ramos-Azcuy et al., 2016), lo que refuerza la necesidad de atender estas deficiencias en la MGDS.

Plan de estudios y formación ética

- Debilidad en la formación ética y humanística
- Falta de integración transversal de valores

Uno de los aspectos medulares que requiere mayor atención es el plan de estudios, en particular en la operacionalización de la formación ética. Esto puede abordarse mediante la incorporación de contenidos teóricos sobre gestión humanística en el currículo y fomentando en los estudiantes la dimensión socioafectiva, así como una conexión más profunda con la realidad (Eizaguirre et al., 2020).

Esta perspectiva debe promoverse con el ejemplo y de manera transversal en toda la estructura del posgrado, y permitir que tanto docentes como estudiantes internalicen e integren principios y valores en su ejercicio profesional (Aubrey, 2015). A través de la práctica, esto contribuirá al desarrollo de habilidades para adoptar modelos de liderazgo alternativos en los sectores laborales y fortalecer el pensamiento crítico (Rajaram, 2021). En esta línea, egresados de posgrados en diez instituciones mexicanas coincidieron en la importancia de priorizar valores como la responsabilidad y el respeto, así como en la necesidad de desarrollar competencias para actuar con principios éticos y conciencia social (Pérez-Castro, 2015).

Acompañamiento docente y tutorías

- Deficiencias en el seguimiento y retroalimentación de tesis
- Carga de trabajo de los docentes
- Falta de capacitación en acompañamiento estudiantil

El enfoque de formación ética debe permear el quehacer docente, especialmente en sus compromisos de acompañamiento y retroalimentación, con el fin de garantizar el bienestar estudiantil (Chong et al., 2022). Sin embargo, esto representa un reto significativo, ya que el crecimiento de la matrícula en programas de posgrado dificulta el seguimiento personalizado del proceso formativo (Unesco, 2020). En este sentido, se ha documentado que los estudiantes no siempre reciben de sus directores de tesis la retroalimentación esperada, lo que genera tensiones en la relación y puede obstaculizar tanto el aprendizaje como la culminación de los trabajos de grado (East et al., 2012).

Ante esta problemática, resulta necesario equilibrar esfuerzos y optimizar tiempos para ofrecer tutorías más eficientes. Si es preciso, se podría recurrir al apoyo de auxiliares en orientación psicopedagógica, quienes además podrían capacitar a los docentes en estrategias de acompañamiento efectivo (Pérez-Gamboa et al., 2023).

Formación metodológica y vinculación con la investigación

- Falta de homogeneización en la formulación de proyectos de investigación
- Necesidad de vincular tesis con proyectos de investigación financiados

Otro aspecto fundamental para fortalecer es la formación metodológica. Es indispensable homogeneizar y detallar los lineamientos del posgrado para la formulación horizontal de proyectos de investigación, lo que permitiría agilizar la planificación de las actividades en campo, mejorar la vinculación con las comunidades y aumentar la tasa de éxito en la culminación de los trabajos de grado.

Además, se recomienda alinear las tesis con proyectos de investigación en curso que cuenten con financiamiento, no solo para garantizar su viabilidad operativa, sino también para incentivar el interés de los tutores en las temáticas de estudio. Al respecto, diversos estudios han señalado que motivar a docentes y tutores a participar en cursos de formación pedagógica y en estancias de investigación en organizaciones sociales y dependencias gubernamentales podría contribuir a una mayor pertinencia en la orientación de los proyectos (Hernández et al., 2016).

Desarrollo de habilidades socioemocionales

- Falta de estrategias para la gestión emocional en docentes y estudiantes
- Necesidad de fomentar competencias clave para el siglo XXI
- Insuficiente formación en resolución de conflictos y autoestima

En concordancia con el enfoque de educación humanista, uno de los aspectos clave a promover es el desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes y estudiantes. Se ha demostrado que los profesores que gestionan con eficacia sus emociones

contribuyen significativamente a la mejora del desempeño estudiantil (Shaheen et al., 2023). Estas habilidades no solo favorecen el trabajo en equipo, sino que también impulsan innovaciones sociales, aspectos cruciales en el desarrollo de los trabajos de grado. Incluso, estas competencias han sido identificadas como esenciales en el siglo XXI (Albarracín-Vanoy, 2023). Dado el creciente contexto de crisis y estrés, es fundamental que los estudiantes desarrollen herramientas para tomar decisiones acertadas y gestionar la presión de manera eficiente (Lings et al., 2014).

En este contexto, egresados de posgrados han sugerido que los docentes deberían fomentar la formación en habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos, el fortalecimiento de la autoestima y la creación de ambientes positivos, cooperativos y motivadores (Gómez-Trigueros, 2021). Fortalecer estos aspectos no solo permitirá una formación más integral, sino que también contribuirá a que los egresados sean capaces de autogestionar sus conocimientos, tiempos, emociones y relaciones, tanto en el ámbito personal como en el profesional.

CONCLUSIONES

En términos generales, las percepciones de los egresados reflejan una valoración positiva sobre los aspectos estructurales y funcionales de la MGDS. La evaluación permitió identificar que el programa se desarrolla en un contexto favorable, con insumos adecuados, procesos bien encaminados y productos satisfactorios. En particular, observamos altos niveles de satisfacción con la formación recibida, el plan de estudios y el desempeño de los docentes y directores de tesis. Esto indica que la MGDS cuenta con importantes rasgos de calidad y que constituye un espacio de formación alineado con las demandas sociales de los estudiantes. Además, evidencia que el programa educativo proporciona un ambiente de aprendizaje idóneo, con oportunidades reales de crecimiento personal y profesional para maestrantes de diversas disciplinas.

No obstante, las percepciones de los egresados también permitieron identificar aspectos con margen de mejora, cuya atención podría fortalecer la calidad y pertinencia del posgrado. La visión sistémica de estos aspectos facilitó una comprensión más profunda de sus interconexiones, lo que a su vez posibilitó la reflexión sobre mecanismos de fortalecimiento.

En este sentido, resulta fundamental diseñar sistemas de gestión de calidad en los posgrados que partan de las experiencias y necesidades de los egresados, y que trasciendan las estructuras establecidas por la SECIHTI y la universidad. Esto implica dar mayor relevancia a la educación humanística, promoviendo una formación en la que todos los miembros de la comunidad educativa puedan ejercer sus funciones con responsabilidad ética. A partir de este enfoque, será posible desarrollar procesos formativos más sólidos, que no solo respondan a las expectativas de los egresados, sino que también atiendan las necesidades de las sociedades modernas y garanticen una educación más pertinente y de mayor impacto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M. Z., Herrera, P. J. C. y Mármol, N. L. R. Q. (2018). La calidad de los posgrados de formación docente en México. *Publicaciones*, vol. 48, núm. 1, pp. 131-142. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7333>
- Adalid, D. U. C. M. (2011). Conacyt y el posgrado: políticas de evaluación y calidad. *Revista Gestión y estrategia*, vol. 40, pp. 87-98. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2011n40/Adalid>
- Albarracín-Vanoy, R. J. (2023). Navegando el siglo XXI: la internacionalización del currículo y las competencias cruciales para el futuro. *Salud, Ciencia y Tecnología-Serie de Conferencias*, vol. 2, pp. 539-539. <https://conferencias.saludcyt.ar/index.php/sctconf/article/view/539>
- Altbach, P. G., Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill. <https://brill.com/display/title/36570?languag>
- Angell, R. J., Heffernan, T. W. y Megicks, P. (2008). Service quality in postgraduate education. *Quality assurance in education*, vol. 16, núm. 3, pp. 236-254. <https://doi.org/10.1108/09684880810886259>
- Aubrey, E. E. (2015). *Humanistic teaching and the place of ethical and religious values in higher education*. University of Pennsylvania Press.
- Berzunza-Criollo, M. C. (2020). Posgrados profesionalizantes o en investigación: consideraciones de su desarrollo en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, vol. 55, pp. 85-90. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/55/55_Berzunza.pdf
- Bueno-De la Fuente, G. y Hernández-Pérez, A. (2011). Estrategias para el éxito de los repositorios institucionales de contenido educativo en las bibliotecas digitales universitarias. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, vol. 26, pp. 1-18. <http://hdl.handle.net/10016/15332>
- Centro de Gestión del Desarrollo (2023). Plan de Estudios Maestría en Gestión para el Desarrollo Sustentable. Universidad Autónoma de Guerrero.
- Chong, M. D., Francis, A. P., Carter, M. A. y Baffour, F. D. (2022). Employing humanistic teaching approaches to promote student wellbeing in higher education. En A. P. Francis y M. A. Carter (eds.). *Mental health and higher education in Australia* (pp. 87-101). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8040-3_6
- David, M. E. (2015). Women and gender equality in higher education? *Education Sciences*, vol. 5, núm. 1, pp. 10-25. <https://doi.org/10.3390/educsci5010010>
- East, M., Bitchener, J. y Basturkmen, H. (2012). What constitutes effective feedback to postgraduate research students? The students' perspective. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 9, núm. 2, pp. 7. <https://doi.org/10.53761/1.9.2.7>
- Eizaguirre, A., Alcaniz, L. y García-Feijoo, M. (2020). How to develop the humanistic dimension in business and management higher education? En R. Aguado y A. Eizaguirre (eds.). *Virtuous cycles in humanistic management. Contributions to management science* (pp. 3-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29426-7_1
- El Alfy, S. y Abukari, A. (2020). Revisiting perceived service quality in higher education: Uncovering service quality dimensions for postgraduate students. *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 1-25. <https://doi.org/10.1080/08841241.2019.1648360>

- García-García, C. y Hervás-Torres, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la educación superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la Educación Superior*, vol. 49, núm. 194, pp. 115-136. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1127>
- Gómez-Trigueros, I. M. (2021). Percepción del alumnado de grado y postgrado en la tutorización de trabajos fin de grado y fin de máster. *Formación universitaria*, vol. 14, núm. 1, pp. 195-206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100195>
- González-Teruel, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *Profesional de la Información*, vol. 24, núm. 3, pp. 321-328. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.may.12>
- Guzmán, M. H. J. y González, S. D. A. (2024). Evaluación curricular en la educación superior: un enfoque desde el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso, producto). *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 5, núm. 5, 4531-4550. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2940>
- Hernández, C. A., Jiménez, M., Guadarrama, E. y Rivera, Á. E. (2016). La percepción de la motivación y satisfacción de la tutoría recibida en estudios de posgrado. *Formación Universitaria*, vol. 9, núm. 2, pp. 49-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200006>
- Hernández, J. M. y Rodríguez, J. (2015). La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes en una universidad pública mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 1, pp. 33-51. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.6>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Ibáñez, D. B. (2015). El análisis de contenido. Una introducción a la cuantificación de la realidad. *Revista San Gregorio*, número especial 1, pp. 26-31. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i0.113>
- Lings, I., Durden, G., Lee, N. y Cadogan, J. W. (2014). Socio-emotional and operational demands on service employees. *Journal of Business Research*, vol. 67, núm. 10, pp. 2132-2138. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2014.04.022>
- López-Meseguer, R. L. y Fernández, M. T. V. (2020). La evaluación comprensiva de programas educativos: ¿un nuevo paradigma teórico? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 13, núm. 2, pp. 85-105. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.005>
- Martínez, C. J. I., Palacios, A. G. E. y Olivas, G. D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Revista Ra Ximhai*, vol. 19, núm. 1, pp. 67-83. <https://doi.org/10.35197/rx.19.01.2023.03.jm>
- Mendieta-Izquierdo, G. M. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, vol. 17, núm. 30, pp. 1148-1150. <https://doi.org/10.33132/01248146.65>
- Pérez-Castro, J. (2015). La ética profesional en la formación universitaria en México. *Edetania*, núm. 47, pp. 93-107. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/644>
- Pérez-Gamboa, A. J., Rodríguez-Torres, E. y Camejo-Pérez, Y. (2023). Fundamentos de la atención psicopedagógica para la configuración del proyecto de vida en estudiantes universitarios. *Educación y Sociedad*, vol. 21, núm. 2, pp. 67-89. <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/2479>
- Pérez-Juste, R. (2017). *Evaluación de programas educativos*. La Muralla.

- Rajaram, K. (2021). Concluding thoughts: Twenty-first-century classroom and humanistic management education. En K. Rajaram (ed.). *Evidence-based teaching for the 21st century classroom and beyond* (pp. 249-265). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-33-6804-0_8
- Ramos-Azcuy, F. J., Meizoso-Valdés, M. D. C. y Guerra-Bretaña, R. M. (2016). Instrumento para la evaluación del impacto de la formación académica. *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 8, núm. 2, pp. 114-124. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Rojas-Casarrubias, C., Rodríguez-Alviso, C., Aparicio-López, J. L., Castro-Bello, M., Villerías-Salinas, S. y Bedolla-Solano, R. (2023). Problemas socioambientales desde la percepción de la comunidad: Pico del Monte-laguna de Chautengo, Guerrero. *Sociedad y Ambiente*, núm. 26, pp. 1-33. <https://doi.org/10.31840/sya.vi26.2756>
- Rosen, M. A. (2019). Do universities contribute to sustainable development? *European Journal of Sustainable Development Research*, vol. 4, núm. 2, pp. em0112. <https://doi.org/10.29333/ejosdr/6429>
- Shaheen, F., Kashif, M. F. y Munir, A. (2023). Relationship between socio-emotional skills of teachers and students' performance at postgraduate level. *Qlantic Journal of Social Sciences*, vol. 4, núm. 3, pp. 363-371. <https://doi.org/10.55737/qjss.771952666>
- Silva-Hernández, F. (2023). Retribución social como mecanismo de divulgación y difusión del conocimiento científico aplicado en programas educativos de posgrados. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 6, núm. edición especial, pp. 1-11. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11iEspecial.3878>
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam y L. A. Wingate (eds.). *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-62). Springer. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133067>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) (2020). *Towards universal access to higher education: International trends*. Unesco/IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375686>

Vinculación social mediante prácticas profesionales en un posgrado de educación

Social linkage through professional internships in a postgraduate degree in education

GLADIS IVETTE CHAN CHI*
JUANITA RODRÍGUEZ PECH**

Las prácticas profesionales en el posgrado constituyen un mecanismo que favorece la articulación del proceso de formación con las necesidades de los sectores de la sociedad, lo que genera beneficios tangibles para el alumnado y para las instituciones con las que colaboran. El objetivo de este estudio es analizar las características de las prácticas profesionales desarrolladas mediante la vinculación social como parte de un posgrado en educación. La investigación fue de corte cuantitativo de alcance descriptivo; el conjunto de datos fue analizado con la técnica de análisis de contenido. Se encontró que la práctica profesional desarrollada por los maestrandos permitió identificar necesidades prioritarias relativas a la formación del profesorado, así como al interés y motivación del alumnado que conforma las comunidades educativas con las cuales se tuvo vinculación. Se concluye que este tipo de prácticas fortalece las competencias adquiridas por el estudiantado en su formación en el posgrado, puesto que les permitió introducir cambios y mejoras en los contextos en los que intervinieron, efectos que fueron reconocidos por las autoridades de las instancias sociales con las que colaboraron.

Palabras clave:

prácticum,
vinculación social,
curso
posuniversitario,
formación docente

Recibido: 27 de junio de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 23 de enero de 2025 |

Publicado: 24 de enero de 2025

Cómo citar: Chan Chi, G. I. y Rodríguez Pech, J. (2025). Vinculación social mediante prácticas profesionales en un posgrado de educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (64), e1688. <https://doi.org/10.31391/NDVC1369>

Professional internships in postgraduate studies are a mechanism that favors the articulation of the training process with the needs of the sectors of society, which generates tangible benefits for the students and for the institutions with which they collaborate. The objective of this study is to analyze the characteristics of professional practices developed through social engagement, as part of a postgraduate degree in education. The research was quantitative in scope and descriptive; the dataset was analyzed with the content analysis technique. It was found that the professional practice developed by the master's degree students made it possible to detect priority needs related to teacher training, as well as the interest and motivation of the students who make up the educational communities with which they were linked. It is concluded that the development of this type of internship strengthens the competencies acquired by students in their postgraduate training, since it allowed them to introduce changes and improvements in the contexts in which they intervened, effects that were widely recognized by the authorities of the social instance with which it collaborated.

Keywords:
practicum, social bonding, postgraduate course, teacher training

* Doctora en Educación por el Centro de Estudios Superiores del Sureste (México). Profesora de la Universidad Autónoma de Yucatán. Coordinadora de la maestría en Innovación Educativa y responsable de proyecto de servicio social. Cuenta con reconocimiento a perfil deseable (Prodep) y es candidata en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Líneas de investigación: formación del profesorado, sentido de vida, educación positiva y TIC. Correo electrónico: ivette.chan@correo.uady.mx/<https://orcid.org/0000-0001-7885-8136>

** Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Granada (España). Profesora de la Universidad Autónoma de Yucatán. Desempeña funciones de docencia, tutoría y dirección de tesis en licenciatura y posgrado. Facilitadora en cursos de formación de profesores de los niveles básico y superior. Posee reconocimiento a perfil deseable (Prodep) y pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Líneas de investigación: desarrollo curricular y formación del profesorado. Correo electrónico: ropech@correo.uady.mx/<https://orcid.org/0000-0002-9124-5382>



INTRODUCCIÓN

La universidad y la sociedad se influyen mutuamente. La cultura que rodea a un centro educativo impregna el quehacer de sus integrantes en distintas dimensiones; por ello, si la universidad desea mantener la pertinencia de sus funciones de docencia e investigación, no puede mantenerse aislada y ajena a la realidad circundante. En el caso de los posgrados, esta relación se manifiesta en los alcances y contenidos de cada programa, mediante los cuales se forman especialistas en las áreas del conocimiento que un país requiere (Fabara, 2012).

Sin duda la educación es una de las áreas fundamentales para el desarrollo de las naciones. Los posgrados del área educativa buscan actualizar y profundizar el conocimiento profesional para incidir en la mejora de la enseñanza y la calidad educativa (Bailey-Moreno, 2021). Estos programas pretenden desarrollar capacidades para intervenir en procesos complejos, como la planeación, administración, innovación, investigación y evaluación, así como promover el desarrollo de los distintos tipos y modalidades educativas del sistema (Fabara, 2012).

Dependiendo de la orientación específica del posgrado, la formación docente en este nivel habilita a las personas para la investigación, la innovación y el perfeccionamiento de la actividad profesional. En México, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt, 2023) establece que los posgrados orientados a la profesionalización son aquellos que ofrecen una formación dirigida a la aplicación del conocimiento humanístico, científico y tecnológico para el desempeño profesional. Su finalidad es preparar a las personas para enfrentar los nuevos retos en sectores específicos mediante la actualización o especialización de sus capacidades (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt], 2021c).

En este sentido, la colaboración con los sectores sociales es un criterio de relevancia para determinar la calidad de la formación de posgrado. Dicha colaboración permite mantener la interrelación entre las instituciones de educación superior y las entidades sociales a las cuales se busca transferir los saberes desarrollados, así como obtener de ellas una retroalimentación que asegure la pertinencia de la formación impartida (Conacyt, 2021b).

Al respecto, los posgrados orientados a la profesionalización deben evidenciar la vinculación con los sectores sociales mediante mecanismos de colaboración y articulación. Para ello, el alumnado de estos programas debe realizar estancias y actividades de colaboración con los sectores sociales por un periodo equivalente al 25% del tiempo total del programa (Conacyt, 2021a). Estas actividades pueden llevarse a cabo a través de diversos mecanismos de vinculación, como las prácticas profesionales (PP) (Conacyt, 2021c).

Este artículo aborda las PP realizadas en un programa de maestría en innovación educativa, en una universidad pública del sureste mexicano. Este programa está orientado a la profesionalización de personas egresadas de titulaciones correspondientes a distintas disciplinas y áreas del conocimiento, que buscan incrementar su formación en el campo de la educación, ya que se desempeñan como docentes en centros escolares.

Desde 2014, el plan de estudios de la maestría asumió un enfoque de innovación entendido como un proceso que implica transformaciones intencionadas y sustanciales de los elementos fundamentales de la práctica educativa (Barraza, 2005; Carbonell, 2006).

Este enfoque parte de la identificación de problemas relevantes para las comunidades educativas (Urcid y Rojas, 2018), y genera propuestas contextualizadas e intransferibles (Rodríguez y Regina, 2017).

Esta perspectiva sobre la innovación es acorde con las nuevas formas de organizar la formación del posgrado en México, entre las que destaca una marcada vocación hacia la búsqueda del bienestar social. En este sentido, se establece que la formación en los posgrados debe estar orientada por las características y necesidades del contexto; por ello, la incidencia social se considera un indicador de gran relevancia, y la rendición de cuentas se lleva a cabo a partir de la medición tanto de la incidencia como del impacto social (Conacyt, 2021b).

En atención a esto, las PP supervisadas que el alumnado realiza de manera obligatoria en el tercer ciclo de la maestría se desarrollan en escenarios reales de aprendizaje y en colaboración con instituciones de los sectores educativo y social, tanto públicas como privadas. Estas instituciones proveen las condiciones necesarias para que el alumnado desarrolle un proyecto de innovación educativa, ya sea de alcance pedagógico o curricular. Siguiendo el enfoque de innovación educativa previamente mencionado, el proyecto inicia con un diagnóstico participativo que involucra a diferentes actores de la institución o centro escolar (personal directivo, docentes, estudiantes, padres y madres, según corresponda). Dicho diagnóstico da lugar a una propuesta de innovación basada en la problemática o necesidad identificada. Los rasgos de la propuesta también se plantean en función de las particularidades que presenta cada comunidad educativa, buscando asegurar su pertinencia y favorecer su viabilidad.

Para evidenciar estas cualidades, las instituciones en las que se realizan las PP emiten un oficio dirigido a cada estudiante al final del periodo, en el cual reconocen el trabajo realizado y destacan la utilidad de la propuesta de innovación para el centro educativo. De esta manera, se concreta la retribución social del programa a partir de la vinculación con las instancias colaboradoras.

El propósito de este trabajo es abordar las PP en posgrado, no solo en su contribución a la formación de docentes, sino como un mecanismo de vinculación social universitaria. Los estudios analíticos acerca de las PP permiten retroalimentar el currículo de formación, ya que revelan las capacidades adquiridas por el alumnado practicante frente a las demandas que plantean los escenarios de prácticas, y contribuyen a identificar las áreas de oportunidad en el vínculo entre las escuelas formadoras de docentes y los centros de prácticas. Asimismo, permiten generar recomendaciones para adecuar el programa de prácticas y retroalimentar los contenidos del posgrado (Campillo y Quiles, 2014).

En atención a ello, se plantea el objetivo de investigación que consiste en analizar las características de las PP desarrolladas mediante vinculación social como parte de un posgrado en educación.

REFERENTES TEÓRICOS

Ante las transformaciones actuales en todos los ámbitos del quehacer humano, es necesario que los posgrados formen a las personas con una visión global, de modo que sus ámbitos de aplicación se extiendan más allá de lo nacional y local, posibilitando su desenvolvimiento en cualquier escenario geográfico (Tafur y Soria-Valencia, 2022).

En función de la clara necesidad e importancia de mantener la vinculación con el entorno, “la pertinencia del posgrado está dada por la respuesta que dan sus actividades a las necesidades del desarrollo económico y social del territorio y del país” (Cruz-Baranda y García-Quiala, 2012, p. 22). En ese sentido, la evaluación del impacto social de la formación de posgrado se convierte en una tarea indispensable.

La evaluación del impacto del posgrado es uno de los procesos universitarios más complejos e importantes (Carrera et al., 2022). En el caso del impacto social, es necesario que este se determine a partir de los cambios y las transformaciones sociales que, derivados de la formación obtenida, generen un beneficio para las personas (Pino et al., 2021); es decir, deben “incidir positivamente en el bienestar social, en la sustentabilidad y el desarrollo económico y cultural de las naciones” (Conacyt, 2021b, p. 9).

Para que la formación adquirida sea puesta al servicio de la sociedad, es conveniente que los posgrados busquen consolidar los valores que refuerzan el compromiso social de las personas, esto es, aquellos que “hacen del profesional una persona dispuesta a colaborar y participar conscientemente con la transformación de los espacios socioprofesionales en los que se desempeña” (Cruz-Baranda y García-Quiala, 2012, p. 25).

Este propósito implica que el alumnado de posgrado conozca de primera mano las necesidades y problemáticas sociales que dan sentido a las teorías y técnicas especializadas que son objeto de estudio. Implica, asimismo, que las universidades impulsen o creen mecanismos de colaboración con los sectores de la sociedad, a fin de crear espacios de aprendizaje dentro y fuera de la academia, de modo que los procesos de investigación o de innovación desarrollados tengan su origen y destino en dichos sectores.

En el caso de los posgrados en educación, la formación supone una corresponsabilidad entre las instituciones formadoras y los centros escolares, en la que las primeras son convocadas a intervenir mediante propuestas innovadoras que contribuyan a la solución de problemas y atención de necesidades de tales centros (Becerra-Sepúlveda et al., 2023). Estas propuestas se concretan a través de diversos mecanismos de colaboración, como desarrollos tecnológicos, innovaciones sociales, estudios de casos, diagnósticos, producción artística o documental y, desde luego, PP (Conacyt, 2021b).

Las PP o *prácticum* han recibido distintas denominaciones en la literatura sobre la formación de profesores; así, se usan términos como práctica docente, experiencia escolar, experiencia de campo, enseñanza de estudiantes, pasantía y experiencia clínica (Österling y Christiansen, 2022). En este trabajo, usaremos principalmente el término de prácticas profesionales (PP).

Tejada et al. (2017) definen las PP como un tiempo que le permite al alumnado de las carreras de educación experimentar la actividad docente cotidiana, de manera reflexiva y comprensiva, aplicando los saberes adquiridos en la formación. Por su parte, Toledo y Mauri (2018) señalan que son un “espacio educativo orientado a proporcionar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje en un contexto profesional específico, que favorezca su futura incorporación al mismo” (p. 22). McDevitt y Mello (2021) destacan que las PP son actividades que se realizan en el campo (aulas o entornos comunitarios) y no en los centros de formación docente, bajo la supervisión de mentores y académicos.

La literatura científica acerca de las PP en la formación docente es abundante; como menciona Saiz-Linares (2023), la investigación sobre este tema ha proliferado en los últimos años, especialmente en relación con las prácticas en la formación inicial, es decir, programas de licenciatura en educación o equivalentes.

Según Cortés et al. (2020), los trabajos en esta línea de investigación se circunscriben en tres ejes temáticos: análisis de competencias y tareas desarrolladas en el prácticum; propuestas didácticas para el aprendizaje en el prácticum; y estudios sobre la identidad y sentido del prácticum. Sin embargo, el prácticum dentro de los programas de posgrado en educación suele ser abordado con menor frecuencia.

Las PP de posgrado pueden ser descritas de manera similar a las prácticas de formación inicial, como inserciones temporales del alumnado en escuelas reales a fin de participar en sus actividades habituales (Toledo y Mauri, 2016). Al tratarse de estudios de un grado más alto, Sánchez (2003, citado en Campillo y Quiles, 2014) señala el incremento de las capacidades requeridas en las PP de posgrado, ya que ofrecen una “aproximación global e interdisciplinar a la práctica profesional mediante el desarrollo de ocupaciones de complejidad progresiva” (p. 329).

Entre los estudios recientes acerca de las prácticas en el posgrado, se encuentra el de Murtagh y Birchinall (2018), quienes abordaron un modelo de asociación colaborativa entre la escuela y la universidad para el desarrollo de las PP. Asimismo, Madalena et al. (2020) analizaron las memorias del prácticum y realizaron encuestas en universidades de tres países para identificar los obstáculos y problemas que enfrenta el alumnado de un máster de educación secundaria. Por su parte, McDevitt y Mello (2021) investigaron las prácticas en un posgrado en educación especial a partir de las descripciones del alumnado acerca de su experiencia.

En el estudio de Martín-Romera et al. (2022) se identificaron los rasgos imprescindibles en el prácticum para asegurar el desarrollo de competencias docentes. A su vez, Monzó et al. (2023) analizaron las percepciones del alumnado de un máster en educación acerca del papel de los departamentos de orientación educativa en secundaria.

Sin importar el momento de la formación, las prácticas permiten al alumnado conocer de cerca la realidad de las instituciones educativas (Cortés et al., 2022). Para que este acercamiento propicie el aprendizaje, deben crearse lazos de colaboración y comunicación entre las instituciones formadoras y los centros de prácticas, así como acuerdos formales (Martín-Romera et al., 2022), en los que se intercambien elementos de mutuo beneficio: la institución formadora aporta docentes que generan propuestas pertinentes ante los problemas de los centros, mientras que estos contribuyen con escenarios y experiencias que favorecen el desarrollo de capacidades relevantes (Becerra-Sepúlveda et al., 2023).

La colaboración e interacción entre las instituciones educativas y la sociedad es el asunto central del área de investigación y práctica denominada “vinculación universidad-sociedad” (Riera y López, 2024, p. 26). Representa una alternativa de la universidad para cumplir con su misión social, poniendo al servicio de la comunidad los resultados de la docencia e investigación desarrolladas, mediante la generación y difusión del conocimiento en una relación bidireccional (Senior-Naveda et al., 2021). La vinculación permite que la universidad entre en contacto con las problemáticas sociales a nivel local, nacional e internacional, y realice

aportaciones a su solución. En el caso de los posgrados, la vinculación fortalece los planes y programas mediante la retroalimentación que obtiene de las PP y los proyectos de desarrollo (Martínez et al., 2010).

La vinculación se asocia con otros conceptos, como tercera misión, extensión universitaria, servicio social y, más recientemente, responsabilidad social universitaria (Seañez y Guadarrama, 2022). En el caso de las instituciones formadoras de docentes y de las carreras de educación, la vinculación representa un campo de estudio en sí mismo (Riera y López, 2024), enfocado en estudiar y comprender las oportunidades de aprendizaje en las que el alumnado en formación “aprende de y dentro de la comunidad en general, al mismo tiempo que contribuye con ella” (Furco, 2010, citado en Sam et al., 2021, p. 40).

En las carreras de educación, la vinculación contribuye a la mejora de la calidad de la formación, fortalece la pertinencia de los planes de estudio, promueve la investigación, contribuye al desarrollo profesional docente y genera un impacto social positivo (Riera y López, 2024). Para obtener estos resultados, es importante que las actividades vinculantes se establezcan de manera ética y cuidadosa, “prestando atención al propósito y contenido del curso, asegurando el apoyo a los candidatos a docentes y construyendo compromisos recíprocos con las comunidades” (Janzen y Petersen, 2020, p. 64).

Las actividades de vinculación en los programas de educación pueden ser variadas, incluyendo acciones de formación docente, capacitación de estudiantes y tareas para solucionar problemas sociales (Cornejo y Roble, 2013). Al igual, pueden incluir pasantías en escuelas, experiencias y prácticas clínicas (Sam et al., 2021), así como el desarrollo de proyectos que retribuyan a la escuela o al centro de prácticas (Janzen y Petersen, 2020).

En cualquier caso, la vinculación entre los programas de formación docente y la comunidad resulta mutuamente beneficiosa y enriquecedora (Cornejo y Roble, 2013; Martínez et al., 2010; McDevitt y Mello, 2021), bien sean programas de pregrado o de posgrado, ya que permite aprovechar el potencial del trabajo compartido entre instancias para generar aprendizajes (Murtagh y Birchinall, 2018) y, en general, contribuye a la excelencia en la formación de educadores (Riera y López, 2024).

