

El doctorado como proyecto de vida:

Visión del Doctorado en
Educación Internacional
de la UAT

Rosa María González Isasi
José Luis Pariente Fragoso
Corina Schmelkes del Valle



UAT





**El doctorado como proyecto de vida:
Visión del Doctorado en Educación
Internacional de la UAT**

González Isasi, Rosa María

El doctorado como proyecto de vida : Visión del Doctorado en Educación Internacional de la UAT / Rosa María González Isasi, José Luis Pariente Fragoso, Corina Schmelkes del Valle. — Ciudad de México: Colofón ; Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2018.

227 p. : il., mapas ; 17 x 23 cm.

I. Educación internacional – Doctorado

I. Pariente Fragoso, José Luis, coaut. II. Schmelkes del Valle, Corina, coaut.

LC: LC1090 G66

DEWEY: 370.117 G66

Consejo de Publicaciones UAT

Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2948 • www.uat.edu.mx

Centro Universitario Victoria

Centro de Gestión del Conocimiento. Tercer Piso

Cd. Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149

consejopublicacionesuat@outlook.com



Fomento Editorial Una edición del Departamento de Fomento Editorial de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

D. R. © 2018 Universidad Autónoma de Tamaulipas

Matamoros SN, Zona Centro Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000

Edificio Administrativo, planta baja, CU Victoria

Ciudad Victoria, Tamaulipas, México

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT

ISBN: 978-607-8626-01-4

Colofón S.A. de C.V.

Franz Hals 130, Alfonso XIII, C.P. 01460,

Álvaro Obregón Ciudad de México, 2018

www.paraleer.com/colofonedicionesacademicas@gmail.com

ISBN: 978-607-8622-50-4

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.

Impreso en México • *Printed in Mexico*

El tiraje consta de 300 ejemplares

Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante un especialista en la materia. Asimismo fue recibido por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas para su valoración en la sesión del segundo semestre 2018, se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia, el resultado de ambos dictámenes fue positivo.

El doctorado como proyecto de vida: Visión del Doctorado en Educación Internacional de la UAT

Rosa María González Isasi
José Luis Pariente Fragoso
Corina Schmelkes del Valle



UAT





Ing. José Andrés Suárez Fernández
PRESIDENTE

Dr. Julio Martínez Burnes
VICEPRESIDENTE

Dr. Héctor Manuel Cappello Y García
SECRETARIO TÉCNICO

C.P. Guillermo Mendoza Cavazos
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

Lic. Víctor Hugo Guerra García
VOCAL

Consejo Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodríguez** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marcano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dr. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urrea** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta** • Universidad Nacional Autónoma de México

ÍNDICE

| | |
|----|---|
| 11 | Prólogo |
| 31 | Capítulo 1. Introducción |
| 36 | <i>Objetivos y preguntas de investigación</i> |
| 37 | <i>Fundamentos sobre los programas doctorales</i> |
| 40 | <i>La función del director de disertación y del tutorado</i> |
| 45 | Sujetos |
| 50 | Método |
| 51 | Enfoque del método |
| 53 | Instrumentos |
| 54 | Análisis de la información |
| 57 | Capítulo 2. El programa |
| 60 | <i>Estructura del programa</i> |
| 63 | Las áreas de especialización |
| 63 | Tecnología educativa |
| 63 | Gestión de la calidad |
| 65 | Las estancias académicas |
| 68 | Las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAP) |
| 69 | Los procesos de selección y evaluación |
| 70 | La selección |
| 71 | La evaluación |
| 74 | Adscripción del programa |
| 75 | El modelo educativo |
| 77 | Instalaciones e infraestructura |
| 79 | Infraestructura tecnológica |
| 81 | Biblioteca |

| | |
|-----|---|
| 82 | Los aspectos administrativos |
| 84 | Coberturas especiales del programa |
| 84 | Generación Tabasco |
| 85 | Generación rectores de las universidades politécnicas |
| 86 | Conclusión del programa |
| 89 | Capítulo 3. Los profesores |
| 91 | <i>Percepción del programa</i> |
| 92 | <i>Aspectos que dieron calidad al programa</i> |
| 101 | <i>Aspectos que limitaron la calidad del programa</i> |
| 108 | <i>Algunas sugerencias para la mejora de la calidad</i> |
| 113 | Capítulo 4. Los estudiantes |
| 115 | <i>Introducción</i> |
| 117 | <i>Características de los estudiantes</i> |
| 121 | <i>Tiempo que tardaron para obtener el grado</i> |
| 123 | <i>Especialidad que estudiaron</i> |
| 123 | <i>Estancias académicas internacionales</i> |
| 125 | <i>Dificultades para realizar estancias académicas</i> |
| 128 | <i>Razones para estudiar el doctorado</i> |
| 130 | Acceso a mejores oportunidades laborales |
| 131 | Competencias investigativas |
| 131 | Características del programa doctoral |
| 132 | De los académicos |
| 133 | Cumplimiento de expectativas |
| 135 | Ejercicio profesional y desarrollo personal |
| 136 | Apoyo a su desempeño profesional |
| 137 | Mejor preparación |
| 138 | Mejoramiento como persona |
| 139 | Mejoramiento escalafonario y en salario |
| 140 | Ampliación de relaciones profesionales |
| 141 | Razones para postergar la obtención del grado |

| | |
|-----|--|
| 144 | Incremento en la carga académica |
| 145 | Problemas personales ajenos al doctorado y desempeño laboral |
| 147 | Capítulo 5. La disertación |
| 149 | <i>Temas de tesis y directores</i> |
| 153 | <i>Proceso de obtención del grado</i> |
| 154 | <i>La definición del problema a investigar</i> |
| 159 | <i>Las líneas de investigación</i> |
| 161 | <i>La redacción de la disertación</i> |
| 162 | Los métodos en las disertaciones |
| 163 | Métodos utilizados |
| 166 | Problemas con los métodos seleccionados en las disertación |
| 171 | El apoyo del programa en el desarrollo de la disertación |
| 172 | Opinión sobre el proceso de obtención del grado |
| 173 | Satisfacciones por obtener el grado |
| 174 | Necesidades que tuvieron |
| 175 | La tutoría y su percepción |
| 178 | Relación con el director de la disertación |
| 183 | Recomendaciones de los egresados para participar mejor en el programa |
| 185 | Organización de las ideas, planteamientos e información |
| 187 | Planeación de actividades de disertación, laborales y familiares |
| 190 | Disponibilidad para avanzar y recibir opiniones |
| 193 | Aprovechar los espacios curriculares para la disertación |
| 195 | Capítulo 6. Reflexiones finales |
| 210 | Referencias |
| 220 | ANEXOS |
| 220 | Anexo A. Oficio de reconocimiento del DEI |

| | |
|-----|---|
| 222 | Anexo B. Materias complementarias |
| 223 | Anexo C. Tabla de profesores y materias |
| 225 | Anexo D. Cuestionario para los egresados del DEI |
| 227 | Anexo E. Guía de entrevista para los profesores del DEI |

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

| | |
|-----|---|
| 62 | Figura 1. Estructura del plan de estudios |
| 67 | Figura 2. Estructura modificada del programa |
| 79 | Figura 3. Localización de los campus físicos de la UAT |
| 121 | Figura 4. Mapa de distribución geográfica de ingreso al DEI |
| 65 | Tabla 1. Materias impartidas en los cursos de especialización y electivos |
| 80 | Tabla 2. Infraestructura de telecomunicaciones e informática |
| 87 | Tabla 3. Materias optativas en el doctorado en Gestión e Innovación Educativa |
| 118 | Tabla 4. Estadísticas de ingreso, egreso y titulación |
| 122 | Tabla 5. Estadísticas de tiempo que ocuparon para obtener el grado |
| 152 | Tabla 6. Distribución de tutores de estudiantes que obtuvieron el grado |

PRÓLOGO

1

La principal motivación que llevó a la realización de la investigación que sustenta este libro fue dejar una huella, lo más nítida posible, que refleje los veinte años de actividades del Doctorado en Educación Internacional (DEI) de la UAT. Creemos que el documento puede ser útil para otros posgrados e investigadores interesados en analizar el tema. También creemos en la bondad de seguir el impulso de compartir nuestras experiencias, como una forma de agradecimiento al conjunto de directivos, administrativos, personal docente y estudiantes, que lo hicieron posible.

Consideramos que el DEI es uno de los proyectos educativos sobresalientes en el panorama educativo contemporáneo de México. En un sistema de educación superior, donde la oferta y la demanda mantienen esquemas,

criterios y visiones tradicionales, el DEI implantó un modelo educativo avanzado, acorde con los nuevos tiempos, en donde se concretaron formas de innovación, dirección y contenidos, inéditas en nuestro medio. Lo diferente, en este marco, residió en la “revaloración de lo humano”, como reacción contra la predominancia de un individualismo exacerbado, de una racionalidad instrumental tecnocrática y de una actitud consumista. De allí que la experiencia vivida en un programa donde la operación cotidiana se llevó a cabo mediante la aplicación de otros valores, premisas y oportunidades, explica con creces la existencia de un estudio reflexivo como el presente, para ponerlo a la consideración del público lector. Dos décadas de experiencia con sesgos alternativos y voces experimentales, constituyen un referente útil para proyectos en ciernes o en proceso de cambio, que tanto requiere el panorama del posgrado actual en México. De eso trata el presente volumen.

La expansión del posgrado en México y, en particular, del doctorado en educación, ocupa porcentajes mayores con una distancia significativa en relación a otros países de América Latina. Las políticas impuestas a partir de los años ochenta promovieron la creación de posgrados cuya proliferación terminó por atentar contra su propio prestigio y calidad. La situación abrumadora ha hecho impostergable la necesidad de tener elementos analíticos que nos ayuden a catalogar y distinguir un posgrado de otro. El tema ha dado

lugar a la publicación de múltiples estudios cuya diversidad también dificulta su clasificación. Las políticas que se imponen en el discurso, son entes que no se ven ni se tocan porque no surgen de la vida de nuestras instituciones, sino de distantes salas de juntas donde se reúnen unos pocos para tomar decisiones que deben seguir muchos otros. Por eso adquieren especial importancia las publicaciones nacidas de voces auténticas y representativas que relatan su narrativa desde la base, mediante el vocabulario de los protagonistas, al compartir los hechos de su experiencia cotidiana. Nos acompañan investigadores educativos preocupados por sistematizar y ofrecer panoramas verídicos, de las dificultades y conflictos de índole humana que se viven en los doctorados, en particular el del estudiante que sufre stress, inseguridad, luto, depresión y muchos otros conflictos desencadenados por el estatus que el doctorado implica. Pensamos en autores como Colina, 2012; Gallo, 2012; García Rafael, 2009; Barraza, 2008, 2012; Moreno Bayardo 2009, 2011, 2011a; Pacheco y Díaz Barriga, 2012; Shapira, 2014; Yuma Ramos Capistrán (2013), entre otros.

Poner atención en estos problemas, plasmarlo en un libro para que nuestros colegas lo lleguen tomar en cuenta, es un esfuerzo que tiene la intención de ayudar a que los contados candidatos que son seleccionados para llevar tan prestigioso nivel de estudios, logren cumplir de manera idónea con sus demandas o, en su

caso, opten por dejar el programa, sin que ello implique el estigma del fracaso. La relación entre el fortalecimiento interior del estudiante, y el término de su disertación, exige condiciones de paz y equilibrio emocional, que obligan a cuestionar, revisar y cambiar el sentido tradicional y obsoleto que tanto afecta a estos programas, particularmente cuando se habla de “rigor” o de “disciplina”. La idea del estudio como sacrificio equivale al triste adagio “la letra, con sangre entra”, un concepto que Goya pintó en 1780, (Museo de Zaragoza), ilustrando su obsolescencia. De las penurias del candidato a doctor, ninguna como la elaboración de la disertación. Este paso, necesario y crucial, por su legítimo simbolismo como rito de pasaje, se ha mistificado hasta el punto de haberse convertido en un tabú, una especie de túnel o cámara oscura, que requiere de aire y luz con urgencia.

¿Qué otras cosas nos dice el trabajo de los buenos investigadores educativos preocupados por el posgrado? Que las políticas educativas, mismas que como mencionamos, se emiten como decretos o proclamas, (no se ven ni se tocan, aunque se oigan), tienen un fuerte impacto sobre el conjunto de las instituciones educativas y, por consecuencia, en las conductas de sus actores. Entre ellas destacan las políticas de evaluación externa, con sus reglas, esquemas e indicadores, que desencadenaron la proliferación indiscriminada del posgrado y sus modalidades. Las condicionantes impuestas para su operación

han afectado incluso a los estudios que tratan de dilucidar sus fortalezas y sus debilidades. Como en un círculo vicioso, los indicadores que se aplican para la aceptación y funcionamiento del posgrado, han impulsado una necesidad certificadora, credencialista, acentuando una lógica administrativa presionada por ser consideradas eficientes, y formar parte del padrón del PNPC (Programa Nacional de Posgrados de Calidad). De estos indicadores, con fuerte tendencia a lo cuantitativo, la “eficiencia terminal” continúa siendo el indicador por excelencia (Comepo 2015)¹. Las investigaciones que tienen al doctorado como objeto de estudio, permiten identificar dos principales orientaciones en función de sus contextos: los estudios sobre programas ubicados en instituciones específicas que tienden a ser descriptivos, incluyendo variables como las condiciones institucionales, las competencias docentes o la percepción de los alumnos sobre sus características, mientras que la otra línea se centra en análisis comparativos de programas nacionales y con otros países.

¿Qué es lo que aparece como faltante principal en los valores que las políticas de evaluación imprimen sobre el análisis del posgrado? La poca, marginal o nula importancia que se otorga a los aspectos netamente humanos, propios del desarrollo espiritual, psicológico y afectivo del estudiante. El principal faltante en los análisis a los que podemos tener acceso, es *el afecto*. El afecto, como valor humano,

¹ *El Diagnóstico del posgrado en México, publicado por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO 2015), resume la problemática académica del posgrado, de la siguiente forma:*

- *Baja eficiencia terminal (Titulación).*
- *Baja demanda de aspirantes.*
- *Insuficiencia del tiempo de dedicación a los estudiantes del posgrado.*
- *Falta de criterios y mecanismos para la estandarización de procesos de evaluación externa del programa de posgrado.*
- *Falta o inadecuada infraestructura para el desarrollo de prácticas y la investigación.*

encierra un conjunto de actitudes y conductas expresadas en el sentimiento y las emociones, que no se traducen con facilidad en indicadores que puedan medirse. Sin embargo, el afecto está presente en los valores tradicionales propios de la familia mexicana, que aún muestra respeto y consideración al otro, solidaridad, en su dimensión psico-fisiológico-social, y su simbolismo que lo entiende como una virtud, espiritual o intangible, vinculada a actitudes y conductas orientadas al compartir social. Esto se hizo evidente en el reciente sismo de septiembre 2017. Dentro de esta contradicción entre los valores culturales tradicionales, y las reglas de juego que impone la academia, consideramos que en México, la “escuela de la vida”, es decir lo que ocurre fuera de la escuela, muchas veces contiene elementos y valores necesarios para la construcción de un medioambiente escolar de colaboración y fraternidad. Ser doctor, el máximo título al que es posible aspirar en la academia, correspondería a aquellos que han pensado en ir más allá de lo intelectual-racional, al fortalecer su capacidad sensible-emocional. Esto lo podemos leer en la página 6 de este documento, cuando dice:

En un contexto como el actual, en el que la economía del conocimiento se ha convertido en el eje sobre el que parece girar todo lo demás, los doctores se han transformado en esenciales. Este

título de “doctor” es para aquellos que han pensado ir más allá. Constituye un desafío intelectual y emocional...

Es por ello que para entender este libro, tanto en sus aspectos descriptivos como en sus reflexiones de tipo analítico, incluyendo las entrelíneas, es necesario superar la idea de que la esencia del doctorado se encuentra en la relación del candidato con el conocimiento. El doctorado toca e incide en todos los aspectos de una persona y es, en ese sentido, un proceso de transformación personal que tiene que ver con la relación del estudiante consigo mismo. Un programa que se preocupa por esta evolución multidimensional del individuo, producirá egresados capaces de enfrentar nuevos problemas, inéditos y complejos, gracias a que además de una adecuada formación práctica, conceptual y metodológica, el programa ha fortalecido su carácter, viendo florecer su propia sensibilidad lo que le permite hacer uso de su imaginación en forma creativa. La sensibilización de un individuo es más delicada y sutil que el manejo de su racionalidad, porque requiere de su liberación interior. Mientras que la razón exige disciplina, la sensibilidad exige libertad. En este sentido, la educación es un proceso de emancipación cuyos pasos resuenan en la atmósfera de una institución educativa gracias a las relaciones vivas que mantenemos con colegas y estudiantes. Estas relaciones ocurren en el lenguaje, y en concreto con el lenguaje

poético, puesto que como afirma Maturana: *“nosotros los seres humanos vivimos como lenguaje y (en el) lenguajear (nuestro) proceso de vivir”*. Un doctorado que convoca a la creatividad y al uso múltiple e ilimitado de la imaginación, involucrará procesos terapéuticos que requieren de los factores que hemos presentado: a) el afecto (la consideración del otro), b) la sensibilidad (el uso de lenguajes artísticos) y c) la libertad interior (obrar con conciencia colectiva). Estos son los factores que hicieron del DEI un doctorado diferente y mejor.

2

El DEI no fue el resultado de un programa diseñado por un comité de expertos, elaborado en la privacidad de un recinto universitario, como un programa teórico e ideal a ser aplicado por otros. El DEI, por el contrario, fue el resultado del trabajo de sus propios protagonistas, sabiendo aprovechar y coordinar un conjunto de circunstancias coyunturales y fortuitas, que gracias a su atinada utilización mediante la intuición y el sentido común, con visión de futuro y de oportunidad, le dio el carácter y personalidad que tuvo. Cabe mencionar que desde el arranque del doctorado, el rector en turno, mostrando capacidad de anticipación, se apoyó en académicos jóvenes, que con la energía propia del que está iniciando su carrera, imprimieron una dinámica fresca y nueva al proyecto en su totalidad.

Es posible que el liderazgo que hizo posible la construcción de un ambiente organizacional de alto nivel, y a la vez fraterno y democrático, haya sido la de esos directivos jóvenes, apenas egresados de sus propios doctorados, que fungieron como los primeros guías del programa, sensibles y atentos al conjunto de circunstancias que supieron orquestar adecuadamente. Este conjunto abarca diferentes dimensiones que no son fáciles de listar, porque su potencial no radica en cada una por separado, sino en la suma y articulación de todas. Eran los tiempos en que existía un clima de apertura y disponibilidad de recursos, producto de la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TECLAN)², cuyas consignas: la eliminación de barreras, un mayor intercambio internacional y una visión intercultural, dieron la pauta para un doctorado donde se pusiera énfasis en estas dimensiones. Otro factor de importancia fue utilizar tecnología de punta. Esto se concretó en una infraestructura avanzada que hizo posible la comunicación en redes vivas, lo que cambió el concepto espacio-tiempo, (distancias, horarios y calendario), con mucho beneficio para una universidad multicampus, ubicada en la frontera, que tanto lo requería. El atinado balance entre las actividades presenciales y la educación a distancia, abrió la posibilidad de que se incorporaran alumnos y profesores de las diferentes regiones de la República, e incluso de fuera de ella. Los criterios de selección, tanto de estudiantes como de pro-

² *En vigencia desde enero 1994*

fesores, se basaron en entrevistas cara a cara, que tuvieron más peso que exámenes o demandas de conocimientos previos generalmente débiles en nuestro sistema educativo. El doctorado mostró a sus invitados una cara humana, comprensiva y alentadora, basada en la confianza. Apostó por aquellos que mostraban una buena actitud, un interés legítimo, una conducta auténtica. Esto permitió el acceso de estudiantes con perfiles diferentes a los que estamos acostumbrados a encontrar en un doctorado. Uno de los sellos distintivos del programa, como se lee en este libro, fueron las estancias internacionales y el requisito de incorporar lo internacional en los temas de investigación. De esta manera, se programaron en un principio, visitas de verano a universidades de Estados Unidos y Canadá, donde profesores invitados, facilitaban al candidato su establecimiento temporal. Esto varió en el tiempo, especialmente cuando los fondos y la voluntad para alentar este tipo de visitas e intercambios se suspendieron. Sin embargo, las visitas al extranjero, constituyeron el sello del doctorado y se cumplieron en todas las generaciones, durante las dos décadas. Es necesario señalar, que en todos los casos, las estancias (tanto en el ámbito anglo-sajón, como más tarde en el latinoamericano) tuvieron un efecto iluminador, revelador, que dejó huella imperecedera en cada estudiante. Esta experiencia deja claro que la tendencia a calificar los viajes al extranjero (congresos, foros, seminarios, etc.) como “turismo académico” es

un prejuicio falso, como otros supuestos relacionados con el viajar en la academia. Viajar es una experiencia insustituible. El proceso de diseñar una visita en determinada institución y más tarde en otras que lo permitieran, con el objetivo de llevar a cabo una real interacción académica (que podía limitarse a la búsqueda de información en bibliotecas especializadas, la consultoría, la presencia como oyente a seminarios, o la entrevista con investigadores claves, etc.), es una experiencia enriquecedora, que permite al estudiante vivir en carne propia el ambiente y las características de instituciones con trayectorias destacadas. Otra circunstancia positiva y estimulante fue haber reunido a una planta de profesores de prestigio, con diversidad de perfiles, tanto locales como invitados, conformando relaciones que se convirtieron en amistades, más tarde en colaboración viva, que prevalece hasta hoy. Son loables y merecen mención especial, las redes creadas en el marco de un programa cuyo carácter experimental con el ritmo propio de la prueba y error, alentó espacios constructivos, talleres de amistad-trabajo, no diferentes a las reuniones que se dan alrededor de una mesa de café, donde se generan espontáneamente las conversaciones. En ese sentido se llevó a cabo una inteligente y apropiada utilización del contexto cultural, social y geográfico de Tamaulipas, apropiado para el estudio, la reflexión y la socialización. Hay que agregar a este esbozo de circunstancias la flexibilidad y accesibilidad del cuerpo administrativo,

capacitado para una gestión ágil de apoyo constante. Este tipo de relación humana, que enfatiza la comunicación, es lo que hizo que el programa no se encerrara dentro de sus propios límites, y abriera las puertas a un concepto de educación superior como proceso de vida. Esta cualidad es la que explica el título del estudio: *“El doctorado como proyecto de vida”*. Tratemos de precisar que significa eso.

3

El problema de la “baja eficiencia terminal” tiende a atribuirse a problemas de origen social, de escasez de recursos, de debilidades en la formación previa. Esta visión que ya ha sido criticada y superada, aunque se insista en ella, omite y desvía la atención de lo que es esencial, la omisión, por parte de autoridades y profesores, de reconocer en el estudiante a una persona. En lugar de mostrar un rostro humano, la universidad continúa basando su “calidad” en conceptos como el “rigor”, que no es otra cosa que su “dureza”. Al hacerlo así, hace a un lado la sensibilidad, es decir, los sentimientos y emociones. Este libro responde al atributo humano que llevó a la pregunta básica de esta investigación: *“¿Cómo vivieron los egresados del DEI su experiencia personal y académica durante el desarrollo del programa?”*. Para responder fehacientemente la investigación recurre a la metodología de la “autenticación”. Es un hecho, no fortuito, que

se aplique en este estudio una teoría creada por una egresada del programa. El método pone en primer plano, como preocupación, conocer la autenticidad del estudiante, candidato a investigador, en el transcurso de su trabajo y el impacto en sus emociones, que busca explicar cómo fortaleció su identidad para enfrentar las dificultades propias de la elaboración de una disertación doctoral. Otro objetivo de la investigación fue ilustrar con ejemplos las nuevas formas de educar en el doctorado, reconociendo que en el proceso de investigación, *“la relación que se da entre asesor-asesorado resulta crucial en la formación de ambos como investigadores y como persona”* (Elizondo, 2014). Se habla entonces de “personas en construcción”, puesto que la condición de persona no se hereda, sino que se realiza a través de la acción y el contacto con los demás, la persona es un producto social, resultado de la vida en común con los otros humanos, de la convivencia y el aprendizaje. Este concepto estaba claro en los doctorados que conocieron nuestros padres y abuelos, que pusieron en alto su prestigio. Aquellos doctorados estaban pensados para formar personas superiores en su desarrollo y fortaleza moral e intelectual, y lo lograban. El doctorado como requisito burocrático, derivado de una política de evaluación que privilegia sus méritos, ha empobrecido y estereotipado su esencia y su proyección. La universidad debe siempre instituirse como un “palacio del saber”, y no como

un tianguis o supermercado, debatiéndose entre formar seres humanos que buscan su realización por medio de la sabiduría para el beneficio social, o profesionales comerciantes que sólo buscan su propio beneficio. Todo programa que pone atención en la naturaleza y el valor de lo humano, también es capaz de explicarse a sí mismo. Este libro es un primer paso en dilucidar los secretos del éxito académico, ya que el fracaso no existe como tal (Charlot, 2013). Dentro de las jerarquías universitarias, y de las múltiples maneras de aspirar a la “sabiduría”, en términos tradicionales la obtención de un doctorado implica el reconocimiento del aspirante al estatus de par, es decir, de llegar a ser igual o mejor que el maestro que más admira. Esto hace dependientes a los candidatos a doctor del prestigio de la universidad que expedirá el grado y de la calidad moral e intelectual de su planta académica. Si el doctorado está constituido por sabios y conocedores, en un clima y un contexto donde prevalecen los valores más altos del intelecto y la sensibilidad humana, el que cumpla con una estancia prolongada en ese ambiente, sufrirá una metamorfosis cualitativa no solo en su mente sino en su ser. Si pensamos en esta lógica, un buen doctorado dependerá de la calidad humana del alumno y su relación con la institución que tiene la capacidad de otorgar el grado, que es decir, con los maestros, colegas y cuerpo administrativo, con quienes haya convivido. Quien logra usufructuar

constructivamente dicha oportunidad, que ocurre durante determinado lapso de tiempo, que se proyectará en el resto de su vida profesional, será llamado, con propiedad, doctor.

¿En que fallan entonces los posgrados tradicionales que tanto han proliferado en México y otras latitudes? Ya hablamos del afecto, la sensibilidad y la libertad, ahora hablaremos del arte. Un doctorado que combina “rigor metodológico”, “suficiencia empírica” u “objetividad”, con “pulsión poética”, “parábola” o “capital metafórico” permitirá saber cuándo un hallazgo o una premisa, llevan una carga emocional, cierta calidad literaria, de manera que el candidato no se asuste, ni permanezca ajeno al poeta que lleva dentro. Ser portadores de la “buena ciencia” requiere el “pensar bien”, incorporar la belleza como recomendaban Swedemborg y Blake, (Borges, 2000) lleva al “vivir bien”. Pensar bien y vivir bien, son dos capacidades que un buen doctorado mantiene en balance. La “cientificidad” de un doctorado puede estar basada no sólo en su lógica racional sino también en sus contenidos poéticos. Un doctorado válido, aceptable y necesario, es el que forma personas alegres, confiadas, pacíficas y cómodas, y no alumnos obedientes, cumplidores, listos para someterse a las expectativas de los demás. El buen científico es el que ha ingresado a la dimensión de lo profundo sensible, entendido como poético, y del criterio racional que solo adquiere el que llega a saber que su conocimiento es, parafraseando a Borges, como un río hecho de

tiempo y agua, donde el tiempo es otro río que se perderá junto con los rostros que lo acompañan. Es decir, hay un sentido de límite y de precedero que otorga humildad al doctorando, y desde esa actitud, su fuerza será mayor, porque será más real y humana. Cursar un doctorado, entonces, es un tránsito especial, quizás único, porque estaremos acompañados por gente admirable, noble en su majestuosidad, esa gente que respetamos por su obra y el espíritu en que fue concebida.