METODOLOGÍA

Esta investigación es de corte cuantitativo y de alcance descriptivo. Como estudio cuantitativo, la aproximación a las PP en el posgrado se basó en la obtención de datos libres de sesgos personales, entendiendo al fenómeno educativo como una realidad social objetiva (Gall et al., 2003); en este sentido, los asuntos analizados se plantearon en términos que pudieran ser observados mediante sus manifestaciones en las unidades bajo análisis que se plantean más adelante. Como estudio descriptivo, el propósito del trabajo fue caracterizar las PP y su potencial de vinculación social, sin establecer correlaciones o causalidades entre los asuntos estudiados (Gall et al., 2003).

En cuanto al alumnado, el grupo de participantes estuvo conformado por 61 docentes en formación de un programa de posgrado en educación en el sureste de México. Los criterios de inclusión fueron, además de estar matriculados en el citado

programa, haber realizado una práctica profesional como parte de su tercer ciclo formativo. Entre las características de los participantes, destacan que el 59.01% (n=36) eran mujeres, el 40.98% (n=25), hombres, y las edades oscilaron entre los 24 y 53 años. En relación con su ocupación, el 100% (n=61) declararon haberse desligado temporalmente de su empleo como docentes para dedicarse exclusivamente a los estudios de posgrado; sin embargo, el 36.50% (n=22.26%) declaró que, además de estudiar el posgrado, ejercía funciones docentes como actividad laboral.

Para obtener información de las personas participantes, empleamos la técnica de encuesta a través de un cuestionario de tres preguntas abiertas gestionado mediante un formulario de Google; las preguntas exploraron las opiniones del estudiantado en relación con los siguientes aspectos: significado que otorgan a las PP, cambios en el actuar profesional y aportación de las PP a los sectores sociales con los cuales se colaboró.

Para obtener información de las personas participantes, revisamos fuentes documentales, cuya unidad de análisis fueron tres tipos de documentos de archivo relacionados con las prácticas: cédulas de vinculación con los sectores educativos, carteles y cartas de satisfacción y utilidad de resultados, emitidos por las unidades receptoras de las prácticas. Para concentrar la información recabada de estos documentos, diseñamos una matriz de contrastación, la cual favoreció el análisis en función de categorías de tipo “asunto o tópico” (Krippendorf, 1980, citado en Hernández et al., 2006, p. 361).

Establecimos diez categorías de análisis, elegidas a priori, considerando aspectos que aportaran información relevante para estudiar la capacidad de las PP para vincularse con las necesidades de los centros educativos en los cuales se realizaron. Es importante señalar que no se tuvieron hallazgos relevantes adicionales a estos aspectos, como sostenimiento de la institución, niveles escolares, lugar de la práctica, necesidad identificada, tipo de proyecto realizado, alcance del proyecto, temas abordados, beneficiarios de los proyectos, beneficios reconocidos por las autoridades de los sectores sociales y productos derivados de la PP (véase tabla 1).

Tabla 1. Operacionalización de categorías y descripciones

| Categorías | Descripción | Subcategoría |
|---------------------------------|---|--------------------------------------|
| Sostenimiento de la institución | Es el tipo de recursos financieros que recibe la institución educativa para su funcionamiento en México, pueden ser federal, estatal, autónomas o bien privadas | Público Privado |
| Niveles escolares | Se refiere a los diferentes niveles educativos: educación básica (primaria, secundaria), media superior (bachillerato) y superior (licenciatura), en los que se realizarán los proyectos de innovación en el marco de la PP | Básica Media superior Superior |
| Lugar de la PP | Hace referencia al ámbito que el docente en formación seleccionó para realizar la PP | Local Nacional Internacional |

| | | |
|--------------------------------|--|--|
| Necesidad identificada | Es la descripción de la(s) brecha(s) identificada(s) a partir de un diagnóstico en el contexto, cuya identificación y atención constituyen oportunidades para la mejora | <p>Capacitación del profesorado</p> <p>Falta de interés y motivación del estudiantado</p> <p>Diseño y adecuación de planeaciones didácticas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Falta de pertinencia de actividades, materiales y recursos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Impulso a la inclusión educativa</p> <p>Promoción del involucramiento de padres de familia en la educación de sus hijos</p> <p>Fortalecimiento de competencias digitales del adulto mayor</p> <p>Capacitación de instructores de una empresa</p> <p>Falta de directrices para realizar diseños curriculares</p> |
| Tipo de proyecto | Es la clasificación de un proyecto de innovación educativa (pedagógico o curricular) de acuerdo con sus características propias y que realiza el estudiante con base en la necesidad reconocida en el marco de la PP | <p>Innovación de la práctica pedagógica</p> <p>Innovación curricular</p> |
| Alcance del proyecto | Es la relevancia que tendrá el proyecto de innovación educativa que se desarrolla durante la PP, incluye el conjunto de actividades, tiempos y recursos para su logro, por lo que se requiere el acuerdo entre ambas partes (practicante y autoridades educativas) para determinar si se llevarán a cabo intervenciones o propuestas de diseño | <p>Intervención educativa</p> <p>Diseño de propuestas</p> |
| Temas abordados | Se refiere a las ideas centrales en las que se enmarca el proyecto de innovación que se desarrolla durante la PP y que responde a la necesidad identificada | <p>Sistemas y ambientes educativos</p> <p>Educación matemática</p> <p>Pedagogía</p> <p>Gestión del aprendizaje</p> <p>Investigación en ciencias educativas</p> <p>Psicología de la educación y cognitiva</p> <p>Didáctica de las lenguas</p> <p>Diversidad y educación inclusiva</p> <p>Cognición y educación</p> <p>Docencia para la educación media superior</p> <p>Educación agrícola superior</p> <p>Educación especial</p> |
| Beneficiarios de los proyectos | Son los actores educativos que serán favorecidos a partir del proyecto de innovación durante la PP | <p>Profesores</p> <p>Estudiantes</p> <p>Padres de familia</p> <p>Adultos mayores</p> <p>Otros actores</p> <p>Autoridades de la dependencia</p> |

| | | |
|---|--|---|
| Beneficios reconocidos por las autoridades de los sectores sociales | Hace referencia a las aportaciones que reciben los beneficiarios a partir de la oportuna atención a la necesidad identificada y el proyecto de innovación educativa elaborado en el marco de la PP | Fortalecimiento de la práctica docente Toma de decisiones y oportunidades Motivación y desempeño de los estudiantes Promoción de la atención de estudiantes con necesidades educativas Fortalecimiento del vínculo de escuela y padres de familia Desarrollo de la competencia digital en adultos mayores Formación de instructores internos de una empresa |
| Productos derivados de la PP | Son los resultados tangibles que se generan en la realización del proyecto de innovación educativa enmarcado en la PP | Informes de resultados del diagnóstico Diseño de cursos y talleres Guía metodológica |

En seguida, como parte del proceso de recolección de datos, aplicamos el citado cuestionario de tres preguntas abiertas (véase tabla 2).

Tabla 2. Categorías y descripción de acuerdo con las opiniones de los maestrandos

| Categorías | Descripción | Subcategorías |
|----------------------------------|--|--|
| Significado que otorgan a las PP | Sentido que los docentes en formación otorgan a las PP que desarrollaron en el contexto educativo con los que colaboraron | Experiencia y aprendizaje enriquecedora para la práctica educativa Impacto positivo de la PP en los contextos con los que colabora Trabajo multidisciplinario con diferentes profesionales Colaboración con nuevos contextos educativos diferentes a los habituales Movilización de saberes en escenarios reales de aprendizaje Otras interpretaciones |
| Cambios en el actuar profesional | Modificaciones percibidas por los estudiantes en su ejercicio profesional a partir de las PP que desarrollaron en los escenarios reales de aprendizaje | Conocimiento y adaptación al contexto dinámico para el proceso de enseñanza-aprendizaje Formación continua del profesorado para su práctica Conceptualización y visión para introducir innovaciones educativas Reconceptualización del rol del estudiante, considerando aspectos humanísticos y prácticos en la enseñanza Importancia de la motivación y flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje La no identificación de algún cambio Sistematización del proceso de enseñanza |

| | | |
|--|--|---|
| Aportaciones de la práctica profesional en los sectores de incidencia del programa | contribuciones que los docentes en formación refirieron haber realizado al sector educativo con el que colaboraron | Fortalecimiento de la práctica docente Favorecimiento del aprendizaje del estudiantado Promoción de la inclusión educativa Formación continua para el adulto mayor Impulso al involucramiento de los padres de familia Potenciamiento del desarrollo del personal de una organización Establecimiento de un referente para el diseño de planes de estudio |
|--|--|---|

Los datos recabados a través de esta encuesta se estudiaron mediante la técnica de análisis de contenido que, según Berelson (1971, citado en Hernández et al., 2006), permite realizar un análisis de forma “objetiva, sistemática y cuantitativa” (p. 356), en correspondencia con el paradigma adoptado en la investigación.

Una vez completada la matriz de análisis, procedimos con la contabilización de las incidencias en cada categoría a fin de evidenciar las características más recurrentes en los proyectos de PP realizados en vinculación con los sectores de incidencia del programa; asimismo, practicamos un análisis de frecuencias y porcentajes a través del programa SPSS en su versión 21.

RESULTADOS

Las PP correspondieron al tercer ciclo de la formación en un posgrado en educación que favorece la vinculación de sus estudiantes con los sectores educativos y sociales para desarrollar proyectos de innovación educativa desde el enfoque pedagógico o curricular a fin de atender problemas prioritarios en educación en los escenarios reales con los que se colabora.

Dada la relevancia de la vinculación con los sectores de incidencia del programa educativo, en los periodos comprendidos de 2020 al 2024, el 100% de los estudiantes del posgrado se vincularon con instituciones educativas, por estar relacionadas directamente con su formación y ejercicio profesional; asimismo, el 80.32% (n=49) del estudiantado privilegió instituciones con sostenimiento de tipo público (federales, estatales y autónomas) y solo el 19.67% (n=12) realizó la PP en colegios privados, distribuidos en los diferentes niveles educativos.

De esta manera, el 55.73% (n=34) de los maestrandos se vinculó con instituciones de educación superior y el 44.25% (n=27) lo hizo con escuelas de educación básica, de las cuales 11.47% (n=7) fueron de la fase primaria, 19.67% (n=12) de secundaria y 13.11% (n=8) de nivel medio superior. Esto hace evidente que la educación primaria constituye un área de oportunidad para el programa, puesto que es un escenario propicio para desarrollar proyectos de práctica profesional al ser un campo fértil que ha sido poco explorado.

Aunado a lo anterior, el 55.73% (n=34) del alumnado decidió vincularse con instituciones del ámbito local en el estado de Yucatán, mientras que el 40.98% (n=25) lo hizo a nivel nacional; solo el 3.27% (n=2) se vinculó a nivel internacional en el contexto europeo, específicamente con instituciones de España.

Una vez teniendo claridad en los aspectos mencionados, fue oportuno identificar necesidades, razón por la cual se estudiaron las características del contexto tanto interno como externo, que se presentan en la gráfica 1.

Gráfica 1. Necesidad identificada en las prácticas



La gráfica 1 muestra que la principal categoría de necesidad reconocida en los contextos con los que se vincularon se relacionó con la capacitación de los docentes (27.86%, n=17) de las instituciones educativas en temas referentes a herramientas digitales, habilidades blandas, estrategias para el trabajo virtual, entre otras, que potencian sus recursos y pueden aplicarse en su labor docente. En cambio, la necesidad menos frecuente fue la falta de documentos metodológicos acordes con las políticas institucionales para diseños curriculares (1.63%, n=1).

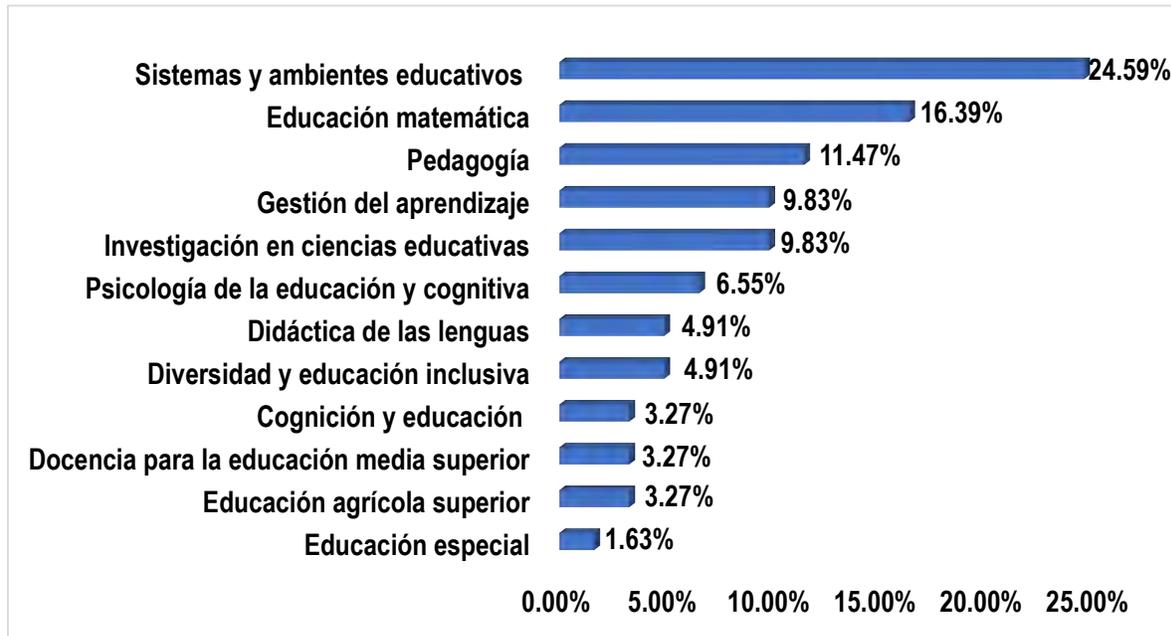
A partir de lo anterior, el estudiantado efectuó un proceso reflexivo sobre la forma de brindar respuesta a la necesidad identificada desde las áreas de competencia del programa. Los resultados evidenciaron que el 80.32% (n=49) determinó realizar un proyecto de innovación de la práctica pedagógica, que puede entenderse como innovación didáctica en la cual se abordan prácticas innovadoras en la planeación, intervención y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Solo el 19.67% (n=12) optó por proyectos de innovación curricular, referida a las prácticas de diagnóstico, diseño, evaluación de planes y programas de estudio (Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, 2024).

Con base en lo anterior, se determinó el alcance de cada proyecto junto con las instituciones en las que colaboraron. El 63.93% (n=39) se decidieron por procesos de intervención educativa y solo el 36.06% (n=22) se enfocaron en el diseño de propuestas encaminadas a brindar soluciones a las necesidades identificadas, según las temáticas que requerían abordarse.

Continuando con la línea de análisis, presentamos el concentrado de los temas educativos –con base en lo estipulado por el Conahcyt– que fueron abordados en las PP para atender las necesidades identificadas. En estos proyectos se pusieron en práctica las competencias adquiridas en el programa de posgrado en el que los maestrando se formaban. Cada proyecto fue enriquecido por la formación profesional del maestrando y por el trabajo interdisciplinario llevado a cabo con

diversos profesionales de los sectores educativos con quienes colaboraron, así como con los actores que debían atenderse.

Gráfica 2. Temas abordados en los proyectos de prácticas



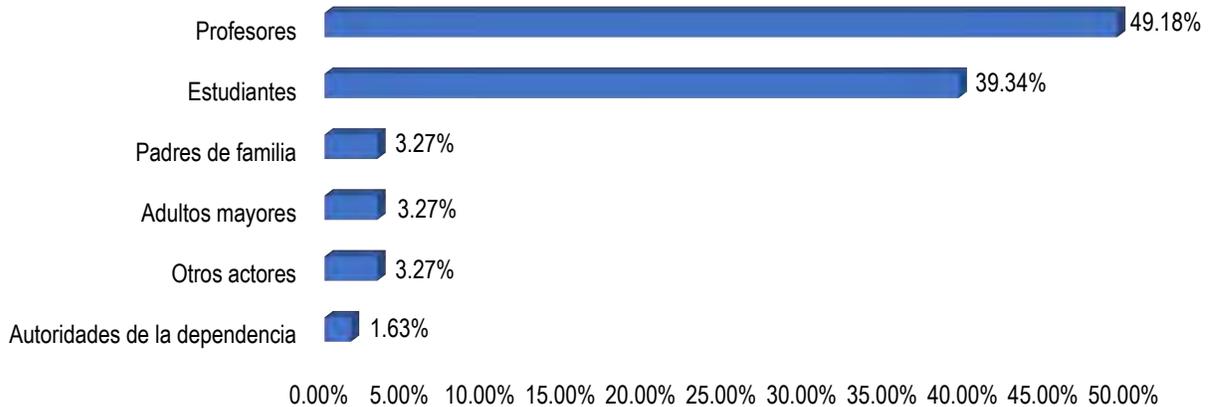
En la gráfica 2 puede notarse que el 24.59% (n=15) abordó temas de sistemas y ambientes de educativos vinculados al uso de la gamificación, sistemas de aprendizaje, construcción de escenarios educativos saludables para la formación, entre otros, y solo el 1.63% (n=1) trató el tema de educación especial, enfocado en la atención a niños con discapacidad intelectual límite o ligera y trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

A partir de ello, se diseñaron los proyectos de PP y se construyeron un total de 120 productos académicos, que brindaron soporte al desarrollo de la investigación. Estos productos fueron elaborados mediante procesos reflexivos, críticos y de análisis, fundamentados en los resultados del diagnóstico y en principios teórico-metodológicos, con el acompañamiento de los profesores-tutores. Entre estos productos destacaron los informes de resultados del diagnóstico (50.83%, n=61), ya que todos los proyectos requirieron un diagnóstico contextualizado, cuyos resultados fueron la base para realizar las siguientes etapas del estudio y generar productos destinados a atender las necesidades identificadas.

En este sentido, el 19.16% (n=23) de los productos académicos correspondió al diseño de cursos y talleres en áreas como herramientas digitales, habilidades blandas, metodologías activas, manuales, entre otras, mientras que el 0.08% (n=1) consistió en una guía metodológica para el diseño curricular.

De esta manera, se logró generar productos en beneficio de los diversos actores educativos, los cuales se citan a continuación.

Gráfica 3. Beneficiarios directos de los proyectos de práctica profesional



En relación con los beneficiarios de los proyectos de PP, en la gráfica 3 se evidencia que, en primera instancia, fueron los docentes (49.18%, n=30) a quienes se buscó formar o capacitar para el uso de herramientas novedosas que coadyuvaran a su PP. También identificamos como beneficiarios directos al estudiantado (39.34%, n=24), ya que se diseñaron e implementaron propuestas enfocadas a apoyar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en las áreas de matemáticas, inglés, habilidades blandas, entre otras; solo el 1.6% (n=1) de los proyectos tuvo como beneficiario a las autoridades de la dependencia (director).

A partir de la colaboración con los diferentes niveles del sector educativo, los docentes en formación fueron capaces de movilizar sus competencias, reconocer necesidades para diseñar propuestas e intervenciones orientadas a brindar soluciones a las problemáticas prioritarias a nivel local, nacional e incluso internacional, con el único propósito de introducir cambios o mejoras en esos contextos. Aunado a ello, realizaron procesos críticos y reflexivos sobre el trabajo desarrollado, lo que les permitió emitir opiniones sobre sus experiencias en este ámbito.

Para analizar estas opiniones, establecimos tres categorías: significados que otorgan a las PP, cambios en el actuar profesional y aportaciones de la PP en los sectores con los que colabora.

Una categoría destacada en este análisis son los significados que los docentes en formación le otorgaron a la oportunidad de desarrollar un proyecto de innovación de la práctica pedagógica o curricular como parte de su PP, con fundamentos teórico-metodológicos y a partir de un diagnóstico de necesidades cuyos resultados derivaron en propuestas que consideraron rasgos innovadores, así como en intervenciones encaminadas a atender dichas problemáticas en los ámbitos local, nacional e internacional y en los sectores público y privado.

Tabla 3. Significados otorgados por los maestrandos a las prácticas profesionales

| Subcategorías | f | % |
|---|----|-------|
| Experiencia y aprendizajes enriquecedores para la práctica educativa | 16 | 26.22 |
| Impacto positivo de la práctica profesional en los contextos con los que colabora | 13 | 21.31 |
| Trabajo multidisciplinario con diferentes profesionales | 12 | 19.67 |
| Colaboración con nuevos contextos educativos diferentes a los habituales | 12 | 19.67 |
| Movilización de saberes en escenarios reales de aprendizaje | 6 | 9.83 |
| Otras interpretaciones | 2 | 3.27 |
| Total | 61 | 100 |

Como observamos en la tabla 3, el 26.22% (n=16) de los participantes destacó que las PP les permitieron vivir experiencias y aprendizajes que enriquecieron su formación académica y profesional, las cuales han incorporado a sus estructuras y que esperan se vean reflejadas en su actuar profesional en los contextos en los que se desenvuelvan, una vez concluido el programa de posgrado.

Además, el 21.31% (n=13) señaló que, a partir de la colaboración con los sectores educativos, las propuestas e intervenciones realizadas con los actores de los diferentes contextos generaron un impacto positivo en las instituciones. En tanto, el 19.67% (n=12) argumentó que el trabajo interdisciplinario llevado a cabo en los escenarios educativos donde se insertaron resultó significativo, pues habitualmente se desempeñan en otros niveles escolares; esto les brindó la posibilidad de interactuar con diferentes perfiles profesionales, enriquecer sus conocimientos, ampliar su perspectiva sobre las realidades que viven los diferentes actores en los contextos educativos, y contribuir de forma positiva a través de su trabajo en la mejora de los procesos pedagógicos y curriculares, así como en la trascendencia y el bienestar social.

El alumnado reconoció que las PP tuvieron un doble beneficio. Por un lado, el trabajo que combinó su formación profesional y las competencias adquiridas en el posgrado evidenció su capacidad para aportar de manera significativa mediante las propuestas y los procesos de intervención encaminados a atender las necesidades identificadas. Los resultados quedaron a disposición de las instituciones para la toma de decisiones y el desarrollo de acciones en el momento oportuno. De esta manera, el profesorado en formación obtuvo la satisfacción de haber retribuido a la institución que los cobijó para llevar a cabo sus proyectos de PP como parte del tercer ciclo formativo en el programa de posgrado que cursaban.

Por otro lado, reconocieron como beneficio el enriquecimiento de su formación académica y profesional, puesto que movilizaron competencias, emplearon habilidades blandas al interactuar con otros profesionales de la educación, trabajaron de forma multidisciplinaria e interdisciplinaria, ampliaron su perspectiva y desarrollaron nuevas habilidades, aptitudes, valores y saberes acerca de cómo abordar una necesidad educativa y cómo formular propuestas e intervenciones para introducir mejoras en el contexto. Así, a partir de las experiencias vividas, notaron un crecimiento profesional y personal relacionado con su actuar.

Tabla 4. Cambios en el actuar profesional relacionados con las prácticas

| Subcategoría | f | % |
|--|----|-------|
| Conocimiento y adaptación al contexto dinámico para el proceso de enseñanza-aprendizaje | 14 | 22.95 |
| Formación continua del profesorado para su práctica | 13 | 23.31 |
| Conceptualización y visión para introducir innovaciones educativas | 13 | 23.31 |
| Reconceptualización del rol del estudiante, considerando aspectos más humanísticos y prácticos en la enseñanza | 8 | 13.11 |
| Importancia de la motivación y flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje | 3 | 4.91 |
| No identificó algún cambio | 9 | 14.65 |
| Sistematización del proceso de enseñanza | 1 | 1.63 |
| Total | 61 | 100 |

La información de la tabla 4 revela que el 22.95% (n=14) de los maestrandos resaltaron que la realidad actual hace necesario adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los requerimientos que se viven. Esto demanda el conocimiento y análisis del contexto del alumnado a fin de adecuarse a sus necesidades, tomar decisiones, establecer acciones, hacer adaptaciones e introducir innovaciones de la propia práctica educativa con bases sólidas.

Este elemento constituyó un cambio en el actuar profesional de los maestrandos, al comprender la importancia del contexto y las características del alumnado para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en escenarios reales. Este hecho, los impulsó durante sus PP a prestar especial atención en el reconocimiento del contexto, en las características del alumnado y en la dinámica presente para poder intervenir de forma efectiva. En este sentido, los maestrandos incorporaron a su repertorio estrategias pedagógicas, metodologías y herramientas digitales enfocados en favorecer la construcción de ambientes de aprendizaje inclusivos para el desarrollo de las potencialidades del alumnado, lo que favoreció su capacidad como innovadores educativos.

El 23.31% (n=13) de los participantes señaló que uno de los cambios observados en su actual labor educativa a la luz del trabajo realizado en sus PP consistió en reconocer la importancia de la disposición al aprendizaje permanente por parte de todo profesional de la educación, ya que el profesorado debe capacitarse de forma continua para garantizar la pertinencia de su actualización profesional. Con ese mismo porcentaje, identificaron cambios en su concepción sobre la innovación educativa, lo que ahora les permite tener una visión más amplia sobre las maneras de innovar en la práctica pedagógica y a nivel curricular.

Sin embargo, en esta categoría también encontramos un área de oportunidad, ya que el 14.65% (n=9) no identificó algún cambio surgido en su actuar profesional a partir del trabajo realizado en los contextos donde colaboró.

Finalmente, los docentes en formación señalaron sus contribuciones al sector educativo a través de sus PP, las cuales se registran en la tabla 5.

Tabla 5. Aportaciones de la práctica profesional en los sectores de incidencia del programa

| Subcategoría | f | % |
|--|----|--------|
| Fortalecimiento de la práctica docente | 27 | 44.26% |
| Mejora en el aprendizaje del estudiantado | 24 | 39.34% |
| Promoción de la inclusión educativa | 3 | 4.91% |
| Formación continua para el adulto mayor | 2 | 3.27% |
| Impulso al involucramiento de los padres de familia | 2 | 3.27% |
| Potenciación del desarrollo del personal de una organización | 2 | 3.27% |
| Constitución de un referente para el diseño de planes de estudio | 1 | 1.63% |
| Total | 61 | 100% |

La tabla 5 mostró que el 44.26% (n=27) de los maestrandos reconocieron que su principal aportación a los sectores educativos con los que colaboraron fue la capacitación que brindaron a los docentes sobre herramientas digitales, habilidades blandas, metodologías activas, entre otros temas, para el fortalecimiento de la práctica docente y la profesionalización de su labor. Mientras, el 39.34% (n=24) señalaron que su principal contribución fue proporcionar herramientas, materiales, recursos

didácticos, actividades que favorecieron el aprendizaje de los estudiantes, y promovieron el desarrollo de habilidades socioemocionales para la interacción y convivencia saludables en los diferentes escenarios donde se desarrollaron. Solo el 1.63% (n=1) indicó que su contribución se enfocó en la construcción de una guía metodológica que serviría como referente institucional para el diseño de planes de estudio; este fue el primer documento de su tipo para la institución y la comunidad de docentes encargados de esa encomienda.

Vale la pena señalar que la atención a las necesidades en las instituciones educativas trajo consigo beneficios para los diferentes actores de la comunidad que fueron atendidos, lo que se hizo evidente a la luz de los documentos oficiales emitidos por las autoridades de las dependencias, que reconocieron los principales beneficios de los proyectos de PP que realizaron los estudiantes en colaboración con sus instituciones (véase gráfica 4).

Gráfica 4. Beneficios de los proyectos de práctica de acuerdo con los documentos emitidos por las autoridades de las instituciones que se atendieron



En la gráfica 4 podemos observar que, en los documentos analizados, se encontraron un total de 65 beneficios que las autoridades educativas reconocieron a partir de la realización de los proyectos de práctica, entre los que resalta, con un 38.46% (n=25), el fortalecimiento de la práctica docente a través de propuestas e implementaciones de talleres sobre gamificación, diseño de recursos digitales, estrategias para trabajar en la virtualidad, así como habilidades blandas para favorecer la comunicación e interacción con el estudiantado en los diferentes aspectos de su vida, lo que impactó en su crecimiento personal. De igual forma, destacaron que el profesorado cuenta ahora con materiales, recursos didácticos, actividades de aprendizaje y secuencias didácticas en áreas como matemáticas, inglés y hábitos de vida saludable, además de recomendaciones para la mejora del planeamiento instruccional y la capacidad de atención sostenida empleando pausas activas.

Con un empate del 3.07% (n=2), se enunciaron como beneficios las propuestas de talleres, manuales y materiales didácticos para fortalecer el vínculo escuela- padres de familia, así como para el desarrollo de la competencia digital en adultos mayores y para la formación de instructores internos de una empresa agroalimentaria.

Tras el análisis de los resultados, se establecieron conclusiones y reflexiones en torno a las áreas de oportunidad identificadas en los proyectos de práctica. Esto permitió definir acciones y compromisos orientados a fortalecer la vinculación de los estudiantes del posgrado con los sectores sociales, con el objetivo de contribuir al bienestar y la mejora social. Particularmente, se busca robustecer la práctica docente mediante el abordaje de temáticas prioritarias que, además, fomenten el desarrollo de habilidades para convivir y trabajar en contextos educativos, profesionales y personales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados evidencian que todos los proyectos de práctica se llevaron a cabo en colaboración con instancias sociales, partiendo de un diagnóstico de sus necesidades. De este modo, se cumple con una condición esencial para valorar el impacto de los posgrados (Carrera et al., 2022). Esta experiencia permitió al alumnado interactuar con diversas necesidades educativas, destacando aspectos como el fortalecimiento de las capacidades docentes, el aumento en el interés y la motivación del estudiantado, así como la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto confirma que las PP en la formación docente ofrecen acceso directo a la realidad educativa mediante la experiencia práctica (Cortés et al., 2020; Flores-Lueg y Sánchez-Nova, 2023), y complementan de manera efectiva la formación teórica adquirida (Riera y López, 2024).

La mayoría de los proyectos de prácticas se enfocaron en la innovación pedagógica relativa a ambientes y sistemas educativos; las personas beneficiarias por la vinculación fueron principalmente docentes, de quienes se atendieron sus necesidades de capacitación, y estudiantes, a quienes se benefició con propuestas para la mejora del aprendizaje. El grado de satisfacción de los beneficiarios sociales es un indicador importante de la vinculación (Pino et al., 2021); en este estudio, las instancias sociales reconocieron como el principal beneficio el fortalecimiento de la práctica docente, y reiteraron que la extensión universitaria es un agente valioso en la formación por partida doble: se forman los docentes que realizan la extensión y los que reciben su impacto (Cornejo y Roble, 2013).

En su mayoría, los proyectos de prácticas incluyeron algún tipo de intervención o implementación educativa. El desarrollo de proyectos es una expresión muy clara de la vinculación (Irrázaval, 2020), que permite cumplir con un objetivo relevante en las PP: implicarse y participar directamente en las tareas educativas (Toledo y Mauri, 2016) y no solo generar propuestas para la acción.