4

Para terminar este prólogo diremos que entendemos por doctorado aquella opción que sumerge al alumno en un tiempo de imágenes que refleja de una manera nítida y perfecta la luz y los paisajes del conocimiento. Educarse al más alto nivel, no es distinto de lo que significó en aquellos tiempos medievales, ser príncipe en una sociedad feudal. Pretender ser doctor significa querer ubicarse en la cúspide, para sentarse junto al trono del rey. El rey, en esta visión, se encuentra muy lejos de ser el secretario de educación, o el rector de la universidad, el rey no es otro que ese intelectual, creador, artista, que admiramos por su madurez: ¿Gabino Barreda? ¿Paulo Freire? ¿Enrique Rébsamen? ¿Pablo Latapí? Pongamos el nombre de aquél a quien mucho admiramos. Este personaje que nos sirve de faro, representa al doctorado que nos abre la oportunidad de formar parte de un grupo de doctos sobresalientes, lo que

equivaldría, en términos feudales, a convivir con la aristocracia. Por lo tanto, ser aceptado como candidato a doctor, no implica enfrentarse a un currículo de materias y actividades, de exámenes y estancias, de capítulos de tesis terminados o en eterno proceso, sino ingresar a un espacio donde uno va a formar parte de un juego de creadores, que es en sí, un “juego de afectos”, y no un juego intelectual. Muchos estudiantes ven a la universidad como un recinto suntuoso, por encima de las críticas que podamos hacer a su real arquitectura. El estudiante imagina un ambiente armónico, de perfección estética y belleza. En contraste, ellos destacan por ser seres sencillos, muy relacionados con la tierra, es decir, con su tierra y su contexto cultural. Son conscientes de haber pasado por los caminos tortuosos de las licenciaturas, caracterizadas por su rigidez, por sus asedios y presiones, por ser programas prácticamente sin juegos corporales ni sonrisas, ni instantes de lentitud, contemplación y ocio que no sea el que se roban los estudiantes, ávidos por zafarse de dichas reglas. Todos nuestros estudiantes, son, en ese sentido, sobrevivientes de un proceso difícil, y por tanto, diestros en circular por laberintos escolares, pero no tan diestros en saber quedarse solos y meditar. Al aspirar a ser doctores en una institución que les impone su majestuosidad institucional, intuyen que se están aprestando a dedicarse al cultivo de un jardín desconocido, con sus delicadas y diversas plantas, sus fuentes y acequias, sus bancas

estratégicamente situadas en los más incitadores recodos. Ese jardín desconocido es la metáfora de su propio espíritu de superación personal. Si hay buena comunicación y actitud, pronto entienden que como candidatos, son invitados de honor en el palacio del posgrado. No están a prueba. Han sido aceptados y son potenciales doctores. Nadie pondrá en cuestionamiento su marco teórico, o su metodología, y muchos menos, su bibliografía. Al haber sido aceptados, se les ha otorgado implícitamente un voto de confianza, son y serán tratados como doctores, porque a ello aspiran y a ello llegarán. Inclusive aquellos que no llegan, paradójicamente, asombrosamente, llevarán su paso por el doctorado como una insignia de orgullo que los hace mejores. Un doctorado alternativo, *ad hoc* a sus tiempos, abandona los mitos del elitismo burocrático para inaugurar las realidades cotidianas de un elitismo social, académico, lector, escritor, actor, creador. Eso ocurrió a cada estudiante durante sus estancias internacionales, como una nueva experiencia en que se instalan para pernoctar por vez primera en algún espacio de sutil belleza, en el que no cabe ni puede admitirse un trato vulgar de sus capacidades. Intuitivamente, al seleccionar un doctorado al que ingresar, sabían que querían entrar al reino de la aristocracia intelectual, no por el lujo, no por el brillo, sino por la paz espiritual que brinda la seguridad en sí mismos, la consecuente indolencia, la bien ganada lentitud, el necesario buen humor y el disfrute de la plácida

belleza. Presentamos así un doctorado donde el tiempo sobra, donde hay siempre posibilidad de detenerse y conversar, donde hay siempre una nueva oportunidad, donde los plazos son reflejo de ritmos acordados por necesarios, en una experiencia de convivencia, que solo puede ocurrir en tiempo real-total. El doctorado que admiramos y recordaremos siempre, nos ha dejado el hálito de una atmósfera habitada de diálogos y conversaciones, de relaciones humanas construidas sobre la alternancia de sentimientos, deseos e ideas opuestas, buscando poner a prueba y desarrollar la sensibilidad del otro, sin la necesidad de llegar nunca a conclusiones. Las cosas se alinean así, verticalmente, en un proceso sin final, semejante a la forma de un poema, donde todo se sugiere y nada llega a concluirse. El doctor, en su capacidad de príncipe, no escribe una tesis que deba “defender”. Sus textos, como sus alocuciones, no se redactan y exponen para salir a una arena de contienda a disputar, todo factor beligerante en las reglas de juego convertirá la tesis en obsesión y después en ritual. La disertación solo constituye la alquimia de la sangre-tinta convertida en páginas de un libro. La palabra tiene la virtud de tocarnos físicamente, como lo puede hacer el agua cuando caminamos por la orilla de un río. El conocimiento produce emociones, estremecimientos, “como el mar y sus contrastes, frío e imantado, misterioso y bello”, dijo Borges, señalando que la misión del poeta sería restituir a la palabra su primitiva y ahora

oculta virtud, refiriéndose específicamente a dos cláusulas, que, a su entender, debiera tener todo verso: comunicar un hecho preciso, y tocarnos físicamente, como la cercanía del mar. El doctorado así vivido y concebido, es comparable con un sueño, y es a partir de este sueño, como una comunidad dispuesta a diseñar un nuevo doctorado, podría iniciar sus tareas, pensando que eso los ayudará a dejar de estar sujetos por tradiciones, modelos obsoletos o formatos que hace mucho han dejado de tener sentido.

Luis Porter
Noviembre de 2017



Capítulo **1**

Introducción



En las últimas décadas, la transformación de los sistemas de enseñanza y las políticas educativas ocupan un lugar importante en las agendas de los países y de los organismos internacionales, guiadas por una búsqueda de rompimiento de los estilos tradicionales de desarrollar los procesos de gestión del aprendizaje y su directiva. Esa búsqueda se ve reflejada en las reformas educativas en los países que han sido impulsados por el cambio de paradigma económico que transita en la globalización de sociedades industriales a las centradas en el conocimiento, que según Khan (citado en Plathe & Mastrangelo 2003), incluye la dimensión social, cultural, económica, política y la transformación institucional. Para lograr este tipo de sociedades equitativas, la clave es la educación.

Esta consideración lleva a un incremento en el número de estudiantes y de programas en las instituciones de educación superior y a la necesidad del desarrollo de competencias para una formación permanente. Ello plantea a las universidades diversos desafíos, pero también un campo de oportunidad para mejorar las condiciones de afrontar los nuevos retos; formar mejores profesionales, preparar mejores académicos que atiendan los programas, desarrollar investigaciones de vanguardia, divulgar el conocimiento a través de las tecnologías de la información y la comunicación, realizar una gestión directiva acorde con esos retos.

El doctorado es el grado superior en los estudios de posgrado. Las personas siguen programas de doctorados por distintas razones: para profundizar su educación, para lograr una comprensión de una especialidad particular dentro de su campo, para poder ingresar al mundo académico y obtener una posición destacada en el mismo, para incrementar sus posibilidades de obtener una posición prestigiosa en el campo de su elección, para realizar investigación o simplemente por el placer de estudiar y leer durante su tiempo libre (Asturias, s/f). Uno de los requisitos en los programas doctorales es la realización de una investigación original como prueba de la capacidad investigativa de los egresados de dichos programas. En general, la investigación educativa que se lleva a cabo en este país es realizada, de manera casi exclusiva, por profesores universitarios, normalistas y por los alumnos que estudian el doctorado (Educación Futura, 2014).

Disponerse a estudiar un doctorado es una decisión que involucra a toda la familia, a quien también hay que considerar. Es una decisión que puede ser la más importante en términos personales y profesionales. El ser doctor consiste en crear nuevo conocimiento, descubrir cosas nuevas y desarrollar nuevas habilidades. En un contexto como el actual, en el que la economía del conocimiento se ha convertido en el eje sobre el que parece girar todo lo demás, los doctores se han transformado en esenciales.

Este título de “doctor” es para aquellos que han pensado ir más allá. Constituye un desafío intelectual y emocional, pero es considerado como un beneficio estudiarlo, ya sea para desarrollar habilidades de investigación, ampliar conocimientos, constituirse como profesional que publica, desempeño competente y ascenso profesional. Sin embargo, se ha encontrado que muchos egresados de estos programas han tenido dificultad en encontrar trabajo, ya sea como profesores en instituciones educativas o bien como profesionales en el campo de las ciencias o la industria (McCook, 2011).

En algunas empresas e industrias se quejan de que los “doctores” no saben trabajar en equipo, ni están dispuestos a hacer cambios drásticos en aspectos rutinarios en el desarrollo de sus actividades. Tal actitud puede proceder del hecho de que los doctores han sido entrenados para desarrollar aspectos científicos, educativos o industriales, pero algunos han tenido que aceptar trabajos ajenos a su área de pericia y dominio. El propósito de un programa doctoral es proveer un entendimiento profundo sobre un área específica (McCook, 2011), aunque sea demasiado el tiempo que se requiera para ello.

El tiempo promedio para obtener un grado de doctor en humanidades es de nueve años y entre más limitante sea la profesión, más difícil es adquirir el grado y entrar al mundo del trabajo. Así, resulta difícil la identificación del individuo recién egresado de un programa doctoral con la

disciplina que tendrá que desarrollar en su nuevo trabajo (Menand, 2009). En su texto, Menand hace referencia a que se requieren nueve años para obtener el grado para aquellos estudiantes que no se incorporaron al campo laboral, pero en México esto es poco común, y en el programa en estudio los estudiantes ya trabajaban cuando ingresaron al programa.

De allí que resulta importante para las universidades identificar en sus programas las condiciones en las cuales se estudia un doctorado, cómo se desarrolla el ejercicio profesional e identificar lo que corresponde a la institución para lograr que haya un mayor número de estudiantes con grado. Éste es el problema analizado con los egresados del Doctorado en Educación Internacional (DEI) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT).

Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo del trabajo es determinar el recorrido que han tenido los egresados del , así como la influencia que el programa doctoral produjo en las vidas profesionales y personales, y cómo han aprovechado los consejos de sus asesores en la disertación y los cursos recibidos, considerando los componentes de éstos.

Para ello se planteó la pregunta central de investigación: ¿Cómo vivieron los egresados del Doctorado en Educación Internacional su

experiencia personal y académica durante el desarrollo del programa?

En las preguntas secundarias se buscó identificar: ¿Qué aspectos han influido en el logro del grado o para postergar su obtención? ¿Qué es lo que le correspondería a la institución realizar para que un mayor número de estudiantes termine su doctorado? ¿Qué ha pasado con los estudiantes que no han obtenido el grado? ¿Cómo han respondido a los planteamientos que les han hecho los asesores de la disertación? ¿Cuáles de esos planteamientos se deben rescatar para mejorar el proceso de asesorías? ¿Qué aspectos de la función de asesoría de la disertación habría que mejorar para apoyarlos a realizar sus disertaciones? ¿Qué líneas de investigación se contemplaron? ¿Cuáles fueron los métodos utilizados? y ¿Cuál ha sido la profundidad de los trabajos?

Fundamentos sobre los programas doctorales

Una tarea relevante de las universidades es identificar cómo sus egresados compiten en el mercado laboral para desarrollar acciones que garanticen un nivel de excelencia duradero. Esto se vuelve más pertinente en los posgrados, particularmente en el nivel de doctorado, ya que la investigación es el centro de los programas y con ello la divulgación del conocimiento. Así,

se convierte en una responsabilidad de quienes se forman en esos programas, el desarrollar competencias profesionales en una economía basada en el conocimiento. Según Auriol, Misu y Freeman (2010), quienes poseen estudios doctorales son actores clave en el crecimiento de la sociedad del conocimiento.

De allí que, en estas sociedades, la formación doctoral se haya convertido en un insumo básico para el crecimiento económico. Sin embargo, como señalaron Raddon y Sung (2009), existe carencia de información suficiente, no solo sobre el valor personal de los estudios doctorales, sino también sobre el impacto que tiene el ejercicio profesional en la sociedad y la cultura, así como sobre las dificultades experimentadas por los estudiantes doctorales para lograr obtener el grado. Se puede inferir que, por lo menos en nuestro medio, no hay suficiente investigación que permita aportar evidencia concreta sobre estos aspectos.

No es común que los departamentos o áreas administrativas responsables de los posgrados registren las actividades de los estudiantes. Las instituciones poco saben de lo que pasa entre el ingreso y el egreso; el progreso que han tenido los alumnos o, si ya no continuaron, cuáles fueron las razones. Lo que se sabe de los egresados son simplemente rumores o informes personales de los que están cerca de la institución. No hay tampoco investigación documentada sobre ellos (Menand, 2015).

Casi la mitad de los estudiantes doctorales, en cualquier área, abandonan el programa antes de terminar los cursos y la mitad de los que permanecen no termina su disertación. Los alumnos quieren realizar un trabajo teórico que de alguna manera tenga trascendencia. Pocos lo logran, aunque no reflejan alguna culpabilidad por experimentar demoras, pero identifican problemas con sus asesores. Muchos también se quejan de que sus familias llegan a cansarse de que siempre estén ocupados y que no puedan salir a socializar o divertirse por tener que “avanzar” en el trabajo. Existe una ineficiencia social en este aspecto, pues muchos de los alumnos tienen una inteligencia extraordinaria y son muy dedicados a su trabajo, pero el producto final de un programa doctoral deja mucho que desear, como se puede constatar en las pocas publicaciones de las disertaciones que se han realizado en instituciones de prestigio. De allí que sea necesario que las instituciones vuelvan sus miradas a la realidad cotidiana para ver qué es lo que se enseña y qué investigaciones deben realizarse para entrenar mejor a los egresados y organizarse para lograrlo (Menand, 2015).

Un programa doctoral implica un periodo de estudios que incluye la formación en investigación y otro de desarrollo de investigación. En el DEI, en su periodo de formación, se incluyen tres seminarios de investigación y dos estancias académicas. Para el período de investigación, el estudiante cuenta

con el Comité de Disertación compuesto por cinco profesionales; quien preside el comité funge como director de disertación y los demás como revisores, lectores y dictaminadores.

Cassidy (2016) indicó que un requisito básico en cualquier programa doctoral es que el estudiante debe establecer una mejor comunicación y ser un miembro subordinado en la relación con el profesor. Este poder de asimetría tiene la función de facilitar un crecimiento en el estudiante. El director de la disertación, apoyado por los profesores miembros del comité doctoral, que fungen como consejeros, son guías protectores; el alumno, su tutorado y aprendiz.

En esos períodos, los estudiantes pueden tener algunas barreras en el desarrollo de su disertación, la comunicación y el interés, así como lo señalaron Jansen (2014) y Wisker, (2005), referidas a las características de la dirección proporcionada: Es decir, pueden faltar algunas de las características deseables de un buen asesor de disertación y las describiremos a continuación.

La función del director de disertación y del tutorado

La función del director es nutrir y supervisar el progreso del estudiante hacia una madurez intelectual. Estructuralmente, éste también es el papel de un profesor de preescolar, de un psicoterapeuta y de un padre de familia. En

Alemania, el director de la disertación se llama *Doktorvater o Doctormutter*: Padre o madre doctoral. Está involucrado desde el punto de vista de *in loco parentis* (en vez del padre o madre). (DAAD, 2017).

El tutorado debe aprender a tomar un papel de dependencia que varía un poco dependiendo de la disciplina y de la institución. Implica que debe estar deseoso de la crítica, humilde y dispuesto a ser dirigido, pero hay ocasiones en que el director de la disertación sobrepasa su función y trata de imponer sus ideas al considerarse un experto en el tema o, peor aún, un “sabelotodo”. Eso no es, por supuesto, lo deseable, pues como señaló Cassedy (2016), en realidad lo que el director tiene que hacer es lograr la independencia del alumno, debe lograr que el alumno reflexione más que en todo el programa. Si el programa no se lo proporcionó, es en este momento donde surge la responsabilidad del director de disertación para lograrlo.

Cuando el egresado tenga que buscar trabajo, ya sea como profesor o bien en alguna industria, deberá tener una voz autónoma y confianza en sí mismo. Allí ya no contará con su director. Su director complementó la preparación recibida en el programa, mientras colaboraba con el desarrollo de su disertación (López, Schmelkes y Guajardo, 1997). Este cambio de paradigma puede ser traumático para el egresado, pues tiene que cambiar de ser un aprendiz subordinado a un colega par, a veces con sus mismos profesores

(Cassedy, 2016). Pero esto no resulta sencillo, pues es fácil perderse en el agrado de un director de disertación y perder la visión entre la opinión de éste y la suya propia. Es común identificar que, si al director de disertación le encantó un capítulo, al egresado también le guste. Es aquí en donde hay que considerar los tres aspectos que señaló Elizondo (2013): el intelectual, el físico y el emocional. Ambos, director y alumno tienen estas tres características. Por ello, planteó Elizondo, es necesario determinar cuál es el que predomina en cada uno y cuáles son los que hay que “cuidar” en el binomio de esta relación.

El director debe propiciar en el asesorado el desarrollo de ciertas capacidades y competencias que el egresado tendrá que enfrentar en su quehacer diario posterior a la obtención del grado. Esto es algo que no se promueve. Debe preparar al egresado a enfrentar el mundo de las entrevistas que realizará para adquirir un trabajo ya sea en una institución educativa o bien en una industria. Quizá tenga que entrevistarse con comités que lo rechacen o que lo ignoren. El egresado deberá aprender a afrontar esta frustración, pues, aunque en el desarrollo de las actividades del doctorado le evaluaron todo tipo de trabajos y actividades correspondientes al desarrollo de sus materias, esto puede no haber sido suficiente para enfrentar situaciones complejas en el mercado de trabajo. Aunque le hubieren advertido de evaluaciones difíciles, la realidad siempre será distinta. Al

alumno pueden resultarle ilógicas, porque nadie se lo hizo ver en el programa doctoral.

Otro rechazo que sufren los egresados de programas doctorales es en cuanto a los escritos que envían para publicación en revistas arbitradas. ¿Acaso los árbitros de las revistas no son semejantes a los profesores que tuvieron en sus clases? ¿Por qué éstos sí aceptaron los ensayos que presentaban y ahora les rechazan sus artículos? Es conveniente que el estudiante de doctorado empiece a publicar desde que cursa el programa doctoral, pues así se acostumbrará a escribir para otros profesionales ajenos a los entornos conocidos. Tampoco se sugiere iniciar demasiado temprano, pues la frustración de ser rechazado siempre es desmotivante y eso llega a suceder muchas veces (Grove, 2016). Pero sí es importante que intente hacerlo antes de terminar su doctorado, pues además le ayudará en la redacción de su disertación. Se ha comprobado que quienes inician sus publicaciones antes de obtener el grado, continúan publicando después con mayores posibilidades de que sus escritos sean aceptados por revistas con arbitraje riguroso. El hacerlo durante el doctorado permitirá al egresado detectar diferencias al presentar un escrito a un profesor en una clase, a un comité de disertación, a un comité de arbitraje de una revista, o simplemente al comité de la institución en donde se tiene un contrato laboral. Todo ello ayudará a que el asesorado desarrolle mayores competencias en la escritura de reportes

de investigación y permitirá al director de disertación concentrarse en los aspectos de fondo y no tanto en la forma de escribir.

En los programas doctorales se enseña a los estudiantes a citar a autores reconocidos para fundamentar trabajos, pero resulta que ya como “doctor” es necesario que empiece a plasmar sus propias ideas; sí, basadas en autoridades literarias, pero los pensamientos suyos son los que deben trascender. Ahora ellos serán las nuevas autoridades literarias y por eso tienen que desarrollar sus propias ideas, conceptos y teorías. Ese salto resulta difícil para los egresados, pues no es práctica común en los programas doctorales.

También hay que considerar cómo se siente el director de disertación cuando un “doctor” sale adelante; cuando consigue un trabajo profesional y cuando aceptan alguna ponencia en un congreso nacional o internacional. No cabe duda que alienta también al director de disertación, sobre todo a aquel que se identificó con su asesorado. No solo con él, sino con el trabajo que desarrolló para su disertación. Por fortuna, sí los hay.

Otra de las funciones del director de disertación que resulta necesaria es propiciar que el asesorado tenga un panorama del mercado laboral al que ingresará y que eso lo convertirá en un “doctor”. El grado no es suficiente, pero muchos egresados piensan que lo es y no van más allá una vez que lo obtuvieron. Eso influido por el hecho que su director de disertación no propició ese

ímpetu para seguir adelante. Para lograrlo, será necesario que presente ponencias ante congresos, que ofrezca conferencias en diversas instituciones y que publique. Esos serán ahora sus retos; posibilidades que profesores y director de disertación tienen que ayudarles a visualizar durante los estudios doctorales (Cassidy, 2016).

Es necesario reforzar la confianza en él mismo durante el desarrollo de la disertación para ejercer en lo futuro como un profesional.

El egresado debe descubrir, cuando acredita su examen profesional de doctor, que es tiempo no solo de realizar más trabajos y publicaciones, sino también de convertirse en un “doctor”. El egresado es ahora más que solo su doctorado; no es su grado el que lo hará desarrollarse, es el conocimiento y su educación lo que le dará forma para seguir adelante en formas diferentes a las que hasta ahora ha logrado, y es el director de la disertación el que debe establecer las pautas para lograr su camino futuro (Burton, 2016).

El egresado tiene que poder tomar una decisión consciente de si ahora quiere dedicarse a algún puesto que represente mayor liderazgo de lo que antes había ejercido y actuar en consecuencia.

Sujetos

Existen dos barreras por las cuales los recién investidos no reflexionan sobre un puesto de

liderazgo: una, por desconocimiento de dichos puestos y lo que éstos requieren en cuanto a competencias, y dos, por falta de dirección de algún asesor sobre los espacios posibles. Algunas de las competencias serían:

- Ser conocido como un investigador, erudito, buen profesor y dispuesto a realizar servicios educativos de diversos tipos.
- Contar con habilidades para comunicación interpersonal e institucional y con disponibilidad para trabajar en equipo con cualquiera. Esto implica ser un buen escucha, empático, tener tacto (Van Manen, 2014); en pocas palabras: ser colaborativo y diplomático.
- Mostrar habilidades de liderazgo. Esto es, poder desarrollar una visión a futuro pensando estratégicamente en planes para transformar, tanto a algún departamento, como a la institución y al personal que allí labora.
- Poseer habilidades organizacionales para dirigir reuniones, considerar tiempos y recursos disponibles, detalles, energía y espacios.
- Ser hábil en la resolución de conflictos y de negociaciones. Es necesario saber cómo ser el puente cuando hay discrepancias de opiniones e intereses con el resto de los docentes.
- Saber en dónde y cómo obtener financiamiento y cómo desarrollar presupuestos.

Será necesario saber cómo responder a una convocatoria en donde se ofrezcan recursos para investigaciones y proyectos de desarrollo.

- Tener una motivación al servicio; o sea, mostrar interés por ayudar a la mayoría.

De allí que el egresado debe tener claridad en las opciones profesionales que tiene en puerta al obtener el grado y no limitar su desarrollo. Kovach (2016) encontró en un trabajo de investigación que muchas mujeres no solicitaban las direcciones de puestos de liderazgo debido a que nadie se los había propuesto. No existe un seguimiento de los “doctores” egresados de las escuelas, donde se haya analizado sobre lo que pasa a los que terminan su doctorado. Esto suele ser conocido por rumores o bien porque los mismos egresados regresan a informar de sus hazañas y no porque se lleve un registro de ellos. Por esto pensamos la necesidad de hacer un registro de lo que aún es rescatable al finalizar un programa que en apariencia (como se verá en los resultados de los cuestionarios realizados a los egresados) ha tenido una gran acogida. Solo el tiempo nos dirá qué retos enfrentarán sus egresados en los años venideros.

Como sujetos de esta investigación fueron considerados los integrantes de las primeras trece generaciones del DEI. A todos ellos se les solicitó su apoyo para participar en la investigación. Fueron cuarenta los que aceptaron y quienes narraron sus experiencias en el programa; veintisiete titulados y doce que aún no se han titulado.

Una característica común de todos los estudiantes del DEI es que después de su egreso de licenciatura o maestría ya contaban con empleo. Para su ingreso al programa, todos lo hacían como académicos en alguna institución educativa y pocos de ellos también laboraban en el campo específico de su especialidad de la licenciatura. El ser académico en una institución educativa les demandaba una formación del más alto nivel, para poder subir en el escalafón. Sin embargo, quienes ingresaron al programa, solo representaban un pequeño porcentaje de académicos. Como señaló Scheele (2009), por lo general son aquellos que buscan trabajar en una universidad, tienen una idea que desean investigar o han sido estudiantes talentosos y tienen un alto interés en la investigación académica. En el caso de los estudiantes de ingreso, tenían poca o nula experiencia en la investigación educativa, aunque sí tenían una amplia experiencia académica e interés por realizar estudios doctorales. Estas condiciones supondrían una posibilidad de que la mayoría de los estudiantes egresaran y obtuvieran su grado. Sin embargo, de los 148 estudiantes que ingresaron, solo 75% (111 estudiantes) acreditaron las materias del currículo y 42% (63 estudiantes) obtuvieron el grado. Si se consideran solo los que han acreditado las materias, el porcentaje de titulados es de 57%, cifra que está arriba del promedio de quienes obtienen el grado de doctor en los programas vigentes en México.

Las estadísticas del total de ingresados contra los que han obtenido el grado no están lejos de la realidad de los doctorados mexicanos, sin embargo, no dejan de ser preocupantes por todo el esfuerzo que los estudiantes tienen que realizar para poder acceder a estudios de doctorado por sus ocupaciones laborales y también familiares. Ni hablar del esfuerzo que hace la institución educativa por lograr que todos logren sus objetivos. El hecho de que el 55% de estudiantes que egresaron son mujeres, a quienes la cultura mexicana demanda una amplia responsabilidad con el cuidado y educación de sus hijos y en general del hogar, podría suponer que fueran quienes obtuvieran en menor porcentaje su grado, Sin embargo, de los 63 estudiantes que obtuvieron el grado, el 56% (35 estudiantes) son mujeres; es decir, el género no influyó para la obtención del grado. En diversos casos, el aspecto económico los movió a buscar una beca, ya que en general los estudiantes pertenecen a un grupo social medio. Aunque la mayoría la consiguieron, ésta generalmente solo cubría los gastos de la colegiatura y no los otros gastos derivados de sus estudios; de mantenimiento, libros y materiales de estudio y los relativos al desarrollo de la investigación.

Así, por no contar con un financiamiento complementario, algunos desertaron o no realizaron su proyecto de investigación que les permitiría obtener el grado.

Método

En el desarrollo del trabajo se utilizó la teoría de la “autenticación” propuesta por Elizondo Schmelkes (2014), obtenida a través del método de la Teoría Sustentada en su disertación del Programa DEI. Ella la denominó así porque implica la autenticidad del investigador en formación, durante su proceso de investigación y el impacto en su identidad. La metodología de la teoría sustentada implica, proporciona y promueve el uso e invento de términos que se puedan re-conceptualizar o conceptualizar de manera diferente, distinta o novedosa (p. 21).

Esto facilitó identificar las dificultades implícitas en la obtención del grado y el impacto que ha tenido el DEI en las vidas profesionales de los egresados, lo que podría ayudar a desarrollar un plan de estudios ad hoc para un programa futuro, así como a determinar qué características deben tener los asesores responsables en la elaboración de la disertación y qué estrategias seguir para lograr más egresados con su grado. Esto, porque en el proceso de investigación “la relación que se da entre asesor-asesorado resulta crucial en la formación de ambos como investigadores y como persona” (Elizondo Schmelkes, 2014, p. 57).

Otro documento que ayudó a analizar las disertaciones de los egresados a través de un análisis de textos, descriptivo e interpretativo fue otra disertación del Programa DEI. El

desarrollo de esta parte se fundamenta en el trabajo de Ruiz Hernández (2014) y los Estados de Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Rueda (citado en Weiss, 2003) definió el Estado de Conocimiento (EC) como el análisis sistemático, la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Para el análisis de las disertaciones del DEI se consideró un análisis y valoración de cada uno de sus contenidos, incluyendo aspectos teóricos, metodológicos, organización de resultados, conclusiones y recomendaciones.