Una meta importante de este estudio ha sido recuperar las opiniones de los maestrands acerca de las prácticas; en cuanto a los significados, las PP se asociaron con experiencias y aprendizajes que abonaron al mejoramiento de la práctica educativa. Como señalan Martín-Romera et al. (2022), las prácticas acercan al alumnado al mundo real y les permiten aplicar sus conocimientos a partir de experiencias auténticas. Senior-Naveda et al. (2021) también encontraron que la vinculación abre espacios de aprendizaje en los que se abordan problemas del entorno, al igual que Altarawneh et al. (2023), para quienes las prácticas de formación docente contribuyeron a que el alumnado aplicara sus habilidades en ámbitos reales.

Otro de los significados destacados en esta investigación se refiere a las prácticas como una forma de impactar positivamente en los contextos educativos a

través del trabajo realizado y los productos generados. Con esto se ve cumplida la misión de la universidad pública en el sentido de formar personas comprometidas con sus comunidades y dispuestas a usar sus saberes para atender los problemas que las aquejan (Martínez et al., 2010).

El alumnado del posgrado identificó diversos cambios en su actuar profesional como resultado de las PP; en principio, lograron conocer el contexto y adaptarse a él. Al respecto, Hannibal y Galli (2023) coinciden en la importancia de que los docentes en formación conozcan directamente la realidad circundante y no solo la estudien en las aulas, mientras que Cortés et al. (2022) reiteran que las prácticas ponen en contacto al alumnado con múltiples realidades escolares. Otro de los cambios señalados es que el alumnado constató la relevancia de la formación permanente en el desarrollo de la profesión, ya que el profesorado actual debe enfrentar nuevas responsabilidades y exigencias para adaptarse a los cambios sociales y educativos (Martín y Molina, 2017).

El alumnado en prácticas reconoció haber adquirido capacidades asociadas con la innovación educativa, objeto central del programa de posgrado en análisis. Al respecto, son diversos los cambios que la literatura reporta sobre esta línea de investigación, entre ellos la modificación de supuestos fuertemente arraigados acerca del docente y la enseñanza (Janzen y Petersen, 2020); de igual modo, se ha señalado que la vinculación universitaria promueve competencias para la transformación social (Seañez y Guadarrama, 2022), que las PP fomentan el desarrollo personal y profesional (Hannibal y Galli, 2023; Tejada et al., 2017), y estimulan el ejercicio de valores como el respeto, el compromiso y la solidaridad (Senior-Naveda et al., 2021), en beneficio propio y de la comunidad.

En respuesta al objetivo de la investigación, concluimos que las características de las PP realizadas en vinculación con instancias sociales fueron las siguientes:

- Se implementaron mediante proyectos en centros educativos, principalmente de nivel superior y de régimen público, beneficiando a docentes y estudiantes a través de innovaciones en la práctica pedagógica.
- Los proyectos se centraron en su mayoría en ambientes y sistemas educativos, y los productos generados consistieron en diagnósticos, cursos, talleres y dispositivos didácticos.
- Los centros educativos destacaron como principal beneficio el fortalecimiento de la práctica docente.
- Por su parte, los practicantes señalaron que las prácticas les permitieron adquirir un conocimiento más profundo de la realidad educativa y desarrollar competencias como innovadores en este ámbito.

Gracias a la coherencia entre las necesidades identificadas, las temáticas abordadas, las personas beneficiadas, los productos generados y los beneficios percibidos, las PP analizadas tuvieron un alto grado de pertinencia social, pues todos los elementos derivados respondieron de manera directa a las necesidades iniciales. Asimismo, las PP abordaron temas prioritarios para atender necesidades reales y proponer soluciones e intervenciones que contribuyeron a mejorar la educación. Mediante estas prácticas, el alumnado no solo adquirió competencias

profesionales, sino que también retribuyó a la sociedad con su intervención. Esto demuestra que los posgrados y los proyectos de desarrollo e innovación son mecanismos efectivos para fortalecer la vinculación entre la universidad y la sociedad (Cruz-Baranda y García-Quiala, 2012).

No obstante, identificamos algunas limitaciones en el ejercicio realizado. La naturaleza de los datos recabados no permitió profundizar en los cambios concretos producidos en las comunidades educativas como resultado de las PP. En este sentido, queda pendiente responder cuáles han sido las aplicaciones y mejoras específicas registradas por los centros educativos tras la intervención de los practicantes. Además, no contrastamos información sobre los beneficios percibidos para determinar si las opiniones de las instituciones y de los docentes en formación coincidieron en este aspecto.

Por lo anterior, recomendamos continuar investigando sobre estos temas (Janzen y Petersen, 2020). En particular, proponemos llevar a cabo estudios cualitativos más amplios que exploren las opiniones, significados y experiencias de los actores involucrados, como practicantes, beneficiarios, supervisores o tutores. También sería relevante enfocar investigaciones en el impacto a mediano plazo de los proyectos de prácticas en los centros educativos, con el objetivo de evaluar la sostenibilidad de los resultados derivados de los esfuerzos de vinculación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altarawneh, A., Alkhazaleh, M., Alkhazaleh, Z. y Tarawneh, R. (2023). School-based practicum and pre-service teachers' self-efficacy: Impact and challenges. *International Journal of Education and Practice*, vol. 11, núm. 2, pp. 308-319. <https://doi.org/10.18488/61.v11i2.3340>
- Bailey-Moreno, J. (2021). Aportaciones de los estudios de posgrado en la formación de profesores universitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 12, e1253. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1253
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, vol. 5, núm. 28, pp. 19-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R. y Valenzuela, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: la academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, vol. 87, pp. 111-138. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/13011>
- Campillo, C. y Quiles, M. (2014). Evaluación del practicum en la formación de posgrado en los estudios de comunicación desde una orientación profesional y discente. *Historia y Comunicación Social*, vol. 19, número especial, pp. 327-340. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44961
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* (3ª ed.). Morata.
- Carrera, M., Mesa, N. y Padilla, J. (2022). Metodología para evaluar el impacto de la educación de posgrado. *Revista Transformación*, vol. 18, núm. 1, pp. 53-69. <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/e3679>

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2021a). Convocatoria. Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Evaluación de Programas de Posgrado. Renovación 2021. Gobierno de México.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2021b). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Anexo instrumento de evaluación para las modalidades. Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2021c). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Términos de referencia para la renovación y seguimiento de programas de posgrado. Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) (2023). Sistema Nacional de Posgrados. Lineamientos. Gobierno de México. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/SNP/Lineamientos_SNP.pdf
- Cornejo, J. y Roble, M. (2013). El rol de la extensión universitaria en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 63, núm. 1, pp. 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie631792>
- Cortés, P., González, B. y Padua, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 34, núm. 2, pp. 275-298. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.79613>
- Cortés, P., González, B. y Ruiz, D. (2022). El prácticum del grado en educación primaria de la Universidad de Málaga: miradas y experiencias del alumnado. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 2, núm. 32, pp. 167-177. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-340>
- Cruz-Baranda, S. y García-Quiala, M. (2012). Pertinencia e impacto de la educación de posgrado como herramienta válida para la integración y el desarrollo. *Ciencia en su PC*, núm. 3, pp. 18-30. <https://www.redalyc.org/pdf/1813/181324071002.pdf>
- Fabara, E. (2012). La formación de posgrado en educación en el Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 92-105. <https://doi.org/10.17163/alt.v7n2.2012.01>
- Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (2024, 20 de junio). Síntesis del plan de estudios de la maestría en Innovación Educativa. <https://www.educacion.uady.mx/index.php?seccion=posgrado&enlace=upi&pestanas=204>
- Flores-Lueg, C. y Sánchez-Nova, S. (2023). Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de educación básica. *RÉXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 22, núm. 50, pp. 47-64. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1693>
- Gall, M., Borg, W. y Gall, J. (2003). Educational research. An introduction (7th ed.). Longman.
- Hannibal, L. y Galli, A. (2023). "When I'm at school, I'm more than just a student... the city is my city": Assessing college student outcomes in a community engagement immersion program. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 27, núm. 1, pp. 41-58. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/2616>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación (4ª ed). McGraw-Hill.
- Irrarázaval, I. (2020). La vinculación universitaria con el medio y los mecanismos de reconocimiento académico. *Calidad en la Educación*, núm. 52, pp. 296-323. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.816>

- Janzen, M. y Petersen, C. (2020). Beyond schools: community-based experiences as a third space in teacher education. *Brock Education Journal*, vol. 29, núm. 1, pp. 1-5. <https://doi.org/10.26522/brocked.v29i1.817>
- Madalena, J., Pinheiro, M., Rodríguez, L. y Souto, X. (2020). La valoración del practicum en la formación inicial: un estudio de casos internacional en el área de geografía e historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 34, núm. 3, pp. 97-118. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81004>
- Martín, A. y Molina, E. (2017). Motivaciones hacia la formación inicial pedagógica en estudiantes del máster en Educación Secundaria de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 28, núm. 3, pp. 63-81. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/21619/17824>
- Martínez, L., Leyva, M. y Barraza, A. (2010). La importancia de la vinculación en las instituciones de educación superior. *Boletín técnico IMEF*, núm. 7, pp. 1-15. https://www.imef.org.mx/publicaciones/boletinestecnicosorig/BOL_07_10_CTN_CC.PDF
- Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E. y Higuera-Rodríguez, L. (2022). The practicum in teacher training: Conditions for integral training. *European Journal of Educational Research*, vol. 11, núm. 4, pp. 2115-2126. <https://doi.org/10.12973/eujer.11.4.2115>
- McDevitt, S. y Mello, M. (2021). From crisis to opportunity: Family partnerships with special education preservice teachers in remote practicum during the COVID-19 school closures. *School Community Journal*, vol. 31, núm. 2, pp. 325-346. <https://www.adi.org/journal/2021fw/McDevittMelloFW21.pdf>
- Monzó, A., Chocomeli, M. y Martínez, M. (2023). Percepción sobre la orientación en el prácticum del máster de secundaria. *Revista Prácticum*, vol. 8, núm. 2, pp. 61-76. <https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17744>
- Murtagh, L. y Birchinall, E. (2018). Developing communities of practice in school-university partnerships. *Teacher Education Advancement Network Journal*, vol. 10, núm. 1, pp. 85-95. <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/TEAN/article/view/445>
- Österling, L. y Christiansen, I. (2022). Whom do they become? A systematic review of research on the impact of practicum on student teachers' affect, beliefs, and identities. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, vol. 17, núm. 4, em0710. <https://doi.org/10.29333/iejme/12380>
- Pino, Y., Acosta, A. y Del Toro, J. (2021). La evaluación del impacto social del posgrado desde la gestión por procesos. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO DS*, núm. 21, pp. 19-28. <https://www.eumed.net/es/revistas/rilcoDS/21-julio2021/impacto-social-posgrado>
- Riera, M. y López, L. (2024). La vinculación como instrumento de desarrollo de las carreras de educación de la Universidad Técnica de Cotopaxi extensión Pujilí. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, vol. 4, núm. 2, pp. 22-30. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i2.85>
- Rodríguez, A. y Regina, S. (2017). Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa. *Revista de Educación a Distancia*, núm. 55, artíc. 10. <http://dx.doi.org/10.6018/red/55/10>
- Saiz-Linares, Á. (2023). La práctica reflexiva en el prácticum de los grados de educación. Revisión de la literatura. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 88, pp. 161-184. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13488>

- Sam, C., Elder, B. y Leftwich, S. (2021). Supporting university–community partnerships: A qualitative inquiry with contingent academics to understand their scholarship of engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 25, núm. 1, pp. 37-50. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1551>
- Seañez, Z. y Guadarrama, V. (2022). La vinculación social universitaria: un camino hacia la pertinencia social. *Emerging Trends in Education*, vol. 4, núm. 8, pp. 80-93. <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4720>
- Senior-Naveda, A., González, T., Marín-González, F. y Narváez, M. (2021). Vinculación universidad-comunidad: pertinencia pedagógica-social de los programas nacionales de formación. *Formación Universitaria*, vol. 14, núm. 4, pp. 61-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400061>
- Tafur, R. y Soria-Valencia, E. (2022). Tendencias en la formación de posgrado en educación: una revisión de la literatura en Perú, 2012-2022. *Revista de Educação PUC-Campinas*, vol. 27, e226530. <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/6530>
- Tejada, J., Carvalho, M. y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9, núm. 19, pp. 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Toledo, B. y Mauri, T. (2018). Formas de participación durante el prácticum en una comunidad de aula como oportunidades de aprendizaje de la profesión de maestro. *Revista Prácticum*, vol. 3, núm. 1, pp. 20-33. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i1.8272>
- Toledo, B. y Mauri, T. (2016). Aprendizaje como participación durante el prácticum en un aula de educación infantil. *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm. 2, pp. 343-363. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200020>
- Urcid, R. y Rojas, J. C. (2018). Modelo multidireccional para la generación de innovación educativa. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, vol. 8, núm. 3, pp. 1-19. <https://doi.org/10.17162/au.v8i3.328>

Formación de profesionales de la educación especial con sentido social

Training of special education professionals with social sense

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN*
PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL**

El objetivo de este estudio fue analizar los mecanismos de colaboración empleados en un programa de posgrado en educación especial para atender las necesidades de la comunidad, con el fin de valorar su impacto social como parte del perfil de egreso. Esta investigación se enmarca en el proceso de rediseño curricular del programa, específicamente en la etapa de evaluación externa, centrada en la vinculación con problemáticas comunitarias. Desde un enfoque de investigación curricular, se llevó a cabo un análisis documental de carácter exploratorio, a partir de la revisión de documentos oficiales y literatura académica sobre el tema. El análisis se desarrolló en cinco fases: rastreo e inventario de documentos, clasificación, selección, lectura y síntesis comprensiva. Como resultado, se identificaron cinco mecanismos clave de colaboración: el plan de estudios, la concreción curricular, las actividades de retribución social, los servicios de apoyo y los proyectos de titulación. Los hallazgos permiten concluir que el programa posee un enfoque social y comunitario sólido, en el cual el diseño curricular y el papel del profesorado son fundamentales para su implementación. Aunque los resultados ofrecen insumos valiosos para la evaluación del programa, se reconoce la necesidad de incorporar otras perspectivas que permitan identificar áreas de mejora.

Palabras clave:
educación especial,
ética profesional,
posgrado, práctica
pedagógica,
responsabilidad
social

Recibido: 27 de junio de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 7 de mayo de 2025 |

Publicado: 9 de mayo de 2025

Cómo citar: Cervantes Holguín, E. y Gutiérrez Sandoval, P. R. (2025). Formación de profesionales de la educación especial con sentido social. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (64), e1690. <https://doi.org/10.31391/HADK4937>

The objective of this study was to analyze the collaborative mechanisms employed in a graduate program in special education to address community needs, with the aim of assessing its social impact as part of the graduate profile. This research is part of the program's curriculum redesign process, specifically within the external evaluation stage, focused on engagement with community issues. From a curriculum research perspective, an exploratory documentary analysis was conducted through the review of official documents and academic literature on the subject. The analysis was carried out in five phases: tracking and inventory of documents, classification, selection, reading, and comprehensive synthesis. As a result, five key collaborative mechanisms were identified: the curriculum, curricular implementation, social retribution activities, support services, and degree projects. The findings suggest that the program has a strong social and community orientation, in which curriculum design and faculty involvement are essential to its implementation. While the results provide valuable input for the program's evaluation, the need for incorporating additional perspectives to identify areas for improvement is acknowledged.

Keywords:

special education, professional ethics, graduate studies, pedagogical practice, social responsibility

* Doctora en Educación por la Universidad de Tijuana CUT (México). Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y coordinadora del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Unidad Juárez. Cuenta con reconocimiento a perfil deseable (Prodep) y es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: política educativa, formación docente y pedagogías emergentes. Correo electrónico: evangelina.cervantes@uacj.mx/<https://orcid.org/0000-0001-6980-2210>

** Doctor en Educación por la Universidad de Tijuana CUT (México). Profesor de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Cuenta con reconocimiento a perfil deseable (Prodep) y es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel 1. Líneas de investigación: estudios de género, artes y formación docente. Correo electrónico: pavel.gutierrez@uacj.mx/<https://orcid.org/0000-0003-0437-1549>



INTRODUCCIÓN

En el posgrado mexicano de finales del siglo XX, el anhelo común se refería a sumar esfuerzos para conformar una comunidad académica a fin de minimizar la fragmentación de la vida universitaria, fomentar la pertenencia y el compromiso, además de incentivar el involucramiento de docentes y estudiantes en la dinámica institucional (Bokser et al., 2001). Hoy, de un interés comunitario al interior de las instituciones de educación superior (IES), se apela a mirar al exterior, a conocer las necesidades de la comunidad, a incentivar el carácter situado de la educación superior, especialmente del posgrado.

La evidencia científica contemporánea demuestra que la universidad constituye un espacio donde los estudiantes pueden identificarse con diversas demandas sociales, asumirse como agentes de cambio al entrar en contacto con otros actores, sensibilizarse ante los colectivos sociales más vulnerables, contraer compromiso social, desarrollar competencias cívicas y ciudadanas, participar en la vida social y política, entre otros (Martínez-Valdivia et al., 2022; Pegalajar-Palomino et al., 2021; Suárez y Anaya, 2017).

En México, el servicio social y las prácticas profesionales en el pregrado constituyen dos estrategias arraigadas en la experiencia estudiantil para vincular la formación universitaria con la comunidad que, aun cuando se trata de actividades obligatorias y temporales, ofrecen la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos, ampliar la formación académica, impulsar nuevas competencias profesionales, fomentar el sentido de solidaridad social y de compromiso con la comunidad (Guzmán y Valdez, 2018; Secretaría de Educación, 2023), mientras que en el posgrado, pese a su inherente vocación y orientación social, las acciones de responsabilidad social se configuran en forma gradual.

En 2020, surgieron los programas nacionales estratégicos (Pronaces) tendentes a generar “acciones articuladas enfocadas en la transformación y en la resolución de los problemas sentidos por el pueblo de México” (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías [Conahcyt], 2023a, párr. 3). En principio, esta iniciativa se centró en el diseño de proyectos de investigación que condujeran “a la solución de problemáticas nacionales concretas que, por su importancia y gravedad, requieren de una atención urgente y de una solución integral, profunda y amplia” (párr. 1). Desde esta perspectiva, valorar la incidencia social implica analizar la investigación que se realiza en el posgrado: ¿qué se investiga?, ¿para qué se investiga? y ¿cuándo los resultados de la investigación contribuyen al cambio y a la mejora? (Cervantes et al., 2023; Méndez-Ochaita, 2022). Sin embargo, en el marco de la propuesta gubernamental, la incidencia social rebasa la investigación para centrarse en la formación del estudiantado con interés en su compromiso ético, en la aplicación de los resultados de sus proyectos en el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias y comunidades, así como en su participación en la atención y solución de problemas prioritarios en sus escenarios de acción. En conjunto, se busca “dar sentido y significado a los procesos educativos de formación, al articular los procesos formativos, con las realidades y problemas prioritarios de las regiones” (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt], 2022, p. 1). Lo anterior se traduce en nuevas preguntas: ¿cómo se articulan los contenidos curriculares con el entorno local? y ¿cómo se promueve entre el estudiantado su papel en la transformación de la comunidad?

Nuestro trabajo se ubica en el programa de maestría en Educación Especial con énfasis en Aprendizaje y Lenguaje (MEEAL), adscrito al Sistema Nacional de Posgrado y ofrecido por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). El objetivo general del programa es “formar profesionales que analicen, evalúen, diagnostiquen e intervengan de manera competente a las personas y su entorno, y así contribuir científicamente a este campo de estudio” (UACJ, 2017, p. 22).

En el marco de la política educativa actual, la MEEAL se articula con el Programa Nacional Estratégico de Educación (Pronaces-Educación), orientado a fomentar la inclusión social y la autonomía de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), mediante el fortalecimiento de la lectoescritura y la atención a grupos en situación de vulnerabilidad, a través de estrategias, programas y materiales incluyentes.

Asimismo, se vincula con la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, cuyo propósito es eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación en los espacios escolares y en el entorno social. En conjunto, ambas iniciativas buscan garantizar el derecho a la educación de las NNAJ en todo el país (Conahcyt, 2023a; Secretaría de Educación Pública, 2019).

Con base en lo anterior, el objetivo de este estudio es analizar los mecanismos de colaboración —estrategias, procedimientos y herramientas— empleados en un programa de posgrado en educación especial para atender las necesidades de la comunidad, con el propósito de valorar el impacto social del programa como un rasgo distintivo de su perfil de egreso.

DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA A LA PERTINENCIA SOCIAL

En este artículo unificamos los términos retribución social, responsabilidad social e impacto social en una sola categoría: responsabilidad social universitaria (RSU). Aunque cada uno de estos conceptos posee un enfoque particular, todos comparten la idea de la interacción entre individuos, organizaciones y sociedad, con el propósito de generar bienestar y contribuir al desarrollo sostenible. La RSU integra estos enfoques desde una perspectiva institucional, en la cual las universidades no solo retribuyen a la sociedad los beneficios recibidos, sino que también asumen un compromiso ético y estratégico para generar un impacto positivo en su entorno a través de la docencia, la gestión, la investigación y la vinculación social. Desde la perspectiva de Larrán-Jorge y Andrades-Peña (2015), la RSU implica reformular el proyecto universitario para que cada una de sus funciones sustantivas atienda los intereses y necesidades de las personas, grupos o instituciones involucradas.

La aspiración institucional encuentra en la RSU una oportunidad para “atender las problemáticas educativas, sociales, urbanas y de igualdad de género, buscando fomentar el logro de una mejor ciudadanía” (UACJ, 2021, p. 15). Este enfoque se alinea con el modelo de RSU desarrollado en Latinoamérica durante la última década, que prioriza el desarrollo social a partir de las condiciones específicas del contexto mediante actividades de extensión universitaria o servicios a la comunidad con énfasis en la enseñanza y la investigación. Esta visión contrasta con el modelo europeo de RSU, en el cual prevalece un enfoque orientado hacia el desarrollo económico (Martí-Noguera et al., 2018).

En el posgrado, la retribución social se presenta como “un concepto ambiguo” (Hernández et al., 2022, p. 35), desplegado a través de “actividades académicas y científicas alineadas a realidades sociales, con un mayor reto en cuanto a su impacto social, productivo, gubernamental y/o medioambiental” (p. 18). Estas actividades pueden vincularse con los sectores social, educativo, gubernamental, productivo y artístico-cultural-deportivo, y exigen del estudiantado tres elementos clave: competencias profesionales avanzadas, proyectos de investigación de vanguardia y acciones estratégicas de investigación aplicada con impacto social.

En el contexto institucional, la RSU transversaliza las funciones de gestión, formación, investigación y extensión con el objetivo de atender los cuatro tipos de impacto generados por las IES: de gestión, sociales, educativos y cognitivos, entendidos como efectos colaterales, colectivos y sistemáticos (UACJ, 2021; Vallaey, 2021). En el núcleo de la RSU se sitúa la pertinencia social bajo el principio de que “no hay calidad de la educación sin pertinencia social de la educación” (Vallaey, 2021, p. 52). En este sentido, se hace necesario imaginar nuevos horizontes que permitan humanizar “la calidad y pertinencia de la formación profesional y el ejercicio legítimo de la ciencia, [...] asegurar la ética y deontología del egresado o la mejora de la sociedad” (p. 52).

En términos generales, el concepto de pertinencia se refiere a la correspondencia entre los objetivos de un programa y las necesidades identificadas en el contexto. Particularmente en el posgrado, se alude a la pertinencia social, entendida como la capacidad de las IES para atender de forma creativa, proactiva y oportuna las demandas sociales a fin de contribuir a la transformación del entorno (Pérez y Rodríguez, 2021; Vallín, 2015).

En el debate sobre la RSU, que oscila entre priorizar el desarrollo económico o el desarrollo social, nuestro trabajo adopta la posición que sostiene que “la educación superior es un derecho social por el cual la formación y la investigación tienen como objetivo contribuir al desarrollo de la sociedad en su sentido más amplio” (Martí-Noguera et al., 2018, p. 109).

En el caso de la MEEAL, la pertinencia del programa se justifica en la carencia de posgrados especializados en trastornos de aprendizaje o lenguaje en la región (UACJ, 2017). En respuesta a esta necesidad, la UACJ asume como propia la tarea de

formar recursos humanos de alto nivel [...] con una formación sólida y humanista que, a partir del análisis interdisciplinar de la educación especial, les permitirán desempeñarse de manera competente para contribuir y mantener el desarrollo óptimo de las personas y el bienestar de las poblaciones con necesidades educativas especiales con trastornos de aprendizaje y/o alteraciones en el lenguaje (pp. 22-23).

A nivel nacional, y en particular en el estado de Chihuahua, la oferta educativa en el campo de la educación especial es diversa, aunque cada programa presenta un enfoque específico. Entre las opciones disponibles en el país, se encuentran las maestrías en Atención a las Necesidades Educativas del Desarrollo (Universidad Internacional de La Rioja, 2024), en Educación Especial con Enfoque Inclusivo (Universidad Pedagógica Veracruzana, 2024), en Educación Especial (Instituto Superior de Estudios Psicológicos, 2024), en Educación Especial e Inclusión Social (Universidad Humaslow, 2024) y en Educación y Necesidades Especiales (Universidad Tecnológica de México, 2024), entre otras.

Uno de los programas pertenecientes al Sistema Nacional de Posgrado, además de la MEEAL, es la maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2024). En el ámbito regional, la oferta se complementa con la especialidad en Educación Inclusiva de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH, 2024) y la maestría en Problemas de Aprendizaje, ofrecida por el Instituto José David en colaboración con la UPNECH (2024).

En la política educativa actual, se reconoce que las NNAJ con condiciones de vida asociadas a dichos trastornos —aunque no se consideran propiamente discapacidades— enfrentan “barreras para aprender y participar en la vida familiar, social y escolar, debido a dificultades en la interacción social, comunicación, lenguaje, integración sensorial y conducta, por lo que requieren de apoyos significativos y de una atención educativa diferenciada” (Secretaría de Educación Pública, 2019, p. 111). Al respecto, la investigación ha demostrado que estos trastornos influyen de modo significativo en la vida de las personas que los padecen y sus familias, y requieren apoyo profesional especializado. Para superarse o compensarse, “su pronóstico está en función de lo acertado del *diagnóstico, evaluación e intervención* [cursivas añadidas]” (Yáñez, 2016, p. XII).

En el contexto nacional, durante el ciclo escolar 2021-2022, en las escuelas regulares de educación básica se atendió a 704,926 NNAJ que presentaban alguna condición de discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes u otras: 506 (0.6%) en educación inicial, 81,055 (2.0%) en educación preescolar, 425,708 (3.2%) en educación primaria y 197,657 (3.1%) en educación secundaria (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2024). Cabe señalar que, en el discurso oficial, el término “trastornos” se reserva para referir en general a los trastornos del neurodesarrollo, como trastorno del especto autista, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), trastornos de la comunicación y trastornos específicos del aprendizaje, que incluyen dislexia, discalculia y disgrafía.

En el ciclo escolar 2020-2021, las condiciones más comunes entre el estudiantado de educación básica atendido por las unidades de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) fueron: dificultad severa de aprendizaje (250,903), dificultad severa de comunicación (45,872) y TDAH (34,075). Entre los problemas recurrentes, se encuentran aquellos relacionados con el desarrollo del lenguaje que, dada su alta comorbilidad, en múltiples ocasiones se presentan asociados a otras necesidades educativas especiales, situación que enfrenta el profesorado de aula regular con poca o nula formación (Mejoredu, 2022a, 2022b).

En Chihuahua, durante el ciclo 2018-2019, las USAER atendieron principalmente a 9,038 estudiantes con dificultades y trastornos (70.4%): 1,680 en educación preescolar, 5,968 en primaria y 1,660 en secundaria. En la educación básica, se destaca la atención a estudiantes hombres (68.3%) (Mejoredu, 2021). Esta situación coincide con los resultados del trabajo coordinado por Pírez-Mora et al. (2024), quienes señalan que el TDAH (por cada siete niños hay dos niñas) y el trastorno del especto autista (por cada cuatro niños hay una niña) tienen mayor prevalencia en los varones.

Así, la población infantil que presenta trastornos de aprendizaje transita por la educación básica junto al resto del grupo, en ocasiones, con la orientación de un equipo especializado que ofrece asistencia específica. Con todo, las infancias “con trastornos leves deben superar sus problemáticas solos, buscando estrategias de

aprendizaje por sí mismos, para consolidar los aprendizajes de cada asignatura” (Vega-Villanueva et al., 2020, p. 1). Según la información estadística de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (citados en Vega-Villanueva et al., 2020), tan solo en la capital del estado, durante 2019, el personal docente y de la USAER identificaron “962 niños y 610 niñas con dificultades severas de aprendizaje, distribuidos desde el primer grado hasta el sexto grado de [educación] primaria” (pp. 3-4).

Por su parte, en Ciudad Juárez, según el diagnóstico elaborado por Santos y Pérez (2020), en 2004, el 19.3% de los niños encuestados presentaron necesidades educativas especiales; de estos, el 68.2% manifestó problemas de aprendizaje y lenguaje. Respecto a la formación docente para la atención de dichas necesidades, el 94.4% del profesorado consultado señaló falta de preparación para realizar los ajustes razonables —entendidos como “aquellas medidas específicas adoptadas con el fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios a las necesidades particulares de ciertas personas” (Mejoredu, 2022b, p. 45)—, en función de las condiciones e intereses individuales, así como la ausencia de herramientas para ello.

En cuanto al personal docente, los apoyos gubernamentales son escasos; aun cuando en algunas escuelas públicas las USAER ofrecen asesoría gratuita, el personal especializado es limitado para atender a las instituciones de la región. Esta condición coincide con el panorama nacional actual, en la que los recursos humanos y materiales son insuficientes, costosos e inoportunos: en general, “la situación de las USAER [...] es precaria” (Mejoredu, 2022b, p. 97).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Nuestro trabajo se inscribe a la investigación curricular, entendida como el campo multiparadigmático de indagación, reflexión y práctica que alberga diversas herramientas epistémicas, teóricas y metodológicas sobre el currículo, sus marcos conceptuales, temas de interés, problemas y formas de abordaje (Barrón, 2023). En específico, forma parte del rediseño curricular de la MEEAL que, en apego a la normativa universitaria, refiere al “proceso de evaluación integral de pertinencia social y factibilidad que se realiza a un programa educativo vigente, con la finalidad de conocer si el diseño del plan de estudios sigue siendo adecuado al contexto” (UACJ, 2019, p. 3).

Para ello, consideramos la metodología de diseño curricular propuesta por Díaz-Barriga et al. (2015), consistente en cuatro etapas: fundamentación del proyecto curricular; elaboración del perfil profesional; organización y estructuración curricular; y evaluación del currículo. En el marco del rediseño, la evaluación se convierte, como una cinta de Möbius, en un elemento que transforma el final en el inicio. Esta etapa permite, a través de un proceso iterativo y sistemático, recuperar información para la toma de decisiones respecto a la conservación, modificación o sustitución; en tanto, el currículo no es “algo estático, pues está basado en necesidades cambiantes y en avances disciplinarios que son continuos” (Díaz-Barriga et al., 2015, p. 133).

Una experiencia por considerar es la descrita por Acle et al. (2022), que examinaron la evolución de la maestría en Psicología con orientación en Educación Especial de la Universidad Nacional Autónoma de México, desde su diseño e implementación en 1984 hasta su adecuación y consolidación en 2021. Según lo señalado por los

autores, el programa se ha revisado al menos en ocho momentos, conforme a los lineamientos de la política educativa nacional, los avances científicos en la educación especial, las declaraciones y acuerdos de los organismos internacionales, incluso, los efectos del covid-19. Entre los principales cambios, se destaca el incremento en la flexibilidad del plan de estudios, la incorporación de nuevas modalidades de graduación y el aumento en las horas de residencia.

Para Díaz-Barriga et al. (2015), la evaluación curricular es posible en dos escenarios: cuando existe un plan de estudios vigente y se pretende reestructurarlo, o bien, se carece de alguno y se desea generar una propuesta curricular. Además, el proceso evaluativo puede realizarse en dos planos: uno interno, a fin de valorar su congruencia, viabilidad, continuidad, integración y vigencia; y otro externo, vinculado al mercado del trabajo y la atención a los problemas de la comunidad. Dado el interés de este artículo, apelamos a la evaluación externa del currículo que alude, principalmente, al impacto social del programa, entendido como el “análisis de la labor del egresado a partir de su intervención en la solución real de las necesidades sociales y los problemas de la comunidad para los que fue diseñada la carrera” (p. 147); esto, con el propósito de valorar los mecanismos de colaboración con la comunidad, en forma de estrategias, procedimientos y herramientas de relevancia social.

Tabla 1. Evaluación interna y externa

| Evaluación curricular interna | | Evaluación curricular externa | |
|-------------------------------|---|---|---------------------------------------|
| <i>Eficiencia</i> | <i>Eficacia</i> | <i>Eficiencia</i> | <i>Eficacia</i> |
| Congruencia | Rendimiento académico (cumplimiento del plan de estudios) | Relaciones costo-beneficio | (Efectividad) |
| Viabilidad | | Contrastación de resultados con otras instituciones y planes de estudio | Funciones profesionales |
| Continuidad | | | Mercado de trabajo |
| Integración | | | Solución de problemas de la comunidad |
| Vigencia | | | |

Fuente: Díaz-Barriga et al. (2015).

Para ello, en la investigación curricular se realizó un análisis documental, de carácter exploratorio, que implicó la revisión de los documentos oficiales que se describen en la tabla 2, por ejemplo, trabajos de titulación, expedientes del estudiantado e informes de las diferentes instancias universitarias, que examinamos a la luz de un conjunto de artículos científicos sobre el tema (Del Rincón et al., 1995).

Tabla 2. Documentos que integran el corpus del estudio

| Tipo de documento | Nombre del documento |
|---|---|
| Artículos de investigación publicados por el núcleo académico | Ponce et al. (2016), Rodríguez et al. (2014), Santos y Pérez (2020) |
| Informe | Cartas de intención para la colaboración institucional Expedientes de estudiantes Informes mensuales del centro de lenguaje y aprendizaje |

| | |
|-----------------------------|--|
| Materiales para el rediseño | Cartas descriptivas Guía para la elaboración de rediseño curricular Manual de organización y procedimientos del centro de prácticas Plan de estudio del programa Prácticas profesionales |
| Programas institucionales | Plan de Desarrollo Institucional Programa de Estudios de Empleadores y Percepción Social Programa Institucional de Seguimiento a Egresados Programa Operativo Anual |
| Tesis | Cota (2024), García (2022), Jiménez (2022), Tello (2022), Torres (2023), Velázquez (2022) |

El trabajo analítico se desarrolló en atención a los cinco momentos sugeridos por Sandoval (1996): rastreo e inventario de documentos, clasificación, selección, lectura en profundidad y lectura cruzada que, colectivamente, ofrecen una síntesis comprensiva global. El sistema categorial se estructuró a partir de cinco categorías o núcleos temáticos, conformados, a su vez, por subcategorías específicas (véase tabla 3).

Tabla 3. Sistema categorial por categorías y subcategorías

| Categoría analítica | Subcategorías |
|--|---|
| Plan de estudio con responsabilidad social universitaria | Concepto y alcance de la responsabilidad social universitaria |
| | Implicaciones en la formación de profesionales de la educación especial |
| | Pedagogías críticas y situadas |
| Concreción curricular | Prácticas inmersivas |
| | Prácticas de posgrado |
| | Articulación entre teoría y práctica |
| Actividades de retribución social | Definición y propósito |
| | Acciones específicas |
| | Impacto en la comunidad |
| Servicios de apoyo vinculados al posgrado | Centros de atención a la comunidad |
| | Contribución al plan de estudios |
| Proyectos de titulación | Vías de obtención del grado |
| | Características de los proyectos |
| | Incidencia en el entorno y prácticas profesionales |

DEL DISEÑO CURRICULAR A SU CONCRECIÓN EN LA COMUNIDAD

En esta sección, presentamos los resultados en correspondencia con cada uno de los cinco mecanismos de colaboración utilizados en el posgrado para atender las necesidades de la comunidad: plan de estudios, concreción curricular, actividades de retribución social, servicios de apoyo y proyectos de titulación.

Plan de estudio con responsabilidad social

En apego a la RSU, la finalidad última de las IES rebasa el hecho de erigirse en instituciones socialmente responsables; implica asumir la responsabilidad social como eje de formación transversal de su oferta educativa, es decir, “que los planes y programas de estudio incluyan, de manera transversal y sin importar el área de conocimiento,

reflexiones éticas de compromiso del ser humano con su entorno natural y social” (Ibarra et al., 2020, p. 16). En esta meta, los docentes universitarios son los principales actores para promover el cambio; son ellos quienes pueden transformar los contenidos ordinarios en prácticas socialmente relevantes, así como motivar a colegas y estudiantes a manifestarse por una universidad con conciencia social (De Moraes et al., 2024).

En este contexto, la docencia se resignifica: docentes y estudiantes se reconocen como copartícipes activos de un proceso educativo de amplio espectro. Colocar a la comunidad como elemento clave de los trayectos formativos implica plantear preguntas críticas, imaginar posibles soluciones mediadas por la colaboración, el diálogo y la cocreación. Para Martínez-Valdivia et al. (2022), se trata de una formación que promueve en los estudiantes

la capacidad de análisis crítico (pensamiento crítico, compromiso ético e intelectual), reflexión sistémica (pensamiento relacional, holístico y sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida), toma de decisiones colaborativa, donde el respeto a la diversidad no derive en la pérdida de objetividad (habilidades argumentativas, participativas y compromiso democrático con los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, etc.), así como sentido de responsabilidad con los diferentes miembros de la sociedad en términos de inclusión, justicia y equidad (compromiso ético, social y cívico, pensamiento anticipatorio y sincrónico-diacrónico, responsabilidad universal, sincrónica, diacrónica y diferenciada) (p. 60).

Así, desde la MEEAL se interpela a la preparación de profesionales de la educación especial con una alta cuota de humanismo, particularmente ante la complejidad de los servicios de educación especial que requieren personal con una elevada ética profesional en los ámbitos de la práctica, docencia e investigación que debe comprometerse con los estudiantes y sus familias (Çetin y Laçin, 2023; Martínez-Valdivia et al., 2022). Para lograrlo, es conveniente un plan de estudios coherente con los principios del aprendizaje, el servicio y las pedagogías situadas que buscan comprender, aprender y transformar el entorno. Enmarcadas en la pedagogía basada en la comunidad, estas pedagogías orientan la acción educativa desde una perspectiva social y toman como punto de partida las realidades de las personas y las necesidades de apoyo identificadas en los diferentes contextos de acción (Clavijo y Ramírez, 2019).

En la práctica, cada una de las asignaturas que conforman el currículo ofrece diversas posibilidades para promover la reflexión crítica sobre las implicaciones de educar en la diversidad. Para ello, los profesionales de la educación especial requieren considerar el contexto donde las NNAJ realizan sus actividades cotidianas, comprender sus prácticas de lectura y escritura, y conocer la cultura de sus familias y comunidades escolares. De forma particular, las materias de Prácticas I y Prácticas II, correspondientes al tercer y cuarto semestre, fomentan prácticas inmersivas en el sector público, preferentemente en instituciones de educación básica localizadas en zonas vulnerables de la entidad; con ellas, se construye un puente entre la teoría y la práctica a través de proyectos de colaboración interinstitucional.

Concreción curricular

En la actualidad, las IES han recurrido a la implementación de modelos educativos con metodologías activas y centradas en el aprendizaje que posibilitan entre

el estudiantado el desarrollo de competencias para enfrentar las demandas de la profesión y los desafíos de la realidad (Caballero y Martín-Lucas, 2022; Martín-Cuadrado et al., 2022). De modo general, la orientación práctica de los programas de estudio constituye una prioridad a fin de impulsar la relación entre el mundo académico y el laboral que permita la correspondencia entre la teoría y la práctica.

Como parte de la articulación del plan de estudios de la MEEAL, la materia de Prácticas I tiene como finalidad que el estudiantado desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la detección y diagnóstico de los trastornos de aprendizaje o lenguaje a través de un proceso sistemático y la aplicación de diferentes técnicas; mientras, la asignatura de Prácticas II se dirige a promover entre los estudiantes las competencias para el diseño y la aplicación de programas específicos de intervención de dichos trastornos (UACJ, 2017). Este rasgo del plan de estudio coincide con la reciente caracterización de los programas de posgrado con orientación profesionalizante realizada por el Conahcyt (2023b), que señala que, para la asignación de becas, los planes de estudios deberán incluir “la realización de prácticas inmersivas en los sectores público, social o privado” (párr. 19).

Al respecto, en la normativa institucional el término de prácticas profesionales se emplea para aludir las “actividades de aprendizaje y experiencia en el ámbito profesional dentro de su formación” (UACJ, 2022, párr. 3) en las que participa el estudiantado de pregrado, sin especificar lo relativo a las prácticas en el posgrado. En el diseño de una propuesta para nombrarlas y regular su realización, que incluye la formulación de objetivos, procedimiento, reglamento, formatos, registro, sistematización, evaluación, entre otros, hemos consultado la propuesta de Piña (2013) en México y de Caballero y Martín-Lucas (2022) en España.

Para Piña (2013), en el posgrado mexicano es común encontrar tres tipos de práctica: prácticas de formación, cuyo propósito es la asimilación de un contenido específico; prácticas educativas, aquellas que suceden durante el proceso educativo al interior del salón de clase y en relación con la práctica docente, por ejemplo, participación estudiantil, actividades e interacciones; y prácticas académicas, que se realizan dentro y fuera de la institución, sin ser estrictamente educativas al carecer de valor curricular, como trabajo en equipo, organización de eventos sociales, y vínculos con pares y docentes.

En el contexto español, Caballero y Martín-Lucas (2022) citan el término de prácticas de estudios de posgrado, que se distinguen por cinco rasgos: forman parte del plan de estudios; se llevan a cabo en entornos profesionales reales; requieren del estudiantado una participación activa mediante la reflexión en la acción; fortalecen la identidad profesional mediante procesos de co-observación y co-reflexión; y permiten el desarrollo de nuevas competencias profesionales. Además, analizar el sentido de las prácticas implica valorar el perfil del personal interviniente (tutores, docentes de prácticas, supervisores), la relación entre los contextos de práctica (centros escolares, organizaciones de la sociedad civil, instituciones gubernamentales) y los modelos formativos del posgrado.

Por lo anterior, proponemos la noción de prácticas de posgrado para referirnos a aquellas experiencias formativas supervisadas cuyo propósito es el fortalecimiento de las competencias profesionales adquiridas durante el proceso de aprendizaje

en entornos reales, que se constituyen en vinculación con instituciones de diversos sectores y que posibilitan la concreción del modelo educativo universitario.

Actividades de retribución social

Desde la propuesta gubernamental, la retribución social se entiende como

el compromiso que adquiere el becario para la realización de diferentes actividades con los actores sociales, académicos, institucionales y productivos de su contexto, para que de forma colaborativa se promueva la apropiación social de los conocimientos, tecnologías e innovaciones que se generaron durante el proceso de investigación y formación científica que tuvieron en el ámbito de incidencia de su posgrado (Conacyt, 2021, p. 59).

Al respecto, proponemos una lista de más de 25 actividades con las que se espera concientizar al estudiantado sobre su compromiso ético ante el apoyo recibido por la sociedad mexicana para su formación; su compromiso científico, al emplear el conocimiento generado en la mejora de las condiciones de vida de las comunidades; y su compromiso social, al colaborar en la atención y solución de problemas prioritarios identificados en sus contextos (Conacyt, 2022).

En la experiencia de la MEEAL, las actividades de retribución social se integran gradualmente a los proyectos de titulación con el propósito de beneficiar a diversas instituciones públicas de educación básica con incidencia en estudiantes, docentes y familias en la región a través de talleres, mesas de discusión, diseño de material didáctico, entrevistas en radio, entre otros. Además, existe evidencia de la participación de los estudiantes como ponentes y moderadores en eventos académicos de alcance nacional e internacional. Hasta el momento, las actividades de retribución social generadas en la MEEAL se concentran en el sector educativo. Lo anterior coincide con los hallazgos de Hernández et al. (2022), quienes analizaron el impacto de las actividades de retribución social en los posgrados de la Universidad de Guadalajara. En este sector se ubican las actividades dirigidas a la promoción del aprendizaje inclusivo, permanente y de calidad para todos.

En el caso de la MEEAL, destacan como fortalezas los talleres dirigidos a docentes y el diseño de materiales educativos. Esta orientación responde a las recomendaciones nacionales sobre la formación del profesorado de aula regular en temas de atención a la diversidad e inclusión educativa, que señala la necesidad de trayectos formativos consistentes y pertinentes que doten al personal docente de los conocimientos y las habilidades necesarios para el trabajo inclusivo. Esta necesidad es en especial relevante dado que, “debido a la falta de pertinencia en la formación, en muchas ocasiones, el personal carece de conocimientos para la atención de casos [...], afectando su actitud y formas de trabajar colaborativamente” (Mejoredu, 2022b, p. 97). Asimismo, en las escuelas del país se reporta que “los materiales tampoco son pertinentes, suficientes ni gratuitos, además de que no son recibidos de manera oportuna” (p. 97).

Por otra parte, estas actividades se han incorporado a los diversos momentos del trabajo de campo ya sea para la presentación del proyecto, la sensibilización de los participantes, el levantamiento de datos, así como la devolución y socialización de los resultados.

Servicios de apoyo

En esta sección presentamos dos servicios de apoyo relacionados con la MEEAL: el Centro de Lenguaje y Aprendizaje y el Centro de Prácticas para el Aprendizaje y Lenguaje (CEPRAAL).

En agosto de 2015, como resultado de la colaboración entre la UACJ y la Fundación Colabora, AC, se constituyó el Centro de Lenguaje y Aprendizaje con el objetivo de beneficiar a la población infantil de entre cinco y catorce años de Ciudad Juárez que presenta necesidades asociadas al lenguaje y al aprendizaje. El servicio se ofrece mediante terapias gratuitas, impartidas dos veces por semana por egresados universitarios, con una duración de una hora por sesión (Centro de Lenguaje y Aprendizaje, 2015).

En este centro, la terapia de lenguaje se orienta a atender dificultades en el desarrollo del habla, tales como problemas en el lenguaje receptivo y expresivo, articulación, voz y fluidez. Por su parte, la terapia de aprendizaje está dirigida a niñas y niños que presentan dificultades en el acceso o dominio de habilidades básicas como la lectura, la escritura y la aritmética. Estas limitaciones pueden estar asociadas a trastornos del aprendizaje, como dislexia, discalculia o trastorno específico del aprendizaje con dificultad en la expresión escrita, entre otros (UACJ, 2018b).

A su vez, el CEPRAAL fue diseñado como un componente clave para el cumplimiento de los objetivos y metas del plan de estudios de la MEEAL. Este centro tiene un doble propósito: por un lado, ofrecer un espacio formativo para el estudiantado, orientado al desarrollo de competencias profesionales en detección, diagnóstico e intervención de trastornos de aprendizaje y lenguaje en un entorno supervisado por especialistas; y por otro, brindar atención a las necesidades de NNAJ con estas condiciones en el contexto local (UACJ, 2020).

El antecedente directo del CEPRAAL es el Centro de Formación, Investigación y Atención a las Necesidades Educativas Especiales, creado por la UACJ ante la ausencia, en la región, de un centro especializado en orientación y diagnóstico integral para personas con necesidades educativas especiales. Tan solo en 2014, este centro brindó atención a 220 usuarios, lo que representó un promedio de 1,500 terapias por semestre (Rodríguez et al., 2014).

A partir de la apertura del CEPRAAL en mayo de 2024, la MEEAL busca ofrecer una atención especializada a usuarios con posibles trastornos de lenguaje o aprendizaje. Entre los servicios que se brindan desde este espacio, se encuentran: la identificación de usuarios con condiciones asociadas a estos trastornos; la elaboración de un diagnóstico diferencial como base para la intervención; entrevistas con los responsables familiares; integración de información del contexto escolar; entrevistas con los propios usuarios; aplicación de pruebas estandarizadas; análisis e integración de datos; y diseño de un programa individualizado de intervención, entre otros.

Proyectos de titulación

De acuerdo con Ponce et al. (2016), uno de los propósitos fundamentales de la investigación en el campo de la educación especial es el diseño de intervenciones orientadas a mejorar la práctica profesional, mediante la identificación de tratamientos y apoyos que favorezcan el aprovechamiento académico del estudiantado.

Según el plan de estudios de la MEEAL, la obtención del grado puede realizarse a través de dos modalidades —a elección del estudiante, con la autorización del director de tesis y la aprobación del comité académico—: una, mediante un trabajo recepcional en forma de proyecto de intervención, y otra, a través de una tesis, que consiste en la realización de una investigación científica en la que se demuestre la capacidad del sustentante para plantear un problema de investigación, formular hipótesis, aplicar un método adecuado, analizar los resultados y presentar conclusiones (UACJ, 2017, 2018a).

En cuanto al registro de proyectos de titulación, a la fecha se han inscrito diversos programas de intervención para atender a niñas y niños con condiciones asociadas a la discalculia, dislexia, tartamudez, TDAH, entre otras (véase tabla 4). Estos proyectos se caracterizan por el trabajo de campo en las comunidades, así como por considerar actividades con compromiso social establecidos con ellas. Pese a los avances, se observan dificultades en la graduación, ya que, de las 16 personas que conforman la primera y segunda generación, solo seis (38%) han alcanzado el grado a través de la modalidad de proyecto.

Tabla 4. Relación de tesis por generación y año de publicación

| Núm. | Título de la tesis | Generación | Año de obtención del grado |
|------|--|------------|----------------------------|
| 01 | Conciencia fonológica en población escolar con dislexia | Segunda | 2024 |
| 02 | Diseño de programa de estimulación de memoria de trabajo para el tratamiento de discalculia | Primera | 2023 |
| 03 | Programa de estimulación de la conciencia fonológica para mejorar la comprensión lectora de un niño con dislexia | Primera | 2022 |
| 04 | Diseño de un programa cognitivo que estimula la memoria de trabajo en una persona con dislexia | Primera | 2022 |
| 05 | Diseño de un programa de intervención que fortalezca la conciencia fonológica en niños con dislexia | Primera | 2022 |
| 06 | Diseño de programa de intervención para atender a niños con dislexia cuyo problema principal es la percepción visual | Primera | 2022 |

RECOMENDACIONES A MANERA DE CONCLUSIÓN

En este artículo, analizamos los mecanismos de colaboración utilizados en un posgrado en educación especial para atender las necesidades de la comunidad. Del ejercicio analítico, identificamos cinco mecanismos de colaboración: plan de estudios, concreción curricular, actividades de retribución social, servicios de apoyo y proyectos de titulación.

Dado el carácter propositivo del texto, resulta oportuno considerar las siguientes recomendaciones con base en los resultados presentados:

- Sobre la formación: valorar la conveniencia del aprendizaje servicio y las pedagogías situadas como eje formativo a fin de configurar una propuesta curricular comprometida con la formación integral que promueva entre el estudiantado la sensibilidad social ante los colectivos con mayor vulnerabilidad (plan de estudios).

▪Sobre la práctica: asegurar en el diseño normativo la noción de las prácticas de posgrado como oportunidades de aprendizaje experiencial, el fomento de la co-creación y el diálogo de saberes con las comunidades de práctica, así como generar un proceso de evaluación que permita valorar sus fortalezas y debilidades (prácticas inmersivas); además, fortalecer la infraestructura, cobertura, personal y estrategias de seguimiento y evaluación del Centro de Lenguaje y Aprendizaje y del CEPRAAL a fin de atender al mayor número de usuarios al tiempo que se contribuye a la consolidación de las competencias profesionales del estudiantado (servicios de apoyo).

▪Sobre la investigación: fomentar la difusión de los resultados de la investigación realizada en la MEEAL, así como promover en su diseño y desarrollo los enfoques interdisciplinarios, inclusivos, colegiados, éticos y con incidencia social (proyectos de titulación); igualmente, alentar la sistematización de las actividades de retribución social con el propósito de valorar sus resultados e identificar la opinión de los grupos e instituciones participantes a efecto de actualizar el perfil de egreso, valorar la pertinencia de las asignaturas que conforman el plan curricular, además de explorar la oportunidad de colaboración con otros programas de posgrado (actividades de retribución social).

En el balance, las prácticas de posgrado y las actividades de retribución social han posibilitado el acercamiento con las instituciones del sector educativo; sin embargo, se espera promover diferentes tipos de vinculación con los sectores social, gubernamental, productivo, entre otros, así como con el público en general. En específico, la propuesta del Conahcyt para incorporar la retribución social como rasgo distintivo del posgrado mexicano ofrece la oportunidad de documentar las actividades con compromiso comunitario que desde antaño se han realizado en la universidad, valorar el alcance de la pertinencia social del programa y su vinculación con otras dependencias, dentro y fuera de la institución, para la atención integral de las problemáticas sociales. Con todo, estas actividades pueden enfrentarse a debilidades y amenazas que se han observado en otros contextos universitarios, por ejemplo, la ausencia conceptual, la realización de acciones aisladas sin un objetivo específico, la carencia de lineamientos institucionales, la reducción de sus finalidades a un simple requisito para el egreso, la falta de valoración institucional, entre otras (Hernández et al., 2022).

En la construcción identitaria de la MEEAL se requiere mirar al exterior para transformar el interior; es decir, conocer las problemáticas de la comunidad permitirá repensar los procesos de formación, práctica e investigación hacia el cumplimiento de la RSU. Al respecto, del trabajo se concluye el carácter social y comunitario del programa ante la necesidad de garantizar el derecho a la educación de las infancias en la región. En el proceso se reconoce que la RSU se configura en el cruce de contextos, situaciones, prácticas, políticas y condiciones que im/posibilitan la vinculación entre el quehacer universitario y las necesidades locales. Por ello, se admite la importancia del diseño curricular como orientación pedagógica de la formación de profesionales de la educación especial con sentido social a través de la declaración de un perfil de egreso determinado y el papel clave del profesorado en su materialización.

Ante las circunstancias de los servicios de educación especial, es necesario que la MEEAL priorice cuatro acciones: atención a las NNAJ con trastornos de aprendizaje

o lenguaje, principalmente a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad económica; acompañamiento al personal de las USAER; elaboración de materiales didácticos; y asesoría a docentes de aula regular en la identificación y atención de estudiantes con trastornos de aprendizaje y lenguaje.

Si bien los resultados de esta fase constituyen un insumo importante para la evaluación curricular del programa, se requieren otras miradas que permitan identificar áreas de oportunidad y acciones para su mejora desde la experiencia de estudiantes, docentes, egresados, empleadores y autoridades universitarias.

Finalmente, concluimos que la pertinencia social de un programa de posgrado constituye un proceso dialéctico de corresponsabilidad entre la universidad y la comunidad, que, como señalan Pérez y Rodríguez (2021), interpela tanto al compromiso de las IES como a la sensibilidad de la sociedad para convertir el conocimiento generado en ellas en acciones para la transformación de la realidad. En este contexto, formación, práctica e investigación son tres vías que se funden en un proyecto educativo común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acle, G., Lozada, R., Martínez, L. M. y Durán, T. D. (2022). Sincronía y diacronía del posgrado en educación especial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ): balance y perspectivas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 16, núm. 1, pp. 1-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1573>
- Barrón, M. C. (2023). Construcción del campo curricular. Orientaciones epistemológicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 99, pp. 1233-1246. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/31/99>
- Bokser, J., Antal, E. y Waldman, G. (2001). Desafíos del posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En R. Sánchez y M. Arredondo (eds.). *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM* (pp. 147-166). UNAM-Plaza y Valdés.
- Caballero, D. y Martín-Lucas, J. (2022). La formación práctica de los estudiantes de posgrado en educación. En A. V. Martín y L. B. Espejo (eds.). *Educación en la sociedad global. Lecturas de la agenda política y social* (pp. 351-375). Ediciones Octaedro.
- Centro de Lenguaje y Aprendizaje (2015). Inicio. <https://www.centrodelenguajeaprendizaje.org/>
- Cervantes, E., Gutiérrez, P. R. y Ronquillo, C. C. (2023). La incidencia social en la investigación educativa. Experiencias desde el posgrado universitario. En SBI y C. Carrera (eds.). *Las caras del prisma en la formación de investigadores* (pp. 85-96). REDIECH.
- Çetin, E. y Laçin, E. (2023). Practice, teaching and research ethics in special education. *International Journal of Progressive Education*, vol. 19, núm. 3, pp. 120-133. https://ijpe.inased.org/makale_benzer/3757
- Clavijo, A. y Ramírez, L. M. (2019). *Las pedagogías de la comunidad a través de investigaciones locales en el contexto urbano de Bogotá*. Dykinson.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2021). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Chihuahua. Información del ciclo escolar 2018-2019..* <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/cuadernos-estatales/chihuahua.pdf>

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2022a). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2022b). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eval_diagnostica-usaer-primarias.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2024). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2023. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2023>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2021). Anexo. Instrumento de Evaluación. <https://conahcyt.mx/convocatorias/pnpc/anexos/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2022). Anexo 1. Actividades de retribución social. http://www.astro.ugto.mx/recursos/Formatos/Anexo1_Actividades_de_Retribucion_Social.pdf
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) (2023a). Programas nacionales estratégicos. <https://conahcyt.mx/pronaces/>
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) (2023b, 8 de agosto). Ley General HCTI garantiza asignación de becas a estudiantes de programas de posgrado orientados a la investigación. <https://conahcyt.mx/ley-general-hcti-garantiza-asignacion-de-becas-a-estudiantes-de-programas-de-posgrado-orientados-a-la-investigacion/>
- Cota, B. F. (2024). *Conciencia fonológica en población escolar con dislexia*. Tesis de maestría. UACJ.
- De Moraes, V., Vaquero-Diego, M. y Currás, R. (2024). University social responsibility. The role of teachers. *Journal of Innovation & Knowledge*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2024.100464>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Díaz-Barriga, F., Lule, M. d., Pacheco, D., Saad, E. y Rojas-Drummond, S. (2015). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Trillas.
- García, T. D. (2022). *Programa de estimulación de la conciencia fonológica para mejorar la comprensión lectora de un niño con dislexia*. Tesis de maestría, UACJ. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/6564>
- Guzmán, A. y Valdez, M. d. (2018). El servicio social como recurso didáctico para intervenir la realidad social. *Zincografía*, núm. 4, pp. 44-61. <https://doi.org/10.32870/zcr.v0i4.54>
- Hernández, C. M., García, A. K. y Salas, I. A. (2022). *La retribución social en los posgrados de la Universidad de Guadalajara. Diagnóstico institucional y guía*. Universidad de Guadalajara. https://cgipv.udg.mx/publicaciones/libros/la_retribucion_social
- Ibarra, L. M., Fonseca, C. D. y Santiago, R. (2020). La responsabilidad social universitaria. Misión e impactos sociales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 54, e1008. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-011)

- Instituto José David (2024). Maestría en Problemas de Aprendizaje. <https://edu.ijd.org.mx/maestrias>
- Instituto Superior de Estudios Psicológicos (2024). Máster en Educación Especial. <https://www.isep.es/curso/master-en-educacion-especial/>
- Jiménez, R. (2022). *Diseño de un programa cognitivo que estimula la memoria de trabajo en una persona con dislexia*. Tesis de maestría, UACJ.
- Larrán-Jorge, M. y Andrades-Peña, F.-J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. VI, núm. 15, pp. 91-107. <http://ries.universia.net/article/view/1053/analisis-responsabilidad-social-universitaria-enfoques-teoricos>
- Martí-Noguera, J. J., Calderón, A. I. y Fernández-Gozenzi, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica. Análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 9, núm. 24, pp. 107-124. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2018.24>
- Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R. y Méndez-Zaballos, L. (2022). Los actores y etapas del prácticum en contextos educativos a distancia. En A. M. Martín-Cuadrado, L. Méndez-Zaballos y R. González-Fernández (eds.). *El prácticum en contextos de enseñanza no presenciales. Investigación desde la práctica* (pp. 11-30). Narcea.
- Martínez-Valdivia, E., Pegalajar-Palomino, M. C. y Burgos-García, A. (2022). La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente. *Perfiles Educativos*, vol. 44, núm. 177, pp. 58-77. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.177.60653>
- Méndez-Ochaita, M. F. (2022). Pertinencia e incidencia social de las investigaciones de tesis de un posgrado profesional en desarrollo en México. *CIENCIA ergo-sum*, vol. 30, núm. 2, pp. 1-13. <https://doi.org/10.30878/ces.v30n2a3>
- Pegalajar-Palomino, M. C., Martínez-Valdivia, E. y Burgos-García, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación Universitaria*, vol. 14, núm. 2, pp. 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095>
- Pérez, A. y Rodríguez, A. (2021). Lineamientos para la pertinencia social en los estudios de cuarto nivel. *Revista Conrado*, vol. 17, núm. 82, pp. 395-401. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1971>
- Pérez-Mora, G., Herrera-Rodríguez, J. y Alemán-Gutiérrez, M. (2024). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y trastorno del espectro del autismo: análisis del grado de coincidencia diagnóstica entre los centros de salud y las unidades de salud mental infanto-juvenil. *Juvenil. Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, vol. 4, núm. 13, pp. 13-22. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v41n3a3>
- Ponce, H., Domínguez, C. y Arriaga, M. (2016). La importancia de la investigación en la educación especial. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 25, núm. 50, pp. 217-244. <https://doi.org/10.20983/noesis.2016.2.9>
- Rodríguez, G. O., Álvarez, M. P. y Santos, M. d. (2014). Experiencias desde el Centro de Formación, Investigación y Atención a las Necesidades Educativas Especiales (CENFIANEE) para enfrentar el reto de la educación inclusiva. En C. B. Mendoza, L. Ortiz, J. A. Camacho, S. Nájera y V. Figueredo (eds.). *educación inclusiva. "una utopía posible"* (pp. 55-64). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

- Santos, M. d. y Pérez, A. (2020). La educación especial en Ciudad Juárez: reflexión y acción. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, núm. 19, pp. 79–93. <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.19.5>
- Secretaría de Educación (2023). Programa de Servicio Social. <https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/serviciosocial/>
- Secretaría de Educación (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa*. https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf
- Suárez, J. L. y Anaya, R. (2017). Construcción de una identidad participativa. Socialización en el primer año de estudios universitarios. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 26, núm. 52, pp. 90–129. <https://doi.org/10.20983/noesis.2017.2.5>
- Tello, M. F. (2022). *Diseño de un programa de intervención que fortalezca la conciencia fonológica en niños con dislexia*. Tesis de maestría, UACJ. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/6564>
- Torres, M. (2023). *Diseño de programa de estimulación de memoria de trabajo para el tratamiento de discalculia*. Tesis de maestría, UACJ. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/6720>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2022). Prácticas profesionales. <https://www.uacj.mx/vinculacion/PP.html>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2021). Modelo educativo UACJ. Visión 2040. <https://www.uacj.mx/MEV2040/>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2020). Manual de organización y procedimientos del Centro de Prácticas. Documento de trabajo.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2019). Guía para la elaboración de rediseño curricular posgrado. Documento interno.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2018a). Normas de estilo para la elaboración de tesis y documentos escritos de posgrado. Documento interno.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2018b). Centro de Lenguaje y Aprendizaje. <https://www.uacj.mx/servicios/CLA.html>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) (2017). Maestría en Educación Especial con énfasis en Aprendizaje y Lenguaje. Plan de estudios.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2024). Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/posgrado/maestria-en-atencion-a-la-diversidad-y-educacion-inclusiva/>
- Universidad Humaslow (2024). Maestría en Educación Especial e Inclusión Social. <https://www.universidadhumaslow.edu.mx/meeisv/>
- Universidad Internacional de La Rioja (2024). Maestría en Atención a las Necesidades Educativas del Desarrollo. <https://estudiar.unir.net/mx/mx-esp-ma-ed-maestria-necesidades-educativas-especiales>
- Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (2024). Especialidad en Educación Inclusiva. <https://www.upnech.edu.mx/especialidades/eei/>
- Universidad Pedagógica Veracruzana (2024). Maestría en Educación Especial con Enfoque Inclusivo. <https://www.sev.gob.mx/upv/maestria-en-educacion-especial-con-enfoque-inclusivo/>

- Universidad Tecnológica de México (2024). Maestría en Educación y Necesidades Especiales. <https://www.unitec.mx/maestria-en-educacion-y-necesidades-especiales/>
- Vallaes, F. (2021). *Manual de responsabilidad social universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas e indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. <https://unionursula.org/wp-content/uploads/2021/06/2021-Manual-RSU-Modelo-URSULA-Esp.pdf>
- Vallín, D. (2015). La pertinencia social de la maestría en dirección estratégica empresarial de la UGB de la República de El Salvador y desde la evaluación multinacional de expertos. *RICEA. Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración*, vol. 4, núm. 7, pp. 1-25. <https://www.ricea.org.mx/index.php/ricea/article/view/59>
- Vega-Villanueva, N., Mendoza-Meraz, G. y Carmona-García, L. S. (2020). Enfoques de aprendizaje en la materia de español en niños con trastornos de aprendizaje. *Búsqueda*, vol. 7, núm. 24, e490. <https://doi.org/10.21892/01239813.490>
- Velázquez, A. E. (2022). *Diseño de programa de intervención para atender a niños con dislexia cuyo problema principal es la percepción visual*. Tesis de Maestría. UACJ. <http://hdl.handle.net/20.500.11961/6563>
- Yáñez, M. G. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo. Diagnóstico, evaluación e intervención*. Editorial El Manual Moderno.