Enfoque del método

Se trabajó el método de la narrativa-hermenéutica, propuesto por varios autores, para reconstruir la experiencia mediante un proceso reflexivo en el que se da significado a lo sucedido y vivido a través de, como señalaron Connelly y Clandinin (1995, p. 62), “las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo”. Los autores mencionados indicaron, además, que la narrativa se puede emplear en un “triple sentido para su análisis” (p. 12): el fenómeno que se investiga, el método de investigación y el uso que se pueda dar. De hecho, la narrativa es “tanto una estructura como método para recapitular experiencias” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 17). Ricoeur (1995) consideró que los enunciados del investigador tienen su propio sentido

contextual dentro del propio argumento. Todo relato, como subrayó Bajtín (1989), tiene un carácter dialógico e interactivo, que puede integrar diversos puntos de vista.

El lenguaje en el relato no se limita a representar la realidad, sino que la construye de la misma manera en que los humanos significan sus vidas y el mundo. El giro hermenéutico permite entender cómo el significado es otorgado por la auto-interpretación que de sus propias vidas pueden proporcionar los egresados del DEI. De allí que el significado que los participantes expresaron en la narración de las experiencias, que reflejaron su relación entre la teoría y su práctica actual, constituyó el foco central de la investigación. Relato en el cual se construye la identidad del personaje. Ricoeur (1995) indicó que de la historia personal “es una auto-interpretación de lo que somos, una persona en escena a través de la narración” (p.185).

Como investigación biográfica-narrativa la validez y la confiabilidad están dadas por la propia credibilidad y coherencia interna de las historias, ya que el criterio de verdad será la propia implicación de los participantes, su honestidad personal y el interés de ellos y de los investigadores de este trabajo en llegar a conclusiones consensuadas. Lo importante es la coherencia del relato como construcción que intenta integrar el pasado con el presente.

Con este método se valida el trabajo por el proceso de saturación entre los distintos relatos.

La búsqueda de divergencias, la integración de los relatos, las diferentes percepciones y teorizaciones personales fueron parte de su validez. Ésta la proporcionó la pertinencia del análisis, la selección de aspectos a observar, las interpretaciones y los hallazgos.

Instrumentos

El cuestionario fue el instrumento que se utilizó para obtener los datos de las narrativas de los alumnos. Las preguntas que lo conformaron fueron semi-estructuradas, pues indicaban la información requerida, pero permitían que los egresados tuvieran la suficiente flexibilidad para expresar sus propias vivencias (ver Anexo D).

El cuestionario fue elaborado de acuerdo con las preguntas de investigación que se especificaron. Para ello se consideraron los siguientes temas centrales: Razones por las cuales los egresados decidieron estudiar el doctorado, sus expectativas, su influencia por haberse titulado o bien las razones por las cuales postergaron la realización de su disertación, al considerar aquello que les costó trabajo, tanto en lo sentimental como en lo físico, lo que sintieron que les facilitó obtener el grado de doctor. También se indagó sobre la relación que tuvieron con su director de disertación, con la institución y cuáles serían sus consejos para mejorar un programa doctoral. Así mismo se investigó sobre el tiempo que transcurrió entre el término de sus estudios y la entrega del informe final de su

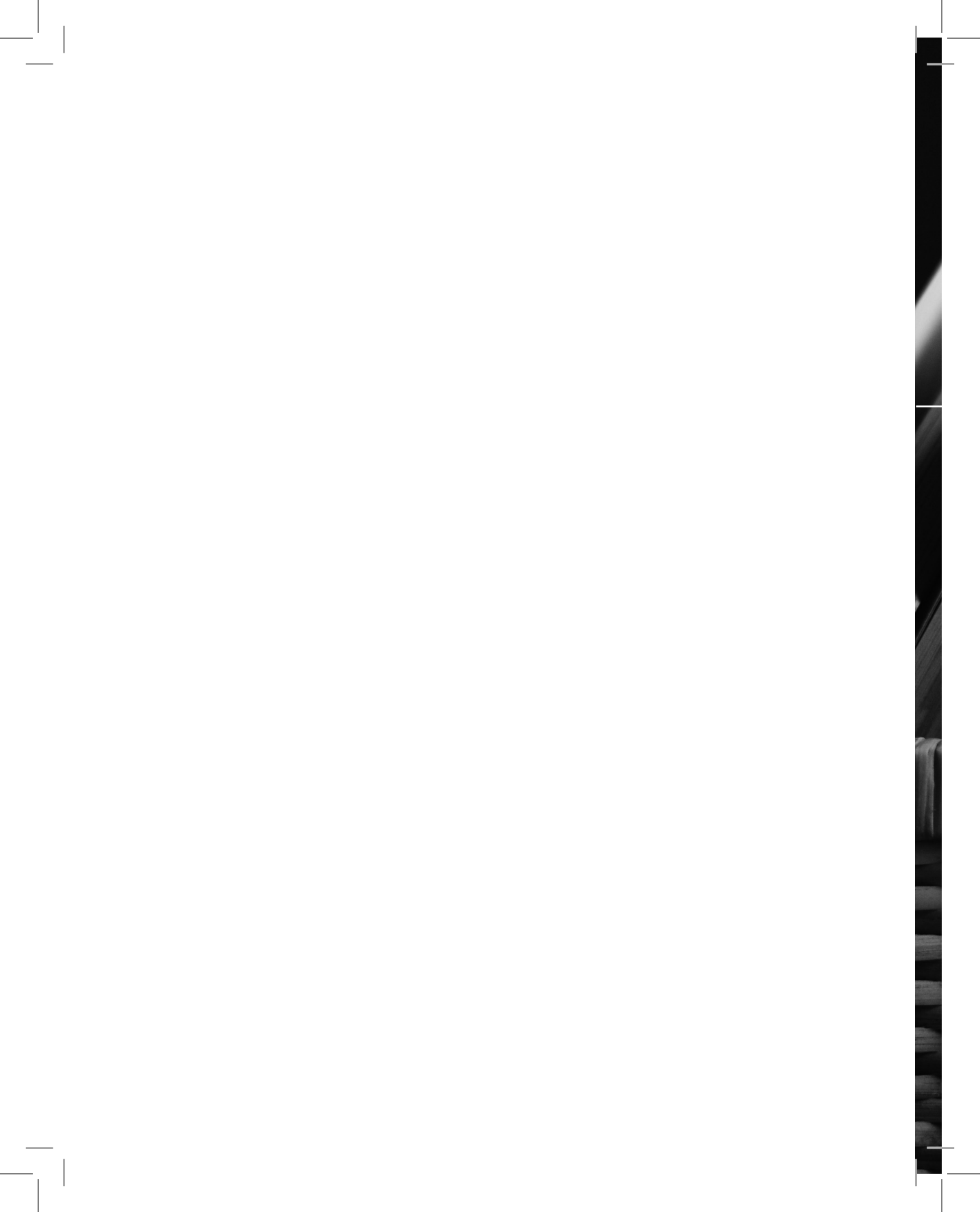
investigación, sin olvidar los cambios personales y profesionales posteriores a su graduación.

De manera complementaria, se entrevistó a los profesores que llevaban más tiempo como docentes del programa. Esta entrevista (ver Anexo E) se realizó vía telefónica. Se les indicaron los temas y se les solicitó que se sintieran en libertad de responder de manera abierta y espontánea. Los temas fueron los siguientes: Su percepción del programa DEI en general, la relación asesor-asesorado en sus experiencias y sus comentarios sobre los resultados del programa. Los profesores que se entrevistaron fueron los doctores Marco Aurelio Navarro, Elba Gutiérrez, Alfredo Cuéllar, Sylvia Ortega, Luis Porter y Héctor Cappello. Consideramos que, dependiendo de las primeras entrevistas, quizá cuatro profesores serían suficientes. Sin embargo, enviamos un correo a algunos otros profesores preguntándoles el horario en el que les podríamos hablar para realizarles una entrevista, pero solo los anteriores respondieron.

Análisis de la información

El análisis de la información permitió, en un inicio, tener una visión de conjunto del objeto de estudio para sintetizarla y organizarla con objeto de presentar los resultados según los códigos construidos con los que se dio respuesta a las preguntas de investigación. Para ello, y en una fase posterior, se utilizó el software MAXQDA para el análisis de la información de

texto obtenida de los cuestionarios y el software Qualrus para el de las fichas de las disertaciones; estos programas facilitaron la tarea de realizar en forma ágil el análisis.





Capítulo **2**

El programa



El programa doctoral en Educación Internacional fue reconocido como programa de alta calidad e integrado al Registro de Programas Especiales de Posgrado para la Formación de Profesores de Educación superior de la SESIC, el 20 de noviembre de 1999, según consta en el oficio No. PROMEP/103.5/99/1603, firmado por el doctor Fernando del Río Haza, Asesor del subsecretario y coordinador académico del PROMEP, dirigido al MC Humberto F. Filizola Haces, en aquel entonces, rector de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (Anexo A).

El objetivo específico con el que se solicitó su registro fue el de:

- Formar personal especializado en educación superior:
- Con una clara comprensión de la problemática educativa que en la actualidad se deriva de los nuevos escenarios internacionales, especialmente de la interacción entre los tres países firmantes del Tratado de Libre comercio de Norteamérica.
- Con las habilidades necesarias para realizar y promover estudios e indagaciones relevantes para apoyar la definición de políticas y decisiones en materia de mejoramiento de la calidad educativa
- Con capacidad para utilizar, adecuar y producir programas educativos

con las actuales tecnologías de la comunicación, tanto presencial como a distancia.

Estructura del programa

La estructura académica del plan de estudios se articuló en función de cuatro ejes fundamentales:

1. Un tronco común, compuesto por tres semestres con tres materias curriculares a cursar en cada uno de ellos.
2. Dos áreas de especialización, de las cuales los alumnos deberían seleccionar una, considerando, tanto su vocación, como su formación académica previa. Estas áreas fueron: Tecnología Educativa y Gestión de la Calidad.

Las áreas se cursaban durante dos semestres, con un total de cuatro cursos de especialización y dos electivos en cada una de ellas.

3. Dos Estancias Académicas Internacionales, durante los veranos.
4. Seminarios de Investigación encaminados a la revisión y defensa de la disertación.
5. Sesiones presenciales y horarios. Los cursos tenían una duración de 30 horas cada uno, en una modalidad cómoda para los asistentes.

Las asignaturas se impartían los jueves, viernes y sábados de cada mes. Cada día de la semana se ofrecía una asignatura y el horario era de 9 a 6 de la tarde con una hora para comida.

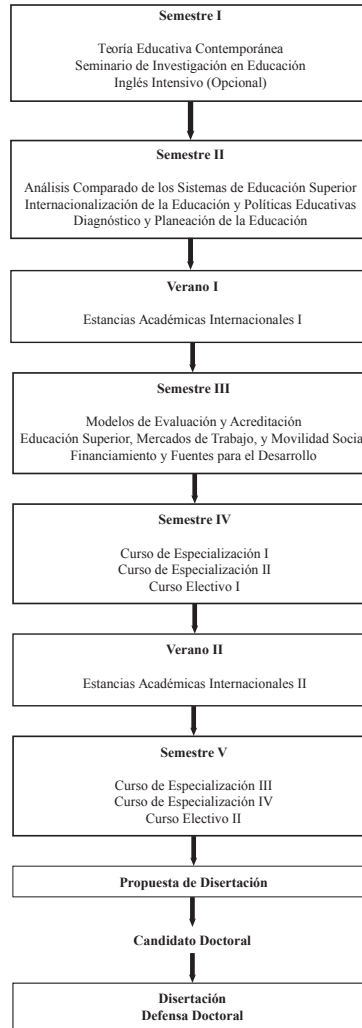
6. El seguimiento se hacía a través de la plataforma *Blackboard*. Por lo anterior, todos los profesores y alumnos debían aprender su uso.

Esta estructura se ilustra en la Figura 1

El tronco común comprendía las siguientes ocho materias, con una carga académica de 8 créditos cada una de ellas:

1. Teoría educativa contemporánea
2. Seminario de investigación en educación
3. Análisis comparado de los sistemas de educación superior
4. Internacionalización de la educación y políticas educativas
5. Diagnóstico y planeación de la educación
6. Modelos de evaluación y acreditación Educación superior, mercados de trabajo y movilidad social
7. Financiamiento y fuentes para el desarrollo

Figura 1. Estructura del plan de estudios



Fuente: Documento interno para el registro del programa.

Las áreas de especialización

Las dos áreas de especialización se establecieron, de acuerdo con la Guía para el alumno (Schmelkes, Pariente y Porter, 2004), de la siguiente manera:

Tecnología Educativa

Esta área de especialización enfatiza la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades requeridas para indagar acerca del desarrollo, la aplicación y las consecuencias de la utilización de las telecomunicaciones y la multimedia en los procesos educativos.

A través del acercamiento a experiencias educativas que han integrado las nuevas tecnologías, el alumno explorará las variables que determinan la eficiencia del proceso de enseñanza aprendizaje.

El plan de estudios prevé, asimismo, la adquisición de habilidades necesarias para el diseño de modelos de enseñanza que, fundados en la utilización de la tecnología más adecuada, permitan una mayor cobertura educativa y la optimación de la relación costo-beneficio.

Gestión de la calidad

Esta área de especialización busca desarrollar conocimientos acerca del fenómeno educativo, que permitan a los

individuos actuar en las instituciones educativas como agentes de cambio, con una perspectiva sistémica y un amplio entendimiento del comportamiento organizacional. Se intenta desarrollar un perfil en esta especialidad que contemple el manejo de habilidades necesarias para inducir los procesos de transformación en las instituciones educativas, con un profundo sentido de reflexión que facilite las evaluaciones críticas entre la práctica y la teoría. Este proceso de reflexión será una característica del graduado, quien lo utilizará en su práctica profesional como en el proceso de investigación a través del cual genere nuevos conocimientos en el área.

Las áreas de especialización se incluyeron en el programa con títulos tan generales como “Curso de especialización I, II, III y IV” y “Curso electivo I y II”

El propósito de estas denominaciones obedeció a la posibilidad de modificar los contenidos de las materias acorde con las necesidades específicas de los alumnos y las tendencias más recientes en cada una de las dos áreas de especialización del doctorado. Lo anterior, derivado de los problemas burocráticos que hubiera ocasionado cambiar el nombre de alguna materia durante el transcurso del programa.

Las materias de inicio impartidas en las dos áreas se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Materias impartidas en los cursos de especialización y electivos

| | |
|------------------------------|--|
| Curso de Especialización I | Tecnología educativa aplicada a los procesos de aprendizaje Cultura organizacional |
| Curso de Especialización II | Desarrollo humano y teoría de sistemas Gestión del conocimiento |
| Curso de Especialización III | Teoría de sistemas Comportamiento organizacional y toma de decisiones |
| Curso de Especialización IV | Análisis de investigación en tecnología educativa |
| Curso Electivo I | <i>Área de tecnología educativa:</i> Modelos de educación a distancia Tecnología educativa aplicada a los procesos de aprendizaje <i>Área de gestión de la calidad:</i> Teoría organizacional Historia y filosofía en el cambio de la educación |
| Curso Electivo II | <i>Área de tecnología educativa:</i> Seminario de desarrollo de programas de educación a distancia <i>Área de gestión de la calidad:</i> El análisis institucional: objetivo y método |

En generaciones posteriores, las opciones de materias se ampliaron y se impartieron los cursos indicados en el Anexo B

Las estancias académicas

Las estancias académicas internacionales se contemplaron como una oportunidad de internacionalización, sobre todo con instituciones académicas de los Estados Unidos de América y

con Canadá, debido al marco del TLC, bajo el cual fue concebido y creado el programa.

Durante dos períodos de las seis semanas que comprendían los veranos, los estudiantes debían acreditar sus cursos en las universidades seleccionadas para este efecto, mismas que, inicialmente, fueron las siguientes:

En Canadá: Simon Frazar University, The University of Victoria, McGill University y The Open Learnig Agency. En los Estados Unidos: The University of Arizona, University of Colorado, University of Denver y Western Interstate Commission for Higher Education.

Los objetivos específicos de estas estancias académicas internacionales, de acuerdo con lo especificado en el documento para el registro del programa, eran los siguientes

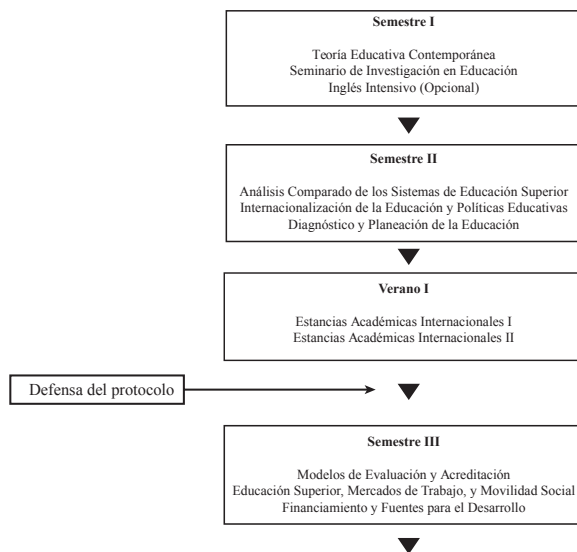
Se espera que en cada verano, el estudiante:

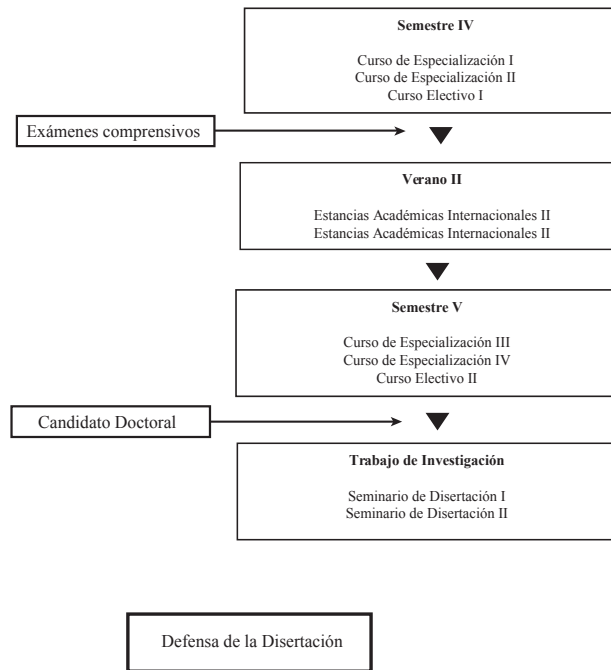
- Se integre a un seminario de posgrado obligatorio.
- Colabore con un grupo de investigadores de la universidad anfitriona en un proyecto de investigación específico.
- Establezca contacto con profesores y alumnos que abran posibilidades de investigación conjunta.
- Realice prácticas de trabajo en alguna dependencia universitaria.
- El plan de estudios también contemplaba, una vez concluidas las materias del tronco común, la realización de exámenes comprensivos, cuya aprobación era

- requisito para poder continuar con las siguientes fases del programa.
- Al final del ciclo, y una vez aprobada la propuesta de disertación, los alumnos debían trabajar en ella conjuntamente con su director y asesores, para llevar a cabo la defensa de la misma ante un tribunal constituido por cinco miembros, de los cuales, por lo menos cuatro debían ser profesores del programa. El director de la disertación se convertía, en este acto, en el presidente del jurado.

El programa sufrió pequeños ajustes durante las primeras generaciones, hasta definirse con el esquema de la Figura 2

Figura 2. Estructura modificada del programa





Fuente: Documento interno del DEI

Las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC)

Desde el inicio del programa se definieron sus LGAC, mismas que se daban a conocer durante el curso de inducción a todos los aspirantes y se asentaron en la Guía para el alumno como sigue:

Todos los trabajos de investigación que llevaron a cabo los alumnos para efectos de su titulación deberían enmarcarse dentro de las siguientes líneas de generación y aplicación del conocimiento, para fortalecer los cuerpos académicos de la Dirección General.

- Evaluación de modelos de educación superior a distancia con innovaciones tecnológicas.
- Influencias pedagógica, metodológica y psicológica en la aplicación de las tecnologías educativas emergentes.
- Gestión de la calidad en instituciones de educación superior.
- Estudios comparados: a) de las aplicaciones tecnológicas en los sistemas de educación a distancia; b) de la gestión de la calidad en instituciones de educación superior (Schmelkes, Pariente y Porter, 2004, p. 7).

Como complemento de lo anterior, y con objeto de que los alumnos pudieran tener una mejor referencia para sus propios trabajos, se implementó, en la página web del programa, un área para subir al Internet las disertaciones concluidas de los alumnos graduados, así como sus directores y tutores, ampliando estas líneas iniciales conforme se iban autorizando nuevos proyectos de investigación, pero siempre que correspondieran con el área de estudio del DEI.

Los procesos de selección y evaluación

Los procesos de selección y evaluación del programa fueron siempre un punto riguroso e importante en su diseño.

La selección

El proceso de selección de los aspirantes se hacía por medio de un comité que evaluaba los documentos solicitados y concertaba una entrevista conducida por dos o más de los profesores titulares del programa, quienes al término de la misma presentaban su evaluación y sugerencia acerca de la aceptación o no al doctorado.

Una característica importante que el programa conservó desde su inicio fue el curso de inducción destinado a todos los aspirantes a ingresar al programa.

En sus inicios, estos cursos se impartían en un modelo de inmersión total, con la asistencia de los participantes, los instructores y los directivos del programa, en un lugar fuera de las instalaciones del campus, de preferencia todo un fin de semana.

Conforme avanzó el programa, y por restricciones más que nada presupuestales, las reuniones se hicieron más a menudo en las propias instalaciones de la Universidad, pero conservando el mismo espíritu y contenido que inspiró su creación, por lo que los estudiantes se trasladaban a Ciudad Victoria o a Tampico para realizar las actividades.

La estructura del curso de inducción contemplaba tres ejes fundamentales: a) Dar a conocer a los aspirantes la estructura y el funcionamiento del programa, así como las líneas de generación y aplicación del conocimiento y

hacerles entrega de la *Guía para el alumno* y la *Guía para la disertación*; b) Un breve curso para habilitarlos en el manejo de la videoconferencia y el Campus en Línea, que incluía el uso de la plataforma *Blackboard*, y c) Una serie de charlas de carácter motivacional, para sensibilizarlos acerca de las tareas y dedicación que requería un programa doctoral, así como su impacto en sus vidas personales y familiares.

La evaluación

Los procesos de evaluación se agrupaban en tres grandes categorías: a) Evaluación de los alumnos; b) Evaluación de los profesores, y c) Evaluación del programa.

Dentro de la evaluación de los alumnos, independientemente de las evaluaciones específicas para la acreditación de cada uno de sus cursos, se destacaron, de manera especial, los exámenes comprensivos y los informes de las estancias internacionales de verano.

Los exámenes comprensivos

Al término del ciclo correspondiente al tronco común, los alumnos debían presentar exámenes comprensivos, mismos que consistían en una revisión exhaustiva de los conocimientos básicos requeridos para continuar en el programa. Los exámenes estaban programados de dos tipos, orales y escritos, aunque desde un inicio se prescindió del examen oral y solo se llevaron a cabo, hasta el final del programa, los exámenes escritos.

Estos exámenes tenían un día de duración y versaban sobre preguntas a manera de ensayos relacionadas con el “tronco común”.

El objetivo de estos exámenes era determinar el grado de comprensión en los conceptos y teorías fundamentales en el campo de la educación, así como evaluar las habilidades del sustentante para comunicar ideas por escrito, haciendo un uso adecuado de las referencias que soportaran su posición con respecto a un tema específico.

Para acreditar los exámenes, el estudiante debería demostrar:

- Conocimientos sólidos en las materias tema de la evaluación.
- Habilidad para expresarse claramente por escrito.
- Conocimiento y habilidades para hacer referencias escritas que soportaran sus argumentos.

En un inicio, los exámenes se entregaban en sobre cerrado, por escrito, con las preguntas que para el efecto redactaba cada profesor titular de las materias cursadas, y se dejaba al estudiante en el aula durante el tiempo necesario para su contestación.

En generaciones posteriores, el examen se implementó de manera electrónica y los alumnos debían contestarlos en la plataforma del programa.

Estancias académicas internacionales de verano

La evaluación de las estancias académicas internacionales de verano estuvo en función de la acreditación de las materias que los alumnos cursaban durante esos períodos, o del informe que, a su regreso, presentaran los alumnos al Consejo Académico, debidamente avalado por el profesor o investigador que hubiera aceptado la propuesta de trabajo del estudiante durante su estancia.

Evaluación de los profesores

Al término de cada semestre, los alumnos debían contestar un formulario electrónico de evaluación en línea para cada uno de los profesores de las materias impartidas durante ese período. La evaluación era anónima y obligatoria, y requisito para la inscripción en el siguiente trimestre escolar.

La Coordinación de Posgrado comunicaba, a cada uno de los titulares, los resultados de las mismas, con objeto de que los profesores tuvieran una retroalimentación adecuada de su desempeño.

Evaluación del programa

Como una política de calidad del programa, se estableció la política de revisar y evaluarlo en su totalidad una vez al año. La evaluación del programa se hacía de manera interna, por parte de la Coordinación de Posgrado, la que

presentaba un informe al Consejo Académico con las recomendaciones que consideraba pertinentes, y una evaluación externa, derivada de los resultados que se emitían en relación con la presentación del PIFI correspondiente, con objeto de mantener el programa dentro de las recomendaciones de calidad que emitan los CIEES o las instancias evaluadoras oficiales.

Adscripción del programa

El programa quedó adscrito desde su inicio al Centro de Excelencia de Ciudad Victoria, dependencia de la rectoría de la universidad y funcionó con los anteriores lineamientos hasta principios del 2004, cuando el Centro de Excelencia se adscribió a la recién creada Dirección General de Innovación Tecnológica y se hicieron algunos cambios, más de carácter administrativo, como por ejemplo, la creación del Consejo Académico (instalado formalmente el 26 de marzo de 2004) e integrado por el director general, el subdirector general, el coordinador de posgrado de la universidad, el coordinador de educación continua y a distancia del centro y dos profesores externos del programa: el doctor Luis Porter Galetar y la doctora Corina Schmelkes del Valle.

Este mismo consejo aprobó la elaboración y edición de dos documentos importantes para el mejor funcionamiento del programa: la *Guía para*

el alumno, ya citada con anterioridad, y la *Guía para la disertación*, documentos que siguieron vigentes hasta la conclusión del programa.

El modelo educativo

El Doctorado en Educación Internacional fue un programa concebido bajo el modelo educativo, muy popular en aquel entonces, de la educación a distancia.

En palabras de su primera directora, la doctora Olga Hernández Limón (Guzmán y Hernández, 2008, pág. 49):

El modelo de educación a distancia de la UAT estuvo inicialmente centrado en los programas de nivel posgrado, lo cual obedecía a varias razones. Una de ellas era la necesidad de ampliar la oferta de posgrados de calidad que el estado necesitaba, lo que en esa época era escaso y costoso. Otra de las razones era pensar en un estudiante adulto, que pudiera integrarse más fácilmente a un modelo en donde el aprendizaje se basara en la autonomía y en el estudio independiente.

Tanto el doctorado, como las posteriores maestrías adscritas al Centro de Excelencia: Gestión de la Calidad, Tecnología Educativa y Desarrollo de Recursos Humanos, tuvieron como eje central de conectividad la videoconferencia, dado que, en ese entonces, la universidad contaba con las

instalaciones adecuadas para poder funcionar bajo esa modalidad.

La red de videoconferencia se inició en el Centro de Excelencia, campus Victoria, dependencia de la UAT que inició su funcionamiento con la encomienda de desarrollar y generar, tanto la base tecnológica de la institución, como los programas a distancia. En el año de 1994 se dio el primer enlace de videoconferencia entre Ciudad Victoria y Tampico vía satélite, a una velocidad de 128 kbps. Pero su inauguración como tal se realizó el 26 de enero de 1995 con el Diplomado de Sistemas Administrativos para el siglo XXI, enlazado con la San Diego State University, a través de un enlace vía satélite. Para agosto de ese mismo año inició el Doctorado en Educación Internacional (Guzmán y Hernández, 2008, pág. 43).

En el año 2000, la UAT encabezó el proyecto REUNE (Red Universitaria del Noreste), en el que participaron la Universidad Autónoma de Zacatecas, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Coahuila, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad Autónoma de Durango.