Posgrados y pueblos indígenas: límites y potencialidades para su devenir

Postgraduate studies and indigenous peoples: Limits and potentials for their becoming

ÁNGELA SOFÍA GARCÍA ESTRADA*
FERNANDO LIMÓN AGUIRRE**
ANTONIO SALDÍVAR MORENO***

Este artículo analiza el posgrado como un espacio con potencial impacto social en el ámbito de los pueblos y comunidades indígenas, al favorecer la construcción de conocimientos culturalmente pertinentes, basados en sus marcos cognitivos e intereses colectivos. La investigación se sustenta en diálogos y relatos de vida, complementados con un análisis de contenido centrado en las perspectivas y la producción académica de seis investigadoras e investigadores pertenecientes a pueblos mayas del estado de Chiapas. Desde el marco teórico de los conocimientos culturales, se identificó que existen momentos, personas y espacios dentro de los programas de posgrado que potencian la reivindicación de estos sujetos como miembros activos de su pueblo. No obstante, persisten limitaciones asociadas a las herramientas teóricas y metodológicas que se les imparten, así como discrepancias culturales entre los contenidos académicos ofrecidos y las problemáticas reales de sus comunidades. Se concluye que es fundamental incluir un enfoque intercultural crítico con contenido interepistémico en los programas de maestría y doctorado. Esto permitiría generar un impacto significativo y positivo tanto para las personas de pueblos indígenas como para sus comunidades y la sociedad en general.

Palabras clave:
formación de posgrado, estudiantes indígenas, conocimientos culturales, interculturalidad crítica, diversidad cultural y lingüística

Recibido: 11 de junio de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 3 de diciembre de 2024 |

Publicado: 8 de enero de 2025

Cómo citar: García Estrada, Á. S., Limón Aguirre, F. y Saldívar Moreno, A. (2025). Posgrados y pueblos indígenas: límites y potencialidades para su devenir. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (64), e1684. <https://doi.org/10.31391/RVLW3068>

This article analyzes postgraduates as a space with a potential social impact in the field of indigenous peoples and communities, since it can favor the construction of knowledge that is culturally favorable to them, considering their cognitive frameworks and collective interests. Based on research based on dialogues and life stories, a content analysis is made of the perspective and academic production of six researchers belonging to Mayan peoples in the state of Chiapas. Based on the theoretical framework of cultural knowledge, it was found that there are moments, people and spaces in the graduate programs that potentiate the vindication of these subjects as part of their people; however, they still find limitations regarding the theoretical and methodological tools they are taught, as well as cultural discordances between what they are offered and the needs of their communities. It is concluded that it is necessary to include a critical intercultural approach with inter-epistemic content in master's and doctoral programs to promote a significantly positive impact for the members of indigenous peoples, their communities and society in general.

Keywords:
postgraduate education, indigenous students, cultural knowledge, critical interculturality, cultural and linguistic diversity

* Estudiante de doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable. Líneas de investigación: interculturalidad y conocimientos de los pueblos indígenas. Correo electrónico: angela.garcia@estudianteposgrado.ecosur.mx/ <https://orcid.org/0000-0001-7191-1221>

** Doctor en Sociología. Investigador en El Colegio de la Frontera Sur. Líneas de investigación: pueblo maya chuj, conocimientos culturales, interculturalidad y territorialidad. Correo electrónico: flimon@ecosur.mx/<https://orcid.org/0000-0003-1715-3612>

* Doctor en Comunicación, Cultura y Educación. Investigador y docente en El Colegio de la Frontera Sur. Líneas de investigación: educación intercultural, sistematización y evaluación de procesos educativos, participación social y desarrollo comunitario, estudios ambientales y educación en valores. Correo electrónico: asaldivar@ecosur.mx/ <https://orcid.org/0000-0003-2330-0770>



INTRODUCCIÓN

Partimos del planteamiento de que, al incorporarse a la educación de posgrado, algunas personas indígenas han encontrado en el quehacer académico una herramienta para la emancipación y el activismo en favor de sus pueblos y culturas. Este proceso se refleja en la elección de temáticas de interés comunitario, donde reivindican y legitiman sus conocimientos (Martins, 2012; Santana, 2023). Sin embargo, este avance ocurre en un contexto dominado por un academicismo que históricamente ha discriminado, excluido y marginado la diversidad cultural (Dietz, 2014). Esto resalta la necesidad de transformar las prácticas académicas hacia enfoques más inclusivos y culturalmente pertinentes.

Sumado a lo anterior, desde perspectivas críticas, contextualizamos el posgrado como un espacio donde los estudiantes enfrentan aislamiento y la inseguridad derivados de un discurso que, aunque promueve la “autonomía”, en la práctica los condiciona mediante relaciones de subordinación, manipulación y opresión del pensamiento (Keck y Saldívar, 2016). Además, se observa un predominio de pedagogías basadas en la transmisión unidireccional del conocimiento y en relaciones de poder jerárquicas, que posicionan al estudiante como un discípulo y al director de tesis como un maestro, una figura de autoridad incuestionable (Bartlett y Mercer, 2000, citado en Keck y Saldívar, 2016).

En este contexto, sostenemos que los casos de personas indígenas que han reafirmado su adscripción cultural tras haber transitado su formación escolar hasta niveles de posgrado son específicos y, en su mayoría, excepcionales. Se trata de individuos que han enfrentado la colonialidad de su ser y su pensamiento, y han logrado confrontar y superar los modelos educativos hegemónicos.

Resaltamos que este texto es un resultado parcial del proyecto en curso titulado “*Hacia el pluralismo ontoepistemológico en la academia: aportes de científicos sociales mayas en Chiapas*”. En el marco de este proyecto, nos hemos enfocado en reflexionar sobre la experiencia vivida y la labor académica de seis personas pertenecientes a pueblos mayas de Chiapas, quienes han logrado acceder a una formación doctoral y actualmente realizan investigaciones con y para sus comunidades.

Como parte de los criterios éticos y las implicaciones del proyecto, iniciado en 2022, se solicitó y se obtuvo el consentimiento libre, informado y voluntario de las personas participantes. Además, se mantiene el privilegio de una relación sostenida y una comunicación constante con ellas, lo que fortalece la confianza y el compromiso en este proceso colaborativo.

Las personas participantes en el proyecto son: Angelina (Axul) Gómez (maya chuj de La Independencia; doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas en el Centro de Estudios Superiores de México y Centro América), Cristóbal (Kixtup) Pérez (maya chuj de La Trinitaria; doctorado en Antropología en la UNAM), Patricia Pérez (maya tseltal de Chilón; doctorado en Estudios Mesoamericanos en la UNAM), Francisco Santiz (maya tseltal de Oxchuc; doctorado en Educación en el Instituto de Estudios de Posgrado, IEP), Manuel Bolom (maya tsotsil de Huixtán; doctorado en Desarrollo Educativo en el IEP) y Alfredo López (maya tsotsil de Chamula; doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH). Cada uno de los participantes tiene sus respectivas publicaciones (algunas expuestas a lo largo de este texto), resultado de su quehacer académico, y cuyo acceso es público.

El objetivo ahora es exponer al posgrado como un espacio con un potencial impacto social en el ámbito de los pueblos y comunidades indígenas, pues puede favorecer la construcción de conocimientos que les sean concordantes culturalmente, tomando en cuenta sus propios marcos cognitivos e intereses colectivos. Con base en nuestros avances, identificamos que, pese a adversidades y contradicciones dentro de sus posgrados, las seis personas con quienes colaboramos, a través de su trayectoria de formación y labores académicas, han fortalecido su vínculo con sus pueblos, en particular, han podido profundizar en su cultura, las potencialidades de su idioma con sus fortalezas y cambios, así como sus conocimientos culturales (CC).

Para desarrollar nuestro argumento, hemos estructurado el escrito en las siguientes secciones: en primer lugar, presentamos una exposición sobre la educación de posgrado en México y su relación con los pueblos indígenas. En segundo lugar, describimos los referentes teóricos que orientan nuestra investigación. Posteriormente, detallamos la metodología empleada. En el cuarto apartado, analizamos los resultados obtenidos y, finalmente, presentamos las conclusiones integradoras del estudio.

ACERCA DE LA EDUCACIÓN DE POSGRADO

En el contexto del capitalismo moderno, los programas de posgrado y sus investigaciones tienden a priorizar las necesidades del mercado, y dejan de lado las demandas de las mayorías sociales (Jiménez et al., 2008). El conocimiento, en este marco, se convierte en una producción fabril financiada por y al servicio de quienes tienen la capacidad económica para sostenerla (Acosta y Carreño, 2013).

En México, los posgrados enfocados en las ciencias están diseñados para formar personas investigadoras mediante cursos curriculares y el desarrollo de investigaciones que, en teoría, generan nuevos conocimientos. Sin embargo, estos conocimientos han sido evaluados predominantemente desde una perspectiva cuantitativa, en el marco de políticas públicas orientadas por una lógica de resultados vinculada al desarrollo económico del país y a su competitividad internacional (Hernández, 2020).

Según Tünnermann (2014, citado en Lechuga, 2017), la pertinencia de los posgrados no debe limitarse únicamente a su dimensión económica, sino que debe extenderse a las esferas laborales, sociales, culturales y ecológicas. El principal desafío radica en atender, de manera corresponsable, las demandas de la diversidad de actores sociales que buscan defender la vida en su totalidad, incluyendo la protección del entorno natural y los derechos de los grupos y sectores más vulnerables (Acosta y Carreño, 2013; Pérez, 2016).

Es necesario entender la educación de posgrado como un ámbito que contribuye a formar sujetos constructores de proyectos capaces de transformar su realidad y actuar sobre sus condiciones materiales, teóricas e ideológicas (Zemelman, 2012). Desde esta perspectiva, la investigación realizada en estos espacios debe ser beneficiosa no solo para quienes participan, al enriquecer su experiencia de vida y formación profesional, sino también para la colectividad y los territorios. Por ello, es imprescindible que entre los objetivos de esta educación destaque la orientación hacia la construcción de conocimientos científicos respetuosos de las particularidades culturales (Lander, 2016).

Las maestrías y doctorados, al ser considerados la cúspide de los sistemas educativos y caracterizados por su capacidad para producir conocimiento (Lechuga, 2017), enfrentan la urgencia de formar personas creativas, éticas, con pensamiento crítico y con habilidades para generar y aplicar conocimientos en favor de la transformación social (Chavoya y Reynaga, 2012). En el caso particular de las ciencias sociales, el posgrado representa un espacio en el que las personas en formación transitan de ser evaluadas por su habilidad para reproducir conocimiento a convertirse en productoras críticas y comunicadoras de los nuevos saberes que surgen de sus investigaciones. Este proceso implica también encontrar posibilidades para ejercer su autonomía y creatividad dentro de los límites institucionales que los enmarcan (Keck y Saldívar, 2016).

En este contexto, es fundamental cuestionar si los posgrados y el conocimiento que producen contribuyen a la preservación de la vida y al enriquecimiento de la diversidad cultural, o si, por el contrario, se han convertido en agentes activos de la colonización y del debilitamiento de las diversidades culturales y ecológicas. Para abordar esta cuestión, es necesario develar el carácter político del conocimiento (Lander, 2000), lo que implica asumir un compromiso de reflexividad crítica y trabajar en la construcción afirmativa de conocimientos que favorezcan la pluralidad de proyectos de sociedad y humanidad (Bautista, 2014), así como la justicia epistémica (Sousa, 2021).

Para alcanzar este objetivo, Lander (1999) sostiene que es indispensable interpelear el sentido de lo que hacemos quienes nos dedicamos a la ciencia. Esto demanda visibilizar, especialmente en las ciencias sociales y humanidades, la persistencia del dominio colonial y neocolonial en los saberes. Sosa (1999) añade que es imperioso reconocer la diversidad de modos de vivir, ser y entender la vida actual, así como su influencia en el quehacer académico científico. Este enfoque permitiría distinguir y, cuando sea necesario, redefinir la relación entre los científicos y las sociedades.

Estas perspectivas han sido retomadas por diversos autores que analizan las experiencias estudiantiles de posgrado y destacan las propuestas, identidades y complejidades que confluyen en estos espacios (Hernández, 2020; Keck y Saldívar, 2016; Czarny et al., 2020; Mendoza et al., 2019). En cuanto al tema específico del posgrado y los pueblos indígenas, investigaciones como las de Czarny et al. (2020), García (2021), Mendoza et al. (2019), Santana (2022), y Segura y Chávez (2023) han examinado el impacto de este nivel educativo en la vida de estudiantes de dichos pueblos.

El conjunto de estos estudios es aún emergente y refleja el contexto reciente de la incursión de personas indígenas en la educación superior en México, a menudo con el objetivo de reivindicar y defender sus derechos colectivos. Esta integración ha sido impulsada por acciones afirmativas y programas de becas (Navarrete, 2011), como el de Fortalecimiento Académico para Indígenas del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), el cual considera tres instrumentos principales de apoyo: el Programa de Becas de Posgrado para Mujeres Indígenas (CIESAS-CONAHCYT-CDI), la Incorporación de Mujeres Indígenas para el Fortalecimiento Regional, y los Apoyos Complementarios para Mujeres Indígenas Becarias CONAHCYT.

A pesar de estas iniciativas, Mendoza et al. (2019) advierten que el posgrado sigue siendo un espacio donde, aunque las investigaciones pueden adoptar un

enfoque participativo, los estudiantes indígenas enfrentan coerción y violencia epistémica por parte de la academia. Esto limita el desarrollo de un verdadero pluralismo epistemológico. Por su parte, Segura y Chávez (2023) subrayan el racismo estructural que dificulta el acceso y la permanencia de la población indígena en programas de maestría y doctorado.

No obstante, Santana (2022, 2023) resalta que la llegada de intelectuales indígenas a la educación superior desafía la idea de una universidad impermeable a estos pueblos. A contracorriente, estos intelectuales han encontrado en la academia una plataforma para la reivindicación y emancipación de sus comunidades, lo que convierte su experiencia en un acto de resistencia cultural y política.

La incorporación de integrantes de pueblos indígenas a los posgrados no representa únicamente una ruptura dentro de la academia, sino también una reconfiguración del sujeto indígena implicado. Este sujeto tiene ahora la oportunidad, cuando las condiciones lo permiten, de regresar con recursos teóricos y metodológicos académicos para revisar su pasado y vivir el presente de una manera reflexiva y analítica, siempre como parte de una comunidad cultural. Pérez (2013) argumenta que, al vincular la vida colectiva con los recursos del pensamiento occidental y los avances tecnológicos, se puede contribuir a la construcción de un futuro distinto, concebido desde una perspectiva intercultural.

REFERENTES TEÓRICOS

Zemelman (2011) subraya la importancia de comprender los fenómenos sociales como procesos dinámicos y no como productos estáticos. Este enfoque exige repensar constantemente el conocimiento científico, revisando sus conceptos y categorías en función de las múltiples relaciones y tiempos distintos que configuran la realidad. A partir de esta postura, retomamos el planteamiento teórico-epistemológico de los CC, propuesto por Limón (2010).

Los CC, definidos como la afirmación de lo propio frente a lo hegemónico, constituyen el marco cognitivo y de comprensión que, en una relación dialéctica con el modo de vida, orienta el entendimiento y el comportamiento de los integrantes de los grupos culturales, particularmente de los pueblos. Este marco se construye en concordancia con su memoria histórica, territorialidad, recursos lingüísticos y proyecciones colectivas hacia el futuro (Limón, 2010, 2022). Tales conocimientos, acrisolados en el mundo de vida particular de cada pueblo, ofrecen un sentido de existencia y otorgan significados trascendentes a lo existente y a los acontecimientos (López y Limón, 2017).

Pensar la vida de los investigadores mayas desde la perspectiva de los CC implica reconocer los esfuerzos individuales y colectivos por ir a contracorriente. En sus posicionamientos, se observa un tránsito desde la colonialidad y la instrumentalización —dinámicas típicas de los sistemas educativos hegemónicos— hacia un asumirse como sujetos reflexivos, descolonizadores y constructores de conocimientos adecuados a las realidades y aspiraciones de sus pueblos. Esta posibilidad se cimienta en la capacidad crítica y reflexiva desarrollada en los espacios de posgrado, siempre que estos lo permitan y fomenten.

Lo anterior pone de manifiesto el carácter dialéctico del sujeto social: una entidad que no solo es moldeada por las condiciones de la realidad en sus diversos planos, sino que también actúa como agente constructor de esa misma realidad (Zemelman, 2010).

Los CC, al ser recursos cognitivos que emergen de los pueblos y están orientados hacia ellos para su fortalecimiento, destacan por su cualidad decolonial. Este enfoque permite enaltecer racionalidades, historias, experiencias y comprensiones distintas a las predominantes y eurocentradas (Quijano, 2000). Desde la perspectiva de Dussel (2013), representan una confrontación con la totalidad sistémica hegemónica, sustentada en la afirmación de una exterioridad libre, incondicionada, innovadora y revolucionaria.

La postura teórica y epistemológica de los CC ofrece una base sólida para analizar si los espacios de posgrado pueden transformarse en lugares de reflexión y trabajo en favor de los pueblos indígenas y sus racionalidades. En caso de ser ya espacios de este tipo, se les puede reconocer como un factor clave para la justicia epistémica, al propiciar la formación de estudiantes indígenas que, desde estos entornos, construyen y consolidan su vocación científica.

Este marco teórico también permite identificar que, cuando los integrantes de pueblos indígenas en programas de posgrado avanzan en sus estudios integrando los conocimientos de sus comunidades, los reivindican y posicionan en el debate académico. Esto ocurre a pesar de los conflictos y tensiones derivados de la educación superior, marcada por su modernidad y herencia colonial (Keck y Saldívar, 2016; Mato, 2016; Santana, 2022). La posibilidad de llevar a cabo esta reivindicación radica en que han encontrado en sus programas de posgrado un espacio para hacerlo.

En otras palabras, han logrado situarse frente a la sociedad y sus circunstancias, reconociendo que las teorías académicas no pueden sustituirlos como sujetos activos en sus procesos de conocimiento y transformación (Quintar y Zemelman, citados en Rivas, 2005).

Los aspectos mencionados se reflejan en ámbitos que hemos identificado como pilares fundamentales de los CC: la memoria, la territorialidad y los recursos lingüísticos. La dimensión memorística es central porque constituye “la más potente y vital ligazón de la experiencia al pasado y el mayor resorte para su conservación, cuando no el agente de su ‘invención’, [que] se ha situado prácticamente en el centro de las más reiterativas reivindicaciones culturales” (Aróstegui, 2004, p. 9).

Entre los pueblos mayas, esta dimensión resulta particularmente relevante, pues los convoca a asumir la responsabilidad de su futuro y a potenciar prácticas individuales y colectivas que surgen de las ancestralidades (Bolom, 2019). En el caso específico del pueblo chuj, la memoria remite al *pekti' k'inal* o “tiempo pasado”, entendido como un tiempo pleno de vida y de carácter sagrado (Limón, 2010). Culturalmente, evocar el *pekti' k'inal* implica un hablar responsabilizado de la historia, una forma de conexión activa con el pasado.

Este hacerse cargo de la historia desde su propio marco cognitivo permite a los pueblos y sus integrantes “resistir a los discursos y las propuestas programáticas del contexto” (Limón, 2013, p. 262). En este proceso, se distancian de la ideología dominante y de lo que Ricoeur (2013, p. 532) denomina la “memoria

manipulada”, abrazando en cambio la memoria como una “lucha contra el olvido”. Para los pueblos originarios, esta resistencia memorística no está exenta de dolor, pues significa reconocer y confrontar los vituperios y negaciones que han marcado su historia (Bolom, 2019).

Así como cada pueblo articula sus conocimientos en relación con su memoria, también lo hace en relación con su territorio (Limón, 2010), que constituye la base material y espacial desde la cual se proyecta colectivamente su futuro. Desde un marco de comprensión fenomenológica y de luchas de resistencia, el territorio es entendido como “el espacio en el que y desde el que se es pueblo [...] espacio de la concreción de los conocimientos culturales [...] en el que habitan los seres con que interactuamos y en el que se dan con sentido todos los acontecimientos que dan razón de nuestra forma de actuar, de nuestra forma de ver el mundo y asumir la vida” (Limón, 2010, p. 81).

Esta postura encuentra correspondencia con la de Porto-Gonçalves (2001), quien ha establecido teóricamente la relación del territorio con el ámbito subjetivo de los seres humanos, superando la noción de que habitar un territorio es un proceso puramente material, dado que toda apropiación material conlleva una apropiación simbólica y una relación intersubjetiva. Teóricamente se habla del concepto de “territorialidad” para dar cuenta del sentido y la afirmación que los sujetos hacen de sí mismos a través del territorio; por eso se le define como la “pertenencia territorial supeditada a procesos de identificación y de representación colectiva e individual que generalmente desconoce las fronteras políticas o administrativas y no aduce exclusivamente la apropiación espacial estatal o ligada a un grupo de poder” (Rodríguez, 2010, p. 1).

Desde el maya tsotsil, para seguir ejemplificando y dando concreción, se hace referencia también a la territorialidad como un fenómeno que ocurre entre sus integrantes. Sánchez (2009) menciona que la territorialidad es entendida como *kosilaltik* o *lumaltik*, caracterizada por ser “objetiva o visible, pero tiene una dimensión subjetiva, simbólica y espiritual que puede traspasar límites y fronteras comunitarias, municipales, estatales y nacionales” (p. 193). En esta perspectiva, al comprender y asumir al territorio desde una mirada subjetiva que, como lo exponemos, involucra los aspectos simbólicos e inmateriales que lo conforman, lo que están haciendo los investigadores indígenas es producir y reproducir su territorialidad.

La expresión de que los CC tienen en los recursos lingüísticos uno de sus principales pilares albergadores, es porque contienen “el universo de pensamiento, de percepción y de apreciación que ha sido producido por la vida humana”, por lo que los hablantes al recibir en herencia su lengua, también son herederos de la sabiduría de su pueblo (Limón, 2013, p. 95). Albergar esta sabiduría en el contexto actual se vuelve un acto de resistencia, como lo sugiere Aguilar (2020): “Hablar una lengua indígena, en las circunstancias presentes, es habitar un territorio cognitivo que todavía no ha sido conquistado, al menos, no del todo” (p. 174).

En este sentido, el uso de la lengua materna indígena en las escuelas, los posgrados, la academia y la ciencia constituye un acto de resistencia, conquistado a través de las determinaciones y negociaciones que los hablantes hacen en estos espacios hegemónicos y de poder (Limón, 2010; Aguilar, 2020). La apertura o no a la diversidad lingüística en espacios como los posgrados es el reflejo de los grados de respeto

o irrespeto hacia la diferencia, así como la búsqueda del eventual equilibrio entre las lenguas indígenas y aquellas que han tenido mayor presencia en los ámbitos ya señalados (Aguilar, 2020).

Desde esta perspectiva, recurrir a los aspectos memorísticos, territoriales y lingüísticos reivindicados por las seis personas mayas investigadoras en el campo de las ciencias sociales pone de manifiesto que cada sujeto es más que una historia individual y que en su experiencia se condensa la vivencia de innumerables generaciones (Panikkar, 1999). Para las personas pertenecientes a los pueblos indígenas, este acto constituye una develación de procesos históricos que han sido sistemáticamente negados y borrados.

Considerar y movilizar estos procesos permite aproximarse a las potencialidades y opciones de futuro que han sido obstaculizadas por la hegemonía (Zemelman, 2005). Esto nos acerca al concepto de utopía, entendida como una construcción cognitivo-epistémica que permite comprender la realidad como “ser movable, modificable, tal como se muestra en tanto que ser material dialéctico, que tiene en su fundamento y en su horizonte este poder devenir, incluso, este no ser todavía concluso” (Bloch, 1954, p. 189).

METODOLOGÍA

Hemos recurrido a la técnica de los relatos de vida, con un interés particular en el periodo de formación dentro de los posgrados. Partimos del supuesto de que las historias biográficas de las personas constituyen una reconstrucción de los fenómenos sociales (Tuidier, 2012). De manera complementaria, hemos llevado a cabo múltiples conversaciones y diálogos interculturales, caracterizados por un tono amistoso y fraterno. Estas interacciones nos han permitido elucidar las experiencias, conocimientos y sentimientos vividos por los científicos sociales mayas en relación con su formación educativa. A partir de este enfoque, hemos podido analizar actitudes y relaciones sociales que evidencian las diferencias culturales inherentes a su experiencia académica (Delgado y Escobar, 2006).

Para profundizar en los contenidos presentes en los relatos de vida —que buscamos honrar al reflejar sus dificultades, esfuerzos y anhelos—, así como en los diálogos interculturales y el interaprendizaje (Gasché, 2005), hemos recurrido a la revisión y análisis de contenido de los textos escritos y las ponencias presentadas por las seis personas participantes en este proyecto. Lo anterior nos ha permitido identificar momentos relevantes tanto en su formación educativa como en su vinculación comunitaria.

Los recursos utilizados para este artículo, expuestos en los resultados y citados según las normas correspondientes para cada fuente, se presentan en la siguiente tabla.

Tabla. Recursos empleados en la investigación

| Técnica | Fuente | Presentación en los resultados |
|---|--|---|
| Relatos de vida | Grabaciones de audio | (nombre, comunicación personal, fecha) |
| Análisis de textos | Tesis de posgrado y textos académicos publicados por los participantes. Ubicados al principio de nuestras referencias bibliográficas | (apellido, año, página) |
| Análisis de material audiovisual | Ponencias dadas por los participantes, de acceso libre en la web. Ubicadas al principio de nuestras referencias bibliográficas | (apellido, año, minuto de la grabación) |
| Diálogos interculturales (conversaciones) | Cuaderno de campo | (nombre, comunicación personal, fecha) |

El análisis de contenido empleado en este estudio permite interpretar el sentido implícito de los textos, es decir, aquello que el autor pretende transmitir más allá de lo evidente. Este enfoque requiere situar el texto en su ámbito de enunciación y dentro del contexto social en el que se desarrolló el mensaje (Abela, 2003). Mediante un análisis constante entre texto y contexto, hemos identificado y enmarcado las significaciones relevantes para alcanzar nuestros objetivos (Porta y Silva, 2003).

Los criterios para seleccionar y acordar la colaboración con los participantes en este proyecto fueron: haber cursado o estar cursando un doctorado en ciencias sociales; pertenecer a un pueblo originario maya de Chiapas; ser hablantes de la lengua de dichos pueblos; mantener un vínculo activo con sus comunidades; y trabajar sus investigaciones en relación con sus pueblos y culturas.

Tras establecer acuerdos de participación y colaboración, hemos priorizado una comunicación constante y reflexiva con los participantes, lo cual ha incluido la comunicación regular sobre el proceso de investigación y los resultados en construcción. Como parte de un esfuerzo por descolonizar las prácticas académicas, hemos promovido una investigación articulada y dialogada, en la que se discuten ideas y conceptos, destacando la pluralidad de voces en la elaboración del texto final (Flores y Acuto, 2015; Köhler, 2015).

La postura decolonial (Smith, 2016) nos ha llevado a incursionar en procesos analíticos que promuevan la interculturalidad crítica y decolonial y permitan comprender al sujeto más allá de conceptos y categorías preestablecidas por los cánones de la cultura occidental. La hermenéutica diatópica que hemos seguido, propuesta por Panikkar (2007), nos ha posibilitado comprender la alteridad sin asumir que posee los mismos conocimientos de base que nosotros. Más bien, buscamos comprenderla desde su horizonte cultural colectivo, inscrito dentro del ámbito de algún posgrado.

Esta hermenéutica reconoce que todas las culturas son incompletas, por lo que no hay verdades absolutas y se requiere reciprocidad, diálogo y confrontación entre ellas para reducir su incompletitud y enriquecerse desde la diversidad (Panikkar, 2007; Sousa, 2017). Este posicionamiento analítico interpretativo facilita la construcción de conocimientos desde la exterioridad al sistema (Dussel, 2013). Al considerar a todas las culturas como poseedoras de conocimientos propios originales, se comprende y asume que “lo impensado, sólo puede ser develado por alguien que no ‘piensa’ como yo y que me ayuda a descubrir el magma impensado a partir del cual mi actividad pensante toma forma” (Panikkar, 2007, p. 347).