Los propósitos fundamentales de esa red eran determinar el esquema general de conectividad con que contaba cada una de las

universidades integrantes, y, con base en dicha información, diseñar las estrategias para la compra de los equipos de comunicaciones y de videoconferencias, así como la contratación de los enlaces requeridos para su operación.

Para facilitar los procesos complementarios a las videoconferencias, se diseñó localmente una plataforma de soporte que permitiera la interacción a distancia entre los profesores y los estudiantes.

Sin embargo, debido fundamentalmente a los problemas de soporte, funcionalidad y mantenimiento del sistema local, se decidió la contratación de una plataforma comercial especializada en esas tareas y se optó por los servicios del *Blackboard*, iniciando el proyecto denominado Campus en Línea.

Es importante destacar que, hasta la fecha, tanto la plataforma como el *Campus en Línea* siguen siendo el soporte principal de los actuales programas de educación a distancia de la UAT.

Instalaciones e infraestructura

El Centro de Excelencia de Ciudad Victoria, se coordinó al inicio del programa con los centros existentes en las diversas unidades académicas multidisciplinares de la universidad, para integrar una red telemática de manera que los alumnos inscritos en el programa podían recibir sus

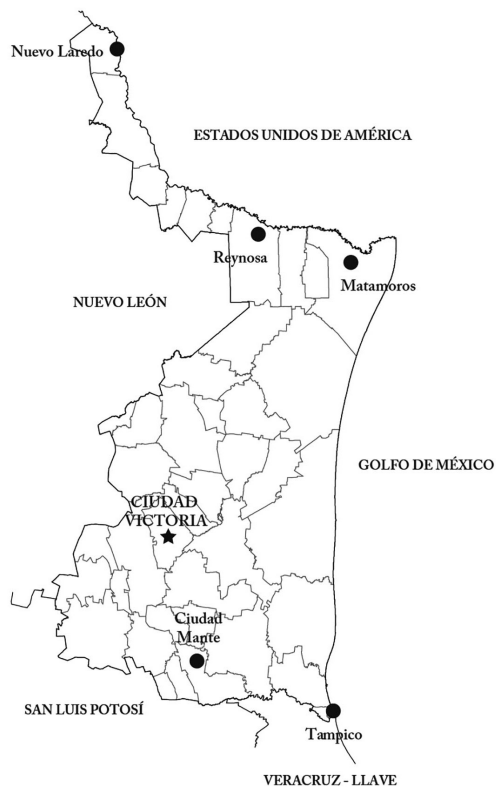
clases indistintamente en las instalaciones de las Unidades Académicas Multidisciplinarias o Facultades de la frontera norte (Nuevo Laredo, Reynosa y Matamoros), en Ciudad Mante, o en el campus Tampico, las cuales se muestran en la Figura 3.

Las oficinas centrales se localizaban en el Centro de Excelencia de Ciudad Victoria y complementaron con los espacios del Centro de Apoyo Universitario para la Creatividad y la Educación (CAUCE).

En ellas, los estudiantes cuentan, hasta el día de hoy, con las siguientes instalaciones físicas:

- Auditorio, con capacidad para 120 personas.
- Dos aulas interactivas, con capacidad para 35 personas cada una de ellas.
- Un salón interactivo, con capacidad para 40 personas.
- Tres aulas de cómputo, con 30 modernos equipos de cómputo cada una.
- Academia CISCO, equipada con el primer laboratorio interactivo en América Latina.
- Laboratorios Microsoft.
- Sala de juntas
- Biblioteca presencial y virtual
- Cafetería
- Estacionamiento

Figura 3. Localización de los campus físicos de la UAT



Fuente: Guía para el alumno

Infraestructura tecnológica

La infraestructura tecnológica con la que contaba la universidad en esas fechas se resume en la Tabla 2.

Tabla 2. Infraestructura de telecomunicaciones e informática.

| Infraestructura | Servicios |
|--------------------------------|------------------------|
| Conexiones de videoconferencia | 38 ^(Nota a) |
| Extensiones de voz | 736 |
| Nodos de red (conectores) | 6 544 |
| Cableados cobre (UTP) | 359 303 m |
| Cableados de fibra (FO) | 10 365 m |
| Computadoras | 5 762 |
| Servicios de red (switches) | 7 836 |

Nota (a): De estas conexiones de videoconferencia, 10 corresponden a los Centros y Aulas de Excelencia.

Fuente: Guía para el alumno (2004)

Todos estos servicios formaban parte de la Red de Telecomunicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, que podía interactuar con otras redes universitarias vía:

- **Internet2**, con una capacidad en ancho de banda de E3, conectada a la red de la Corporación Universitaria para el desarrollo de Internet2 (CUDI), que en esas fechas agrupaba a 74 universidades en todo el país).
- **Servicios de ISDN** (por las siglas en inglés: Integrated Service Digital Net), contratados con Telmex y Avantel, con capacidad de un “E1” cada uno (5 conexiones de videoconferencia a 384 kbps por cada uno).

- **Internet comercial**, por medio de video en demanda (*streaming*).

Todos los servicios de videoconferencia se manejaban por medio de una unidad multipunto que soportaba hasta 60 sesiones, ya fuera en una o varias conferencias. Con la plataforma de telecomunicaciones de la universidad era posible llevar a cabo cualquier tipo de conexión necesaria para recibir los enlaces de videoconferencia que requirieran los programas de posgrado en su modalidad a distancia. En la actualidad, todos estos datos han sido incrementados y actualizados de manera sustancial por la Dirección de Telecomunicaciones de la UAT.

Biblioteca

La biblioteca del Centro de Excelencia de Ciudad Victoria se integró, en sus inicios, por una sección de acervos físicos y consulta presencial y el área de consulta virtual. En la primera se disponía de un acervo de más de mil quinientos ejemplares; todos ellos especializados en las líneas de investigación y generación del conocimiento de los posgrados que se impartían en esas instalaciones.

La sección de consulta en línea estaba integrada por 35 equipos de cómputo de la más avanzada tecnología, mediante los cuales se tenía el acceso a la Internet y a bases de datos como OCLC (por sus siglas en inglés: *Online Computer Library Center*), así como para la consulta y

descarga de libros virtuales mediante el sistema eBrary.

Con los posteriores cambios administrativos, y la creación de la biblioteca universitaria en el campus Victoria, en la planta baja del edificio de Gestión del Conocimiento, sede de la actual Secretaría de Investigación y Posgrado, se consideró más adecuado y seguro trasladar el acervo existente a la biblioteca del Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales, adscrito a la mencionada secretaría, de la que también pasó a depender la Coordinación de Posgrado del Centro de Excelencia.

Los aspectos administrativos

Si bien los aspectos técnicos y académicos del doctorado se diseñaron y operaron con bastante eficiencia, en el caso de los trámites administrativos y de control escolar tuvieron muchos problemas desde su inicio, por la situación particular de la adscripción del Centro de Excelencia.

Este centro se contempla hasta la fecha en el Estatuto Orgánico de la Universidad como una dependencia académica (Estatuto Orgánico de la UAT, Art. 10), e incluso se consideró una Dependencia de Educación Superior (DES) para la elaboración de los PIFIS, pero en realidad nunca operó como tal. Al ser una dependencia adscrita a la rectoría, nunca tuvo realmente una

planta propia de profesores de tiempo completo, y los que sí estaban adscritos a ella, en una gran mayoría, eran funcionarios de la universidad o profesores de otras instancias académicas. Si bien llegó a estar inscrito en algún momento en el PNP, pronto fue retirado de ese registro, al no reunir las características exigidas para su planta de profesores, no por la calidad de los mismos, que nunca estuvo en duda, sino por sus problemas de adscripción.

El Centro se manejó siempre como una entidad con relativa independencia, en particular, del área de escolares de la universidad, hasta el punto en que los registros de los alumnos se llevaron durante un buen tiempo de manera manual en las propias oficinas. Incluso, los primeros títulos emitidos fueron registrados directamente en la SEP y en profesiones con un formato distinto al que utilizaba la universidad para todas sus demás titulaciones. Fue hasta varias generaciones después que se regularizó esta situación. Se incorporaron los controles escolares a los reglamentarios de la universidad y se emitieron los títulos acordes con las normas vigentes en la UAT.

Un aspecto importante a destacar, y sin duda relevante para el DEI, y sin el cual no es posible pensar en el funcionamiento de un programa con estas características, fue la activa y dedicada participación del personal técnico, tanto de las personas que se encargaban de la operación de las cámaras (que en un inicio fueron

cámaras profesionales de televisión, hasta que poco a poco los equipos se complementaron con cámaras robotizadas operadas por los propios docentes desde el aula), hasta los operadores en cabina, encargados de los enlaces, el monitoreo y la operación de todas las actividades de videoconferencia.

Lo que en un inicio fue tarea encomendada a estudiantes pasantes que llevaban a cabo su servicio social, terminó convirtiéndose en un núcleo especializado de operadores, técnicos y profesionales en informática, algunos de los cuales cursaron maestrías y doctorados en el Centro de Excelencia e, incluso, egresaron del propio DEI e impartieron clases en el programa.

Coberturas especiales del programa

La demanda del Doctorado en Educación Internacional por parte de alumnos fuera del estado propició la oportunidad de ofrecerlo en lugares diferentes a las sedes de la Universidad. Tal fue el caso de dos generaciones específicas: la de los alumnos del estado de Tabasco y la que se ofreció a los rectores de las universidades politécnicas del país.

Generación Tabasco

La demanda del programa por parte de profesores y personal académico de la Universidad Politécnica del Golfo de México (UPGM), en el esta-

do de Tabasco, proporcionó la oportunidad para incursionar en un modalidad no contemplada hasta ese momento de llevar a los profesores al lugar de origen de los alumnos, en vez de traer a los alumnos a las sesiones presenciales en las sedes de la UAT. Esto encarecía mucho los costos para los aspirantes potenciales. Para ese efecto, el 18 de enero de 2010 se firmó un convenio por parte del ingeniero José María Leal Gutiérrez, en aquel entonces rector de la UAT, y el M.G.P. Luis André Domínguez Alejandro, en esas fechas rector de la UPGM. Se iniciaron las clases con un total de catorce alumnos inscritos en el programa, en las instalaciones de la Universidad Politécnica del Golfo de México, en Tabasco.

A la fecha, no obstante el tiempo transcurrido, y que siete alumnos (el 50% de los inscritos) concluyeron el programa, no se ha titulado ninguno de ellos.

Generación rectores de las universidades politécnicas

La décimo quinta generación del DEI se abrió a solicitud expresa de diferentes rectores de las universidades politécnicas del país, que buscaban cursar un doctorado de calidad y seleccionaron el programa con base en sus características y modalidad específica semi-presencial, que les parecía ideal para acoplarse con sus responsabilidades administrativas al frente de sus instituciones. Para ello, se llegó al acuerdo de impartir las sesiones de clases rotando a los profesores del

programa en las universidades participantes y en las instalaciones de la Coordinación General de Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos. (CECYTES) en la Ciudad de México.

Las clases iniciaron en marzo de 2012, con un total de doce alumnos inscritos y concluyeron el 19 de noviembre de 2015. No obstante a que solo un alumno se dio de baja y los once restantes concluyeron el programa, a la fecha no se ha titulado ninguno de ellos por falta de su disertación.

Conclusión del programa

A 20 años de su apertura, y con objeto de potenciar los recursos materiales y la adscripción de los profesores a una unidad académica que permitiera la inclusión de un programa doctoral en el PNPC, las autoridades administrativas de la UAT decidieron, en 2015, fusionar el programa del DEI con otro doctorado en educación que también se impartía en la misma universidad, en su Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades. Se recuperaron las líneas de especialización del DEI con la generación de dos líneas: Gestión Educativa e Innovación Educativa. En la Tabla 3 se detallan las materias optativas para cada una de las LGAC propuestas.

De ese modo, el 20 de agosto de 2015, la Asamblea Universitaria aprobó la creación del

nuevo Doctorado en Gestión e Innovación Educativa, adscrito a la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades, en el campus de Ciudad Victoria de la UAT (Gaceta Universitaria, 2015, p. 14), mismo que iniciará sus clases a principios de 2018.

Tabla 3. Materias optativas en el doctorado en Gestión e Innovación Educativa

| Materias optativas por LGAC | |
|--|---|
| LGAC de Gestión Educativa | LGAC de Innovación Educativa |
| <ul style="list-style-type: none"> • Modelos de Gestión e Innovación Educativa • Análisis comparado de sistemas de Educación • Modelos de Evaluación y Acreditación de Instituciones y Programas Educativos | <ul style="list-style-type: none"> • Modelos de Educación a Distancia • Diseño de sistemas de Educación Virtual |





Capítulo **3**

Los profesores



Durante el tiempo que el programa estuvo en operación, participaron en él un total de cuarenta y cinco profesores, provenientes tanto del extranjero como del resto del país y, con posterioridad, algunos de los propios egresados del programa. En el Anexo C se detallan los nombres de los profesores y las materias impartidas por cada uno de ellos.

Percepción del programa

El grupo investigador determinó aplicar una entrevista de preguntas abiertas a los profesores del DEI y dejar que ellos añadieran cualquier aspecto que considerarán importante.

Las preguntas se centraron en: (a) la percepción de programa, (b) la relación asesor-asesorado y (c) los resultados del programa. Para ello, se envió por correo una carta personalizada a ocho profesores, algunos que habían estado desde el inicio y otros recientes. En la carta se les pidió un horario específico para poder hablar con ellos por teléfono y se les indicaron los temas que se tratarían en la entrevista. Respondieron seis, pero uno de ellos contestó que prefería enviar un escrito y se le aceptó, al resto se les hizo la entrevista por teléfono. Las entrevistas duraron de 15 a 20 minutos. Todos los profesores entrevistados, en general, fueron muy positivos ante el DEI en general, aunque muy realistas. El

escrito enviado y estas entrevistas son las que a continuación se relatan, organizados en tres apartados, los aspectos que dieron calidad, los que la limitaron y algunas propuestas de mejora. Los fragmentos pertinentes de las opiniones de los profesores se transcriben como citas textuales seguidas del apellido del profesor.

Aspectos que dieron calidad al programa

Es importante considerar que todos los profesores son individuos con mucha experiencia no solo en este programa sino en varios otros doctorados de la república mexicana y algunos también del extranjero. Además, son investigadores que han difundido sus publicaciones en revistas, congresos, simposios y conferencias.

En general, los profesores consideraron que el programa constituía un espacio confortable para trabajar, ya que en él todo era fraternal; el trato de los coordinadores del programa fue siempre cordial, afectuoso y generoso; la relación con los otros profesores del programa era de respeto y reconocimiento a su autoridad académica y lo mismo con los alumnos.

En cuanto a su desarrollo, los profesores opinaron que una de las características fue que al participar en este doctorado los alumnos podían trabajar y estudiar, ya que el horario establecido para los cursos eran los jueves, viernes y sábados una vez cada mes, de las 9:00 am a las 6:00, con

una hora para la comida, que podían conciliar con sus horarios de trabajo o conseguir los permisos necesarios en la institución en donde laboraban. En la UAT el programa fue clasificado como no presencial, pero en realidad los aspectos presenciales fueron muy objetivos y la asistencia de los alumnos sí era necesaria. El horario y los días de asistencia fueron muy ventajosos para los alumnos, sobre todo para los que acudían de otros estados, aunque esto no correspondiera con los señalamientos de Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, junio 2016) para los programas de calidad de ese tipo.

Desde el inicio del programa existió un conflicto con la normatividad del Conacyt, ya que ésta no reconoce que haya doctorados en el que los alumnos no sean de tiempo completo. Consideramos que, para las condiciones de muchos de nuestros estudiantes, este requisito no es lógico, y esto ni la SEP lo aprueba. El estar empleado permite mantener el contacto con la institución educativa de donde provienen. Además, se enriquecen los centros educativos de donde provienen los alumnos y no sucede que cuando terminan el doctorado no saben ni a donde ir a trabajar, como les pasa a muchos egresados de otros programas doctorales. Esto es lo que sucede a menudo cuando los alumnos son de tiempo completo en el doctorado (Cappello).

El que, debido a estas razones y a la que la planta de profesores no fuera de la UAT en los porcentajes requeridos por el CONACYT provocó que, después de un breve período, éste no fuera reconocido en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), lo que no fue nada bueno para el programa ni para la institución.

Esto porque limitó el que no se tuviera alumnos con becas que ellos ofrecían y hubo necesidad de que la propia UAT las proporcionara a algunos de ellos, sobre todo a quienes laboraban en ella. Esta acción fue permanente. Además de ello, se contó con diversos apoyos, ya que desde la Rectoría se impulsó la apertura del programa y por ello se tuvo todo el apoyo económico para su inicio, sobre todo en los aspectos de tecnología. Por eso se desarrolló lo que se llamó el Centro de Excelencia con los equipos tecnológicos y sistemas más modernos del momento. Esto con la idea de comunicarse en seminarios con colegas de otras universidades e invitar a especialistas académicos de los tres países para vincular a las instituciones (Ortega). Otra característica que aportó elementos a la calidad del programa fue el hecho de que hubo varias visitas de profesores del extranjero y en Tampico, otra sede del Centro de Excelencia en donde se

ofertaba el programa, se tuvo una reunión a distancia con estudiantes de EUA y eso fue muy positivo para los alumnos. Sin embargo, esa actividad no se continuó. Desafortunadamente el programa fue perdiendo internacionalidad, pues antes existía una relación con el CONAHEC de Arizona y se promovían mucho más las relaciones internacionales. Sin embargo, eso no provocó la pérdida total de la internacionalización, ya que el programa del doctorado no ha sido una burda copia de otros programas, como ocurre con frecuencia en los posgrados de México, donde nadie parece tener capacidad de crear algo nuevo o diferente, o al menos mejor. El doctorado de Tamaulipas aprovechó la coyuntura del programa norteamericano promovido por el presidente Salinas, el NAFTA, en que había fondos para proyectos tripartitos, y generó una idea interesante, modelo que difirió de los demás. Fue un proyecto muy ambicioso y abarcaba, además del doctorado, un estilo de planeación y gobierno totalmente artesanal, arbitrario, no-sistemático, pero curioso y hasta folklórico (Porter).

También lo hizo el que en las condiciones de las estancias se estableciera la obligatoriedad de realizar dos estancias internacionales, las cuales

fueron una de las características más positivas del programa. Les permitió a los alumnos abrir sus panoramas académicos, sociales y personales, además de que regresaban muy motivados y con muchas ganas de seguir sus estudios doctorales. De hecho, este ingrediente de un doctorado ya se utiliza otros programas de ese nivel en la UAT. Pero al final no hubo una organización ratificada a través de convenios para llevar a cabo las estancias, cada alumno las hacía como mejor encontraba la posibilidad. Hubo algunos profesores que apoyaron bastante para que los alumnos se fueran a instituciones en EUA, pero, en general, los alumnos platicaban con sus maestros y obtenían ideas de qué hacer y cómo llevar a cabo las estancias. El requisito permaneció hasta el final. Aunque eso fue considerado por los profesores como positivo, reconocieron que el hecho de que en las últimas generaciones ya no se hicieron propuestas de parte de la institución o convenios que les allanaran el camino, limitó en ocasiones que algunos alumnos las realizaran en los tiempos pertinentes o no las realizaran, ya que sí hubo un control administrativo de ellas. Se les requería a los alumnos escribir un informe y conseguir una carta de su “supervisor” en el extranjero. Aunque el requisito eran dos estancias de al menos tres semanas cada una, hacia el final del programa, hubo mucha flexibilización sobre este punto, pero se cuidó que no se perdiera su objetivo ni su calidad. En términos de globalización, las

estancias y el programa fueron muy importantes en general. Todos los profesores entrevistados consideraron que el programa fue innovador, novedoso, creativo, diferente y original. Opinaron que representaba “muchos años luz frente a otros programas” (Cuéllar). En ello está el hecho de que una de las características más destacables en el programa fue la cantidad de profesores que participaron en él. Todos fueron excelentes, tanto los extranjeros como los nacionales. Además, la meta fue alta y se buscó en todo momento cumplirla.

El programa se abrió pensando en un desarrollo económico y de beneficio para la UAT, enviando a estudiar a un doctorado a un grupo selecto de docentes que trabajaban allí. Esto con la idea que ellos fueran posteriormente la punta de lanza para los diferentes departamentos, incluyendo las ciencias duras de la Universidad en el desarrollo de investigaciones. Deseaban tener una masa crítica como líderes (Ortega).

En ello, es necesario destacar la participación excelente de todos los profesores visitantes del programa, aunque como se señaló,

El verdadero programa se desarrollaba dependiendo de la planta académica, y su forma de dar clases. En un esquema de materias, donde los profesores no acuerdan entre sí, literalmente cada cual hace lo que quiere. No hubo jamás

seminarios, y las juntas que teníamos eran más por cuestiones formales o sociales, que para concertar un proyecto pedagógico (Porter).

Sin embargo, aunque no había reuniones de los profesores, todos se encontraban cuando les tocaba asistir a alguna de sus asignaturas. La calidad de su desempeño fue excelente como profesores de materia, como colegas, como conocedores de los procesos institucionales y como asesores en otras instituciones.

Otro aspecto que los profesores destacaron del programa fue el hecho de que, a través de él, la institución tenía la intención de cambiar a los alumnos la identidad y la mentalidad de un profesor o un administrador educativo a un investigador. Esto se lograba a partir de que al ingresar al programa el alumno tenía ciertos cursos con los cuales tenía que cumplir. En ellos encontró muchos conocimientos, marcos teóricos diferentes o nuevos, nuevas herramientas estadísticas, nueva tecnología, enfoques desconocidos, maneras de documentar sus trabajos de clase considerando la epistemología, aspecto que no había realizado antes. Todo esto fue un desafío para el alumno y con todo ello, a la vez tenía que estar pensando en su proyecto final de investigación. No llegaba a embonar todo lo estudiado con la disertación. Ése fue un reto muy fuerte para la mayoría de los alumnos del DEI, pero en general los profesores los apoyaron.

Los profesores señalaron que les fue difícil concienciar a los alumnos sobre la importancia de la epistemología para el contexto intelectual de las actividades de investigación. También el hecho de que, aunque algunos de los alumnos sí leían lo necesario, les era complicado realizar un análisis hermenéutico. Llegaban a comprender, pero difícilmente sabían analizar y mucho menos interpretar. El discutir un artículo de investigación de alguna revista indexada y arbitrada era romper el esquema de sólo resumir lo que habían leído. Para que lo lograran, un curso de treinta horas no era suficiente. Esto produjo mucho más trabajo de revisión de tareas para los profesores y para los alumnos elaborarlas. En esa situación, un problema al cual los profesores se enfrentaron fue el hecho de enseñarles a los alumnos cómo fundamentar, desde el punto de vista teórico, una investigación. No estaban acostumbrados a leer en la cantidad y profundidad requerida y ahora se enfrentaban al hecho que todos los profesores pedían que leyeran diversos documentos. Sin embargo, reconocieron que la mayoría de los alumnos hicieron esfuerzos para superar esa condición y no lo consideraron como una falta de calidad del programa. Pero, plantearon que en el desarrollo de la disertación lo más difícil en el programa fue la realización de ésta. Había mucha falta de preparación en los procesos investigativos de la mayoría de los alumnos. No habían incursionado en suficientes investigaciones para poder lanzarse a una disertación a nivel doctoral. Sin embargo, a la mayoría de los

profesores entrevistados les gustó mucho trabajar con los alumnos tutorados, sobre todo si se trataba de temas afines a los que ellos investigaban.

Otro aspecto positivo que identificaron fue el hecho de que algunos egresados trabajaron el tema de su disertación aún después de su defensa; aunque a algunos les interesó solo terminar la disertación para obtener el grado. Esto lo evidencia el hecho de que varios egresados publicaron derivaciones de sus disertaciones y de otras investigaciones en libros y revistas, más libros que revistas, pero también muchas ponencias en diversos congresos tanto nacionales como internacionales.

Varios de los asesores indicaron que aprendieron mucho de los alumnos que eran dedicados y comprometidos. De hecho, aún de los que no fueron tan dedicados sí se aprendió algo. Coincidieron que fue una buena experiencia para la mayoría de los profesores.

En general, los resultados del programa fueron comentados por los profesores en forma positiva. Todos hablaron bien del programa y todos sintieron mucho que se suspendiera. Otro de los profesores dijo que los resultados:

No fueron parejos. Los mejores alumnos se comparan con los mejores doctores del mundo, pues han sido excelentes. Desde luego hubo otros no tan buenos y hubo algunos malitos, pero fueron más buenos. La curva se queda con los buenos (Cuéllar).

En lo que sí todos estuvieron de acuerdo es que había una identidad del programa increíble, aun con las transiciones de la administración, que para muchos fue difícil; coincidieron que se manejó muy bien en lo administrativo. Tres de los profesores entrevistados indicaron que quien terminaba la disertación significaba que ya era un buen alumno y como el porcentaje de titulados es a la fecha del 61%, entonces consideran que la mayoría de los alumnos fueron buenos.

Aspectos que limitaron la calidad del programa

Los profesores reconocieron algunos aspectos que limitaron la calidad del programa, tales como: (a) falta de actualización del programa, (b) no contratación de profesores extranjeros al final del programa, (c) decreciente rigurosa selección de aspirantes, (d) poca inclusión de materias que abordaran lo internacional de la educación, (e) no considerar las líneas de investigación de los profesores, (f) dificultades en la atención de asesoría.

Uno de los problemas en el que coincidieron, fue que nunca se actualizó el programa, aunque ellos hicieron el esfuerzo de actualizar los referentes que analizaron los estudiantes. Sin embargo, más allá de que no se actualizó el programa como un todo, sí se añadieron dos seminarios al final del programa a partir de la quinta generación sobre la elaboración de la disertación. Se intentaron reforzar los aspectos

metodológicos de la investigación en dos últimos seminarios que se llevaron a cabo a partir de las propias disertaciones que ya estaban desarrollando. Sí se logró bastante con esto, pues en los trabajos hay una serie de métodos originales que han desarrollado en las disertaciones que es digno de comentarse. Como ejemplo tenemos varios que han utilizado la Teoría Fundamentada, que es el método por excelencia para poder “hacer aportes teóricos” y considerar investigaciones básicas. Es difícil hacer que los participantes desarrollen investigación teórica, pues cuando ingresaban al programa, muchos no habían tenido experiencia alguna en el desarrollo de investigaciones. Cursaron una licenciatura que no requería de hacer una tesis y luego asistieron a algún programa de maestría profesionalizante, en donde tampoco era requisito desarrollar un trabajo final de investigación. Así que llegaban al doctorado sin experiencia sobre los procesos de investigación ni sobre una metodología rigurosa para iniciar, documentar, analizar, interpretar y escribir un documento digno de un investigador. Por lo tanto, fue necesario olvidarse de que todos tenían que desarrollar algún documento teórico. Sin embargo, sí hubo tres trabajos que lo lograron desarrollar.

Otro aspecto que identificaron, y que afectó la calidad del programa, fue el que al final del mismo solo hubo profesores nacionales, aunque todos de primer nivel, pero en algo limitó la visión internacional de investigadores y

académicos. Esto se logró subsanar un poco con el hecho de que se seleccionaron profesores de instituciones de prestigio en la república, pero ya no se contrataron profesores extranjeros, ni se tuvieron las visitas de ellos que se tenían al inicio. En esa decisión afectó la falta de presupuesto que se generó a partir de la tercera generación. La contratación de los profesores siempre fue por contactos directos con los coordinadores del programa.

Hubo dos generaciones que fueron un poco *light*. La que se ofreció en la Universidad Politécnica del Golfo, en Paraíso, Tabasco y la que se ofreció para los rectores de las universidades politécnicas (Navarro).

Esto se evidenció en la titulación, pues como ya se señaló, ninguno de los alumnos de estas dos generaciones lo ha logrado. De hecho, de este segundo programa, la realidad es que los participantes necesitaban más bien un doctorado en administración, si acaso. Ciertamente, no tenían el perfil para ser investigadores.

También identificaron que faltó un poco más de cuidado en la selección de aspirantes en general. Eso era muy difícil, pues si la institución se hubiera puesto estricto en cuanto a los requisitos de inglés y de habilidades de investigación, aspectos señalados como deseables en la propuesta del programa, la verdad es que no se hubiera contado con alumnos, pues

muy pocos cumplían los requisitos. De hecho, muchos de los que se aceptaron sin requisitos terminaron siendo muy buenos doctores al final del camino. Aunque tuvieron que trabajar mucho y prepararse por su cuenta para poder cumplir con los requisitos de egreso.

La admisión nunca contempló cursos propedéuticos lo suficientemente largos como para que hubiera un plazo suficiente para el conocimiento del candidato. Nunca la promoción del programa utilizó estrategias de mercadotecnia académica, dónde y cómo se hace la promoción del programa, pues desde este primer paso ya va implícita una selección (Porter).

Otro aspecto que consideraron debería haberse atendido fue el de que cumpliera con el carácter de internacional de la educación, como su nombre lo contempla,

[...] pues aunque el programa se llamaba “Internacional”, solo hubo dos materias que tenían que ver con lo internacional. Las demás materias dependían de que los profesores incorporaran lo internacional dentro de sus asignaturas, pues era opcional. No fue un eje transversal. Lo internacional lo hacían como ellos querían” (Navarro).

Reconocieron que hubo posibilidades de lograr esa condición de calidad, pero

[. . .] no se actualizó el programa en cuanto a metodologías internacionales,

ni nuevas teorías. Debería de haber habido una innovación constante para actualizarlo en el sentido internacional (Cappello).

Esto también lo atribuyeron a que no hubo una supervisión del programa, ni evaluación de las diversas asignaturas, ni seguimiento.

En cuanto al desarrollo de la investigación que sirviera para la elaboración de la disertación, señalaron que las líneas de investigación de los profesores no fueron tomadas en cuenta para la asignación de las materias. Hubo profesores con algunas especialidades y no los invitaban para clases de su pericia, sino para otras que requerían atenderse. A varios les pedían que dieran asignaturas que no habían impartido nunca. En la misma línea de análisis, de la elaboración de la disertación, pero referida a la relación asesor-asesorado, expresaron que en general los alumnos no tenían la disciplina para dedicarle a su trabajo de disertación, que no le daban la importancia que tiene el proceso para terminar su disertación.

No tenían la constancia para trabajar todos los días en su trabajo. Esto afectaba la relación asesor-asesorado, que “fue muy errática. A veces muy buena y a veces muy mala. Dependía de la voluntad y del profesionalismo de los profesores (Cuéllar).

En ello también afectaba el hecho de que muchos de los profesores, que fungían como asesores, no se dedicaran de tiempo completo al programa, lo que en algunos propiciaba que no tuvieran el tiempo, dedicación e incluso el cariño necesario para atender a sus asesorados como lo requerían. Así, esa condición pudo haber propiciado que, en el programa, el proceso de titulación descansara en cuatro profesores del programa, que tuvieron una participación del 68.18 % de disertaciones dirigidas de quienes obtuvieron el grado, pues los alumnos pudieron haber identificado a quienes dedicaban el tiempo y la forma de atenderlos que ellos requerían. También se identificó que este núcleo asesoró al 43.18% del total de las disertaciones. La participación de un porcentaje reducido de profesores dispuesto a dirigir y asesorar las disertaciones podría ser un factor importante en el número de titulados que tiene el programa, condición que fue reconocida por los profesores.

Sobre esa relación, señalaron que muchos alumnos seleccionaban a su asesor por empatía y no por tratarse de un tema donde deseara encontrar a un experto. Esto causaba que el asesor no se interesara tanto, pues...

[. . .] revisar trabajos que no son de tu tema cuesta mucho más trabajo y uno no hace tan buen trabajo (Navarro).

Aunado a ello, los lectores, muy seguido, no le dedicaban el tiempo necesario y aprobaban la

disertación dependiendo de quién era el asesor principal. También afectaba el hecho que se detuviera el proceso del estudiante, al retrasar el dictamen de algunos lectores. Ante esto, la coordinación del programa les señaló un tiempo máximo de un mes para que lo enviaran, de no hacerlo así y habiendo sido aprobado por el director de la disertación, se daba por aprobado de manera automática, lo cual, aunque apoyaba el proceso administrativo, limitaba la posibilidad de tener otro y otros puntos de vista que podrían mejorar la disertación.

Los planteamientos de un profesor engloban de alguna manera los aspectos que el grupo de profesores identificaron como los que afectaron la calidad del programa:

El germen de los problemas que iré enumerando, sin llegar a agotar, proviene de la concepción misma de estos programas: a) una sobre-valoración y atención obsesiva hacia la elaboración de la tesis; pero ¡cuidado! no se confunda con la mala idea de que quiero anular la tesis como exigen en muchos posgrados hoy; b) la fragmentación del programa en cursos aislados entre sí, sin armonía ni organicidad; no aprovecha la planta y no la integra en un proyecto global; c) el desinterés por actualizar periódicamente el programa, la rigidez en su concepción; d) la inexistencia de una cuidadosa elección de temáticas afines a los que manejan los

profesores, que lleve a proyectos comunes en los que los profesores participen junto con los estudiantes; e) pobres dinámicas de grupo entre la planta académica, donde no se aprovecha la reunión social para subirla de nivel a seminario; f) conflictos irresueltos en la aplicación de metodologías, lo cuantitativo vs. lo cualitativo, sin reconocer el avance en las nuevas formas de producir conocimiento; g) planta académica circunstancial y coyuntural, que reúne variedades de perfiles que entran en conflicto, algunos científicistas, otros liberales, algunos pseudo-científicos, otros *new-age* (Porter).

Algunas sugerencias para la mejora de la calidad

Como se planteó en los apartados anteriores, los profesores fueron críticos para reconocer aspectos que dieron calidad al programa y otros que la afectaron, pero también se notó su compromiso con el programa cuando plantearon algunos aspectos que debieran considerarse para mejorar un programa doctoral como el analizado.

Percibieron que a la UAT le faltó darle su nicho de importancia al programa del DEI, ya que se ofertaba otro doctorado en educación en otra dependencia de la misma

universidad, y ese tenía profesores de tiempo completo y miembros del SNI, por lo tanto, aquel era más importante para los responsables de la gestión institucional, ya que podía estar en los programas de calidad de Conacyt, con sus consecuentes beneficios institucionales, aunque nunca llegó a estar reconocido en el PNPC. Consideraron que debería darle más importancia y

No se debería de cerrar el programa (Navarro), pues era el único de su tipo en el país y muy necesario actualmente (Ortega). Los demás programas doctorales no tienen lo que tenía el DEI (Cuéllar).

Propusieron que, para reiniciarlo, se requería:

Actualizar el programa de acuerdo con el contexto actual, ya que los aspectos internacionales han variado mucho.

Establecer requisitos muy estrictos para el ingreso. Desarrollarlo en un proceso más sistemático y exhaustivo de selección, porque

[...] requiere de otro tipo de alumnos que cuando ingresen ya tengan experiencias de investigación y de alguna manera algo internacional. No es para una persona que recién termina una maestría. Y aunque se han aceptado a este tipo de alumnos, les ha costado más trabajo (Cappello).

Manejar temas como seminarios en vez de materias como tal y que con ellos se realice mucho más análisis e interpretación y se les relacione con los aspectos internacionales.

Asignar asesor en el proceso inicial, porque

[. . .] es indispensable que los asesores estén con ellos desde el inicio del programa, ya que los alumnos tienen muy poca experiencia en investigación científica. El problema sigue siendo lograr la organización y sistematización para trasladar los trabajos excelentes que hacen en clase a la disertación (Elva Gutiérrez).

Organizar el proceso de asesoría de forma que los alumnos se relacionen mejor con los asesores y que en él se propicie

[. . .] más análisis e interpretación de los diversos temas y relacionarlos con los aspectos internacionales (Porter).

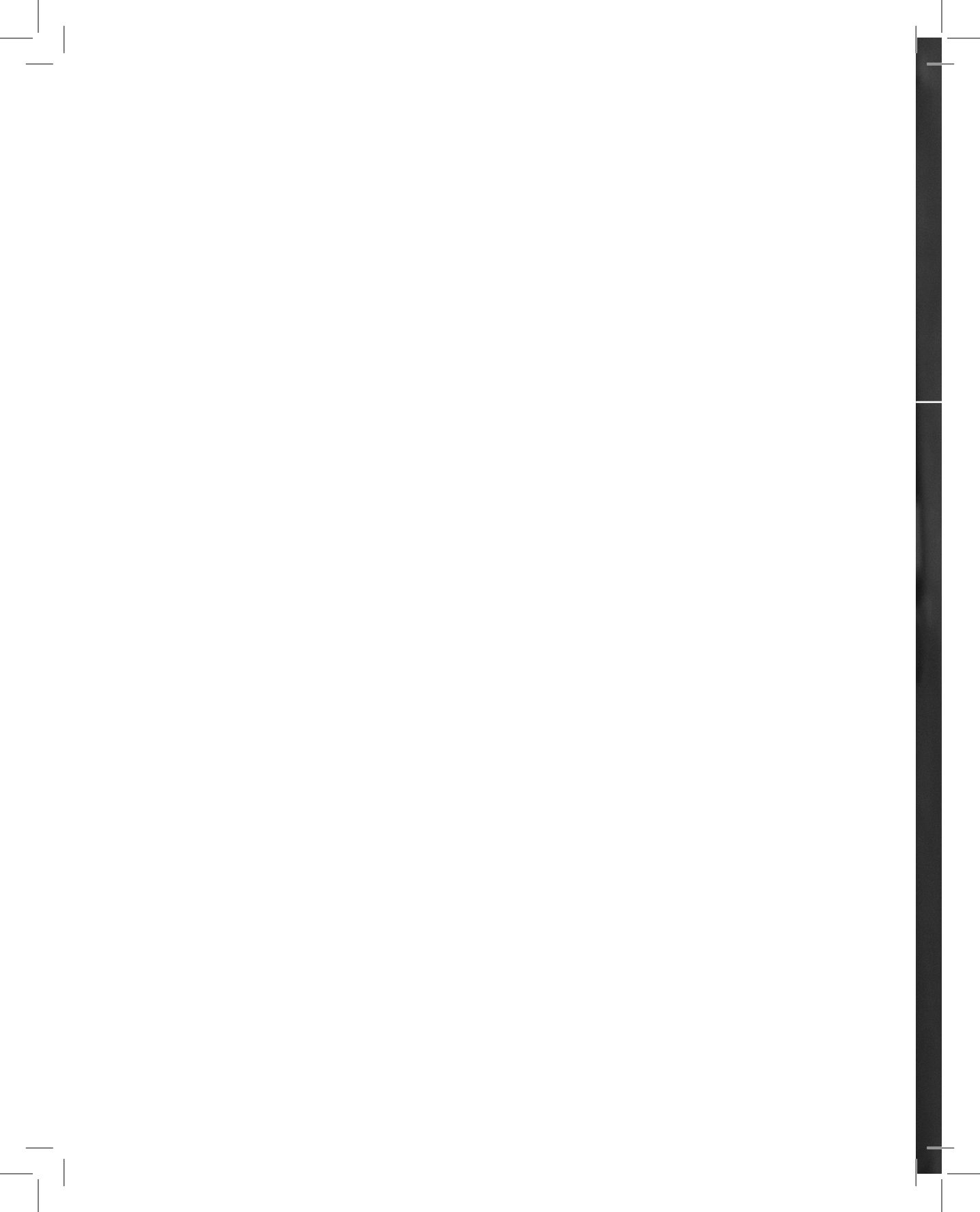
Incorporar a la estructura organizacional un Consejo Consultivo para que funcionara como protección del programa de los “porros” que intentaron incorporarse. Aunque reconocieron que, [. . .] ésa fue la razón por la cual se decidió tener al Centro de Excelencia totalmente independiente de las demás facultades (Ortega).

Incorporar profesores de otras instituciones, ya que su participación fue muy positiva para el programa, pues le dio mucha riqueza, pero es necesario tener reuniones con los profesores para establecer ciertos criterios comunes dentro del programa.

Cuidar el equilibrio entre la visión y la misión del programa.

La búsqueda de un equilibrio entre la visión normativa predominante, que muchas veces se limita al cumplimiento de rutinas en una administración burocratizada, y las visiones alternativas que emergen en el panorama intelectual académico, requiere hacer analogías que arrojen luz sobre los problemas de gobernabilidad que sufren las IES y sus programas. Cada posgrado debería ser un proyecto en sí mismo, único, plural, flexible, renovable, en constante revisión. En suma: cada posgrado debería constituirse en un seminario permanente donde estudiantes y planta académica se autoevalúen, se autogobiernen, abriendo constantemente nuevos derroteros (Porter).

Incluso, una profesora propuso que se debería abrir un doctorado para profesores de educación básica: “Eso hace mucha falta en el país” (Elba Gutiérrez), y se ofreció a trabajar sobre un posible currículo para un doctorado con esa finalidad.





Capítulo **4**

Los estudiantes



Introducción

Muchas instituciones con programas de formación en investigación a nivel de doctorado tienen el propósito de producir investigadores capaces de hacer un trabajo final intelectualmente riguroso además de educativo y socialmente relevante. Ése fue el objetivo del DEI, pero con frecuencia los directores de la disertación se han quedado insatisfechos de que, en general, sus programas de formación en investigación no se hayan enfrentado adecuadamente a los retos actuales. Ésta fue una de las razones por las cuales los autores de este trabajo decidieron investigar cuales fueron los resultados del programa DEI tanto por lo que piensan los egresados, los docentes participantes en el programa, así como por el producto entregado al final de los estudios: la disertación.

Uno de los aspectos que han incidido en la conformación de los programas doctorales es, por un lado, las exigencias laborales de los académicos de las instituciones de educación superior, que demandan de ellos competencias docentes, de investigación, de gestión y tutoría. Las exigencias están ligadas a las tendencias de evaluación, tanto de los programas académicos como del ejercicio profesional de los académicos. De tal forma que, para que un programa responda a las necesidades del campo educativo, tienen que formar a sus alumnos con un perfil de

egreso correspondiente a los criterios con los que se evalúa su desempeño.

En México, los criterios que fundamentan la evaluación son los del Programa Nacional de Posgrados (PNPC), del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública, el Conacyt y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Esta evaluación se realiza a partir de indicadores, entre los que destacan la productividad académica, el desarrollo y difusión de la producción investigativa, así como la pertenencia a grupos y redes de investigación.

Esos procesos de evaluación no se realizan sólo en México. De hecho, son resultado de recomendaciones de organismos internacionales, a partir de la identificación de aspectos que ayudan a elevar la calidad de la educación. Esto con la intención de responder a las necesidades actuales del mundo globalizado. Han señalado a la formación de los cuadros académicos de las universidades como una prioridad, no solo para que formen a los nuevos profesionales, sino para que desarrollen los procesos de investigación que se requieran.

La OCDE señaló, en la década de 1990, que se preveía una futura escasez de investigadores calificados en las áreas de Ciencia-Tecnología-Economía, con su consecuente impacto. Así, estos estudios se constituyeron en un tema de agenda de las instituciones de Educación Superior para su eficiencia.

De igual manera, a los académicos de las Instituciones de Educación Superior (IES) se les generó la necesidad de estudiar para formarse como investigadores a través de obtener el grado de doctor. Al mismo tiempo se demandó de las instituciones desarrollar programas de posgrado para apoyar a su personal académico y para estar a la altura de las necesidades de formación de cuadros profesionales.

Características de los estudiantes

Las condiciones señaladas permiten suponer que una de las razones por las cuales el 43% (64 estudiantes) de los 148 que estudiaron en el DEI desde 1995, año en que se abrió el programa, hasta el 2013 en el que se atendieron a 13 generaciones, hayan sido académicos que laboraban en IES. Así mismo, puede ser también una de las razones por las cuales el índice de deserción haya sido del 23% (34) de los estudiantes. De 148 que se inscribieron, 77% (114) culminaron el currículo del programa doctoral.

Con fines de análisis los denominamos egreso para distinguirlo de titulación (ver Tabla 4). De los egresados, el 57% (65 estudiantes) obtuvieron el grado. Este porcentaje no pudo ser comparado con la media nacional, ya que resulta difícil conocer con precisión esa cifra, pues los datos estadísticos más completos son los de la Secretaría de Educación Pública y ANUIES, pero en ello se refleja el ingreso y egreso anual, pero no la especificación de la cohorte a la que el estudiante

pertenece. Esto puede considerarse un resultado positivo, ya que los egresados lo lograron a pesar de los compromisos académicos y económicos que representa para un estudiante de doctorado. El estudiante común de nuestros programas doctorales tiene compromisos laborales, sociales y familiares que cumplir a la par de la realización de sus estudios. Aunque, desde luego, pueden haber sido motivados por razones como las que señaló Dubs (2005), de factores psicológicos, institucionales y de competencias académicas.

Tabla 4. Estadísticas de ingreso, egreso y titulación

| Generación | Período de estudios | Ingreso | Egreso | % Egreso | Titulados | % Titulación |
|------------|---------------------|---------|--------|----------|-----------|--------------|
| 1ª | 1995-1998 | 9 | 9 | 100% | 8 | 88% |
| 2ª | 1996-1999 | 10 | 10 | 100% | 5 | 50% |
| 3ª | 1998-2001 | 9 | 6 | 67% | 6 | 100% |
| 4ª | 1999-2002 | 8 | 8 | 100% | 7 | 87% |
| 5ª | 2000-2003 | 14 | 10 | 71% | 9 | 90% |
| 6ª | 2001-2004 | 7 | 6 | 86% | 4 | 66% |
| 7ª | 2002-2005 | 7 | 7 | 100% | 3 | 42% |
| 8ª | 2003-2006 | 9 | 6 | 67% | 4 | 66% |
| 9ª | 2004-2007 | 14 | 10 | 71% | 5 | 50% |
| 10ª | 2006-2009 | 9 | 7 | 78% | 5 | 71% |
| 11ª | 2007-2010 | 14 | 10 | 71% | 3 | 30% |
| 12ª | 2008-2011 | 13 | 7 | 54% | 2 | 28% |
| 13ª | 2010-2013 | 25 | 18 | 68% | 4 | 22% |
| | | 148 | 114 | 77% | 65 | 61% |

Un aspecto que llama la atención, es que de 59 mujeres, 37 se titularon y 22 egresaron; la deserción entre ellas fue de 17. Es decir, en proporciones equiparables a las de los hombres, 54 egresaron y 18 desertaron. Estos resultados positivos de las mujeres también quedaron evidentes en la obtención del grado. De 65 estudiantes que obtuvieron su grado, 37 fueron mujeres y solo 22 estudiantes no se han titulado aún. Los hombres fueron 43% (28) titulados y 56% (27) los no titulados.

Otro aspecto que llama la atención es que más del 52% (59 de 114) de egresados hayan sido mujeres y la deserción de ellas haya sido del 50% (17 de 34). Es decir, en proporciones equiparables a las de los hombres; 48% (55 de 114) egresaron y 17 de 34 desertaron.

Esto a pesar de que las condiciones culturales mexicanas, demandan de la mujer una amplia carga de actividades y tiempo en la atención a la familia, lo cual podría influir en la dedicación a las actividades de estudio del doctorado y con ello limitar la terminación de sus estudios y la titulación.

Las demandas institucionales para los académicos pueden haber propiciado que buscaran opciones de formación en instituciones ubicadas fuera de su ciudad de residencia.

El 52% (77 estudiantes) vivían en el estado de Tamaulipas, donde se ubica la UAT, el 40% (31 estudiantes) residía fuera de Ciudad Victoria, localidad en donde se ofertaba el

DEI. Del total de los 148 inscritos, el 48% (71 estudiantes) radicaban fuera de Tamaulipas, 2 de ellos fuera de México: 46 vivían en Tamaulipas; de ellos 31 vivían en Ciudad Victoria el resto se tenía que desplazar para acudir a las clases.

Los alumnos provenían de diferentes estados: 2 de Aguascalientes 1 de Baja California, 1 de Campeche, 2 de Coahuila, 8 de Durango, 3 del Edo de México, 1 de Guanajuato, 1 de Hidalgo, 1 de Jalisco, 2 de Nayarit, 7 de Nuevo León, 2 de Puebla, 2 de Querétaro, 2 de Quintana Roo, 3 de SLP, 1 de Sinaloa, 3 de Sonora 21 de Tabasco, 1 de Tlaxcala, 2 de Veracruz, 3 de Zacatecas, 1 de Perú y 1 de USA.

La razón por la cual algunos desearon desplazarse tanto quizá fue por la calidad del programa o porque en su localidad no había opciones o no cubrían sus expectativas y necesidades. (Figura 4).

Esta situación implicaba que los estudiantes se trasladaran a la sede de la UAT en donde se realizaban las sesiones, para lo cual tenían que viajar en vehículo propio, en autobús o en avión, con su consecuente uso de tiempo, recursos económicos y esfuerzo físico.

Todo ello, aunado a lo que Gómez Mendoza, Deslauriers y Alzate Piedrahita (2010) señalaron: perseverancia que requiere realizar esos estudios y la motivación para continuar por sobre todo ello.

sentido, conseguir el grado se convierte en una carrera contra el tiempo.

El tiempo que los estudiantes de las 13 generaciones analizadas en el presente trabajo ocuparon para terminar su disertación y obtener el grado tiene una mayor incidencia a un año de haber egresado, ya que el 29% (17 estudiantes) obtuvieron su grado en ese tiempo. Ese porcentaje disminuyó con el paso de los años. Pero el 80% (52 estudiantes) lo lograron en el tiempo normado de 3 años después del egreso; 6 años desde que ingresaron. Llama la atención que 6% (4 estudiantes) lo lograron a menos de un año de egresar, lo que evidencia que desarrollaron su disertación en el transcurso de sus estudios doctorales (ver Tabla 5).

Tabla 5. Estadísticas de tiempo que ocuparon para obtener el grado

| Tiempo | Menos de 1 año | Un año | Dos años | Tres años | Cuatro años | Cinco años | Más de cinco años | Total |
|--------|----------------|--------|----------|-----------|-------------|------------|-------------------|-------|
| No | 4 | 19 | 17 | 12 | 4 | 5 | 4 | 65 |
| % | 6.2 | 29.2 | 26.2 | 18.5 | 6.1 | 7.7 | 6.1 | 100 |

Especialidad que estudiaron

De las dos opciones de especialidad que se ofrecen en el DEI, el 60% de los estudiantes optaron por la de Gestión de la Calidad y el 40% por la de Tecnología Educativa. Cuando los estudiantes seleccionaron la especialidad que querían cursar, ya habían acreditado los cursos del tronco básico, lo que les proporcionó elementos de: (a) enfoques disciplinarios y teóricos, (b) modelos educativos y (c) políticas educativas. Así mismo, pudieron desarrollar competencias instrumentales y técnicas, base para la investigación, como: (a) elaborar propuestas, (b) adoptar políticas y (c) evaluar programas. Así, para ingresar al nivel de especialidad, tuvieron que reflexionar sobre la línea de investigación en que se inscribirían sus proyectos de disertación, lo cual es un elemento importante para la decisión sobre el área de especialización que seguirían.

En cuanto a la titulación en las especialidades, la diferencia no fue significativa, ya que el 62% (40 estudiantes) obtuvieron su grado de la especialidad en Gestión de la Calidad y 38% (25 estudiantes) en Tecnología Educativa.

Estancias Académicas Internacionales

Las Estancias Académicas Internacionales en el programa doctoral se deberían desarrollar en dos veranos. Estaban consideradas como una oportunidad para la participación activa en prácticas

educativas en instituciones educativas de otros países, sobre todo Estados Unidos de América y Canadá. El estudiante tenía que considerar aspectos personales, sociales y profesionales antes de tomar la decisión de irse a una estancia. En cuanto a la producción académica, supone un avance en la calidad de la disertación, en el sustento teórico y metodológico, derivados de la experiencia de intercambio con investigadores y con otros estudiantes, así como con la observación de prácticas investigativas y educativas diversas.

El 98% (41 estudiantes) de las tres generaciones iniciales realizaron su primera estancia en universidades de EUA y Canadá. Para la segunda estancia de las primeras tres generaciones, se redujo la propuesta del programa para realizarla en la *Simon Fraser University*, donde sólo 4 estudiantes de los 43 integrantes de esas generaciones (el 9%), no la realizaron allí. A partir de sus propias gestiones consiguieron realizarla en la Universidad Politécnica de Catalunya, Barcelona, España.

A partir de la 4a generación, cada estudiante realizó sus propias gestiones ante las universidades para poder realizar su estancia en ellas; 12% (8 estudiantes) de los 64 de esas 7 generaciones, aprovecharon la oportunidad para realizar una de sus estancias en *Fresno University*, a partir del ofrecimiento de uno de los profesores del programa.-El resto la hizo en instituciones de España, Cuba, Costa Rica, Argentina, Chile y otras de Estados Unidos y Canadá, a

partir de sus propias gestiones y con las relaciones académicas que ya habían establecido otros compañeros que les antecedieron.

El desarrollo de las estancias demandaba a los estudiantes una suficiencia en el idioma inglés, sobre todo en las primeras generaciones, ya que las estancias eran en los Estados Unidos o Canadá. Para algunos de ellos que no cumplían con ese requisito al ingresar al programa, les implicaba una carga extra para lograrlo. Esta condición, además del hecho de tener que dejar la familia al salir del país para realizar la estancia y realizar diferentes trámites para obtener la visa para Estados Unidos de Norteamérica, aunado al gasto económico que ello implicaba, podría haber incidido en el hecho de que el 77% (37 estudiantes de los 48) no hayan obtenido su grado, aunque concluyeron todas las materias del currículo. Muchos de los que no han concluido no realizaron sus estancias. Fue un reto muy grande que se les presentó sin que estuvieran conscientes del mismo al inicio del programa.

Dificultades para realizar estancias académicas

En los siguientes apartados se presentan algunos ejemplos de las respuestas de los egresados planteadas en los cuestionarios. Para cuidar el anonimato, se incluyó un código conformado con: C de cuestionario, E de egresado y el número consecutivo del cuestionario para poder regresar a consultarlo si fuese necesario.

El desarrollo de las estancias académicas está asociado con aspectos académicos, económicos, familiares, personales, pero también institucionales. Algunas de esas condiciones fueron lo bastante fuertes para que, como ya se señaló, 37 egresados, aunque concluyeron todos sus créditos del programa y avanzaron en el desarrollo de su disertación, no realizaron sus estancias. Otros superaron esos obstáculos, pero ello propició que postergaran la conclusión de su disertación, aunque lo lograron al final.

Un egresado señaló:

Mi estrategia fue acreditar primero los seminarios. Me quedó claro este punto después de realizar un seminario que requirió más esfuerzo. Posteriormente, los procesos administrativos para conseguir las estancias en universidades del extranjero se han alargado en tiempo (CE15).

Otro egresado señaló la necesidad de que del programa del DEI le extendieran un documento que cumpliera con los protocolos solicitados por las instituciones en donde pretendía realizar las estancias, lo cual no fue subsanada y sin embargo en el programa le solicitaban una constancia de participación en la estancia. Ello, lo consideró como

[. . .] una incongruencia que se nos diga que debemos hacer una estancia donde nos den una carta membretada y que no se sigan los protocolos que se solicitan, sobre todo para Estados

Unidos, es así que considero difícil ir a realizar una estancia donde me den un documento formal cuando la universidad no se compromete a realizar convenios específicos que permitan contribuir a la formación del estudiante de doctorado (CE27).

Esta condición institucional, a partir de la tercera generación, que implicó que fuera el propio estudiante quien debía realizar las indagaciones y contactos necesarios para poder llevar a cabo sus estancias, fue un aspecto que también implicó un mayor conocimiento de orden organizacional y de habilidades para establecer contacto y lograr los permisos para realizar estancia en alguna institución extranjera.

Se requería experiencia en esos procesos o un mayor apoyo de parte del programa del doctorado.

Fue solo un egresado quien señaló haber sufrido dificultades de comunicación con su director (a). Los demás consideraron haber tenido una relación favorable con ellos. Aunque esto no signifique que durante el período en que se realizó la tutoría, otros estudiantes no hayan tenido alguna dificultad, pero de seguro fue solucionada con mutua satisfacción.

Tener dificultades en la comunicación es comprensible por el grado de compromiso y preparación, así como disponibilidad de tiempo que se requiere para realizar una disertación y

para dirigirla. La mayor dificultad que tuvo este alumno fue, como señaló, que

[. . .] no pudimos entendernos. Nunca nos reunimos presencialmente, las pocas reuniones fueron virtuales y someras. No ha habido comunicación activa por lo tanto mi avance ha sido regular (CE29).