Habiendo expuesto las bases teóricas y metodológicas, lo que presentamos a continuación es un análisis de fragmentos de textos y ponencias realizados por Axul y Kixtup (chujes), Patricia y Francisco (tseltales), Manuel y Alfredo (tsotsiles). Estos materiales, almacenados en la web, han sido entrelazados con aspectos nodales y reveladores de sus relatos de vida, los cuales han sido grabados, transcritos y sistematizados.

Como parte de nuestra investigación colaborativa, hemos sostenido conversaciones horizontales y fraternales. La mayoría de estos diálogos no han sido grabados, lo que ha favorecido intercambios espontáneos, amistosos y francos, cuyas vivencias hemos registrado en un cuaderno de campo. Para el análisis que ahora exponemos, también hemos recurrido a estas notas de campo, en las que hemos intentado capturar los momentos más significativos compartidos y los contenidos medulares de sus manifestaciones.

LA HEGEMONÍA EN LOS POSGRADOS

Para reconocer la potencia del posgrado como un espacio de reflexión y construcción de conocimientos, capaz de incidir en la transformación de sujetos indígenas y fortalecer su atención e interés por sus comunidades culturales, primero fue necesario comprender su carácter capitalista y colonial. Este carácter se refleja en la búsqueda de resultados instrumentalistas, así como en la enseñanza y el aprendizaje de una ciencia fundamentada en el pensamiento occidental logocéntrico.

Dicha problemática ha sido reiteradamente señalada por nuestros interlocutores durante el proceso de investigación. Veamos, por ejemplo, el caso de Alfredo, quien expresa con elocuencia:

Yo, a través de la escuela aprendí que mi lengua y mi cultura es importante, pero [...] conforme un hablante de lenguas originarias va logrando ciertos grados, también se va creando una gran brecha y lejanía de los conocimientos ancestrales. [...] Lejos de analizar y reflexionar sobre los procesos históricos de despojo al que hemos sido objeto, nos han hecho creer que ha sido nuestra falta de capacidad por aprender, por lo que tenemos que seguir señalando que éstos son los resultados de la colonia (López, 2021, 59m57s).

El predominio de esta situación dentro de los posgrados se manifiesta en predisposiciones y prejuicios, como los que denuncia Bolom (2021, 1h18m50s) al reflexionar sobre su experiencia como estudiante indígena: *“Aunque tenga un doctorado, un posdoctorado, siempre está la duda de si tiene la capacidad de hacer las cosas, [si] siempre va a estar tutelado por alguien que no sea de los pueblos originarios”*. Esta tutela, aunque pueda estar basada en intenciones genuinas, puede volverse problemática si quien la ejerce carece de enfoques y herramientas pedagógicas, teóricas y metodológicas interculturales. La ausencia de estas perspectivas limita la posibilidad de establecer un diálogo efectivo con estudiantes indígenas y dificulta su interés por vincular académicamente sus investigaciones con las necesidades de sus comunidades.

Una experiencia similar es compartida por Axul (comunicación personal, mayo de 2024), quien recordó: *“Tanto en la licenciatura como en la maestría sí me señalaban: es que eres del pueblo, no puedes hacer investigación, no eres meramente objetiva”*.

Como se puede apreciar en los casos expuestos, los prejuicios y las adversidades representan desafíos que cada estudiante indígena debe sortear y superar en su trayectoria académica.

Nuestros interlocutores también son críticos ante las llamadas acciones afirmativas dentro de los posgrados que, aunque buscan disminuir las desigualdades educativas experimentadas por los pueblos indígenas, en su ejecución repiten el carácter colonial de las instituciones académicas. Este es el caso de Francisco:

Lo único que sí recuerdo es que la universidad me uso como cuota de interculturalidad porque no estaba yo en la lista, entonces necesitaban a uno por asunto de “interculturalidad”, porque era una maestría en estudios culturales, y entonces me llamaron a mí como cuota. Aunque hice yo más de 1000 puntos en el examen del EXANI, estaba yo por encima de otros, pero en la lista final estaba yo abajo. Entonces, al final deciden jalarme a mí como cuota de cultura. Ya lo supe estando yo ahí y sí me molesté mucho, porque ha sido mi lucha, ha sido mi lucha todo el tiempo: la lengua, la cultura y es increíble que fui cuota. (Francisco, comunicación personal, febrero 2024)

Las experiencias que nos han sido compartidas coinciden con hallazgos de otras investigaciones (Mendoza et al., 2019; Navarrete, 2011), las cuales señalan que, aunque existen iniciativas como becas y programas especiales dirigidos a comunidades originarias, las inercias sociales e institucionales continúan limitando y obstaculizando tanto la incorporación de estudiantes indígenas como la inclusión de sus conocimientos en el ámbito de los posgrados.

Estos estudios destacan que, al carecer de enfoques interculturales, los programas de maestría y doctorado suelen ser vividos con tensión por quienes buscan reivindicar sus conocimientos y prácticas culturales. Por tanto, identificamos que, más allá de la creación de políticas que mitiguen fenómenos como la exclusión y el racismo, es necesario revisar los currículos escolares, así como las perspectivas y posturas de quienes dirigen las tesis y ofrecen los cursos y seminarios.

En este sentido, Patricia, en su tesis de doctorado y como parte de su posicionamiento en la academia, plantea la necesidad de que los programas de posgrado permitan la realización colectiva de las tesis. Esta propuesta se fundamenta en la idea de la “investigación co-labor”, en la que los pueblos tengan coparticipación activa en todo momento del proceso:

... el proyecto de trabajo que presentamos a nuestros pueblos ya está elaborado de antemano por nosotr@s-estudiantes (condición obligatoria para ingresar en un programa de posgrado) y no es construido en conjunto con ellos, aunque el problema o tema sea de interés para todos los que habitamos esa geografía. Asumiendo, por ahora, que esto es así y que tal vez nos lleve décadas transformar esta política de nuestras instituciones educativas, nos corresponde dialogar con los sujetos (y colectivos) a quienes les puede interesar nuestra temática-problemática para exponerles que nuestro objetivo no es “usarlos” o “tomarlos” como simples escenarios de “observación” o “informantes”, sino crear un espacio de trabajo conjunto para reflexionar, forjar y materializar conocimientos, saberes y prácticas concretas, tal como invita la investigación de co-labor (Pérez, 2021, p. 128).

De las críticas hacia el ámbito educativo expresadas por los seis participantes, se destacan comentarios como “tenemos que seguir señalando que estos son los resultados de la colonia” (López, 2021, 59m57s); “nuestro objetivo no es ‘usarlos’ o ‘tomarlos’ [a los pueblos] como simples escenarios de ‘observación’ o ‘informantes’, sino crear un espacio de trabajo conjunto para reflexionar” (Pérez, 2021, p. 128); y “ha sido mi lucha todo el tiempo: la lengua, la cultura” (Francisco, comunicación personal, febrero 2024). Estas expresiones evidencian los esfuerzos realizados por estas personas para interpelar, descolonizar y promover una apertura hacia las formas culturales y éticas

propias dentro de sus programas de posgrado. Esto refleja, como señala Navarrete (2011), la importancia de avanzar hacia la interculturalización de las instituciones educativas. La experiencia compartida por Kixtup es un ejemplo:

Siendo una maestría en estudios culturales, otra vez como en la licenciatura, no me aceptan mi constancia de lengua indígena. Y les puse en mi solicitud: “¿por qué?” y creo que lo leyeron y me dijeron: “sí pasas con tu constancia de lengua indígena” y dije: “¡Chido!”. Y fue una batalla, a tal punto que, en el momento de la graduación, la directora de posgrado dice: “hemos logrado que por fin las lenguas indígenas se tomen en serio y sean aceptadas como requisito para entrar, o sea que no tienes que presentar una constancia ya de inglés y esto fue gracias a la lucha que hizo el compañero Cristóbal” (Kixtup, comunicación personal, febrero 2021).

Sus particulares y respectivas acciones nos convocan a reconocerlos como sujetos que se han enfrentado a una estructura que sistemáticamente los niega, margina y, como lo expresaba Francisco, los utiliza ahora como cuotas de afirmación para seguir reproduciendo la misma estructura. El testimonio de Axul resume la historia de vida de quienes han participado en este estudio:

El proceso de pensar y sentir como chuj recientemente lo he comenzado a refrendar con mis estudios de posgrado, reivindicando mis orígenes y mi historia. Pero debo hacerles saber que no ha sido fácil, pues, como ya les expresé, primero, desde niña, me prohibieron expresarme en chuj en las aulas y ahora, en mis posgrados, se me ponen obstáculos para escribir mi tesis sobre mi pueblo. Toda una estructura escolar que se repite imponiendo dificultades y prohibiciones (Gómez, 2023, p. 2).

Al enfrentarse a las imposiciones, dificultades y prohibiciones derivadas del carácter hegemónico, capitalista y colonial de las instituciones escolares, se pone de manifiesto el carácter dialéctico del sujeto social. En este sentido, reconocemos que sus acciones no son fortuitas; por el contrario, son el resultado de un sujeto afirmado y construido por la realidad y sus múltiples planos (Zemelman, 2010).

Establecida esta premisa contextual e institucional, nos adentramos a analizar el posgrado como un espacio con el potencial de ser aprovechado en favor de las personas indígenas y los conocimientos de sus pueblos.

LAS POTENCIALIDADES DE LOS POSGRADOS

La base de este artículo surge de las reflexiones compartidas por los seis investigadores mayas participantes, quienes reconocen que hay momentos, personas y circunstancias clave durante su formación que han sido determinantes para convertirse en las personas académicas que son hoy: sujetos comprometidos con sus culturas y epistemologías, sus comunidades y las problemáticas que enfrentan. Entre estas reflexiones destaca la de Kixtup, quien identifica el estudio como un momento central en su vida y como un eje fundamental de su quehacer como investigador:

Creo que esto es lo que me anima a seguir estudiando: uno de los abuelitos me decía, “qué bueno que venís y platicamos sobre esto, porque ya casi nadie quiere hablar, nadie quiere decir y seguramente es algo que yo me voy a llevar y que nadie más va a conocer, pero si venís y lo escribís, va a quedar en ese libro que quizá alguien lo lea y eso anima mucho”. [...] Y es que, si yo no hubiese estudiado, seguramente estuviera en casa también como mucha gente, como muchos chavos de mi generación, trabajando la milpa, yendo a otros lugares a trabajar y ganar la paga, con más hijos, seguramente, pero el proceso de estar en la escuela ha ayudado mucho a mi reflexión (comunicación personal, febrero 2021).

La experiencia de Kixtup es compartida por los demás participantes, pues al narrarnos sus vivencias educativas reconocen que han tenido momentos que los han llevado a construir y consolidar su identidad y su postura dentro del ámbito académico-científico. En este sentido, Alfredo destaca la importancia que ha tenido para él el diálogo intercultural dentro de sus espacios formativos:

Fue a raíz de que me dijo la maestra: “¿Oye, tú hablas una lengua?” Y le digo “sí, tsotsil” y fue en ese momento que yo dije: “estoy aprendiendo una lengua extranjera, estoy aprendiendo otros códigos lingüísticos sin que yo realmente conozca mi lengua”. Creo que por eso en estos momentos de diálogo nos acercamos a nosotros mismos. Ahí dije “yo soy indígena de Chamula”, [lo] que es otra cuestión bien importante, pues ahí empiezas a comprender la cuestión de la identidad (Alfredo, comunicación personal, noviembre 2021).

Cuando el ámbito educativo se presenta como un espacio favorable para el diálogo, puede convertirse en un lugar de reivindicación y emancipación para los intelectuales indígenas (Santana, 2023). En el caso específico de los posgrados, esta emancipación se refleja en la construcción de la propuesta de investigación, el desarrollo del proceso investigativo y la creación de nuevos conocimientos.

Un ejemplo de esta última dimensión se encuentra en el relato de Francisco, quien comparte cómo sus asesores de maestría influyeron significativamente en su desarrollo personal, su forma de pensar y su elección del tema de investigación:

... tuve al doctor Roberto y al doctor Madrigal y me dijeron: “a ver Francisco, tú estás muy occidentalizado, necesitamos desoccidentalizarte”. Siempre me decían eso y me caía mal que me decían eso: “estás pensando muy occidental, a ver léete esto”. [...] En la UNACH fue cuando me fortalecí, cuando me evaluaron el protocolo, porque fue el “Primer Congreso Internacional de Estudios Culturales” y ahí tengo una pequeña ponencia sobre interculturalidad, le llamé: interculturalidad rupturista. Después, en la tesis de la UNACH cuestiono: ¿De qué se trata entonces el *lekil kuxlejal* de los *tseltaletik* de Oxchuc? (Francisco, comunicación personal, febrero 2024)

A las experiencias de Kixtup, Alfredo y Francisco, se suma el testimonio de Manuel Bolom (2021, 1h44m13s), quien comparte: *“Al menos a mí me llegó la conciencia después de estudiar la universidad, gracias a que tuve buenos profesores que me permitieron dar cuenta que en otras culturas ellos han trabajado. Eso me ayudó mucho”*.

Estos testimonios visibilizan que formarse con profesores-investigadores que fomentan el cuestionamiento y la reflexión sobre la propia cultura puede propiciar que los estudiantes indígenas atiendan y trabajen sus CC dentro de su formación y sus investigaciones. Esto implica ocuparse de su marco de entendimiento y comportamiento en concordancia con su especificidad memorístico-histórica, su territorialidad y sus recursos lingüísticos (Limón, 2010, 2022). Al abordar y desarrollar sus CC en el posgrado, los estudiantes indígenas tienen la posibilidad de cultivar su identidad desde su propio contexto, contribuir a la construcción y fortalecimiento de dichos conocimientos, refrendar su sentido de existencia y resignificar su vida a partir de su grupo cultural (López y Limón, 2017).

Lo anterior ya ha sido experimentado por quienes han tenido la oportunidad de trabajar sus CC con sus pueblos a través de sus tesis, pero no para despojarlos y atender las necesidades de la academia, sino desde la distinción y reivindicación de sus propias racionalidades e historias, que trascienden la colonialidad (Quijano, 2000) al posicionarse desde una exterioridad libre, incondicionada,

innovadora y revolucionaria (Dussel, 2013). Un ejemplo concreto es el de Kixtup, quien ha compartido su experiencia durante la maestría y el doctorado y cómo ha trabajado con su pueblo chuj:

En la maestría, cuando eran temas de acercarse a la comunidad, con quienes te vieron crecer, quienes ahora forman parte de este proceso de investigación junto con vos, ya es que dices: “no, pues aquí está, aquí se siente”. Ya ahora el doctorado, me acerca más a la comunidad. Decían “es que la escuela te aleja mucho de la gente, de la comunidad” y piensas: “creo que le veo el otro lado, por mi parte me acerca más”, que soy de allá, no vivo allá, pero ahora desde otro modo y estar pensando: “¿por qué es que vivimos así?” (Kixtup, comunicación personal, febrero 2021).

La maestría y el doctorado le han dado a Kixtup la oportunidad de preguntarse ¿por qué el pueblo chuj vive en condiciones sistemáticas de olvido, marginación y negación?, además de ahondar en su historia y comprender su territorio a partir de las herramientas teóricas y metodológicas que les son ofrecidas en los posgrados. Lo mismo sucede con Axul, quien ha dedicado su maestría y doctorado a estudiar, por medio de la historia oral, el proceso de territorialización de los chujes tanto en México como Guatemala. Para ella, su proceso de investigación ha sido también el encuentro con su historia familiar, lo que la ha impulsado a implicarse explícitamente dentro de su investigación:

Pues me sorprendí por uno de los comentarios de mis profesores: presento mis avances y les platico que llegué a este tema por cuestiones familiares, porque mi familia es parte de y porque estos vínculos laborales los he escuchado de parte de mi papá, que sus papás venían como trabajadores temporales acá. Al final de la presentación, uno de mis profesores me dijo: “Muy bonito el tema, pero no te ubico en el texto. Cuando escribes no te encontramos, porque siempre escribes desde la tercera persona; entonces, ahora escribe desde la primera persona. Que tu experiencia sea tu planteamiento del problema: porque tú llegaste a este tema por la experiencia familiar. No lo dejes, no te escondas en el texto” (Axul, comunicación personal, mayo 2024).

Los temas abordados en sus tesis, impulsados y dirigidos por sus asesores de posgrado, han fomentado, en casos como los de Axul y Kixtup, un esfuerzo por rescatar la memoria de los chuj y convertirla en una “lucha contra el olvido” (Ricoeur, 2013). De manera similar, Alfredo y Francisco, al estudiar sus expresiones lingüísticas, realizan actos igualmente reivindicativos y de resistencia, investigando y habitando “un territorio cognitivo que todavía no ha sido conquistado” (Aguilar, 2020, p. 174).

La oportunidad de trabajar con y desde sus CC en sus investigaciones de posgrado los posiciona como sujetos que confirman y consolidan que dichos conocimientos son recursos cognitivos capaces de resistir los discursos dominantes y las propuestas programáticas del contexto hegemónico (Limón, 2013). A pesar del proceso migratorio que han enfrentado para estudiar, pues han tenido que abandonar sus comunidades de origen para poder acceder a la educación superior, sus maestrías y doctorados, apoyados por programas de becas, les han permitido retornar a sus comunidades y reconectar con ellas.

Patricia resalta la oportunidad de “presentar nuestra palabra, nuestro pensar y sentir por tanto tiempo oculto e invisibilizado, pero también, dejar de ser solo unos informantes de ‘especialistas’ y ‘expertos’ para ‘convertirnos en protagonistas y autores de nuestra propia historia’” (Pérez, 2012, p. 22). El poder realizar su “trabajo de campo” dentro de sus mismas comunidades, los ha llevado a ser protagonistas y autores de su

historia, como lo señala Patricia. Esto lo interpretamos como una virtud de los posgrados: ofrecer la oportunidad de forjar territorialidad, es decir, pertenencia territorial a través de la identificación y representación colectiva (Rodríguez, 2010).

Vivir estos momentos de interpelación, recuperación y reencuentro con su memoria, así como de reterritorializarse mediante su formación educativa, los hace reflexionar sobre sus “equivocaciones” y configurar una visión crítica y descolonizada de su quehacer académico y de las ciencias sociales. Manuel reflexiona sobre su trayectoria educativa, cómo transitó de cometer “errores metodológicos” a comprender que su labor como investigador tsotsil trasciende los límites establecidos por la ciencia occidental:

... al final quien me acompañaba para hacer las preguntas era mi papá, porque seguramente ese error metodológico de regresar a la comunidad y llevar ciertas preguntas, nunca me funcionó, sino [que] más bien entramos en un diálogo o mi papá abría el diálogo, preguntaba por la milpa, después por la vida, por la salud e iba caminando a esa reflexión. [...] Ahora me parece que para aproximarnos a una justicia cognitiva es recuperar nuestro pensar y efectivamente leer desde un lugar distinto, que me parece que no es lo mismo que leyeron los antropólogos. La idea central es dar cuenta que esos tipos de pensar de nuestros pueblos son núcleos que tienen que ver con nuestra vida (Bolom, 2021, 1h46m20s).

Identificar que su labor investigativa demanda adentrarse en los núcleos de su propia vida es un logro posibilitado, en parte, por la reflexividad desarrollada durante la realización de sus tesis de posgrado. Este proceso les ha permitido tomar conciencia de que “*nosotros estamos sintiendo no la teoría, sino nuestra propia vida en este espacio*” (Santiz, 2021, 31m38s). Así, se han posicionado frente a la sociedad y sus circunstancias, reconociendo que las teorías no pueden reemplazarlos como sujetos (Quintar y Zemelman, en Rivas, 2005).

Sin embargo, estos momentos y oportunidades para trabajar con y desde sus CC traen consigo nuevos retos. Ya no pueden ser sujetos reproductores de una ciencia colonizada, de una memoria manipulada, ni ajenos a sus territorios y recursos lingüísticos. En este sentido, Patricia señala el arduo camino que queda por recorrer para quienes han decidido trabajar con y para sus pueblos:

Para quienes han leído esta tesis ininterrumpidamente, podrán darse cuenta de que el camino emprendido en la construcción de este conocimiento ha implicado varios esfuerzos por buscar y forjar una manera distinta de hacer investigación con-desde para nuestros pueblos y sus luchas en la búsqueda de justicia social y epistémica (Pérez, 2021, p. 281).

Manuel argumenta que este esfuerzo por construir conocimiento, en su caso, no es individual, sino que su desempeño como investigador dentro y fuera de su comunidad es parte de un apoyo colectivo: “Hay un esfuerzo de nuestras mamás, de nuestros papás, pero no es solo ellos, hay un esfuerzo colectivo detrás. Al menos en mi comunidad, cuando nos ven ahí hay una alegría que regresan los que son parte y siguen estando acá y no es alzado, no se cree, no presume” (Bolom, 2021, 1h38m48s).

El estar acompañados en sus investigaciones por sus familiares y los integrantes de sus pueblos, incluso alentados por las personas ancianas como lo expresaba Kixtup, los coloca como sujetos tanto individuales como en su ser colectivo frente a nuevos desafíos y dificultades. Este hecho, a su vez, interpela a los posgrados mismos, a las instituciones, para crear nuevas estrategias dialógicas de construcción del conocimiento científico que permitan a los estudiantes trabajar desde enfoques interculturales, críticos y descolonizados. A continuación, exponemos parte de esto.

EL DEVENIR DE LOS POSGRADOS

Las investigaciones dedicadas a la educación superior han priorizado el nivel universitario, y han visibilizado las problemáticas que enfrentan los integrantes de pueblos originarios para acceder a dicho nivel. Como anticipamos en la introducción, pocas han sido las investigaciones que han optado por recuperar las experiencias de estudiantes indígenas en maestría y doctorado; por tanto, se vuelve menester indagar qué podrían hacer estos programas educativos en términos de una interculturalidad que reconozca la pluralidad ontológica y epistémica presente en y a través de los pueblos indígenas (Olivé, 2009).

En este trabajo, hemos identificado que, gracias al diálogo con sus asesores, a la impartición de cursos que promueven el pensamiento crítico y a las estadías en sus comunidades como parte de sus tesis, los estudiantes indígenas han podido resignificar su vínculo con sus memorias, territorialidades y lenguas, lo que, desde nuestra perspectiva, constituye un acercamiento a sus CC y su posible consolidación. Algunos de ellos, como Francisco (comunicación personal, febrero 2024), han tomado la determinación de constituirse en actores representantes de sus comunidades culturales y lingüísticas: “Es increíble que fui cuota, pero no me importó [...] y dije: ‘sí, está bien, lo voy a usar a mi beneficio, porque les voy a enseñar que no soy una simple cuota”.

Patricia señala algunas de las cuestiones que podrían mejorarse para la atención de los CC en los posgrados; una de estas es que se reconozca “que la investigación no solo se hace para generar conocimiento, sino que permita el cambio social, la búsqueda de bienestar, que fortalezca nuestra identidad, nuestra cultura e historia, nuestro idioma, garantice el reconocimiento y la existencia de nuestro pueblo” (Pérez, 2021, p. 118). Plantear que las investigaciones tengan una repercusión directa en la vida de quienes escriben la tesis, así como de quienes colaboran en esta, podría ser una oportunidad para ofrecer posgrados más humanos y cercanos con los contextos y orígenes socioculturales de sus estudiantes.

La atención a estas consideraciones promovería que los estudiantes asuman la responsabilidad de su futuro y potencien las prácticas individuales y colectivas de un mundo que se origina desde los abuelos (Bolom, 2019). Bolom destaca como un aspecto nodal la importancia del sujeto colectivo, que Zemelman (2010) describe como subjetividades capaces de construir opciones de futuro y sociedad mediante el conocimiento. Esto sería posible en los posgrados si se establecieran las condiciones necesarias para que los estudiantes indígenas contaran con estrategias de divulgación, actividades de colaboración social y los apoyos requeridos para implementarlas en sus comunidades.

Un paso inicial podría ser la creación de programas más flexibles, diseñados con base en el entendimiento de que no toda la ciencia se comunica de la misma manera y que su alcance debe extenderse a todos los sectores de la sociedad. Kixtup lo manifiesta claramente en su testimonio (comunicación personal, febrero 2021):

Si la academia se flexibilizara tantito y no exigiera tanta rigurosidad en estos aspectos de escritura y modismo, quizá podríamos hacer un lugar para con la comunidad, que tenga acceso a esto y que sea bueno. Quizá yo me planteé que también debería de haber... Bueno, no lo logré por tiempo, un proyecto, un resultado de esto, que sea para niños, para madres, para padres de familia. [...] Es conocimiento que siento que debería de nuevamente, formalmente, “divulgarse”, que hay que hacer que otros chavos lo conozcan, porque muchos de los abuelos

y abuelas dicen: “Es que ya se perdió el respeto y por eso es por lo que hay tanta violencia, porque ya no hay respeto. Ahora ya puedes hacer lo que vos querás a la tierra y no medís tus fuerzas y tampoco no reflexionar sobre las consecuencias. Te vale la vida”.

Otro de los elementos que darían cabida a repensar nuestras sociedades y construir alternativas desde las ciencias que se enseñan en los posgrados sería la posibilidad de trabajar a partir de la diversidad lingüística (al menos de la región) para lograr una mayor presencia de las lenguas indígenas (Aguilar, 2020). Esto es otro de los asuntos que Patricia documenta cuando, por parte de la comunidad, se le pidió escribir su tesis en tselal:

Me recomendaron compartir avances de la investigación y escribir la tesis en tselal y en español, para que el conocimiento llegue a la gente. Escuchar esto último me preocupó sobremanera, porque sé que es complicado y de largo tiempo. Por supuesto que me hubiera gustado lograrlo, porque sería un gran aporte y un acto de descolonización radical, pero la verdad es que el tiempo en los posgrados transcurre con suma rapidez. Así que, después de discutir con mi directora de tesis [...] sobre esta petición y siendo realistas con los tiempos, pensamos que más bien lo que podría traducir en tselal sería una parte del capítulo cinco y seis de la tesis (porque aborda las múltiples violencias hacia las mujeres) y lo presentara como un folleto de tal manera que les resultara vital a las mujeres... (Pérez, 2021, p. 136).

La experiencia de Patricia confirma que usar la lengua materna implica un acto de resistencia, vivido entre negaciones y negociaciones, que los hablantes hacen en estos espacios hegemónicos y de poder (Limón, 2010; Aguilar, 2020). Identificamos, también en las experiencias de Patricia y Kixtup, que la cuestión del tiempo está presente, lo que limita el alcance de sus investigaciones. Francisco menciona cómo se vive el tiempo en las comunidades y cómo se confrontan las formas de hacer investigación:

Tendríamos que deconstruir nuestro corazón y romper el esquema del tiempo y el espacio. Un investigador externo está presionado por el tiempo, pero la comunidad no mide el tiempo por horas. El corazón del que llega de fuera está urgido por comprender, hay que romper primero nuestra exigencia externa para quedarnos allá, porque allá el tiempo es y no pasa nada. El mundo está urgido por comprendernos y en una comunidad no es así (Santiz, 2021, 52m10s).

Esta temática de las temporalidades evidencia que hay aspectos de carácter óptico y epistémico que intervienen en las investigaciones. En este sentido, los posgrados tienen la labor de reconocer y respaldar los modos en que los investigadores indígenas comprenden la investigación. Es el caso del ámbito metodológico, pues una constante entre nuestros interlocutores es el reconocimiento de que lo que hacen trasciende lo ofrecido por las ciencias sociales. Lo anterior queda expuesto en el testimonio de Alfredo López (2024, 45m39s):

Es una situación de ponerse a negociar, uno va con ciertas miras metodológicas científicas, pero cuando uno está dentro de la comunidad y de esta vigilancia y reflexividad epistémica, pues yo creo que eso me ha permitido entender que no se estaban buscando problemáticas para presentar soluciones. Yo creo que aquí es entender, vivirla, experimentar y yo creo que es una de las cosas más interesantes que me han pasado, si uno se asume como investigador. Respecto a la metodología de acción participante, yo creo que va más allá, porque uno también está ante el dolor. Recuerdo el fallecimiento de una persona y justo nos tocó cuando estábamos en una reunión y me preguntaban: ¿Y tú cómo ves esto? Y tú ya no estás como investigador, tú ya tienes que meterte a resolver una situación y tiene que ser de inmediato. Entonces, te estás asumiendo como parte de la comunidad, pero a la vez estás haciendo como “etnografía”. Me parece que, en este sentido, sí habría que tener herramientas desde nuestra propia lengua, desde nuestra propia taxonomía: ¿qué es lo que estoy haciendo yo como un “visitante” en

esta comunidad? En este sentido, digamos [que] las ciencias sociales, creo que no lo han visto desde otra parte, de cómo los pueblos originarios se investigan. Yo creo que estamos ahí adoleciendo de ciertos métodos o ciertas formas de acercarse a nuestra propia comunidad, porque muchas de las veces asumen que son cosas que nosotros ya sabemos y muchas de las veces, nosotros estamos preguntando ahí en la comunidad.

Las palabras de Alfredo manifiestan las limitantes que han tenido las personas de pueblos indígenas en el momento de realizar sus investigaciones, pues las ciencias sociales no incluyen en sus enfoques metodológicos situaciones y aspectos emocionales a los que estos investigadores están expuestos al formar parte de la comunidad, como el dolor y la muerte. Por tanto, los posgrados deberían integrar estrategias pedagógicas y científicas que reconozcan las dimensiones de la vida comunitaria de las personas que investigan y cómo estas no solo están presentes al momento de hacer la tesis, sino que forman parte esencial del proceso de construcción del conocimiento; es decir, los aspectos emocionales, espirituales, axiológicos, comunitarios, familiares y cotidianos juegan un papel medular para las personas y sus CC.

Lo anterior es algo a lo que Manuel convoca, e identifica que solo es factible si se reconoce que existen otros caminos para educar, relacionarse y convivir: “Parece que la educación nos lleva hacia una ruta un tanto individual, pero la intención aquí es dar cuenta de que hay posibilidades. Hay otros caminos que nos invitan a transitar, a convivir, a relacionarnos, a entender otras matrices del pensar, en este caso de los pueblos originarios” (Bolom, 2021, 2m35s).

Con esta reflexión de Manuel, quisiéramos destacar que la presencia de sujetos que recurren a sus historias, territorialidades y lenguas en los posgrados demuestra que es posible construir conocimientos desde otras racionalidades. Esto evidencia que existen alternativas para cimentar sociedades distintas, más allá de las establecidas por el sistema académico hegemónico.

Favorecer estos modos alternativos en el ámbito de los posgrados, alineados con los CC de los pueblos, abre el camino hacia la utopía. Como señala Bloch (1954), se trata de avanzar hacia el devenir de lo que todavía no es, hacia un horizonte de posibilidades aún por construir.

CONCLUSIONES

Los programas de posgrado tienen el potencial de consolidarse como espacios trascendentales en la vida de sus integrantes, especialmente a favor de personas indígenas cuyas culturas y conocimientos han sido sistemáticamente excluidos. Este potencial solo se logrará si los posgrados concretan una educación intercultural crítica de beneficio generalizado y global. Para ello, es necesario desarticular las prácticas instrumentalistas que favorecen las estructuras capitalistas y coloniales instauradas en las maestrías y doctorados.

Las experiencias analizadas en este estudio evidencian los límites estructurales que dificultan esta transformación. Estos límites se encuentran arraigados en la enseñanza de una ciencia que discrimina cualquier racionalidad ajena a la modernidad occidental y al pensamiento logocéntrico. A partir de estas limitaciones, las personas que buscan reivindicar sus CC enfrentan restricciones significativas, entre las que destacan:

- La descalificación de sus procedimientos metodológicos.
- El rechazo a realizar tesis colectivas con sus pueblos.
- La prohibición de expresarse en su lengua materna.
- El impedimento tácito para adecuarse a los tiempos comunitarios, culturales y ambientales, que suelen diferir de los ritmos establecidos por los programas de posgrado y sus becas.

Además, los posgrados limitan la inclusión de dimensiones fundamentales de la vida humana —como las emocionales, espirituales, axiológicas, comunitarias, familiares y cotidianas— que son esenciales para la formación académica y la construcción de conocimiento en contextos indígenas.

Otro aspecto adverso identificado es el carácter colonial de muchas “acciones afirmativas”, las cuales, lejos de promover la interculturalidad crítica, perpetúan prejuicios raciales y epistemológicos. Esto se suma a la falta de currículos interculturales y la insuficiencia de perspectivas críticas en el profesorado, quienes frecuentemente carecen de las herramientas necesarias para guiar al estudiantado indígena en la construcción de proyectos basados en sus CC.

No obstante, también se han identificado experiencias positivas en los posgrados, aunque estas suelen ser puntuales y dependiendo de la presencia de un reducido número de docentes sensibles a la interculturalidad crítica. Estas experiencias han sido determinantes para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes, su vínculo con las comunidades y su capacidad de investigar desde sus propias perspectivas lingüísticas y epistémicas. Cuando se les permite trabajar con sus pueblos y en su lengua, los estudiantes indígenas pueden explorar profundamente aspectos clave como la memoria y la territorialidad de sus comunidades, transformándose en sujetos que combinan habilidades intelectuales con un compromiso comunitario.

En síntesis, los programas de posgrado tienen la capacidad de funcionar como puentes entre los estudiantes y sus pueblos, fomentando su participación en la vida comunitaria desde nuevas habilidades y roles como intelectuales. Para ello, es crucial que las maestrías y doctorados integren cursos que promuevan el diálogo de conocimientos, el interaprendizaje y la descolonización, enriqueciendo el pensamiento académico con los marcos axiológicos, memorísticos y cognitivos de los pueblos originarios.

Finalmente, los programas de posgrado deben priorizar el reconocimiento de otros modos de vida, racionalidades y la pluralidad ontoepistemológica presente en sus aulas. Esto exige:

- Reconocer y valorar los aspectos ontológicos y epistémicos que sustentan las culturas de los estudiantes indígenas.
- Adaptar las formas de comunicación científica a los mecanismos culturales y populares.
- Flexibilizar los ritmos de los procesos formativos y de titulación para atender las particularidades comunitarias y culturales.
- Incorporar las emociones y sentimientos en los procesos de aprendizaje e investigación.

El enfoque de los CC ha permitido visibilizar que la apuesta del estudiantado indígena no está orientada a la obtención de honores o méritos académicos, ni al prestigio económico, social o político. Su objetivo principal es reivindicar los recursos cognitivos de sus pueblos y preservar su modo de vida cultural y colectiva. Escuchar, recuperar y reconocer sus historias, conocimientos y procesos es esencial para repensar el mundo en el que vivimos y avanzar hacia un futuro donde coexisten múltiples mundos. Esto posibilitará la creación de espacios-territorios dentro y fuera del posgrado, donde personas y culturas dialogan y reivindiquen modos diversos de ser, pensar, convivir y hacer el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. (2003). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/Las-t%C3%A9cnicas-de-an%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada.pdf>
- Acosta, W. y Carreño, C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad de La Salle*, núm. 61, pp. 67-87. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1371&context=ruls>
- Aguilar, Y. (2020). *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía.
- Aróstegui, J. (2004). Retos de la memoria y trabajos de la historia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, núm. 3, pp. 5-51. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/742/1/Arostegui-Retos%20de%20la%20memoria.pdf>
- Bautista, J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Akal. <https://www.albatcp.org/wp-content/uploads/2022/11/Que-significa-pensar-desde-America-latina.pdf>
- Bloch, E. (1954). *El principio esperanza*. Trotta.
- Bolom, M. (2021). *Ch'ab: una epistemología de la ritualidad tsotsil*. Asociación Filosófica de México. <https://www.facebook.com/asociacionfilosofica.demexico/videos/4654856394593110>
- Bolom, M. (2019). *Chanubtasel-p'ijubtasel. Reflexiones filosóficas de los pueblos originarios*. CLACSO. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=1650&c=1>
- Chavoya, M. y Reynaga, S. (2012). Introducción. En M. Chavoya y S. Reynaga (coords.). *Diversas miradas sobre los posgrados en México*. Universidad de Guadalajara.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2020). *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional. http://www.scielo.org.bo/pdf/rcc/v25n46/v25n46_a12.pdf
- Delgado, F. y Escobar, C. (2006). Conclusiones y perspectivas del diálogo intercultural e intercientífico. En F. Delgado y C. Escobar (comps.). *Diálogo intercultural e intercientífico: para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*. AGRUCO-Plural Editores. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/agruco/20171003042045/pdf_21.pdf
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista CPU-e*, núm. 18, pp. 172-181. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283129394009.pdf>
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Docencia. Ed. Nueva América. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>

- Flores, F. y Acuto, F. (2015). Pueblos originarios y arqueología argentina. Construyendo un diálogo intercultural y reconstruyendo la arqueología. *Intersecciones en Antropología*, vol. 16, núm. 1, pp. 179-194. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2015000100011
- García, A. (2021). *Sujetos y conocimiento: la dimensión cultural en investigaciones de posgrado de personas de pueblos indígenas en Chiapas*. Tesis de maestría. El Colegio de la Frontera Sur.
- Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. 1, pp. 177-200. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085005.pdf>
- Gómez, A. (2023, 29 de marzo). *Una lengua que se mueve con su gente*. Ciudad de México. Gaceta Parlamentaria. <https://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/65/2023/abr/20230411.pdf>
- Hernández, A. (2020). La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en Educación. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, vol. 11, pp. 1-20. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.816>
- Jiménez, J., Ramírez, J. y Morales-Arroyo, M. (2008, 28-30 mayo). *Modo 3 de producir conocimiento: investigación socialmente responsable*. VII Jornadas Latinoamericanas de la Ciencia y la Tecnología (VII ESOCITE), Río de Janeiro, Brasil.
- Keck, C. y Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado. *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 178, pp. 61-78. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.004>
- Köhler, A. (2015). Acerca de nuestras experiencias de co-teorización. En X. Leyva et al. (cols.). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (tomo I). Cooperativa Editorial Retos/Taller Editorial La Casa del Mago/CLACSO. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100005
- Lander, E. (2016). Algunas interrogantes en torno a los retos de la producción de conocimiento en la actual coyuntura. En M. Canino (coord.). *La ciencia y su papel en la Venezuela del siglo XXI*. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Lander, E. (1999). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? En S. Castro-Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Instituto Pensar.
- Lechuga, S. (2017, 20-24 de noviembre). *Pertinencia social y producción de conocimiento en una institución de posgrado para profesores, dependiente de la administración pública estatal*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1360.pdf>
- Limón, F. (2022). Yib'anhk'inal. Mundo de la vida a la chuj. En O. Giraldo (coord.). *Conflictos entre mundos. Negación de la alteridad, diferencia radical, ontología política*. El Colegio de la Frontera Sur.
- Limón, F. (2013). Por una traducción constructora de interculturalidad en contextos indígenas. En N. Castro-Ramírez (coord.). *Traducción, identidad y nacionalismo en Latinoamérica*. Ed. Bonilla-Artigas/Conaculta.

- Limón, F. (2010). *Conocimiento cultural y existencia entre los chuj*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- López, F. y Limón, F. (2017). Componentes del proceso de resiliencia comunitaria: conocimientos culturales, capacidades sociales y estrategias organizativas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, vol. 9, núm. 3, pp. 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333153776004.pdf>
- López, J. (2021). Jts'ibtik. *Reapropiándonos de una habilidad intelectual ancestral negada* (seminario web]. Asociación Filosófica de México. <https://www.facebook.com/asociacionfilosofica.demexico/videos/1389024378149107>
- Martins, E. (2012). Educación superior y pueblos indígenas: avances y desafíos. ¿Comemoración o reflexión? *Revista ISEES*, núm. 10, pp. 115-128. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4420042.pdf>
- Mato, D. (2016). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/MatoLibro.pdf>
- Mendoza, R., Dietz, G. y Mateos, L. (2019). Saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *Revista de Educación Superior*, vol. 48, núm. 192, pp. 93-117. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.933>
- Navarrete, D. (2011). Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, pp. 262-272. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500022
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Olivé, B. Santos y C. Salazar de la Torre (vv.aa). *Pluralismo epistemológico*. CLACSO/Muela del Diablo Editores/Comunas CIDES/UMSA. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315033034/04olive.pdf>
- Panikkar, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Herder.
- Panikkar, R. (1999). *Intuición cosmoteándrica*. Trotta.
- Pérez, A. (2016). El modo 3 de producción de conocimiento, las universidades y el desarrollo inteligente de América del Sur. *Integración y Conocimiento*, vol. 5, núm. 2, pp. 70-81. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v5.n2.15727>
- Pérez, M. (2021). "Antsat": yuts'inel antsetik ta jtalel jk'ayineltik sok jbats'il k'optik tseltal. *Bachajón, Chiapas, México. "Eres mujer": violencias hacia las mujeres en nuestras formas de sentir-pensar-decir-vivir-hablar tseltal. Bachajón, Chiapas, México*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pérez, M. (2012). *O'tan-o'tanil. Stalel tseltaletik yu'un Bachajón, Chiapas, México*. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Pérez, R. (2013). *Espacios biográficos regionales de investigadores académicos bats'i vinik/antsetik desde la cosmovisión maya actual. Rupturas y reencuentros identitarios*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2016/01/An%C3%A1lisis-de-contenido-en-investigaci%C3%B3n-educativa-UNMP-UNPA-2003.pdf.pdf>

- Porto-Gonçalves, C. (2001). *Geografías: movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. Siglo XXI.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales- perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Ricoeur, P. (2013). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. 1, pp. 113-140. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545085021.pdf>
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nuevas categorías de análisis y desarrollo de la geografía. *Revista Uni-Pluri/Versidad*, vol. 10, núm. 3, pp. 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7895969>
- Sánchez, M. (2009). *Los procesos y elementos de apropiación territorial de los tsotsiles-tseltales en el municipio de Huixtán, Chiapas*. Tesis de doctorado. Instituto Tecnológico de Oaxaca.
- Santana, Y. (2023). El acceso de los intelectuales indígenas mexicanos a la academia como una forma de contribución a la descolonización. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 61, pp. 1-15. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-013)
- Santana, Y. (2022). *Caminares comunitarios y académicos. Narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios*. Universidad Iberoamericana. <https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/caminares-comunitarios-y-academicos.pdf>
- Santiz, F. (2021). *Hermenéutica del yo originario: una aproximación desde el pensar-saber de los tseltaetik*. Asociación Filosófica de México. <https://www.facebook.com/asociacionfilosofica.demexico/videos/603569937658906>
- Segura, C. y Chávez, M. (2023). Mujeres indígenas en el posgrado: diversas miradas sobre su experiencia de formación académica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. X, núm. 3, pp. 1-27. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3601>
- Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM. <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2019/07/Tuhwai-Smith-2016-A-descolonizar-las-metodologias.pdf>
- Sosa, R. (1999). América Latina: ciencias sociales y sociedad hacia el siglo XXI. *Estudios Latinoamericanos*, vol. VI-VII, núm. 12-13, pp. 11-23. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52368>
- Sousa, B. (2021). *Descolonizar la universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/09/Descolonizar-universidad.pdf>
- Sousa, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Tuider, E. (2012). Contando historias/narraciones en un contexto postcolonial. Análisis del discurso y análisis biográfico como métodos horizontales. En S. Corona y O. Kaltmeier (coords.). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Gedisa. https://sarahcorona.net/lecturas/corona_y_kaltmeier_2012_En_dialogo_metodologias_horizontales_en_ciencias_sociales_y_culturales.pdf

- Zemelman, H. (2012). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, vol. 9, núm. 27, pp. 355-366. <https://journals.openedition.org/polis/943>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial. <https://doctoradocomitan.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/voluntad-de-conocer-hugo-zemelman.pdf>

Actitudes de estudiantes de posgrado hacia la escritura colaborativa

Graduate students' attitudes towards collaborative writing

EDITH HERNÁNDEZ MÉNDEZ*
GRISELDA HERNÁNDEZ MÉNDEZ**

Este artículo presenta los resultados de un estudio cuyos objetivos fueron describir las actitudes de un grupo de estudiantes de doctorado en México hacia la escritura colaborativa, así como examinar los factores que afectan dichas actitudes. El sustento teórico se basa en el concepto de escritura colaborativa (Corcelles y Oliva, 2016), el proceso de la escritura (Flower y Hayes, 1981), las dinámicas de grupo (Orozco, 2006) y el modelo tripartita de las actitudes (Briñol et al., 2007). Con un alcance descriptivo y un enfoque mixto, se realizó un estudio de caso en un programa de doctorado. Los instrumentos empleados fueron una entrevista abierta y semiestructurada y reportes escritos. Se encontró que las actitudes en general son negativas y algunas ambivalentes hacia la coescritura. La causa principal parece ser una escasa o limitada experiencia en este tipo de actividades. El componente afectivo parece tener un papel primordial en ello, mientras que el componente cognitivo revela una percepción incompleta de la verdadera escritura colaborativa, vacíos de información sobre las fases del proceso escritural y las dinámicas grupales. Es necesario, por tanto, desarrollar y fortalecer no solo las habilidades escriturales, sino también el trabajo colaborativo en las aulas y hacerlo en todos los niveles educativos.

Palabras clave:

actitudes, escritura colaborativa, estudiantes de posgrado, México

Recibido: 4 de abril de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 26 de mayo de 2025 |

Publicado: 2 de junio de 2025

Cómo citar: Hernández Méndez, E. y Hernández Méndez, G. (2025). Actitudes de estudiantes de posgrado hacia la escritura colaborativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (64), e1720. <https://doi.org/10.31391/MULS2467>

We report the findings of a study aimed at describing the attitudes of a class of PhD students towards collaborative writing in Mexico, and to examine the factors affecting such attitudes. The theoretical perspective was based on the concept of Collaborative writing (Corcelles y Oliva, 2016); the writing process (Flower y Hayes, 1981); Group dynamics (Orozco, 2006); and the tripartite model of attitudes (Briñol et al. 2007). This a descriptive, mixed-methods case study, in a doctoral program. An open and semi structured interview, and a written report were the instruments used for data collection. We found that the attitudes, overall, are negative and ambivalent towards cowriting. This seems to be due to poor or limited experience in this type of activity. The affective component plays a predominant role in these attitudes whereas the cognitive component demonstrates an incomplete perception of true collaborative writing, information gaps about the writing process and the group dynamics. Therefore, we need to build and strengthen not only writing skills but also collaborative work in the classroom, in all educational settings.

Keywords:
attitudes,
collaborative
writing, graduate
students, Mexico

* Doctora en Lingüística Hispánica por la Ohio State University. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo en el Departamento de Humanidades y Antropología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conahcyt. Líneas de investigación: adquisición de lenguas, sociolingüística y didáctica de la lengua española. Correo electrónico: edith@uqroo.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0002-3864-6259>

** Investigadora en el Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales de la Universidad Veracruzana, México. Coordinadora del doctorado en Investigaciones Económicas y Sociales. Responsable del cuerpo académico consolidado Estudios en Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Red Cultura Escolar, Procesos Educativos y Práctica Docente. Líneas de investigación: práctica docente y la enseñanza constructivista del álgebra. Correo electrónico: grihernandez@uv.mx/ <http://orcid.org/0000-0002-8367-6465>



INTRODUCCIÓN

La escritura colaborativa es un acto de comunicación esencialmente escrita y grupal que se usa como estrategia en diferentes ámbitos: académico, gubernamental, empresarial, entre otros (Lowry et al., 2004). Además, la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación, en la actualidad, promueven y facilitan el uso cada vez más frecuente de la escritura colaborativa entre coautores que realizan la tarea de manera presencial o en ambientes virtuales.

En México, en el entorno académico, la coescritura se promueve y practica tanto entre pares (profesor-profesor, investigador-investigador y estudiante-estudiante), como entre tutor-estudiante o director de tesis-estudiante. La Secretaría de Educación Pública, por ejemplo, fomenta el trabajo colegiado a través de los cuerpos académicos en las instituciones de educación superior, y el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt) impulsa la investigación colaborativa. Así, la publicación en coautoría se ve motivada por políticas nacionales implementadas por distintas instancias.

La escritura colaborativa en el aula ofrece beneficios diversos, como mejor calidad de documentos (diversidad de perspectivas y valiosa retroalimentación); mayor motivación (por los pares); mejor manejo de las relaciones interpersonales y mayor conciencia de los procesos del trabajo en equipo; mayores habilidades metacognitivas (escucha activa, empatía, confianza, gestión de conflictos, toma de decisiones, y flexibilidad para asumir múltiples roles); mayor regulación del proceso de escritura; más oportunidades de aprender contenidos disciplinares a través de la argumentación entre iguales; y, particularmente, los escritores noveles mejoran sus habilidades y se socializan en las normas, valores y estándares de la comunidad disciplinar (Corcelles y Oliva, 2016). Además, es útil para desarrollar valores como la responsabilidad, el respeto, el compromiso, entre otros, y beneficia el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y ambientes de aprendizaje (Helaluddin et al., 2023).

Si bien la escritura colaborativa ofrece un sinnúmero de ventajas y es, en estos tiempos, fuertemente promovida por diversas instancias académicas de orden nacional, también es necesario reconocer los inconvenientes que, en algunas situaciones, impone trabajar con otros. Al hablar de la escritura tutorial, por ejemplo, (director de tesis y tesista, por ejemplo), Hakkarainen y sus colegas (2016) destacan que puede darse usurpación de los derechos de autor de uno de los autores, el uso abusivo de su trabajo, incumplimiento reiterado de los acuerdos, incompatibilidad en estilos y maneras de escribir, abandono del cometido y también generación de cierta dependencia académica.

Trabajar de manera colaborativa no es una actividad fácil. Ya en 2010, Baker y Clark destacaban que hay claros beneficios con la escritura colaborativa en el aula, pero si los estudiantes no adquieren las habilidades para interactuar de manera efectiva en equipo, el resultado puede llevar a frustración y resentimiento. Los conflictos al interior del equipo pueden afectar las habilidades para trabajar en conjunto; además, los estudiantes proactivos pueden quejarse de los compañeros inactivos o los pueden ignorar, y la evaluación individual se hace difícil (pues en general se da la misma calificación a todos).

En una revisión bibliográfica reciente sobre la escritura colaborativa, Bonilla et al. (2021) identificaron un grupo de estudios centrados en académicos y estudiantes de doctorado cuya metodología incluía diálogos abiertos sobre los textos y la experiencia de escritura (Bandenhors et al., 2016; Castelló et al., 2010; Godbee, 2012; Mazer y Potter, 2011). Destacan la aportación de dichos estudios al acercarse a la escritura colaborativa como una práctica social que va más allá del texto, y al integrar procesos relacionales y conversacionales.

Abad y Arango (2024), por su parte, revisaron también estudios sobre la escritura colaborativa en educación superior y su aplicación en la formación del profesorado. Concluyen que las investigaciones muestran una tendencia a enfocarse en la alfabetización académica, por lo que, por lo regular, implican una concepción fragmentada, universalista y neutral de la escritura académica. Sugieren realizar estudios desde un enfoque en nuevos estudios de literacidades con integración de aspectos relacionales, ideológicos y pedagógicos de la escritura colaborativa.

Por otra parte, las actitudes, sin duda, son un factor que influye en el quehacer de la coescritura. Estas son “evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud” (Briñol et al., 2007, p. 459). Sin duda, la escritura colaborativa, como objeto de actitud, es blanco de evaluaciones diversas por parte de los coautores y el resultado de estas evaluaciones tiene un impacto en el proceso escritural y el texto producido; es decir, las actitudes hacia la escritura colaborativa desempeñan un papel fundamental para su pleno ejercicio y éxito. Conocer las actitudes de los estudiantes hacia la escritura colaborativa, evitar integrar equipos con estudiantes cuyas actitudes sean negativas, y observar los posibles cambios que puedan surgir durante el proceso son sugerencias clave para obtener mejores resultados en esta modalidad de trabajo.

La escasa bibliografía sobre las actitudes hacia la escritura colaborativa reporta que estas son, en su mayoría, positivas (Helaluddin et al., 2023); no obstante, un estudio realizado en España (De la Peña, 2023) reporta tanto percepciones positivas como negativas dependiendo de los diferentes casos integrados. Otras investigaciones tratan solo tangencialmente las actitudes o percepciones en sus conclusiones. En México, se evidencia una pausa en la investigación de las actitudes hacia la escritura colaborativa y, en general, en estudios sobre la escritura en coautoría. Las revisiones bibliográficas referidas recomiendan investigaciones que trasciendan el texto, pues la escritura colaborativa es una práctica social con una gran carga ideológica, relacional, intersubjetiva y dialógica. Por tanto, esta investigación, de enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, tiene como propósito describir las actitudes de estudiantes de doctorado hacia la escritura colaborativa y examinar los factores que las afectan. Las preguntas que guían este estudio son: ¿qué actitudes tienen los estudiantes de un doctorado de la Universidad Veracruzana hacia la escritura colaborativa? y ¿qué factores condicionan estas actitudes?

Estudiar las actitudes hacia la escritura colaborativa nos puede ser útil para determinar qué objetos de actitud son los que generan evaluaciones positivas o negativas y también qué factores son los que impactan dichas evaluaciones. Con estos elementos, podemos crear conciencia de los obstáculos o desafíos que se enfrentan al escribir en colaboración y, con ello, dinamizar las actitudes para

lograr mejores desempeños. Además, si entendemos que estas se adquieren por condicionamiento instrumental, por modelado o imitación de otros y por refuerzo vicario u observación de las consecuencias de la conducta de otros (Briñol et al., 2007), podríamos tomar conciencia del origen de nuestras actitudes y la posible necesidad de modificarlas.

Los resultados de nuestro estudio pueden coadyuvar a entender el éxito o fracaso de algunos proyectos de escritura colaborativa a partir de las voces de los mismos coautores. Los profesores de escritura o redacción pueden plantearse el uso de estrategias que integren estos aportes para lograr mejores resultados en la escritura colaborativa en el aula. También académicos y otros doctorandos pueden usar estos hallazgos para su propia práctica de escritura en coautoría.

PERSPECTIVA TEÓRICA

En esta sección, presentamos algunos conceptos clave de nuestros dos principales temas: la escritura colaborativa y las actitudes. También integramos algunas propuestas teóricas para su estudio.

Escritura colaborativa

Corcelles y Oliva (2016) distinguen entre escritura colaborativa, revisión colaborativa y escritura tutorial. En la primera, todos los participantes son coautores del texto escrito, lo que significa implicación y cooperación entre ellos en el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión). En la segunda tarea, los participantes cooperan exclusivamente en la fase de revisión del texto escrito, y no se comparte la autoría del texto que se revisa (Castelló et al., 2010). Por otro lado, es importante recordar que, en la escritura colaborativa, se mantienen relaciones simétricas entre los participantes a nivel de conocimientos previos y de roles, lo que proporciona una interacción basada en la reciprocidad y bidireccionalidad, y en un alto grado de mutualidad entre los coautores. En la escritura tutorial, por el contrario, la mutualidad entre los participantes es baja y su relación es asimétrica, ya que uno tiene el rol de tutor experto y da apoyo a su pareja o grupo, a los que se asigna el rol de tutorados (Damon y Phelps, 1989). En este estudio, integramos el trabajo resultado de la escritura colaborativa y la escritura tutorial.

Escribir un texto, ya sea individual o colaborativamente, implica activar procesos de planificación, textualización y revisión (Flower y Hayes, 1981), los cuales son heurísticos, dinámicos y recursivos (Castelló, 2002; Flower y Hayes, 1981; Milian y Camps, 2005). Beck y Bellotti (1993), Galegher y Kraut (1994), y Abad y Arango (2024) destacan que escribir un texto en colaboración incrementa su complejidad, ya que demanda colaboración y una continua negociación del contenido del documento, así como de los roles y las responsabilidades de cada coautor. En cada subproceso se presentan desafíos:

- La planificación colaborativa conlleva procesos de negociación y de toma de decisiones en conjunto, los cuales pueden generar tensiones dentro del grupo colaborador.

- La textualización colaborativa comienza con el texto inicial, se desarrolla a través de sucesivos borradores y concluye con el texto final, producto del trabajo de colaboración. En esta fase, al igual que en la anterior, la actividad de negociación genera mayor tensión entre los colaboradores por desacuerdos sobre el contenido o la forma del texto o las responsabilidades de los miembros del equipo.

- La revisión colaborativa implica evaluar el texto y aplicar los cambios que se consideren necesarios para mejorar la calidad del texto final (Flower y Hayes, 1981; Lowry et al., 2004). También aquí hay procesos de negociación y toma de decisiones que pueden causar conflictos y tensiones.

En el trabajo colaborativo, la dinámica de grupo desempeña un fundamental papel. Orozco (2006) propone siete factores que afectan la dinámica de grupo:

- Entorno físico: infraestructura y factores ambientales en los que se encuentra el grupo.

- Entorno personal: número de integrantes del grupo, edad, creencias, clase social u origen étnico.

- Entorno social: relaciones interpersonales, motivación, apego, homogeneidad y heterogeneidad, estatus.

- Entorno tarea: actividades de los integrantes, responsabilidades, objetivos y metas.

- Técnicas: herramientas de trabajo para lograr cambios en el trabajo grupal.

- Tácticas: pasos para lograr la conducción adecuada del grupo.

- Procesos grupales: liderazgo, comunicación, motivación, integración, manejo de conflictos, solución de problemas, toma de decisiones y trabajo de equipo.

Actitudes

Las actitudes desempeñan tres funciones principales en el individuo: ayudan a organizar el conocimiento y estructurar la información; son útiles para alcanzar metas u objetivos; y expresan valores (autor y año). Por ejemplo, un académico o estudiante de doctorado puede sentirse motivado a escribir en forma colaborativa por las potenciales recompensas de lograr un mayor número de publicaciones en menos tiempo (comparado con el que necesita si trabaja solo) y, con ello, poder ingresar o mantenerse en el Sistema Nacional de Investigadores; es decir, desarrollaría actitudes positivas por las recompensas que las publicaciones en colaboración pueden suponer. También, pueden generar actitudes negativas a la escritura colaborativa cuando, en la tarea, los participantes no colaboran de manera equilibrada. Aquí, estas actitudes expresan sus valores de justicia y honestidad.

Las actitudes, entendidas como evaluaciones o juicios generales hacia objetos, personas, situaciones o ideas, pueden ser positivas, negativas o neutras; varían en su extremosidad o grado de polarización, y pueden ser ambivalentes cuando las evaluaciones son tanto positivas como negativas. También puede haber indiferencia hacia los objetos de actitud, los cuales pueden ser muy concretos (un modelo de automóvil) o muy abstractos (la justicia) (Briñol et al., 2007).

La concepción tripartita de las actitudes destaca que estas constan de componentes: el componente cognitivo integra los pensamientos y creencias de la persona acerca del objeto de actitud; el afectivo incluye los sentimientos y emociones asociados al objeto de actitud; y el conductual agrupa las intenciones o disposiciones a la acción, además de los comportamientos dirigidos hacia el objeto de actitud.

Muchas actitudes se adquieren:

- Por condicionamiento instrumental, es decir, por medio de los premios y castigos que recibimos por nuestra conducta.
- Por modelado o imitación de otros.
- Por refuerzo vicario u observación de las consecuencias de la conducta de otros (Briñol et al., 2007).

Conviene recordar que las actitudes pueden influir la conducta de las personas, pero no las determinan; es decir, las relaciones entre actitud y conducta no son lineales. Una actitud se caracteriza como fuerte en la medida en que es capaz de influir en la conducta de una persona y esta fuerza depende del proceso psicológico a través del cual se forme o se modifique dicha actitud. Las actitudes son más fuertes cuando se adquieren mediante procesos de alta elaboración cognitiva, mientras que las actitudes que se adquieren o se cambian a través de procesos psicológicos de bajo esfuerzo mental son menos fuertes (Petty y Cacioppo, 1986). No obstante, existen otros factores de la situación y persona que influyen sobre esta relación. Hay factores contextuales, culturales o sociodemográficos o de personalidad que pueden influir la relación actitud-conducta (Briñol y Petty, 2005).

MÉTODO

Nuestro estudio es descriptivo con enfoque cualitativo. Se trata de un estudio de caso: estudiantes de un doctorado de la Universidad Veracruzana, en México. Los instrumentos empleados para la recogida de datos fueron una entrevista abierta y semiestructurada y reportes escritos que respondían a unas preguntas sobre sus habilidades de escritura y sus actitudes hacia el trabajo colaborativo; ambos instrumentos son de diseño propio y fueron validados mediante pilotaje y juicios de expertos.

De un total de 25 participantes, se recogieron 20 reportes escritos y se realizaron seis entrevistas: cuatro hombres y dos mujeres. Esta muestra fue por conveniencia con estudiantes que aceptaron participar en este estudio. Los reportes se les solicitaron a los estudiantes como parte de un curso sobre escritura de artículos científicos que impartió una de las investigadoras a los doctorandos, quienes tuvieron una semana para contestar las preguntas y entregar el reporte. Para la entrevista, se extendió la invitación a todo el grupo y se seleccionaron los primeros seis que aceptaron. Tres entrevistas tuvieron lugar en una oficina de una de las investigadoras en la Universidad Veracruzana y las otras tres fueron virtuales vía zoom, dadas las dificultades para llevarlas a cabo presencialmente.

Con los reportes escritos, se obtuvieron frecuencias y porcentajes, los cuales se presentan mediante una gráfica. Para el análisis cualitativo de los datos, seguimos los procedimientos de análisis de contenido propuestos por Huberman y Miles

(1994) y de Miles et al. (2014), los cuales se conforman de tres momentos de análisis centrales que interactúan y son cíclicos y circulares: la reducción, el despliegue y la “extracción” del sentido de los datos. La primera se integró por la transcripción de entrevistas y codificación, la redacción de resúmenes y memos, la identificación de temas y dimensiones. En el despliegue o exhibición (*display*), organizamos de manera coherente conjuntos de datos condensados o reducidos, lo que ayuda a la conceptualización y aterrizaje de conclusiones o a tomar decisiones (de diseño o intervención). En esta fase, usamos técnicas visuales, como la elaboración de matrices cualitativas. De manera simultánea, para poner a prueba las hipótesis interpretativas y llegar a conclusiones a lo largo del proceso de análisis, recurrimos a la comparación constante, la triangulación con los datos de los dos instrumentos empleados.

La tercera fase consiste en la interpretación de los datos, la cual fue elaborada en colaboración con las investigadoras y validada por dos lectores expertos en investigación cualitativa. Aquí, las investigadoras reflexionaron y relacionaron los contenidos conceptuales y teóricos, el problema investigado y los hallazgos, además de contrastarlos con los estudios previos.