Esto lo atribuyó a que sus asesores no son

[. . .] del lugar donde yo vivo y no puedo contactarlos de manera presencial y necesito platicar con ellas frente a frente (CE29).

Razones para estudiar el doctorado

Desde diferentes ámbitos de la sociedad, la formación doctoral ha cobrado importancia, ya que se le atribuye la tarea de generar conocimiento, por lo que se asocia al crecimiento económico de los países. Esto, ha propiciado que las instituciones de educación superior destinen cada vez más recursos para ofertar programas de ese nivel que atiendan las necesidades de generación de nuevo conocimiento.

En el período escolar 2015- 2016, 37 277 estudiantes se inscribieron a los 1 232 programas de doctorado en las instituciones públicas y privadas de educación superior en México; 227 de ellos en el campo de la educación, entre los que se encuentran 2 de la

Universidad Autónoma de Tamaulipas; uno de ellos el DEI (ANUIES, 2016).

El ofertar programas de posgrado impulsa a las instituciones a contar con cuadros académicos que cumplan con ese perfil y por ello, a través de diversos mecanismos, se promueve entre los académicos de las universidades estudiar un doctorado. Una de esas formas ha sido establecer políticas y procesos de evaluación que respondan a las tendencias nacionales e internacionales, cuyos criterios refieren a competencias en la docencia y la gestión. Este proceso se ha visto impulsado desde finales del siglo pasado, a partir de políticas de incentivos para docentes investigadores y de acreditación de la calidad de las instituciones de educación superior y los programas que ofertan.

Por ello, es comprensible que quienes estudiaron el DEI plantearan con mayor énfasis que las razones que los llevaron a cursarlo fueran las relacionadas con aspectos que les dieran seguridad laboral y reconocimiento profesional, como un apoyo para un mejor desempeño y una preparación académica. Así lo señalaron Ingle-dew y Markland (2009). Ellos dicen que los estudios doctorales implican emprender una tarea porque hay un resultado beneficioso; son razones orientadas hacia aspectos que influyen a los alumnos de fuera y no de ellos mismos.

Aunque estas razones son de connotaciones aproximadas, mantienen sus diferencias.

En la preparación profesional se incluye una razón intrínseca, la del reconocimiento de la jerarquía de Maslow (como se citó en Mittelman, 1991), a partir del logro intelectual que satisface una motivación. Por ese motivo se emprenden tareas interesantes o agradables.

Otra de las razones referida al desempeño profesional, fue tener acceso a mejores oportunidades laborales. Así mismo mejorar como persona, tanto a nivel personal como social y familiar. Aunque fueron pocos quienes señalaron las características del programa como razón para estudiarlo, también se describen en los siguientes resultados.

Acceso a mejores oportunidades laborales

Obtener mejores condiciones laborales es una razón extrínseca que funge como importante motor que impulsa a los profesionales a estudiar y concluir un doctorado (Templeton, 2016). Esta razón la orientaron a lograr mejores oportunidades de trabajo, incrementar sus ingresos y su categoría del contrato laboral, así como tener una mejor posición en la institución educativa en la que laboraban. También señalaron que les permitiría incorporarse al PROMEP, uno de los programas gubernamentales de apoyo a los académicos de educación superior en México, que les habilita para obtener recursos económicos para ampliar sus estudios y desarrollar proyectos de investigación.

Competencias investigativas

El desarrollo de competencias investigativas es uno de los propósitos principales de un programa doctoral (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015). Sin embargo, fueron pocos los egresados del DEI quienes señalaron el formarse como investigadores como la razón para estudiarlo, “desarrollar destrezas en investigación” (CE39). Algunos lo refirieron como ampliar sus conocimientos para investigar problemas educativos y desarrollar proyectos, mejorar sus aptitudes o iniciarse en ese campo. Uno de ellos sí señaló que porque “me gusta la investigación” (CE4).

Características del programa doctoral

Las características de un programa doctoral son aspectos en los que las instituciones hacen énfasis en la promoción para captar estudiantes. Aunque para los egresados esas no fueron las razones principales para ingresar al DEI, sí hubo quienes lo señalaron. Fueron dos las características del programa: (a) referidas al currículo y (b) a los académicos.

La mayor parte de quienes señalaron las características del programa como motivo para ingresar al doctorado, se refirieron a su modalidad educativa, que contemplaba flexibilidad de horario, lo que les permitía estudiar en la localidad en que habitaban y podían desarrollar otras actividades, tanto profesionales como familiares. Otro aspecto que señalaron fue el modelo educativo que les resultó atrac-

tivo, actual y pertinente a las necesidades de formación;

la orientación del plan de estudios, la duración del programa, la posibilidad de hacer estancias y la mecánica propuesta, fueron factores que se me hicieron atractivos (CE19).

Como este egresado, otros consideraron atractiva la posibilidad de desarrollar estancias internacionales que les permitirían “profundizar en investigación sobre problemas de la educación superior” (CE29).

De los académicos

Aunque la plantilla académica de un programa es un elemento que define en gran parte su calidad, porque su función exige varias calificaciones académicas y experiencia de investigación, no es suficiente contar con el grado de doctor para ser académico de un programa. Sin embargo, las características de los académicos fueron una condición muy poco señalada por los egresados como razón para seleccionar el programa. Esto es coincidente en investigaciones realizadas en otros países y programas (Boosten, et al., 2014; Philpoot, 2015) en donde se reconoce al académico en su importante función de supervisor, pero no como razón para ingresar al programa, sino para el desarrollo de las actividades del mismo y, sobre todo, para el de la disertación.

Cumplimiento de expectativas

Los sujetos cuando emprenden una acción tienen un cúmulo de expectativas que esperan se cumpla. Como en este caso los egresados, cuando decidieron estudiar el doctorado. Las expectativas no solo abarcan los intereses de quien lo estudia, sino que incluye un amplio grupo de sujetos, entre ellos la familia y la institución en donde labora, sobre todo si se le proporcionaba algún tipo de apoyo.

Las expectativas se plantearon desde la percepción de su propia identidad. Como señaló Koole (2013) esa percepción se construye en un diálogo desarrollado en un contexto de relaciones y no sólo en forma individual o social. En ese diálogo, discursivo y no discursivo, se exponen opiniones y comportamientos y se construyen perspectivas o se transforma la conciencia de uno mismo. Como señalaron Coll y Falsafi (2010) esa construcción puede influir en la estructuración de aspectos personales, profesionales o académicos, diferentes a la identidad antes construida. Por ello, influye también en los objetivos y el comportamiento social del individuo. En ese sentido, tendrá un impacto en lo que realice el egresado del doctorado a partir de la percepción del logro obtenido en conjunción con lo que los demás perciben de sus acciones. Así, se sientan satisfechos o no porque se cubrieron sus expectativas, actuarán en consecuencia.

A los estudiantes del DEI, las interacciones con el currículo, sus profesores, compañeros de estudios y de trabajo, les permitieron transformar su percepción de sí mismos, lo que puede preverse también en su actuar. Todos expresaron que cubrió sus expectativas. En mayor cantidad señalaron que del todo y pocos que de manera parcial. Esa percepción estuvo relacionada con: (a) desarrollo del currículo, (b) ejercicio profesional y desarrollo personal, (c) mejora escalafonaria y en salario, y (d) ampliación de relaciones profesionales.

Entre quienes consideraron que cubrió sus expectativas hubo diferencias en cuanto al argumento. Unos refirieron al plan de estudios como “actual y pertinente” (CE12) y “el mapa curricular contenía aspectos de calidad, planeación y liderazgo que me interesaban y que enriquecieron mi formación profesional”(CE13). Otros refirieron a la calidad de los académicos en tanto su preparación: “hay doctores altamente calificados” (CE29) o por el aspecto afectivo: “la seriedad, preparación y camaradería de los profesores me atrajo y convenció” (CE15). Algunos expresaron, incluso, que rebasaron sus expectativas:

En términos académicos las expectativas no solo se cumplieron, sino que se superaron. Los profesores fueron de primerísima calidad, las materias y las estancias fuera del país, de un nivel excelente (CE25).

Para los pocos a quienes el DEI cubrió sus expectativas de forma parcial, señalaron que faltaron algunos aspectos referidos a la atención y formación en investigación, como el de la asesoría que “asegurara la conclusión del mismo y entrega de producto final (tesis)” (CE22). Sobre el proceso de investigación “sobre métodos de investigación, análisis de datos estadísticos, entre otros temas, que son importantes para un investigador” (CE38) y sobre la producción de textos sobre lo que consideraron “necesaria mayor orientación en la formación de investigadores, sobre todo en la producción de artículos científicos” (CE4).

Ejercicio profesional y desarrollo personal

Para la mayoría de los entrevistados, los aspectos profesionales que cubrió el DEI estuvieron enlazados con los del desarrollo personal; los egresados los percibieron como un todo. Sin embargo, hubo quienes lo plantearon separado, en referencia a “una mejor preparación para desarrollar la investigación” (CE4 y CE10), o “impartir cursos de investigación y tener publicaciones” (CE36). También lo relacionaron con una mayor preparación para ejercer la docencia:

Me ha permitido desarrollar una visión más objetiva y pragmática respecto a mis funciones como docente frente a grupo y sobre todo buscar sustentar mis comentarios u observaciones, antes de externarlas (CE20).

O ampliar sus áreas de desarrollo a la gestión y la administración:

Me dio un mejor panorama de las experiencias internacionales para realizar mi trabajo como administración educativa, nuevo diseño curricular por competencias entre otros (CE7).

En el desarrollo personal, lo más señalado fue la satisfacción de haber obtenido el grado, como un logro tanto íntimo como familiar y social: “la satisfacción de cumplir una meta, pude aplicar a una mejor posición en mi trabajo, la felicitación de familiares y amigos” (CE11), “la satisfacción de haber terminado un proyecto iniciado es muy reconfortante” (CE13), “cambio de estatus social y profesional” (CE40). También lo refrieron a la satisfacción de realizar sus actividades profesionales con mayores conocimientos y seguridad, como “hacer mi trabajo con mayor eficiencia y eficacia” (CE32), “mayor y mejor capacidad investigadora” (CE14) y “mayor seguridad profesional” (CE17).

Apoyo a su desempeño profesional

A este respecto, la mayoría de los encuestados señalaron que este doctorado en particular los apoyaría, porque les permitiría tener un mejor desempeño profesional. Otros, porque sintieron la necesidad de mejorar su ejercicio, ya fuera por propio interés o porque la institución se lo demandaba: “Como profesor de tiempo completo

del Instituto Tecnológico de Celaya resultaba indispensable la obtención de grados académicos” (CE13).

Un aspecto que también fue señalado por varios egresados fue el de la cualidad de ser un programa en modalidad a distancia con algunos espacios de interacción cara a cara. Unos porque ello les permitía cumplir sus compromisos laborales, como:

Necesitaba encontrar una opción que me permitiera estudiar sin tener la necesidad de cambiar mi lugar de residencia, por lo que la modalidad semi-presencial me pareció estupenda (CE18).

Otros porque la institución en la que laboraban ya estaba ofertando u ofertaría programas en esa modalidad y ellos podrían ser los impulsores en su ámbito laboral:

Lograr la implementación de la modalidad educativa a distancia en mi estado y a su vez conocer su comportamiento en la región Sur-Sureste y el resto del país (CE3).

Mejor preparación

Lograr una mejor preparación fue una de las razones que más fueron señaladas por los estudiantes. Fueron dos los campos que indicaron: el de la educación y el de la investigación. Curiosamente, aunque el Doctorado era en Educación Internacional, solo dos indicaron éste como un

campo en el cual les gustaría profundizar (CE39 y CE10).

La razón para tener más conocimientos del campo de la educación se orientó tanto a la actualización profesional como a la superación, como una oportunidad “para expandir los conocimientos en un área que me encantaba” (CE13) o “para alcanzar las metas de mi proyecto de vida” (CE16). Pocos también señalaron el de la formación. Esta última razón, porque hubo estudiantes cuya formación inicial y de maestría era en el campo de profesiones diferentes a la educación, pero laboraban en instituciones educativas. Uno de ellos señaló:

Mi formación hasta aquel momento (cuando estudié el doctorado) había sido en el campo de la administración, sin embargo, mi práctica profesional había sido totalmente en la docencia y el trabajo universitario. Así que decidí que era mejor prepararme en el área de educación (CE19).

Mejoramiento como persona

Mejorar como persona es una razón intrínseca que Ryan y Deci (2000) consideraron que contribuye a un mayor nivel de compromiso del estudiante, lo cual sugiere la posibilidad de un mejor nivel de resolución de problemas, lo que conducirá a mejores resultados en sus estudios doctorales. Los egresados lo expresaron como “ser ejemplo para mis hijas” (CE9) y “obtener el

grado de doctor para mostrar con el ejemplo a los egresados (de maestría) que sí se podía continuar con el siguiente nivel” (CE1). Pero también hubo quien señaló que para “cumplir un sueño de toda mi vida: llegar a un doctorado” (CE24).

Mejoramiento escalafonario y en salario

La mejora en posición laboral y salarial fue una expectativa de las más reconocidas por los egresados. Esa mejora estuvo relacionada tanto por un ascenso vertical, como un logro de tipo horizontal. En lo vertical señalaron la obtención de un cargo académico en la estructura organizacional, como “oportunidades de trabajar en otras áreas de mi institución, como el caso de coordinador de planeación a nivel universidad” (CE7), “Soy responsable de la oficina de investigación educativa de mi instituto” (CE35). También indicaron haber obtenido una contratación de mayor tiempo en la institución:

Los principales cambios, en mi caso, la promoción en mi puesto académico al pasar de medio tiempo a tiempo completo, teniendo como evidencia principal el título (CE25).

En lo horizontal, mayores oportunidades para participar en congresos, publicaciones “pude investigar y publicar y recientemente he conseguido una mejor posición laboral y ello en buena parte por contar con el Grado” (CE30), invitaciones para

dictar conferencias o cursos en otras instituciones, así como premios y reconocimientos como:

Obtención de Perfil PROMEP preferente [. . .] apoyos del CONACYT para el desarrollo y ejecución de dos proyectos de investigación (CE16).

[. . .] acceso a becas que hasta antes de tener el grado no tenía, el acceso a docencia de programas acreditados en PNPC, a un mejor salario (CE32).

Si bien, la mejora laboral implicó un incremento salarial en la mayoría de los casos, también hubo egresados que solo aludieron a su mejora salarial, como: “mejora económica en sueldo” (CE34) y “poder tener una mayor remuneración económica en el campo elegido” (CE11).

Ampliación de relaciones profesionales

Obtener el grado de doctor amplía las posibilidades de relacionarse con colegas, no solo de quienes fungieron como sus profesores, compañeros, estudiantes del mismo programa de otras generaciones y, en el caso del DEI, con quienes tuvieron contacto en sus estancias internacionales, sino que también con quienes establecieron comunicación al participar en eventos de difusión de los productos de investigación y experiencias profesionales. En la forma como se establecieron esas relaciones, tanto en la intensidad como en la frecuencia, enriqueció en mayor o menor medida la satisfacción de logro de los egresados.

En este rubro, fueron pocos los egresados del DEI que lo señalaron como un logro en sus expectativas, “Tuve una mayor interacción con otros colegas a través de asistir a congresos y cursos nacionales e internacionales” (CE13). Sin embargo, la ampliación de las relaciones profesionales estuvo subyacente al reconocimiento de que gracias al doctorado:

He sido invitado como conferencista magistral en congresos internacionales y participado como evaluador de una gran cantidad de proyectos de investigación financiados por Conacyt y por universidades nacionales e internacionales” (CE1) [...] otras instituciones se han interesado sobre mis artículos y me han solicitado sean publicados en sus revistas (CE35).

Razones para postergar la obtención del grado

Casi la mitad de los estudiantes doctorales, en cualquier área, desertan antes de terminar los cursos y la mitad de los que permanecen no terminan su disertación (McCook, 2011). Muchos también se quejan de que sus familias llegan a cansarse de que siempre estén ocupados y que no puedan salir a divertirse por tener que “avanzar” en el trabajo. Muchos de los alumnos tienen una inteligencia extraordinaria y son muy dedicados a su trabajo, pero el producto final de un programa doctoral deja mucho que desear.

De allí la importancia de voltear la mirada al mundo para ver qué es lo que se está enseñando y qué investigaciones deben realizarse para entrenar mejor a los egresados y organizarse para lograrlo (Menand, 2015). Esto, porque no solo la deserción es lo frecuente, también lo es la postergación del desarrollo de la investigación que les posibilitaría obtener el grado académico.

Aunque todos los egresados del DEI expresaron estar conscientes de que la investigación en sus profesiones es útil, valiosa, apreciable e importante (estas son cuatro de las palabras que ellos utilizaron en sus respuestas), han postergado la conclusión de la disertación y obtención del grado. Dentro de las razones para no obtener el grado señalaron que: (a) tuvieron dificultades para recopilar y sistematizar la información de la investigación, (b) la carga académica se les incrementó en cada una de las asignaturas y tenían que obtener los créditos de las materias, (c) carecían de competencias suficiente para investigar y tenían una falta de disciplina, (d) dificultades para realizar estancias académicas, (e) dificultades de comunicación con el o la director(a) de disertación y (f) problemas personales ajenos al doctorado y desempeño laboral.

Dentro de estas dificultades lo que más señalaron fue uno de los riesgos comunes que se vive cuando se investiga a sujetos: el cambio en las condiciones de acceso para la obtención de datos. Una razón fue sobre las condiciones de las instituciones en donde participaban los sujetos, como:

La modificación de las condiciones iniciales del estudio por parte de las autoridades centrales prolongó la etapa de recopilación de información y finalmente al iniciar el proceso de cierre de una administración para preparar la entrada de la otra, por cuestiones de cambio sexenal, ni siquiera se consiguió todo lo que se pretendió (CE6).

O también “poca cooperación de las instituciones para llevar a cabo la investigación, aspectos económicos” (CE9).

Así mismo, la disponibilidad de los sujetos de estudio para proporcionar la información es uno de los riesgos que se tienen, ya que se depende de ellos, de su tiempo, disponibilidad y veracidad de la información. Uno de los egresados compartió una experiencia de una condición extrema:

Un importante factor, es que de las seis personas que formaban parte de mi tesis como sujetos de estudio cuatro han fallecido y de alguna manera esto me dolió muchísimo al grado de afectarme emocionalmente (CE21).

Lo anterior reafirma la importancia de tener un nivel de certeza suficiente respecto a la participación y compromiso de los sujetos de estudio, antes de emprender una investigación, así como realizar el proceso lo más ágil posible para evitar que el tiempo se constituya en un obstáculo.

Incremento en la carga académica

El incremento en la carga académica es una condición que muy frecuente viven quienes realizan estudios cuando ya tienen compromisos laborales. Pueden ser apoyados con una descarga laboral en sus instituciones, ya sea parcial o total, pero generalmente ese apoyo se les da durante el tiempo que tienen que cursar las materias y si el desarrollo de la investigación sobrepasa ese período, corren el riesgo de que se les limite o suspenda. Además, el haber proporcionado un apoyo para realizar estudios doctorales, es considerado como un beneficio que implica retribuir a la institución con producción académica amplia y más especializada. Por ello, es común que las autoridades reclamen de inmediato esa retribución.

Eso fue planteado por los egresados como una razón para postergar la culminación de su disertación “ya concluido los créditos del DEI la carga académica de trabajo en mi institución educativa es alta” (CE15). Así mismo, por la falta de tiempo, “no tener descarga académica durante la realización del doctorado” (CE7), “el incremento de responsabilidades y carga de trabajo en mi facultad” (CE21)

Aunque fue poco señalado, la falta de confianza en las competencias logradas en el doctorado para realizar el proceso de investigación y sistematización de la información en un documento tan riguroso como el de la disertación, fue una de las razones que expresaron unos egresados: “mi obsesión por hacer más de lo que

debo hacer y mi incapacidad de reconocer lo suficiente” (CE14) y “la poca casi o nula experiencia en el área de investigación cualitativa ha sido otro factor difícil para concluir mi tesis” (CE21). Así mismo, señalaron el problema de la disciplina para organizar sus tiempos y la información, que, como lo señaló un egresado, es “falta de autodisciplina” (CE39).

Problemas personales ajenos al doctorado y desempeño laboral

Los egresados también plantearon otro tipo de razones para postergar el desarrollo de su disertación. Señalado por pocos de ellos fue la falta de recursos económicos suficientes y razones personales. Solo tres plantearon aspectos específicos de esas condiciones: “cuestiones personales prioritarias que atender en periodos vacacionales” (CE6).

Quando llegas a la casa y tienes 3 niños de 8, 5 y 3 años requieren atención y debes organizarte para hacer las actividades de ellos y las tuyas, solo te queda la noche para trabajar pero ya no traes batería, ¡caes muerta! (CE27).

y otro añadió: “la falta de recurso para adquirir bibliografía” (CE31).

Si bien fueron pocos los egresados que señalaron los problemas económicos como razones personales para postergar el desarrollo de su disertación, es común que tanto en el proceso de

sus estudios como al finalizar su participación se les presenten diversas circunstancias tanto personales o laborales, que de una forma u otra llegan a afectar el desarrollo de su disertación.



Capítulo **5**

La disertación



Culminar una investigación y sistematizarla en una disertación es una de las tareas más relevantes de los estudios doctorales. En ella se evidencia la competencia investigadora de los egresados, lo que los habilita para obtener el grado de doctor. Es por esa razón que este capítulo se dedica a comentar la relevancia de alcanzar un buen final.

En el proceso de desarrollo de la disertación intervienen varios factores. Entre ellos, el tema y línea de investigación seleccionada y su relación con los conocimientos y experiencia del estudiante, la relación con su director y comité de disertación, así como las competencias investigativas desarrolladas en el programa. Estos son temas que se abordan en este capítulo.

Temas de disertaciones y directores

Una tarea que al estudiante puede parecerle compleja es la decisión sobre su tema de disertación, sobre todo porque lo que desarrollará no será un trabajo más de sus estudios. Es un proyecto que implica desarrollar una investigación, para lo cual es novel, pero también un requisito para obtener su grado académico y algo que en pocas ocasiones es considerado: su difusión. A pesar de que la disertación es la única opción de obtener el grado de doctor, no existe una única forma de conceptualarlo y de definir el proceso. En ello, cobran importancia los manuales e

instructivos que la propia institución ponga a disposición de los estudiantes, pero también la forma como conceptúen y desarrollen los procesos de apoyo los directores de disertación y los demás miembros del comité.

La investigación que desarrolla el estudiante doctoral debe constituir un aporte significativo al campo de conocimiento del tema de la investigación, con lo que demostraría que ha adquirido las competencias del oficio de investigador para proseguir investigando (Jiménez-Contreras, Ruiz Pérez y Delgado López-Cózar, 2014). Esto, porque la sola decisión sobre qué investigar, constituye una tarea compleja, que a muchos estudiantes les lleva tiempo tomar, lo cual reduce el período para la sistematización de la información en una disertación y para desarrollar las acciones inherentes a la investigación.

La selección del director de la disertación también influye en el éxito que se tenga en el desarrollo de la investigación, pues la relación que entre ellos se establece, implica, como señalaron Halse y Malfroy (2010), una alianza con propósitos de aprendizaje; es decir, es una relación educativa que demanda un mayor conocimiento sobre la temática de la disertación y otro de la relación personal entre ellos. Es un proceso en el que se introduce a los estudiantes en las tradiciones de la profesión del investigador y los directores a aquello que más necesitan ver (Schön, 1992).

De allí que es importante que el doctorando seleccione a aquel investigador con el cual

pueda comunicarse, tanto en lo académico como en lo social, que esté dispuesto a desarrollar la discusión sobre las teorías de la temática que investiga y sobre el método de investigación seleccionado. Además, de que esté activo para presentar los avances que se le requiera y recibir con la más apropiada actitud, la retroalimentación que se le proporcione. El alcanzar esa meta depende de la voluntad y las condiciones del doctorando; influyen también condiciones de su relación con su director de disertación, de la experiencia y características de éste en el sentido de su adecuación a la personalidad del doctorando y del tema de investigación (Hamilton, Johnson y Poudrier, 2010); es decir, se involucran aspectos, tanto de índole social, psicológico, emocional, así como de índole científico.

También influyen las condiciones institucionales que apoyen el desarrollo de la disertación, dentro de las cuales están la de proporcionar los espacios curriculares que posibiliten una base en la formación investigativa, pues como lo señaló Moreno (2007), parte de la formación investigativa se desarrolla en el programa doctoral. También, generar condiciones para que el estudiante desarrolle competencias autónomas para constituirse en productor de conocimiento. Otro aspecto es establecer políticas y normas de atención tutorial, así como condiciones de espacios y tiempos para una comunicación fluida y periódica entre director de disertación y doctorando.

El estudiante aún está acostumbrado a que el profesor (director de disertación, en este caso) le indique lo que debe hacer y está dispuesto a seguirlo tal como se lo presenta, sin cuestionarlo. Pero es en este momento que él tiene que aprender a ser autónomo y es a eso a lo que el director debe dirigirlo. Ya no es el conductismo lo que debe prevalecer en estos procesos.

En el programa del DEI, 20 directores de disertación (menos del 50% del total de los profesores que impartieron alguna materia) atendieron a los 65 estudiantes que obtuvieron su grado. Pero también dedicaron tiempo para atender a los 48 que a la fecha no han logrado culminar con esa tarea. Estas cifras son relevantes, ya que, aunque el estudiante no logre culminar su disertación con los requerimientos necesarios para poder defenderlo y obtener su grado, tanto estudiantes como directores de disertación dedican tiempo para su elaboración. De esos 20 directores, 10 (50%) solo dirigieron a un estudiante que obtuvo su grado, 3 (15%) dirigieron solo a dos egresados y 7 (35%) dirigieron al resto de los egresados; 49 de ellos distribuidos como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Distribución de directores de disertación de egresados que obtuvieron el grado

| Director | A | B | C | D | E | F | G | Total |
|-----------|---|----|---|----|---|---|---|-------|
| Tutorados | 6 | 10 | 7 | 12 | 5 | 4 | 5 | 49 |

Proceso de obtención del grado

Los estudiantes del DEI eran heterogéneos, muy diferentes todos. Ni sus trayectorias, ni sus experiencias, ni sus ideologías eran similares. Quizá en las primeras dos generaciones coincidían en ello un poco más, ya que muchos eran profesores de la propia universidad en donde se ofrecía el DEI. Todas las generaciones fueron muy diferentes, así que ninguno puede ser “representativo” de su generación de los egresados, ya que algunos desarrollaban actividades administrativas, otros de gestión y otros más de docencia.

La institución tenía la intención de cambiarles la identidad y la mentalidad de un profesor o un administrador educativo a un investigador. Al ingresar al programa, los estudiantes tenían que cubrir ciertos contenidos que implicaban el conocimiento de herramientas básicas del investigador. En el plan de estudios encontraron: (a) muchos conocimientos, (b) marcos teóricos diferentes o novedosos, (c) nuevas herramientas estadísticas, (d) nueva tecnología, (e) enfoques desconocidos, y (f) maneras de documentar sus trabajos de clase con base en la epistemología; todos, aspectos no considerado antes por ellos.

Todo el plan de estudios fue un desafío para los estudiantes y con ello, a la vez, tenían que estar pensando en su proyecto final de investigación. Todo lo estudiado no llegaba a embonar con el trabajo. Ése fue un reto muy

fuerte para la mayoría de los estudiantes del DEL. En ello jugó un papel importante el hecho de que fue un nuevo contexto en el que se desarrolló el programa doctoral y resultó muy diferente al que la mayoría de los estudiantes estaban acostumbrados. En las primeras generaciones, para muchos de los participantes, como eran de la propia UAT, el contexto no fue tan distinto. Pero en todas las demás generaciones, aunque hubo uno o dos estudiantes que se desempeñaban como profesores de la UAT, la mayoría no pertenecía a ese contexto. Sin embargo, independientemente de su procedencia laboral, el adaptarse al grupo que les tocó, a la forma de trabajar y a las demandas del programa, también fue un ajuste al cual se tuvieron que someter.

La definición del problema a investigar

Fue difícil para los estudiantes darse cuenta de que el contexto de cada trabajo resultaba fundamental para el desarrollo de su proyecto de investigación. Primero, porque no les resultaba factible tratar de hacer investigación en contextos en donde no se habían relacionado. Además, porque en general no tenían claro qué investigar y buscaban problemas de investigación recomendados por los profesores o por sus compañeros. Bajo esas circunstancias, varios iniciaron proyectos fuera de su contexto y tuvieron que abandonarlos para iniciar otros.

Para seleccionar el problema, los estudiantes tenían que tomar distancia de su realidad, situación que les era ajena, pues tenían que desligarse de sus pensamientos anteriores, es decir, de su postura ante su realidad, que como señaló Zemelman (2005), es una actitud en la “que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer” (p. 30). Al asumir esa actitud, a varios de los estudiantes les costó trabajo seleccionar un tema que no requiriera salirse de su ámbito de trabajo. Algunos querían investigar temas demasiado ajenos, sin nada que ver con sus propios contextos y lo que habían manejado al enfrentar la lectura de teorías nuevas para elaborar su capítulo de Fundamentos. Otros no podían delimitar el problema. La concepción que de la realidad concreta tuviera que influir para esa delimitación fue difícil de comprender al inicio. La selección de técnicas, definición de instrumentos, procesos de análisis de datos y planteamiento de conclusiones se les complicaba. Como señaló Gramsci (1972), para ello, debieron transitar del sentido común, al buen sentido.

Muchos estudiantes cambiaron sus intereses iniciales durante su formación doctoral, pero algunos realizaron sus disertaciones en el tema que plasmaron al iniciar el primer curso del doctorado. Para quienes cambiaron sus temas iniciales, fue difícil centrarse en el tema de la internacionalización dentro de sus trabajos. Era obvio que esto era un requisito del programa,

ya que el propio título del doctorado lo indica: Doctorado en Educación Internacional. Como argumento para que dieran esa orientación, se les señaló que su disertación sería su carta de presentación ante cualquier trabajo y si el doctorado era sobre la internacionalización, no podían presentar un trabajo que no tuviera algún elemento que los respaldara con este grado. Esto fue una adaptación difícil para muchos de ellos

Conforme avanzaron en el desarrollo del programa, se comenzaron a percatar de la complejidad del fenómeno educativo y cómo éste se relacionaba con las estructuras y fuerzas sociales. Se dieron cuenta que ahora el hecho educativo tenía que mirarse como un todo considerando los aspectos económicos, psicológicos, históricos, geográficos. Era necesario verlo desde una conceptualización holística. Estas relaciones eran desconocidas antes de su ingreso. Tuvieron que relacionar su propia disciplina de la licenciatura o de la maestría con todos estos aspectos. Tuvieron que aprender la necesidad de enfrentarse a tomar una postura ante cualquier situación.

Fue difícil convencer a los estudiantes de que la profundidad en la investigación que desarrollarían era una virtud tan importante como su amplitud. Pensaban que entre más escribieran, mejor sería su trabajo. Los docentes del programa trataban de aumentar la capacidad de los estudiantes para producir investigación educativa con cierta profundidad y explicarles que todo lo que escribieran tenía que estar

relacionado a su tema. No era necesario que escribieran un resumen de todo lo que leían, sino solamente lo relativo a su investigación. Esto propiciaba inseguridad y angustia en los estudiantes, quienes al principio querían escribir mucho, en la consideración de que la amplitud era lo más importante.

El alumno al inicio se sentía desolado cuando recibía críticas de los defensores de metodologías y epistemologías que no concordaban entre sí. Además, cada profesor planteaba aspectos diferentes y ellos no identificaban o no sentían seguridad de a quién le deberían de hacer caso. Al inicio no tenían una postura frente a lo planteado, aunque esto se fue consolidando a través del currículo. Aún al final, en el momento de su defensa de la disertación, algunos tuvieron dificultad para decidir cómo manejar los conflictos a este respecto entre sus asesores. Aún no tenían una postura propia.

Fue difícil para los estudiantes darse cuenta lo que era una investigación educativa ejemplar. También les resultó difícil cumplir con lo que la institución les pedía en la disertación. No entendían como mostrar la originalidad, ¿qué significaba el rigor?, ¿cómo resaltar la relevancia?, ¿en dónde colocar la aportación al conocimiento disciplinario? También fue un suplicio cumplir con claridad de expresión, pues su redacción era muy deficiente. Parte de estas dificultades se resumía en el hecho de que no se percataban del rigor, pues no era sólo cuestión de diseño y análisis,

sino una cualidad mental en la que las pruebas y las percepciones se debían especificar.

Otros de los aspectos que les costaron mucha dificultad fueron que la relevancia y el rigor a veces se les presentaban como cualidades opuestas, pero en su disertación ambos tenían que estar presentes. Así, tuvieron que comprender que por relevancia se trataba de que un problema o cuestión debería importar a los interesados en la educación o, al menos, a los lectores de sus trabajos. Y que el rigor era la congruencia que tenía que haber entre todo lo planteado.

Las disertaciones debían evidenciar la aportación original, considerando el contraste entre sus marcos teóricos y los resultados de su trabajo. Esas deberían ser las conclusiones de sus trabajos, y eso era lo que lo hacía original: el contraste entre lo que decían los teóricos y los resultados. Esta era la aportación a la ciencia que debería de trascender. Ningún otro doctorando, de diversos programas, en ninguna parte del mundo, había conjuntado a los autores de los diferentes marcos teóricos que ellos utilizaron. Eso en sí ya era algo original, ellos no entendían como es que su trabajo podía ser original y que el objeto de su aportación era tan importante como su originalidad.

También el destacar en la disertación la claridad en la redacción. Escribir de tal forma que en su trabajo se desplegara su argumento en términos sencillos, usando lenguaje técnico cuando fuera apropiado, pero sin el empleo excesivo de palabras poco comprensibles que

complicaran el significado. Aunque, si bien las ideas a menudo eran complejas, el lenguaje debía ser directo y conciso (Gamoran, 2007).

En cuanto a su estado de ánimo, una vez entrando al proceso de la elaboración de la disertación, los estudiantes vivían etapas alternas de júbilo y depresión, pero el logro de llegar al examen profesional siempre era de mucha alegría, tanto para ellos como para sus directores de disertación. Muy seguido cometían el error de no revisar por última vez sus trabajos escritos y, por consecuencia, después del examen profesional tenían que corregir aspectos de redacción, estructura y a veces de contenido. Esta labor fue muy difícil. Algunos tardaron mucho tiempo en entregar el documento final para que la administración pudiera seguir con el proceso de elaboración de documentos del grado, ya que una vez presentado el examen final, deseaban olvidarse de todo, relajarse y disfrutar del éxito con la meta alcanzada.

Con objeto de analizar los aspectos básicos de sus disertaciones, se revisaron 59 (90%) disertaciones de los 65 alumnos que ya las defendieron y obtuvieron el grado. De ellas surgieron algunos comentarios de los hallazgos en general.

Las líneas de investigación

Considerar en un programa doctoral el establecimiento de líneas de aplicación y generación del conocimiento (LAGC), permite que los directo-

res de las disertaciones puedan apoyar mejor a los doctorantes al asesorar trabajos dentro de sus temas de interés personal y académico.

En el caso del DEI, si bien las investigaciones debían encuadrarse dentro de las dos áreas de especialización; es decir: tecnología educativa y gestión de la calidad, en un inicio no se establecieron líneas específicas de investigación para el desarrollo de las disertaciones. Quizá esto se debió a que las líneas de investigación no se establecen por decreto, sino que van surgiendo dentro de un programa dependiendo de las líneas que los profesores de dicho programa hayan desarrollado. Por lo tanto, no obstante que las investigaciones de las disertaciones analizadas fueron clasificadas en 26 cualitativas, 12 cuantitativas y 13 mixtas, surgieron algunas líneas comunes entre los egresados. Entre ellas, las más destacadas fueron las áreas de evaluación, con once disertaciones, y la de procesos de formación, con nueve. En el área de tecnología y educación a distancia se presentaron ocho disertaciones. El resto fue disperso, aunque en el área administrativa se podrían considerar diez trabajos, tomando en cuenta las de planeación, recursos humanos y comportamiento organizacional. Algunos de los egresados siguieron las líneas establecidas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), tales como aprendizaje y desarrollo humano, investigación de la investigación, políticas y gestión. El considerar en un programa doctoral el establecimiento de

líneas de investigación y generación del conocimiento (LIGC), permite que los directores de las disertaciones puedan apoyar mejor a los doctorantes al asesorar trabajos dentro de sus líneas de interés personal y académico.

La redacción de la disertación

Un aspecto que muchas veces limita a los estudiantes a desarrollar su disertación es la redacción. Como señaló Rojas Soriano (2010), “no resulta sencillo redactar, incluso iniciar la redacción de un texto, pues no sólo intervienen elementos objetivos (disponibilidad de materiales teóricos, históricos y empíricos, así como las experiencias acumuladas sobre el tema), sino que presenten cuestiones subjetivas como el estado de ánimo que afecta nuestra capacidad de concentración y que influye en la posibilidad de que surja o no la inspiración” (p. 309). La redacción en el método fue clara en casi todos los trabajos de los estudiantes del DEI, aunque hubo excepciones. Por eso se puede aseverar que los estudiantes lograron comprender la metodología necesaria, con conocimientos suficientes para llevar a cabo una investigación. En general, la redacción de toda la disertación, así como el desarrollo del trabajo de campo, fue difícil en lo intelectual. Muchos estudiantes expresaron que andaban a la deriva, tratando de incorporar sus intereses a preguntas que fueran lo suficientemente precisas y susceptibles de ser investigadas. De hecho, como la ma-

yoría no había desarrollado investigación alguna antes del doctorado, y ni siquiera habían escrito ensayos para publicar o para difundir, la redacción y el estilo les resultaban complejas. Incluso, algunos ni siquiera estaban conscientes que no sabían escribir en forma académica y profesional. Hubo que enfrentarlos a esa realidad. Fue trabajo de cada uno de los directores de disertación trabajar con ellos sus errores del lenguaje escrito. Esto fue bastante difícil para los directores, pues las correcciones que hacían a los trabajos iniciales no eran aprendidas. En una segunda entrega los estudiantes habían corregido lo que les habían marcado, pero volvían a cometer el mismo error páginas después. Así que el director tenía que revisar redacción y estilo cada vez que le entregaban una nueva versión. Algunos directores decían que ellos no eran correctores de estilo. Ellos solo corregirían errores metodológicos, epistemológicos y de contenido, pero no de redacción y estilo. Entonces, la responsabilidad de un trabajo sin errores gramaticales, de sintaxis y de ortografía recaía en los lectores de la disertación. Sí, la revisión de las disertaciones fue uno de los problemas más fuertes experimentados en el proceso.

Los métodos en las disertaciones

La elección del método de investigación se relaciona con diversos aspectos, básicamente con el enfoque que sustenta y los supuestos filosó-

ficos y epistemológicos, pero también con otros que refieren a la experiencia del investigador y la audiencia para quién se escribirá el reporte. Estudiar un problema del campo de la educación, como el requerido en el DEI, se puede hacer desde tres perspectivas o paradigmas: (a) cuantitativo, por ejemplo, si se requiere identificar los factores que afectan una situación, la utilización de una herramienta o el efecto de una intervención o evaluar una teoría; (b) cualitativo, si se pretende entender un concepto o fenómeno, si se quiere explorar una nueva situación, analizar el comportamiento de grupos o personas; y (c) de métodos mixtos, si los anteriores, solos, no son suficientes para entender el problema (Creswell, 2009). Así, cuando se trata de desarrollar una disertación, es muy conveniente que el egresado tenga una idea clara sobre los posibles tipos de métodos que puede utilizar para obtener el objetivo que ha planteado en la disertación.

Métodos utilizados

Para desarrollar la investigación, los egresados no sólo tuvieron que tomar la decisión de conducir su estudio cualitativo, cuantitativo o de métodos mixtos, sino también decidir qué tipos de métodos habían sido utilizados, conocerlos, decidir si utilizar alguno de ellos o definir uno nuevo; es decir, decidir cuál sería el adecuado para su estudio.

Como ya se ha dicho, los estudiantes del DEI eran heterogéneos, muy diferentes todos.

Ni sus trayectorias, ni sus experiencias, ni sus ideologías eran similares. Desafortunadamente, tampoco su sapiencia sobre métodos de investigación era similar, aunque la mayoría carecía de este conocimiento.

El DEI intentó prepararlos en el camino de la metodología de la investigación durante las materias que cursaron, aunque siempre se estuvo consciente que la metodología no lo es todo, pues hay muchas otras cosas involucradas en el proceso de la formación de investigadores. Además, como señaló Rojas Soriano (2010), en la práctica los fenómenos se mueven de modo dialéctico. Sin embargo, se encontró en los trabajos una serie de métodos originales que desarrollaron en las disertaciones que es digno de comentarse. Como ya se mencionó varios utilizaron la Teoría Fundamentada, que es el método por excelencia para poder hacer aportes teóricos y considerar investigaciones básicas.

Esta condición es algo que tiene que resaltarse, ya que es difícil hacer que los estudiantes desarrollen investigación teórica, pues cuando ingresan al programa, muchos no han tenido experiencia alguna en el desarrollo de investigaciones; cursaron una licenciatura que no requería de hacer una tesis y luego asistieron a algún programa de maestría tipo profesionalizante, en donde tampoco era requisito desarrollar un trabajo final de investigación. Así que, llegaron al doctorado sin experiencia sobre los procesos de investigación y sin conocimiento sobre una

metodología rigurosa para: (a) iniciar, (b) documentar, (c) analizar, (d) interpretar y (e) escribir un documento digno de un investigador. Por lo tanto, para los estudiantes y quienes fungieron como directores de la disertación, fue necesario olvidarse de que todos tenían que desarrollar algún documento teórico.

Sin embargo, sí hubo tres trabajos que lo lograron desarrollar.

Uno de los que vale la pena mencionar es el de la teoría de la “autenticación”, propuesta por una de las egresadas que la generó por medio del método de la Teoría Sustentada en su disertación. La teoría sustentada es una metodología desarrollada por Glaser y Strauss (2008), al final de la década de los 60 con la finalidad de proporcionar a los investigadores la capacidad de generar teorías actuales y relevantes para las investigaciones realizadas en las áreas sociales y, en particular, las basadas en datos cualitativos. Esta alumna denominó su propuesta teórica como “autenticación”, porque implica la autenticidad del investigador en formación, durante su proceso de investigación y el impacto en su identidad. La metodología de la teoría sustentada implica, proporciona y promueve el uso e invento de términos que se puedan re conceptualizar o conceptualizar de manera diferente, distinta o novedosa (FT28).

Hubo otros métodos pocos conocidos en México que utilizaron algunos alumnos. Ejemplos de estos fueron: el método comparativo de

Ragin que utiliza el álgebra booleana para sus análisis (FT11); otro fue el método hermenéutico en donde la interpretación es el centro del trabajo; otro más fue la combinación del método narrativo, totalmente cualitativo, mezclado con un método correlacional, descriptivo e inferencial en un mismo trabajo (FT8). Al final, casi todos los trabajos, aunque hay excepciones, redactaron muy claro el método llevado a cabo en sus trabajos. Por eso se puede aseverar que se logró cultivar la metodología necesaria con conocimientos profundos para llevar a cabo investigación.

Los egresados desarrollaron sus investigaciones con métodos pertenecientes a los tres enfoques: 27 proyectos cualitativos, 13 cuantitativos y 14 mixtos.

Problemas con los métodos seleccionados para las disertaciones

A continuación se describen algunas problemáticas que se presentaron con los alumnos al realizar el capítulo de Método:

El primer problema que se encontró en varios de los trabajos de los egresados era que indicaban que su investigación era “mixta” porque tenía una parte cuantitativa y otra cualitativa; pero la parte cuantitativa era porque habían hecho gráficas con porcentajes o algunos con promedios; otros mencionaban la media, la mediana o la moda.

No les era claro que para que una investigación sea cuantitativa debe contener

fórmulas inferenciales, los números descriptivos solo ayudan a interpretar mejor los aspectos cualitativos. Mientras que se utilicen sumas, restas, medias, modas, promedios, porcentajes y en general estadística descriptiva, la investigación no es del todo cuantitativa. Muchos insistían en el término, pues decían que sus asesores querían que hicieran una investigación mixta.

Los egresados no comprendían, al inicio, que lo que se tenía que escribir en el capítulo de Método es lo que ellos habían hecho en su investigación con base en los tipos y diseños de investigación que ya están estructurados. Pero el método específico era decisión de ellos. Tenían que decidir qué de la teoría iban a aplicar e indicar cómo lo habían aplicado. No entendían que no era necesario llevar a cabo el método tal como lo indicaba la teoría. Tampoco se trataba de dar cátedra en su trabajo sobre un método que ya algún autor había establecido, como podía ser el método etnográfico, fenomenológico, narrativo o algún otro método cualitativo. Igual con los métodos cuantitativos, ya fuera el método, *exposfacto*, experimental, cuasi experimental o cualquier otro. Era necesario que indicaran qué de la teoría que habían adoptado era lo que reflejaban en su investigación. Una vez comprendido este proceso, el resto fue mucho más fácil.

También hubo confusión entre lo longitudinal y lo transversal. Esto debido quizá a que varios metodólogos, entre ellos Hernández

Sampieri (2006), señalaron que el método transversal “se realiza en un solo momento”. Se cita textual:

Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede (Hernández Sampieri, 2006, p. 208).

Hernández, et al. proporcionan una serie de ejemplos de esto, de los cuales, algunos no son de seguimiento. Lo que se cita es correcto, pero los alumnos no se dan cuenta que la diferencia entre lo longitudinal y lo transversal es solo en problemas de investigación que se refieren a seguimiento. De hecho, todas las investigaciones se hacen en “un solo momento”.

Es solo cuando hay diferencia si se realiza durante un periodo largo de tiempo con los mismos sujetos durante toda la investigación o se hace la investigación en un mismo momento con diferentes sujetos. Cuando Hernández Sampieri abordó lo longitudinal, sí planteó que son estudios de seguimiento, pero no señaló la diferenciación entre lo transversal y lo longitudinal.

Los ejemplos que planteó en lo transeccional o transversal son diferentes a los que incluyó cuando explicó lo longitudinal. Eso no

permite al alumno darse cuenta de la diferencia real entre ambos diseños.

Para mayor claridad se presenta un ejemplo: “Análisis de las actitudes de los alumnos de la maestría X durante su estancia en la institución Y”. Es longitudinal si se sigue el proceso con los mismos alumnos durante todo el periodo de duración de la maestría. Pero si se quiere hacer cortes, se hace un trabajo transversal, en donde los sujetos serán diferentes. Así, se medirán las actitudes de los que inician la maestría, los que en este momento están en segundo semestre, los que están en cuarto semestre y los que están terminando sus estudios. Todos los alumnos son diferentes, pero todo se hace en “un solo momento”. Muchos egresados indicaban que sus trabajos eran “transversales” cuando no venía al caso mencionarlo, ya que no trataban problemas de seguimiento.

Otro problema que se suscitó en varios trabajos fue que los egresados mencionaban que su trabajo era “no-experimental”. No es necesario que se indique lo que la investigación no es. Otra vez, varios metodólogos hablan de la investigación “no-experimental” Es mucho mejor que indiquen lo que sí es, pues de lo contrario tendrían que decir que es “no-ex post facto” o “no hermenéutica” o “no etnográfica”. En fin, todo lo que no es. El lector lo que quiere leer es lo que sí es la investigación, no lo que no es. Varios también mencionaron que la “muestra” era de sólo un grupo completo cuando sin duda se podía con-

siderar como un censo. No había necesidad de mencionar una muestra, pero decían que todas las investigaciones deberían tener una muestra, lo cual no es necesario cuando se estudia a toda una población. Otro error, cuando escribían sobre muestras, era que decían que era una muestra “no-probabilística”. De nuevo, es mejor indicar qué tipo de muestra es y no decir lo que no es.

El lenguaje en el relato no se limita a representar la realidad, sino que la construye de la manera como los humanos significan sus vidas y el mundo. El giro hermenéutico permite entender cómo el significado es otorgado por la auto-interpretación que de sus propias vidas pueden proporcionar los egresados del DEI. De hecho, en los aspectos cualitativos, les costaba mucho problema determinar el enfoque del método, hablaban de lo hermenéutico cuando no había interpretación alguna. Les costaban trabajo las lecturas como las de Gadamer (1996), Ricoeur, (2003), Scheleiermacher, (2000) o Dilthey, (2000). Un artículo como el de Plazón Mayoral (2012), *Sugerencias hermenéuticas para la educación*, era complicado. Comprender, analizar e interpretar significaba dificultades para aplicarlo a sus proyectos de investigación, aun cuando querían desarrollar una investigación hermenéutica. Todas estas lecturas se les proporcionaban, pero se encontró en muchos casos que había una falta de habilidad de lectura comprensiva. Ya se ha comentado que el capítulo de Fundamentos en la disertación fue difícil,

pero cuando los egresados querían profundizar en lo que ellos llamaban “hermenéutica” como su método de trabajo, hallaban un obstáculo que en ocasiones no habían encontrado en sus estudios anteriores. Al final, pocos fueron los que utilizaron la hermenéutica como método efectivo.

Una de las alumnas (E13) de la tercera generación del DEI fue galardonada con el Premio Universitario de la UAT en la categoría “Tesis de Calidad” de posgrado en el año 2004, lo cual indica que el método establecido, en este caso: cuantitativo, fue bien presentado en el trabajo.

El apoyo del programa en el desarrollo de la disertación

El DEI estaba pensado para que los egresados fueran investigadores; no proporcionó ninguna oportunidad para mejorar los aspectos docentes. De hecho, no había cursos ni de didáctica ni de pedagogía en el plan curricular. En ese sentido, los requisitos institucionales de las instituciones en donde los estudiantes trabajaban eran principalmente de docencia; otra condición que propiciaba que no tuvieran experiencia en el desarrollo de investigación.

Ante esta dificultad detectada, se les ofrecieron dos cursos extra, que no estaban considerados en el currículo. Ambos sobre herramientas tecnológicas necesarias para analizar los datos de

campo de la investigación: Un curso sobre el SPSS y un curso sobre el Atlas Ti; en las últimas generaciones se combinó con el MAXQDA. A pesar de que pocos trabajos fueron de métodos mixtos, se pidió a los estudiantes que cursaran ambos, pues la administración consideró importante que los egresados estuvieran familiarizados con ambas herramientas. Esto provocó disgusto en muchos estudiantes que ya estaban seguros del método que utilizarían en su proyecto; sabían que sería cuantitativo o cualitativo y no veían el caso de tomar las herramientas para el otro tipo de investigaciones. Sin embargo, las tuvieron que cursar, bajo la consideración de que se les prepararía para futuros proyectos de investigación.

Opinión sobre el proceso de obtención del grado

Obtener el grado para los egresados no fue tarea fácil, pasaban por períodos de euforia y satisfacción por los logros; otros de desencanto e insatisfacción por dificultades que se les presentaban. La satisfacción que podían sentir tenía una influencia en su desempeño.

Fueron diferentes aspectos los que ellos reconocían intervenían en ese proceso. Aquí se abordan los que fueron reconocidos por los egresados del DEI: (a) satisfacción por obtener el grado y (b) necesidades que tuvieron.

Satisfacciones por obtener el grado

La satisfacción contribuye a un estado armónico que se percibe como felicidad mientras que, la insatisfacción se siente como sufrimiento. Cuando una persona se siente a gusto con lo que hace o recibe, se predispone de manera positiva para encarar los diversos aspectos que se le presentan en su vida. De allí la importancia de conocer la satisfacción que los egresados del DEI sintieron al obtener su grado doctoral.

En general, los egresados expresaron una gran satisfacción por ese logro, la cual refirieron a: “un sentido de autorrealización que disfrutaba” (CE7), “salir adelante en la carrera de la superación” (CE11), “el doctorado fue una magnífica experiencia” (C26), “me sentí muy satisfecha el concluir el desarrollo de mi disertación y con gran responsabilidad por lo que implica (CE37). Unos comentaron su experiencia en el momento de defender su disertación ante su comité, no solo como una satisfacción, sino como una liberación de estrés, como:

El día que presenté mi examen de grado, ha sido unos de los días más felices de mi vida, sentí que una gran carga se había quitado de encima de mí. Sentí que un nuevo mundo lleno de oportunidades se abría para mí y así fue (CE13).

También hubo una mezcla de satisfacción y tristeza:

Alegría porque -en el examen- unos entendieron perfectamente mis conclusiones, y tristeza, otros no y cuestionaban

que no veían en mi tesis algo que en realidad permeara toda la disertación” (CE1).

Necesidades que tuvieron

El proceso de obtención del grado también presentó necesidades por cubrir. Estuvieron relacionadas con el dominio de conocimientos y competencias. También con la retroalimentación y comunicación de miembros del comité de disertación y tiempo.

Sobre el dominio de conocimientos y competencias, señalaron su relación con las teorías que fundamentaban su investigación “El poder conocer los distintos modelos que en México y otros países se habían adoptado en cuanto a perfil por competencias y sus métodos para definirlos” (CE7), el método de investigación y redacción “la orientación para elegir un tema y definir un objetivo, así como un buen curso de redacción” (CE13). Sobre las competencias fueron más referidas a las del manejo de software para análisis de datos, “hay que saber organizar la información en el software, teniendo claras las categorías, variables e indicadores, esto se facilita” (CE12).

La retroalimentación, otro aspecto planteado como una necesidad sentida, fue tanto la del director de disertación de quien requerían una mayor atención presencial:

Una asesoría cara a cara más pausada, más atenta. Era amplia por escrito, pero

si me faltó una relación más personal (CE19).

Así como a la relación con los pares: “integración a grupos de investigación para discutir y precisar temas, conceptos, procedimientos, de investigación” (CE14).

La tutoría y su percepción

La asesoría de la disertación se convierte en una tutoría. La tutoría es una relación entre dos personas, una que sabe y otra que aprende. Como señalaron Halse y Malfroy (2010), involucra una alianza en cuyo componente principal está el aprendizaje. En esa alianza, el tutor tiene la función de supervisar el avance y la calidad de la disertación de su tutorado, la cual le fue asignada por la institución. La alianza se caracteriza por la transferencia de conocimientos y por una posible identificación mutua (Green, 2005).

Elizondo (2014), egresada de la décimo tercera generación, en su disertación desarrollada con el método de la teoría fundamentada señaló que “la relación que se da entre asesor-asesorado resulta crucial en la formación de ambos como investigadores y como personas” (p. 57). El planteamiento que hace, es que todos los seres humanos tienen tres fuerzas innatas: la intelectual, la física y la emotiva. Sin embargo, siempre prevalece alguna de ellas tanto en el asesor como

en el asesorado. En la medida en que el asesor y el asesorado se percaten de cuál es la más fuerte en su propio ser, podrá haber una relación más equitativa entre asesor y asesorado.

En el DEI el tutor funge como director de la disertación. Un problema enfrentado por los directores de las disertaciones es que las investigaciones deberían ser objetivas y relevantes, de una teorización rigurosa y de pruebas empíricas, así como del diseño de políticas moralmente sensibles y socialmente responsables. Tal como lo planteó Bunge (1981).

Los alumnos no estaban acostumbrados a leer y ahora se enfrentaban al hecho que todos los profesores pedían que leyeran diversos documentos. La carga fue fuerte para todos ellos. En muchos casos tuvieron que dejar ciertos trabajos que realizaban mientras estudiaban el doctorado, debido a que no les alcanzaba el tiempo para cumplir con las lecturas que les pedían los docentes del doctorado. Esto lo vivieron en el desarrollo de su disertación. Sobre todo, porque ninguno de ellos se dedicaba de tiempo completo para los estudios del doctorado.

Discutir un artículo de investigación de alguna revista indexada y arbitrada era romper el esquema de que sólo pudieran resumir lo que habían leído. En el informe de Spencer *Educational Research Training Grant Institution* (2009) se señaló que los contextos intelectual, profesional y sociopolítico en los que el investigador debe ser capaz de navegar ya no son invisibles ni borrosos,

sino más bien se reconoce que son complejos, llenos de peligros y dificultades, pero también ricos en oportunidades. Era muy difícil para los profesores tomar en cuenta los complejos entornos intelectuales, sociopolíticos y educativos de los alumnos, tanto de ellos mismos como de las instituciones en donde trabajaban. Nunca se llegó a una unanimidad respecto a todos los temas complejos involucrados. Cada profesor presentaba sus propias experiencias y conocimientos. No había oportunidad de convivir, ni tener reuniones con el resto del personal docente del DEI, pues cada uno venía a compartir su curso con los alumnos y se retiraba de la institución y de la ciudad, pues la mayor parte de ellos eran de fuera de Tamaulipas.