Cabe aclarar que los extractos de los reportes mantienen su forma original como fueron escritos por los mismos participantes; no se corrigieron, pues representan también su habilidad escritural, la cual puede ser útil para el análisis en su conjunto. Además, se usan pseudónimos para todos los estudiantes que colaboraron en este estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación es describir las actitudes de estudiantes de doctorado hacia la escritura colaborativa y los factores que afectan dichas actitudes. En relación con las actitudes, para este análisis, las clasificamos por su valencia en positivas, negativas, y también reconocemos que estas pueden ser ambivalentes. Además, consideramos los componentes cognitivo, afectivo y conductual como dimensiones para su análisis. Integramos una matriz para esta clasificación. A continuación, mostramos una tabla guía como ejemplo.

Tabla. Ejemplo matriz clasificación de actitudes

| Valencia | Componente cognitivo | Componente afectivo | Componente conductual |
|-------------|---|--|---|
| Positiva | Expresiones como “Sé, conozco, comprendo, reconozco, entiendo que...” | Expresiones como “Me gusta, me encanta, disfruto, me apasiona, me interesa...” | Expresiones como “Lo recomiendo, sugiero, lo hago de esta manera, decido hacerlo así, me resulta fácil, no es un problema...” |
| Negativa | Lo contrario de la columna superior | Lo contrario de la columna superior | Lo contrario de la columna superior |
| Ambivalente | Combinación de positiva y negativa por componentes diferentes. Ejemplo: “No me gusta, pero sé que es bueno” | | |

En relación con la variable escritura colaborativa, identificamos las siguientes dimensiones (objetos de actitud), las cuales, al mismo tiempo, se conforman como

factores que, de acuerdo con Orozco (2006), afectan las dinámicas de grupo, a saber, entorno social, entorno tarea, técnicas y procesos grupales, así como las tres fases del proceso escritural (planeación, textualización y corrección y edición). Empezamos con la escritura colaborativa como un objeto de actitud en su conjunto.

Escritura colaborativa

En los reportes analizados, los doctorandos manifestaron actitudes hacia la escritura colaborativa de manera general. La mayoría de estas actitudes fueron negativas (9 de 20) o ambivalentes (7 de 20); únicamente tres participantes expresaron una actitud positiva, y dos reportes fueron descartados debido a que los estudiantes indicaron no haber tenido experiencia previa en procesos de coescritura. En la siguiente gráfica presentamos la distribución de estas actitudes.

Gráfica. Actitudes hacia la escritura colaborativa



En la gráfica, observamos que existe una tendencia predominante hacia actitudes negativas respecto a la escritura colaborativa. Si sumamos las respuestas negativas y ambivalentes, el porcentaje total aumenta de manera significativa, lo cual refuerza esta tendencia. Resulta particularmente llamativo que, a este nivel de posgrado, al menos un participante haya declarado no haber tenido ninguna experiencia de escritura colaborativa a lo largo de su trayectoria académica. A continuación, presentamos algunos comentarios que evidencian estas actitudes:

En cuanto a escribir en colaboración o solo, encuentro más fácil escribir sola ya que normalmente no es tan fácil coincidir en ideas o continuidad con otras personas, y he escrito más veces sola que acompañada (Bertha).

No tengo ningún problema con trabajar en colaboración o solo, disfruto más hacerlo solo porque soy dueño de mis ideas y así plasmarlas, valoro y respeto mucho el tiempo y valoro mucho si lo consideran (Aldo).

Sí me gusta escribir en colaboración, me siento segura (Ana).

Para mí es indistinto solo o en colaboración con alguien más (Daniel).

En ambas, en colaboración ya que, como parte de un equipo cada quien tiene sus propias ideas e intercambiarlas genera riqueza en el producto; y de manera individual me gusta ya que uno mismo pelea con su pensamiento y se esfuerza por redactar mejor, al no tener a un colega con quien compartir las ideas que se plasmarán (Lulú).

... es una cuestión que difícilmente podría contestar ahora, pues no he realizado ese ejercicio, por lo que no podría saber si me gusta o no. Pero en algún momento tendré que hacerlo (Toño).

A partir de estas actitudes generales, identificamos objetos de actitud más específicos que podemos integrar en las siguientes dimensiones: entorno social, entorno tarea, técnicas y procesos grupales, así como las tres fases del proceso escritural (planeación, textualización y corrección y edición). En estas valoraciones, observamos un componente afectivo fuerte, aunque también hay evidencias de los componentes cognitivo y conductual en relación con la coautoría. En seguida compartimos los hallazgos al respecto e integramos también los datos de las entrevistas.

Entorno social

Orozco (2006) incluye en relaciones interpersonales aspectos como la motivación, el apego, la homogeneidad y heterogeneidad entre los miembros del grupo y su estatus. Al respecto, encontramos que la gran mayoría de los participantes expresaron actitudes positivas hacia la coautoría con su director/a de tesis o profesor; es decir, que el estatus es un factor que afecta las actitudes en la escritura colaborativa. Veamos algunos extractos:

Sí... eh... bueno sí he escrito para publicaciones, especialmente con mi director de tesis y pues la experiencia ha sido buena; he desarrollado yo ciertas ideas y ya pues mi director o la persona con la que he escrito me fortalece ciertas ideas y, bueno, a veces cuando yo estoy escribiendo... cuando estoy muy centrada en algo, yo noto ciertos errores o ciertos sesgos... entonces pues ya la otra perspectiva me ayuda... pues a mejorar, corregir o fortalecer y... pues, en general, ha sido bueno (Cindy).

Si soy colaboradora, también me gusta normalmente que me guíe alguien que conozca mucho más que yo. ¿Por qué prefiero eso? Bueno, porque esa persona... yo sé que si en algo estoy equivocada, va a revisar el contenido, me va a poder decir, ¿sabes qué? a lo mejor no va así, puedes mejorar esta parte y eso es lo que a mí me gusta. O sea, me gusta que me retroalimenten (Luna).

Algunos doctorandos dan por sentado que los directores de tesis o profesores tienen experiencia tanto para investigar como para escribir y publicar textos académicos; al considerarlos autoridad en estas áreas, ellos asumen un rol de tutorado. Recordemos que, en la escritura tutorial, la mutualidad entre los participantes es baja y su relación es asimétrica, ya que uno tiene el rol de tutor experto y da apoyo a su pareja o grupo, a los que se asigna el rol de tutorados (Damon y Phelps, 1989). De esta manera, ante la escritura tutorial, la mayoría de los participantes muestran actitudes positivas basadas en un fuerte componente cognitivo (sus creencias e información supuesta).

Tanto en los reportes como en las entrevistas, destaca la diferencia actitudinal hacia la escritura tutorial y la colaborativa, pues los participantes aceptan fácilmente esa baja mutualidad y asimetría en la tarea de escritura confiados en la experiencia

y *expertise* del tutor. Ninguno dudó en escribir en coautoría con su director de tesis cuando esto se les preguntaba; al contrario, mostraban interés y entusiasmo. Veamos estos ejemplos:

Sí, claro. Me gustaría mucho trabajar colaborativamente con mi directora de tesis... ella sabe en qué revistas y cómo publicar y yo haría lo que ella me dijera... corregir aquí o quitar esto (Ana).

Solo tengo un texto y el sentimiento que me generó fue un sentimiento de felicidad porque esta persona tuvo la amabilidad de acercarse conmigo e invitarme a trabajar a pesar de que no tengo la experiencia propiamente de escritor en temas de investigación (Héctor).

Caso contrario fue ante la escritura colaborativa con sus compañeros o colegas, pues vacilaban y su aceptación la condicionaban a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores del colaborador, a saber, conocimientos del tema, de la gramática, la ortografía y puntuación, y habilidades de redacción y comunicación, en general, así como valores como el respeto, el compromiso, la responsabilidad, entre otros. Veamos los siguientes comentarios:

Pues lo que he notado es que me gusta elegir trabajar con personas que he identificado que escriben bien (Esther).

Pues yo creo que es bueno... hay que saber elegir bien con quien trabajar porque si no, en lugar de ser un gusto con intento de construir un buen documento, creo que puede ser todo lo contrario y hacer algo muy malo o de plano que se pierda la oportunidad de poder presentar pues algún buen resultado... una buena investigación (Cindy).

Nos interesa destacar que este condicionamiento al trabajo colaborativo con pares académicos puede implicar sentimientos y emociones de temor y frustración, de riesgo ante un posible fracaso, lo cual, a su vez, provoca rechazo a la coautoría con colegas o iguales que se sabe, por experiencia, que no han trabajado bien y suponen que no lo harán en el futuro, pero también rechazo con aquellos que no se conocen bien o que desconocen su forma de trabajar en colaboración. En otras palabras, hay una fuerte carga de los componentes cognitivo y afectivo en estas actitudes, las cuales, en general, son negativas.

En realidad, un aspecto clave en estas actitudes negativas es justo la falta de o poca experiencia que han tenido los participantes en tareas coescriturales, lo que alimenta estas creencias, sentimientos y emociones. Este hallazgo, sin duda, nos lleva a preguntarnos, ante las demandas de las instancias académicas como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, o el Conahcyt, ¿cómo enfrentarán los egresados el trabajo colaborativo de escribir y publicar en cuerpos académicos si ingresan a la academia? y ¿qué problemas enfrentarán para investigar y publicar en colaboración? Los egresados plasman también esta necesidad de aprender y fortalecer sus estrategias de escritura colaborativa:

Pues... no he tenido muchas experiencias de escribir con alguien más... solo una vez y fue con mi directora. Entonces, pues, en el futuro, espero poder trabajar más con alguien, pero, hay cositas que a veces son difíciles (Karina).

Solo en la licenciatura nos ponían a escribir en parejas o en equipo... en la clase de redacción. Y sí me gustaba y aprendí ortografía y puntuación; pero después, en la maestría y en el doctorado, pues ya no (Ángel).

Entorno tarea

En este contexto, Orozco (2006) identifica elementos clave como las actividades de los integrantes, sus responsabilidades, objetivos y metas, aspectos que, en este estudio, constituyeron el segundo tema más mencionado en ambos instrumentos. En cuanto a la colaboración con directores de tesis o tutores, los participantes asumen que el/la tutor/a es quien lidera el proceso, distribuye las actividades, recibe los reportes de avance, conoce los requisitos y procedimientos de publicación, domina los contenidos y géneros textuales, y sabe cómo debe escribirse. En este marco, los estudiantes se posicionan a sí mismos como aprendices, tutorados o guiados dentro del proceso formativo. A continuación, presentamos algunos comentarios que ilustran estas percepciones.

Todo se facilita con alguien que tiene la experiencia de publicar y ... te dan retroalimentación y te dicen ah esto no relevante o mejor agrega esto y así (Claudia).

Sí, por supuesto. Me gusta trabajar con gente experta... todo es más fácil porque ellos te guían y revisan (Iván).

Rey (2022), en su estudio sobre la escritura en la formación doctoral, destaca el papel de los tutores de tesis como *literacy brokers* (con base en Jerskey, 2013; Lillis y Curry, 2006; Martínez y Graf, 2016), ya que son quienes guían el proceso completo, no solo en lo relativo a la escritura académica, sino también desde el inicio de la investigación hasta la finalización del texto. Los *literacy brokers* son figuras que poseen el conocimiento y la experiencia, y que los comparten con otros, en este caso, con sus colaboradores o estudiantes. Desde esta perspectiva, el trabajo con el tutor suele estar asociado a actitudes positivas, ya que se percibe como una relación de acompañamiento experto y orientador.

En cambio, la colaboración con colegas plantea a los participantes una serie de retos significativos. La mutualidad, simetría y reciprocidad que implica la escritura colaborativa suele representar un desafío, especialmente debido a la escasa experiencia en el trabajo en equipo que manifiestan. En este contexto, la tarea se configura mediante la asignación de actividades entre los integrantes, la distribución de responsabilidades, el establecimiento de objetivos y metas, así como su seguimiento y evaluación colectiva. Estas exigencias parecen generar tensiones y dificultades en la dinámica colaborativa entre pares.

Conviene recordar que la escritura de un texto implica, según Flower y Hayes (1981), el desarrollo de tres procesos fundamentales: planificación, textualización y revisión, los cuales se vuelven aún más complejos cuando se trata de la producción colaborativa de un texto. En este sentido, la mayoría de los estudiantes entrevistados hizo referencia a la planificación y la revisión, mientras que pocos mencionaron la textualización, lo que sugiere una comprensión parcial del proceso completo de escritura.

Si bien los participantes reconocen la existencia de tres fases —pues se refieren a “tres momentos”—, sus concepciones sobre cómo se llevan a cabo varían considerablemente. En general, la planificación es entendida como el momento inicial en el que se establecen metas y objetivos, se dividen actividades o temas (según algunos casos), y se acuerdan tiempos de entrega. Esta etapa suele incluir reuniones presenciales o virtuales y cierto grado de interacción y diálogo.

En contraste, la textualización tiende a ser percibida como una actividad individual, en la que no se fomenta la colaboración directa entre los participantes. Finalmente, la revisión es vista como una tarea que debe ser realizada por la persona del grupo que tiene mejores habilidades de escritura, con especial énfasis en aspectos normativos como la ortografía, la puntuación y el formato de citación.

Veamos los siguientes comentarios:

Pues nos reunimos y nos dividimos lo que cada quien iba a hacer y ya, al final, pues yo revisé todo y corregí...

Entrevistadora: ¿Y ellos revisaron esa última versión? ¿Te dieron retroalimentación?

No, ya no...porque yo conocía bien APA y era la que mejor escribía (Lourdes).

Y, o sea, siempre establecemos fechas, calendarizamos, revisamos, tenemos reuniones y ya, finalmente, ahí revisamos, en mi caso, yo reviso todo el contenido; después hay otro compañero que va a revisar igual todo lo de las citas, verificar que estén correctas en el estilo que nos pidan. Ahí está, bueno, ya revisar todo, hay quien también el que vemos que tenga un poquito más de talento para revisar acentos y se me pasaron un punto y todo eso también, o sea, eso es lo que hacemos, mayormente a mí me toca ver todo lo que es el contenido (Lulú).

De esta manera, se observa que, en términos generales, los participantes conciben la escritura colaborativa como una división de actividades y responsabilidades, en la que cada integrante trabaja de forma individual para, posteriormente, “juntar” los aportes en un solo documento. Persiste la idea de que es necesaria la existencia de un líder y de una estructura jerárquica dentro del equipo, sin considerar la posibilidad de rotación de roles o de una distribución equitativa del poder.

Además, se espera que quien posea (o crea poseer) mayores habilidades escriturales sea quien revise el trabajo final. Aunque en la mayoría de los casos se reconoce la existencia de un objetivo común, no se percibe una concepción compartida de la construcción conjunta del conocimiento. Tampoco se evidencia una intención clara de involucrar a todos los miembros del equipo en todas las fases del proceso de escritura, ni de generar soluciones colaborativas a partir de los saberes y competencias individuales.

Finalmente, el diálogo entre los integrantes del grupo es percibido como un posible generador de conflictos, por lo que se prefiere minimizarlo mediante la asignación de tareas individuales, en lugar de promover una colaboración interactiva y co-creativa.

A continuación, se presentan fragmentos que evidencian estas percepciones:

No me gusta discutir y pelear con los demás; se complica todo cuando trabajas en equipo o con alguien más (Ángel).

Mejor, para evitar conflictos, nos repartimos aquello en lo que podemos hacer mejor... Yo he trabajado el marco teórico, por ejemplo (Rogelio).

Con base en estas creencias, es comprensible que la decisión de colaborar en la escritura de un texto esté condicionada por diversos factores, entre ellos el entorno social (es decir, las personas con quienes se va a colaborar), pero también por la autoevaluación que el propio estudiante hace de su eficacia para enfrentar la tarea

de coescritura. La autoeficacia percibida, según Bandura (1993), se refiere a la percepción que una persona tiene sobre su capacidad y habilidades para llevar a cabo una tarea específica o alcanzar un objetivo determinado.

Desde esta perspectiva, la escritura colaborativa con colegas representa mayores desafíos y obstáculos, ya que los participantes desconocen las habilidades y conocimientos de los demás, lo cual genera incertidumbre y, en muchos casos, cierto rechazo o temor a no cumplir con los objetivos académicos de manera satisfactoria.

Por otro lado, el autoconocimiento y la valoración de la propia autoeficacia también influyen en la disposición a participar en la escritura en grupo. Por ejemplo, si una persona se percibe como hábil en la escritura académica, es probable que prefiera colaborar con alguien que considere igual o más competente, o que delegue en esa persona la tarea de revisión. Asimismo, si el estudiante valora altamente su autoeficacia, tanto en términos de redacción académica como de dominio del tema disciplinar, puede intentar asumir tareas clave como la revisión final o incluso realizar gran parte del trabajo por cuenta propia.

Estas actitudes y percepciones quedan reflejadas en los siguientes extractos:

Prefiero trabajar con alguien que, pues, sepa escribir, conozca el tema porque si no, termina uno haciendo casi todo (Luna).

Me gusta escribir con colegas que sepan escribir bien; que sepan puntuación y ortografía para que corrijan y salga bien el texto porque yo tengo problemas con eso (Rogelio).

Si puedo escoger, yo me voy con quien redacte bien y sepa APA. A mí se me dificulta eso, pero tengo buenas ideas para el marco teórico o la argumentación (Óscar).

Barreda-Parra et al. (2023) encuentran, precisamente, esta relación entre la percepción de la autoeficacia y la escritura, aunque hay que aclarar que su estudio no fue sobre la escritura en colaboración. Estos autores concluyen que, a mayor nivel de escritura académica, mayor será el nivel de las creencias de autoeficacia para la escritura.

Procesos grupales

Orozco (2006) identifica en los procesos grupales componentes clave como el liderazgo, la comunicación, la motivación, la integración, el manejo de conflictos, la solución de problemas, la toma de decisiones y el trabajo en equipo. En nuestro estudio, la mayoría de los informantes manifiesta actitudes que pueden calificarse como negativas en al menos alguno de estos componentes. En algunos casos, las actitudes reflejan una ambivalencia: los participantes reconocen ciertos desafíos que, aunque difíciles de verbalizar o concretar, se expresan en conductas relacionadas con dificultades en el manejo y resolución de conflictos, en la negociación y en la toma de decisiones, acompañadas de una fallida comunicación asertiva y efectiva.

Estas tensiones pueden observarse en los siguientes comentarios:

Lo corrijo, yo lo corrijo, ya no les comento sino ya hasta que vean la corrección. Esto se modificó por esto y esto, pero no les explico normalmente (Luna).

Yo creo que el mayor reto y mayor problema al que se enfrentan los investigadores es encontrar un punto que los una; un punto de acuerdo a pesar de que los dos puedan manejar

el mismo tema; que los dos puedan tocar o dominar el mismo tema va... siempre va a haber algún momento en que las visiones se separan, se dividen, se fragmentan en las visiones teóricas, visiones epistemológicas y el problema es encontrar un punto de acuerdo que se pueda plasmar en el texto; que se pueda plasmar lo que se está escribiendo; bueno esto es el mayor reto o mayor problema.

Las actitudes observadas en esta investigación parecen estar fuertemente influenciadas por el componente afectivo, ya que las emociones y sentimientos —como la frustración, el enojo, la alegría o el disgusto— inclinan la balanza hacia actitudes negativas o ambivalentes. Por ejemplo, la mayoría de los participantes manifiesta un desconocimiento en cuanto a estrategias de manejo y resolución de conflictos, negociación, toma de decisiones y comunicación asertiva, lo cual los lleva a imaginar escenarios desfavorables ante la posibilidad de colaborar en la escritura académica y, en consecuencia, a preferir el trabajo individual.

En otras palabras, esta falta de experiencia en el trabajo colaborativo parece estar acompañada de una carga afectiva y valoral considerable, ya que, como hemos señalado, los valores influyen de manera directa en la formación de actitudes. La coescritura conlleva expectativas éticas y sociales —como la empatía, responsabilidad, compromiso, honestidad y respeto— que, en ausencia de un conocimiento previo del otro, se ven afectadas por un vacío de información. Este desconocimiento genera incertidumbre, temor, inseguridad y desconfianza, condiciones que propician el desarrollo de actitudes negativas hacia la colaboración:

Lo que no me gusta a mí es estarle recordando a una persona sus compromisos, eso no me gusta, que las personas sean poco responsables, que les sea indiferente, que solamente se hayan anotado porque necesitan, pues, tener también un reconocimiento, pero básicamente el trabajo les es indiferente (Cindy).

Pues un poco molesta, digo “mejor ya no trabajo en colaboración”, sí porque uno hace las cosas y los otros no entregan... pues ya es... sí es un poco molesto la verdad (Ana).

CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación, de enfoque cualitativo y con un diseño de estudio de caso, fue describir las actitudes de estudiantes de un programa de doctorado hacia la escritura colaborativa, así como identificar los factores que influyen en dichas actitudes. Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron: ¿qué actitudes tienen los estudiantes de un doctorado de la Universidad Veracruzana hacia la escritura colaborativa? y ¿qué factores condicionan estas actitudes?

Los hallazgos revelan que las actitudes hacia la coescritura son, en su mayoría, negativas, y en algunos casos ambivalentes. La principal causa parece ser la escasa o limitada experiencia de los participantes en este tipo de prácticas, lo que les impide vivenciar un trabajo colaborativo genuino, entendido como un proceso que exige relaciones simétricas y recíprocas, intercambio de roles, y un compromiso real con la construcción conjunta del conocimiento.

Tal como observamos, las percepciones y creencias que los estudiantes tienen sobre la escritura colaborativa difieren significativamente de lo que este concepto implica en la literatura especializada, lo cual refleja una brecha entre el ideal teórico y la práctica real vivida por los participantes.

Las actitudes identificadas hacia la coautoría presentan una marcada carga emocional, sentimental y valoral; es decir, están sustentadas principalmente en emociones como la incertidumbre, la desconfianza y el temor que provoca la actividad coautoral. A esto se suman expectativas en torno a valores fundamentales del trabajo colaborativo, como el respeto, la empatía, la honestidad y el compromiso. El cumplimiento —o incumplimiento— de estos valores actúa como una guía que orienta su comportamiento durante la tarea de escritura en conjunto, y, por lo tanto, influye de manera directa en sus actitudes.

En cuanto al componente cognitivo, este se construye, como ya mencionamos, a partir de una comprensión incompleta del concepto de escritura colaborativa, de presunciones sobre diferencias en la dinámica de trabajo entre pares y entre tutores o directores de tesis, y de lagunas informativas respecto a las fases del proceso escritural y los procesos grupales.

Si bien no fue un objetivo inicial del estudio, identificamos que la autoeficacia también opera como un factor clave en la formación de actitudes hacia la coescritura. La percepción de competencia (o su ausencia) frente a esta tarea influye con significatividad en la disposición a participar y colaborar.

En suma, las emociones, valores, creencias, expectativas y percepciones sobre la escritura académica en colaboración configuran un entramado complejo que condiciona las actitudes de los estudiantes de posgrado hacia este tipo de práctica.

Entre los diversos factores que influyen en las actitudes hacia la coautoría, en este estudio identificamos tres dimensiones clave que tienen que ver con las dinámicas grupales y que coinciden con la clasificación propuesta por Orozco (2006): el entorno social (quiénes integran el grupo de trabajo), la tarea (relacionada con el proceso escritural, las habilidades de escritura y los conocimientos disciplinares), y los procesos grupales (como el manejo y resolución de conflictos, la negociación, la toma de decisiones y la comunicación asertiva).

Estos factores parecen estar estrechamente vinculados a la limitada experiencia previa de los participantes en actividades de escritura colaborativa o, en general, en trabajos realizados en colaboración. Varios testimonios incluidos en este estudio hacen hincapié en esta falta de experiencia, al señalar que solo han participado en una publicación en coautoría o en muy pocos trabajos colaborativos durante sus estudios anteriores.

Estos hallazgos sugieren que, en el ámbito educativo, es necesario fortalecer no solo las habilidades escriturales, sino también las competencias para el trabajo colaborativo, incorporándolas de manera sistemática en todos los niveles educativos. No basta con instruir al alumnado a “trabajar en equipo” o a “realizar tareas en coautoría”, sino que se requiere guiar, modelar y enseñar explícitamente cómo hacerlo. Esto implica incluir procesos como la resolución de conflictos, la negociación, la toma de decisiones compartidas, la comunicación asertiva y la argumentación colaborativa. Asimismo, es imprescindible promover valores fundamentales como la honestidad, responsabilidad, empatía, compromiso y respeto, que sustentan el trabajo colectivo.

Cabe subrayar que esta investigación constituye un estudio de caso, por lo que sus resultados no son generalizables a otros contextos. Se trata de experiencias situadas en un programa de posgrado específico, en una universidad concreta y con un grupo particular de individuos. No obstante, las observaciones abren líneas relevantes

para la investigación futura. Recomendamos llevar a cabo estudios con enfoques mixtos o cuantitativos, así como incluir estudiantes de otros niveles educativos. Aunque se fomenta el aprendizaje colaborativo en la escuela y se demanda el trabajo en equipo en el ámbito laboral y académico, no siempre se garantiza su implementación efectiva.

Asimismo, la escritura en coautoría demanda habilidades específicas que aún requieren ser descritas, sistematizadas y enseñadas. En este sentido, coincidimos con Abad y Arango (2024), quienes, retomando a Maldonado (2017) y Trigos-Carrillo (2019), advierten sobre la necesidad, en las universidades latinoamericanas, de formar para una cultura letrada desde un enfoque sociocultural, que comprenda la lectura y la escritura como prácticas sociales complejas y culturalmente situadas.

Como lo demuestra este estudio, las demandas contemporáneas de la ciencia y la academia requieren con urgencia estudiantes e investigadores capaces de escribir e investigar en colaboración, con apertura, reflexión y sentido ético en sus prácticas de coautoría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. V. y Arango Salazar, M. F. (2024). Escritura colaborativa en educación superior y su aporte a la formación de maestros investigadores. *Forma y Función*, vol. 37, núm. 1. <https://doi.org/10.15446/fyf.v37n1.104674>
- Baker, T. y J. Clark (2010). Cooperative learning- a double edged sword: A cooperative learning model for use with diverse student groups. *Intercultural Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 257-268. <https://doi.org/10.1080/14675981003760440>
- Bandenhorst, C. y Guerin, C. (2016). Post/Graduate research literacies and writing pedagogies. En C. Bandenhorst y C. Guerin (eds.). *Research literacies and writing pedagogies for masters and doctoral writers* (vol. 31, pp. 3-28). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004304338_002
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, vol. 28, núm. 2, pp. 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Barreda-Parra, A., Núñez-Pacheco, R., Turpo-Gebera, O., Limaymanta, C. H. y Sánchez-Gómez, M. C. (2023). Escritura académica y autoeficacia en estudiantes de ciencias sociales y humanas de una universidad peruana. *Estudios Pedagógicos*, vol. 49, núm. 2, pp. 357-371. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200357>
- Beck, E. E. y Bellotti, V. M. E (1993). Informed opportunism as strategy: Supporting coordination in distributed collaborative writing. *Proceedings of the Third European Conference on Computer-supported Cooperative Work* (pp. 13-17). Milán, Italia.
- Bonilla-Valencia, P. C. y De Castro-Daza, D. P. (2021). La escritura colaborativa en ambientes educativos presenciales, virtuales y con diferentes mediaciones de la tecnología digital. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 14, núm. 2, pp. 195-223. <https://doi.org/10.15332/25005421.6061>
- Briñol, P., Falces Delgado, C. y Becerra Grande, A. (2007). Actitudes. En J. Morales, E. Gaviria y M. I. Moya y Cuadrado (eds.). *Psicología social* (pp. 457-490). McGraw-Hill.

- Briñol, P. y Petty, R. E. (2005). Individual differences in persuasion. En D. Albarracín, B. T. Johnson y M. P. Zanna (eds.). *The handbook of attitudes and attitude change* (pp. 575-616). Erlbaum.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, vol., 35, núm. 51-52, pp. 149-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, núm. 3, pp. 1253-1282. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1424>
- Corcelles, M. y Oliva, A. (2016). La escritura colaborativa de textos académicos: un proyecto en el aula de psicología de la educación. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (coords.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 131-158). Fundación SM.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, vol. 13, núm. 1, pp. 9-19. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90013-x](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90013-x)
- De la Peña Portero, A. (2023). Escritura y evaluación colaborativas en la universidad: percepción del alumnado. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 16, núm. 4, e1113. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1113>
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, vol. 32, núm. 4, pp. 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Galegher, J. y Kraut, R. E. (1994). Computer-mediated communication for intellectual teamwork: An experiment in group writing. *Information Systems Research*, vol. 5, núm. 2, pp. 110-138. <https://doi.org/10.1287/isre.5.2.110>
- Godbee, B. (2012). Toward explaining the transformative power of talk about, around, and for writing. *Research in the Teaching of English*, vol. 47, núm. 2, pp. 171-197. <https://doi.org/10.58680/rte201221826>
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Makkonen, J. y Lehtinen, E. (2016). Extending collective practices of doctoral education from natural to educational sciences. *Studies in Higher Education*, vol. 41, núm. 1, pp. 63-78. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914910>
- Helaluddin, N., Nadya, N. L., Ismail, G., Guntur, M. y Fransori, A. (2023). The use of collaborative strategies to improve students' writing ability and self-efficacy: A mixed method study. *European Journal of Educational Research*, vol. 12, núm. 1, pp. 265-280. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.1.265>
- Huberman, M. A. y Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Jerskey, M. (2013). Literacy brokers in the contact zone, year 1: The crowded safe house. En S. Canagarajah (ed.). *Literacy as translingual practice* (pp. 2007-2214). Routledge Taylor & Francis Group.
- Lillis, T. y Curry, M. J. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars. Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*, vol. 23, núm. X, pp. 1-33. <https://doi.org/10.1177/0741088305283754>
- Lowry, P., Curtis, A. y Lowry, M. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, vol. 41, núm. 1, pp. 66-99. <https://doi.org/10.1177/0021943603259>

- Maldonado García, M. A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, vol. 22, núm. 1, pp. 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.10446>
- Martínez, R. y Graf, K. (2016). Thesis supervisors as literacy brokers in Brazil. *Publications*, vol. 4, núm. 3, pp. 1-10. <https://doi.org/10.3390/publications4030026>
- Mazer, A. y Potter, E. (2011). Profiles and perspectives: Spilling ink: Writing in the play zone. *Language Arts*, vol. 88, núm. 5, pp. 381-385. <https://www.jstor.org/stable/41804292>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- Milian, M. y Camps, A. (2005). Writing and the making of meaning. An introduction. *L1 Educational Studies in Language Literature*, vol. 5, núm. 3, pp. 241-249. <https://doi.org/10.1007/s10674-005-5188-8>
- Orozco, O. (2006). *Conducción de grupos y las estrategias de intervención grupal*. Ediciones ILCSA.
- Petty, R. E. y Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. SpringerVerlag.
- Rey Castillo, M. (2022). El proceso de escritura científica en la formación doctoral: una aproximación narrativa. *Álabe*, vol. 25, pp. 1-22. <https://doi.org/10.15645/Alabe2022.25.7>
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective to academic literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 1, pp. 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>