La función de tutoría ha sido conceptualizada de diferentes formas; algunas que implican más dirección que otras. Pero como señaló Philpott (2015), lo que no debe faltar en el ejercicio de esa función, son: (a) aspectos funcionales de la actividad de tutoría con un progreso racional a través de las tareas, (b) conocimientos y habilidades del tutor para dirigir y gestionar los proyectos y (c) una posible reacción del estudiante de obediencia organizada.

Sin embargo, esto no debe ser suficiente, ya que, como señaló Lee (2008), debe haber un ejercicio de aculturación del proceso de investigación, propiciar el pensamiento crítico, bases para una gradual emancipación del estudiante y el desarrollo de una relación que aporte elementos a la inteligencia emocional del estudiante.

Son diversas las influencias que un director de disertación tiene para ejercer la tutoría. Dentro de ellas es desde luego, la de las normas de la institución y del programa en donde se ejerce esa función. Otras refieren aspectos de personalidad y percepción de su función de tutoría. Según Lee (2008), dentro de esos aspectos personales están las experiencias que el tutor tuvo en su proceso de aprendizaje como investigador, en el que tiene una amplia influencia lo que vivió cuando elaboraba su disertación doctoral, pues es muy probable que recurran a esa experiencia para ejercer esa función (Carr, Lhussier y Chandler, 2010). Esas características de la forma cómo se despliega la tutoría en relación a las características del tutorado, ejercen una importante influencia en la forma como el estudiante percibe la tutoría.

Si bien los egresados del DEI no expresaron una definición de tutoría, si se pudo ver la percepción que de ella tenían, en los diferentes cuestionamientos que respondieron acerca del director de su disertación que a fin de cuentas era su tutor.

Relación con el director de la disertación

Uno de los aspectos básicos para que tenga éxito una relación entre tutor y tutorado, es la confianza. De acuerdo con Hargreaves y Fink (2006), si la confianza está presente, entonces los indivi-

duos están dispuestos a aceptar al nuevo líder. La confianza de uno en el otro permite que fluya la comunicación, que se asuman riesgos y se incrementa el logro de la tutoría al conseguirse que se completen las tareas propuestas.

La confianza entre tutor y tutorado puede derivarse de diversos factores. Uno básico es el que se da como resultado de la observación o convivencia entre ellos a partir de que realizan las tareas o bien el haberlo tenido como profesor en alguna de las materias y haber disfrutado de su asignatura. Esta confianza se basa en una relación profesional en la que existe un liderazgo reconocido a partir de la competencia investigativa del tutor. A ello se suma la confianza en la comunicación, ya que ésta es articulada, honesta, convincente, y es comprendida por los interlocutores. Hargreaves y Fink (2006) señalaron que las comunicaciones claras, de alta calidad, abiertas y frecuentes son las características de la confianza en la comunicación. Esta se produce cuando el tutorado se siente apoyado, identifica en su director el compromiso e involucramiento en su proyecto de investigación y el respaldo que el director le brinde ante críticas externas (Subhajyoti, 2007).

En cuanto a la confianza que se establezca con su director buscará con quien pueda producirse “un dialogo de confianza que le permita hacer empatía en ambos sentidos” (CE13), que pueda “preguntar todas sus dudas” (CE7), por lo que se requiere que se asegure que “exista una

adecuada empatía, amén de que éste. “Y que sus asesores sean expertos o conozcan lo suficiente del tema” (CE20). También plantearon como recomendación, la posibilidad de cambiar de director o directora, “si no cumple sus expectativas, buscar ayuda en otro (a)” (CE29).

A lo largo del desarrollo de la disertación, los estudiantes requieren diferentes tipos de interacción con su director, algunas de información y otras que los motiven a desarrollar las actividades inherentes a la investigación. Incluso, como señalaron Wisker, et al. (2003) a veces es necesario desafiar a los estudiantes para ayudarlos a superar aspectos que les resulten complicados. Algunos necesitan ser animados a transferir sus habilidades desarrolladas en la elaboración de sus proyectos e incluso apoyarlos para que trabajen con tenacidad, organización de su tiempo y manejo del estrés. Lo importante que debe lograr el tutor, o director en este caso, es que logre el estudiante la autonomía de gestión, de estar dispuesto a ofrecer su punto de vista aún si está en contra del director.

Las características que los egresados del DEI destacaron en su relación con su director de disertación, fueron las relacionadas con: (a) conocimiento, la experiencia investigativa y de tutoría, (b) disponibilidad para orientar y (c) confianza depositada en el tutorado.

Uno de los aspectos que a veces se pasan por alto al inicio de la disertación, es la importancia de la selección del director y del comité

de disertación. Este puede presentarse por una deficiente orientación de parte de los responsables del programa, del poco o nulo conocimiento que los estudiantes tengan de esa importancia, o de las falsas expectativas puestas en quienes desarrollarán esa tarea.

Son diversos los elementos que un estudiante debe considerar al seleccionar a su director y a su comité de disertación. Subhajyoti (2007) señaló tres elementos: (a) experiencia e interés en el tema seleccionado por el estudiante, (b) contactos con organizaciones académicas y (c) buena interrelación entre los miembros del comité. Estos elementos refieren a aspectos relacionados con el prestigio del potencial director, pero también habrá de considerar aspectos que tienen que ver con la comunicación y el diálogo entre tutor y tutorado.

Una de las tareas centrales del director de disertación es el dialogar con su tutorado y animarlo al desarrollo de las actividades que considere necesarias para que avance en su investigación. Esto solo se puede lograr si se establece un diálogo en un proceso en el que tanto los conocimientos de ambos se hagan claros, como el de los trabajos publicados en el campo. Esta no es una tarea sencilla para ninguno de los dos, por lo que tienen que aprender a interactuar, a entablar conversaciones basadas en el respeto a las ideas de los otros y a las formas de expresarlas, pero siempre en la consideración de que se da en un proceso de formación en el

que la experiencia es esencial. Como señalaron Wisker, et al. (2003), en ese diálogo se presentan algunas dificultades como el de conceptos erróneos y enfoques diversos de aprendizaje, que denotan necesidades de orientación que algunas veces llega a la dependencia de su director, aunque lo esperado es que el trabajo del estudiante doctoral sea bastante autónomo.

La adquisición de la autonomía del estudiante no se logra por el solo hecho de estudiar un doctorado, sin que se produzca o deba producirse de manera gradual. De allí que, en el proceso de diálogo, tanto el director como el estudiante, deberán realizar un esfuerzo por contar con oportunidades de desarrollo que poco a poco produzcan una menor dependencia, aunque siempre prive el apoyo.

En ocasiones, el diálogo se ve afectado porque el estudiante concibe el problema o el método de forma limitada y se le dificulta comprender las observaciones que se le hacen. Se presenta muy seguro de lo que está realizando y presenta resistencias que lo limitan a reflexionar más o a aceptar sugerencias. Ante esas situaciones, al director le corresponde ayudar al estudiante a desarrollar un pensamiento creativo y animarlo a que establezca el diálogo con otros expertos a través de sus publicaciones.

Dos fueron los aspectos que resaltaron los egresados del DEI: la importancia de seleccionar al director de disertación y las recomendaciones para hacerlo, así como el depositar la

confianza en él. Un aspecto de la selección del director fue que se realizara “desde el inicio del programa doctoral que acompañe las asignaturas de metodología” (CE12), lo cual es de gran relevancia. Así mismo, informarse de la forma en que trabaja su director de la disertación y las formas de proporcionar la retroalimentación para que se establezcan los productos a entregar y los “tiempos definidos y que efectivamente sean revisados y enriquecidos” (CE22).

Recomendaciones de los egresados para participar mejor en el programa

La voz de los estudiantes y egresados de un programa doctoral es un tema interesante de analizar, ya que como adultos y profesionales tienen construida, desde que ingresan, una visión sobre lo que esperan del programa, misma que se retroalimenta y transforma conforme avanzan en sus estudios.-Su percepción sobre el programa es un elemento a tomar en cuenta en la evaluación del mismo, que es una tarea que tienen que desarrollar las instituciones de educación superior. En las últimas décadas “se empezó hablando de evaluación para acreditar la calidad; más tarde, de evaluación para crear un padrón de calidad y, más recientemente, de evaluación para asegurar la calidad de la oferta académica” (Cruz Cardona y Martos Perales, 2010, p. 8). En esas evaluaciones, la percepción de los estudiantes y

egresados ocupa un espacio relevante. De allí que, los consejos que los egresados dirigen a los estudiantes doctorales pueden resultar de ayuda también para la evaluación del programa.

Los egresados del DEI expresaron sus recomendaciones para la mejora del programa, orientados hacia la participación del estudiante doctoral, particularmente para la elaboración de la disertación. Esta situación es comprensible, ya que los programas doctorales cumplen en las universidades la tarea de producir conocimiento, en la cual la formación de investigadores tiene un papel importante. Aunque esa formación no termina en el programa doctoral, en el que se realiza en forma sistemática, ni siquiera se completa. Como señaló Moreno Bayardo (2007):

[. . .] solo parte de la formación en investigación acontece en los programas doctorales; esto, porque esa formación no puede explicarse sólo como consecuencia de la realización oportuna de las diversas tareas que corresponden a cada uno de los participantes; tampoco como mero reflejo de la pertinencia del diseño curricular o de las características de la planta académica y de la infraestructura de apoyo...<sino que> en gran medida, <en> la manera en que éste vive y articula las condiciones en las que participa en el programa doctoral (personales, familiares, laborales, económicas, de formación previa), así como las de la institución que

lo ofrece (experiencias de aprendizaje que propicia, estilos de asesoría y tutoría, formas de interacción con académicos y con los pares) (pp. 564-565).

Sin embargo, tanto estudiantes como profesores se preocupan por el desempeño en cuanto a la investigación en elaborar ensayos, e incluso publicarlos durante su proceso de formación en cursos y seminarios, sobre todo en aquellos en los que los contenidos se refieren a las competencias investigativas. Las aportaciones se centraron en: (a) organización de las ideas, planteamientos e información, (b) planeación de actividades de disertación, laborales y familiares (c) disponibilidad para avanzar y recibir opiniones, (d) comunicación con su director de disertación y comité y (e) aprovechar los espacios curriculares para la disertación.

Organización de las ideas, planteamientos e información

Definir un problema de investigación es el primer reto al que se enfrentan los estudiantes para desarrollar su proyecto. Esta selección inicia con el de un tópico de interés. Si a ello se agrega una situación en la que, como señaló Valarino (1997), se deja al estudiante “a su libre albedrío, para luego criticarlo como poco original, útil o práctico” (pp. 127-128), el reto entonces se convierte en un conflicto para el estudiante. Al respecto, los estudiantes recomendaron clarificar las ideas,

buscar y sistematizar información desde el inicio del desarrollo del proyecto de investigación.

Sobre la clarificación de ideas plantearon que desde “el inicio del doctorado definiera su tema de tesis y que éste tuviera el visto bueno del comité encargado de aprobar el tema en breve tiempo” (CE11):

Tener la claridad de que lo que se persigue al presentar una disertación es demostrar que se cuenta con los elementos necesarios para ser un investigador, y que los retos muy altos en materia de investigación deben dejarse para ser desarrollados una vez obtenido el título (CE2).

Así mismo, hicieron énfasis en que con ello se logrará “entrar con una idea o proyecto investigativo que no se modifique en el transcurso de los semestres escolares” (CE12). Asegurarse que, “antes de correr proponiendo ideas, andar por el laberinto de los antecedentes en la investigación sobre su tema” (CE14).

Respecto a la búsqueda y sistematización de información, señalaron que se debe: “Leer mucho” (CE29) y que sea “en español y en inglés, y si es posible en un tercer idioma, por ejemplo, el francés (CE15). Para ello, deben “acceder a bases de datos para consultar otras disertaciones” (CE7), ponerse “en contacto con las organizaciones e instituciones que comandan la investigación en México, ya sea a través de sus congresos y publicación de revistas” (CE15) y

“dedicar tiempo entre semana a investigar en Internet y hacer acopio de la información para analizarla el fin de semana” (CE31).

Otro aspecto que recomendaron fue que desarrollaran sus trabajos y ensayos con miras a que “le vayan abonando en algo a su trabajo final” (CE19), así como “guardar toda aquella referencia que posiblemente le puede ser de utilidad” (CE35).

Planeación de actividades de disertación, laborales y familiares

En Estados Unidos y Canadá se generó el término ABD, siglas de *All but dissertation* (Todo menos la disertación), para identificar el problema de que los estudiantes doctorales, aunque concluyen sus actividades curriculares, no logran concluir su disertación y con ello obtener el grado. Esta identificación, consecuencia del significativo número de estudiantes que se quedaban en esa etapa en los diversos programas doctorales, se aplica a quienes postergan ese proceso (Mujtaba, Scharff y Cavico, 2008). Aunque esa situación no está asociada de manera exclusiva a la organización de actividades y tiempo para completar esa tarea, pues intervienen otros factores, tanto de las instituciones que ofertan los programas como de los estudiantes y como de las instituciones en donde cuentan con una plaza. Se reconoce que, al planear las actividades del proceso de desarrollo de la disertación, se deben considerar las otras actividades laborales y familiares que el estudiante tiene, en donde se hace pre-

sente su motivación para estudiar el doctorado, pues como señalaron Mujtaba, Scharff y Cavico (2008) el no identificar adecuadamente esa motivación, puede conducir a un estrés adicional y frustración, que puede propiciar que se abandone esa tarea en algunos momentos difíciles.

Como afirmó Schüler (2010), los individuos con motivación intrínseca en actividades que son de su interés se centran en ellas. Como señalaron Cakmak et al. (2015), la planeación debe ser individual y provenir de procesos internos de los individuos, pues ello tiene mayor efecto que los procesos externos en el logro de sus metas. Si la planeación proviene de fuente externa, puede ser vista como una coerción hecha por personas que establecen un plan, y el sujeto puede sentir que está obligado a adherirse a ese plan, lo que le puede impedir adentrarse y ejecutar su trabajo.

El interés por el tema fue ampliamente reconocido y recomendado por los estudiantes, como un elemento importante a considerar en la planeación de las actividades de la disertación. Plantearon que el gusto por el tema es trascendente para “que se sienta motivado para desarrollarlo” (CE13), ya que “cuando el trabajo se torne pesado, eso ayuda mucho para continuar” (CE36). También un estudiante señaló la importancia de “hablar con otros sobre el tema” (CE2), porque ello ayuda a tener mayor claridad y esto mantendrá su interés.

Además del interés, recomendaron “contar con una planeación de vida personal y profe-

sional” (CE40), porque con todos los compromisos que implica el estudio doctoral y el desarrollo de la disertación “su vida social se verá seriamente afectada y que los efectos pueden ser determinantes” (CE18) para el logro de esas metas. Incluir en esa planeación a su familia para que “esté enterada y apoye el esfuerzo, que no se distraiga y se le permita dedicar tiempo efectivo” (CE31)

Otro aspecto que consideraron sobre la planeación fue la consideración del tiempo en relación a las actividades que tendrían que realizarse. Recomendaron que:

Se planee el desarrollo de su investigación desde todos los sentidos, tiempo, recursos financieros y apoyos familiares” (CE13),
[. . .] que ese plan sea “por objetivos semanales y establecer desde el primer momento una fecha meta” (CE2)
[. . .] que respetara el “tiempo dedicado cada sábado y domingo” (CE31).

Esta recomendación es comprensible que haya sido realizada por los egresados, ya que todos ellos desarrollaban actividades profesionales en el transcurso de la semana y era en los fines de semana cuando podían programar un mayor tiempo para sus actividades de la disertación. Sin embargo, también hubo quienes recomendaron que durante la semana se dedicara tiempo a ello:

Hacer una disertación es un proceso que requiere tiempo y dedicación, uno debe de programar un ritmo de trabajo diario de 2 o 3 horas

de lecturas para escribir una página. Una tesis de 150 páginas mínimo requiere 450 horas de lecturas de artículos. La constancia es la clave (CE1).

La disciplina en cuanto a la distribución del tiempo y la dedicación a las actividades de la disertación fue señalada como indispensable para “ir completando etapas de la investigación o capítulos del documento final” (CE28). Incluso, consideraron que era conveniente aprovechar los apoyos establecidos en la institución para que los académicos se preparen y por ello “pedir un semestre o año sabático para realizar, disfrutar y concluir la investigación y llevar a cabo la disertación” (CE39). Para lograrlo, señalaron la importancia de tener bien definidos los objetivos y que sean factibles de lograr, como lo señaló un estudiante, “para garantizar la conclusión del trabajo” (CE6). Así mismo, se deben considerar aspectos económicos, porque de lo contrario puede limitar el desarrollo de las actividades; “prever la necesidad de recursos para viajar, adquirir bibliografía y material de soporte” (CE31).

Disponibilidad para avanzar y recibir opiniones

El desarrollo de la investigación es un diálogo con otros, sobre todo con expertos (Wisker, et al., 2003). Para los estudiantes doctorales, como investigadores en formación, esto es necesario.

Si bien, en ese proceso tendrán momentos de bloqueos, su progreso depende de su capacidad para resolver los problemas que se le presenten, para lo cual requieren una disponibilidad para avanzar y dentro de ello estar abiertos para recibir opiniones, analizarlas y tomar decisiones.

Esta condición fue reconocida por los egresados del DEI, quienes incluyeron en sus consejos a otros estudiantes, para que asumieran una actitud abierta para recibir opiniones que conjuntamente con la disponibilidad para avanzar les ayudaría a cumplir la meta de obtener el grado de doctor. Recomendaron compartir con sus compañeros estudiantes doctorales sus inquietudes y dudas, porque, aunque sus respuestas no fueran de expertos, pueden apoyar en lo anímico, al reconocer que no es el único que encuentra dificultades para comprender los aspectos relacionados con la investigación y así lograr tener más apertura para recibir opiniones. Como señaló un egresado:

Hacer partícipe de tus avances a una persona externa, ya sea tu esposa, amiga o bien compañera, dándoles a leer tus escritos, recordando una de las múltiples recomendaciones de nuestros maestros del doctorado, de que lo que estamos escribiendo no es para que lo leamos nosotros, sino para que lo lean otras personas (CE20).

Saber recibir retroalimentación con apertura y humildad, para mejorar cada vez más su proce-

so y conclusión de la disertación, pues “muchos de los que más conocen del proceso investigativo son los revisores y su realimentación siempre será importante y válida” (CE15). Por ello, deben dejarse guiar y no caer en el error de que:

Cuando uno llega a este nivel ya ha estudiado mucho y cree que ya con eso tiene, pero no es cierto. La actitud de aprendizaje y apetito de saber deben prevalecer (CE19).

Deben mantener “su mente abierta a los comentarios de los sinodales, que, aunque parezca que no leyeron muy bien el trabajo, sus observaciones son de peso” (CE26). También la retroalimentación de los investigadores con quienes se tiene contacto en las estancias debe aprovecharse “para tener un mayor acercamiento y dirección de su tesis con sus profesores” (CE17).

Otro aspecto de la disponibilidad para avanzar fue señalado como tener disciplina y ser sistemático en el desarrollo de la disertación. Recomendaron empezar a la brevedad, “ir durante todo el doctorado realizando la disertación” (CE7) para “concluirla a la par del plan de estudios” (CE5). Para ello señalaron, es importante “ser perseverante en el proyecto investigativo, dado que en ocasiones los compromisos laborales y profesionales distraen” (CE12), así como “desarrollar las capacidades de la organización, disciplina y estructura” (CE10).

Dentro de esa disponibilidad, ser perseverantes y tener presente que:

La tesis es un proceso de investigación que nos apoya a irnos formando como investigadoras pero que no necesariamente con ellos ya seremos las grandes investigadoras. La investigación como cualquier habilidad se forma con el hacer y quehacer” (CE32).

[. . .] tratar de aprovechar al máximo la parte presencial del doctorado en lo referente al desarrollo de la tesis, pues... una vez terminada la carga académica de materias... se siente como perdido y abandonado, más aún si la distancia geográfica es lejana (CE21).

Aprovechar los espacios curriculares para la disertación

En la generalidad de los programas doctorales se incluyen diversos espacios curriculares con el fin de preparar a los estudiantes para que desarrollen su disertación. En los cinco espacios curriculares de DEI: tres de seminario de investigación y dos estancias académicas, se les proporcionan recursos formativos e informativos, para que los estudiantes se familiaricen con el material y para ayudarles a generar ideas para su disertación. Con esos elementos, los estudiantes realizan un proyecto de investigación e inician su disertación, también con el apoyo de su director de di-

sertación. Como señalaron Harrison, Gemmell y Reed (2014), durante esos cursos se les informa sobre el proceso de elaboración de la disertación, de opciones y formas de acceso a información de diversas temáticas y se propician aprendizajes sobre métodos de investigación.

Al respecto, los egresados del DEI recomendaron que se “deben aprovechar las materias para desarrollar su investigación” (CE17), al igual que se realicen “las estancias académicas con esos fines y no como espacio de turismo, tratando de traer un avance claro de los capítulos durante el desarrollo de las estancias” (CE12) y que ellas se desarrollen “con investigadores directamente relacionados con su tema” (CE34).

Esto, [afirmaron] les apoyará a tener mayor dominio del proceso investigativo utilizado en su proyecto (enfoque, método, validez de instrumentos, recursos metodológicos y análisis con rigor metodológico), sea del enfoque que sea, cuantitativa o cualitativa, mixta (CE16).

Esta recomendación de los egresados de aprovechar los espacios curriculares, denota un reconocimiento de la importancia de la relación entre los contenidos abordados durante el trayecto de sus estudios y su formación como investigadores, que es un requisito importante para obtener el grado y que debe demostrarse en su disertación.



Capítulo **6**

Reflexiones finales



Sin duda, lo más destacable del programa no fue cómo se produjo el conocimiento, sino cómo se desarrollaron los productores del conocimiento. Al final del camino, como en muchos otros programas, se les pidió realizar una disertación que se llevó a cabo a través de un proceso largo, caro y muy individualizado. Se les exigió una investigación de calidad, cuando, en la mayoría de los casos, ni en su licenciatura ni en su maestría habían realizado alguna. Lo anterior, por la denominada “opción cero”, que permite la Secretaría de Educación Pública, donde no se tiene que hacer tesis en la mayoría de las licenciaturas. En otras carreras se tienen varias opciones de titulación que no se van a analizar en este momento, pero que no ayudan en la realización de una investigación.

Aunado a lo anterior, muchos de los aspirantes al doctorado provenían de maestrías profesionalizantes, donde tampoco se les exige la realización de un trabajo investigativo. Esto fue una desventaja en el desarrollo de las disertaciones del DEI, pues aunque el programa tenía dos seminarios de investigación fue muy difícil lograr que los alumnos desarrollaran los trabajos cuando poco conocían de los aspectos epistemológicos y filosóficos como base para su proceso y su estructuración.

El doctorado estaba pensado para que los egresados fueran investigadores, pero la realidad es que en las instituciones en donde los alumnos

trabajaban, los requisitos institucionales eran enfocados a la docencia. El DEI, por otro lado, no proporcionó ninguna oportunidad para mejorar los aspectos docentes. De hecho, no había cursos ni de didáctica ni de pedagogía en el plan curricular. Esto debería incluirse en cualquier doctorado, pues tarde o temprano todos los “doctores” encuentran que tienen que enfrentar una clase con alumnos y si no provienen de una disciplina educativa, esas primeras experiencias de enseñanza, o más bien de tratar que los alumnos aprendan, se les presentan con muchas dificultades.

En la licenciatura se debe desarrollar una investigación bibliográfica al menos, en donde se solicite a los alumnos encuentren fundamentos para un tema específico que les interese y que enlisten una bibliografía de artículos y libros relacionados de acuerdo con un sistema establecido (por ejemplo el APA). Entonces, a partir de ella, podrían desarrollar unos fundamentos en donde indicaran su comprensión de los diversos artículos y libros, desarrollaran un análisis de ellos, juntando los autores con los mismos puntos de vista para poder hacer un mapa conceptual de lo leído y, más tarde, obtener una cierta interpretación e indicar cómo lo que han compilado es útil. Así podrían identificar cómo se puede aplicar lo aprendido a una situación concreta dentro de su carrera. Ésa sería una excelente tesis de licenciatura y aprenderían a realizar el capítulo de fundamentos de investigaciones para aplicarlo en un futuro.

La maestría debe considerar una investigación aplicada. Ya sabrían estructurar los fundamentos y podrían iniciar a aprender aspectos metodológicos para integrarlos a una tesis de maestría. Así, en un programa doctoral ya se podría pensar en una investigación básica o teórica en el desarrollo de una disertación.

Dadas las condiciones actuales, tanto para los alumnos que ingresaron a este programa doctoral (como para muchos otros), esto es imposible. La realidad es diferente: durante su paso por el sistema educativo los alumnos no aprendieron a ser interdisciplinarios. Las materias que cursaron fueron aisladas. Los profesores no se preocuparon por relacionarlas entre sí y, ciertamente, los alumnos tampoco lo hicieron. Ni docentes ni alumnos pudieron realizar trabajos interdisciplinarios dentro del propio plan de estudios. Tampoco habían aprendido a escribir para una audiencia específica, ni a explicar sus trabajos a personas fuera de sus disciplinas. Eso es lo primero que se tiene que llevar a cabo en un programa doctoral; lograr que escriban con adecuada redacción y estilo, lo cual tiene que estarse revisando paso a paso. Aunque esto es algo que no debería de tener que hacerse en un programa de posgrado, esta situación puede generalizarse a cualquier programa doctoral. Al analizar las tesis y disertaciones de otras instituciones se puede uno percatar que éstas no tienen un sistema para la revisión editorial que todo documento necesita. De allí, que los

profesores y asesores se deben dedicar más a hacer este tipo de trabajos en las asignaturas de los programas doctorales (Menand, 2009).

En los resultados encontrados solo fueron cuatro los trabajos que pueden ser considerados investigaciones teóricas, todos los demás fueron investigaciones aplicadas.

Muchas instituciones con programas de formación en investigación a nivel de doctorado tienen el propósito de producir investigadores capaces de hacer un trabajo final riguroso en lo intelectual además de relevante en lo educativo y lo social. Ése fue siempre el objetivo del DEI, pero con frecuencia los asesores de las disertaciones se quedaron un tanto insatisfechos de que en general sus programas de formación en investigación no hayan enfrentado a los retos actuales de manera adecuada. Esta fue una de las razones por las cuales los autores de este trabajo decidieron investigar cuáles fueron los resultados del programa DEI, tanto por lo que piensan los egresados y los docentes participantes en el programa, así como por el producto entregado al final de los estudios: la disertación.

La relevancia y el rigor a veces se presentaban como cualidades opuestas, pero en una disertación ambos tenían que estar presentes. Por relevancia se trataba de que un problema o cuestión debería importar a los interesados en la educación o, al menos, a los lectores de sus trabajos. El rigor era la congruencia que tenía que haber entre todo lo planteado.

Un aspecto a destacar en una disertación era la claridad con que se redactaba. El trabajo debería desplegar su argumento en términos sencillos, usando lenguaje técnico cuando fuera apropiado, mas sin el empleo excesivo de palabras poco comprensibles que complicaran el significado. Si bien las ideas a menudo eran complejas, el lenguaje debía ser directo y conciso (Gamoran, 2007).

Tardaban mucho tiempo en entregar el documento final para que la administración pudiera seguir con el proceso de obtención del grado, ya que una vez presentado el examen final, se querían olvidar de todo. Por lo general, no habían hecho una revisión exhaustiva con su director de disertación y a la hora de presentar su examen se encontraban errores que era necesario subsanar.

El proceso del desarrollo de la disertación fue un periodo difícil en lo intelectual. Muchos alumnos sentían que andaban a la deriva, mientras trataban de incorporar sus intereses a preguntas que fueran lo bastante precisas y susceptibles de ser investigadas. De hecho, como no habían desarrollado investigación alguna antes del doctorado y ni siquiera habían escrito ensayos para publicar o para difundir, se encontró que la redacción y el estilo era asunto complejo. Más bien, ni siquiera estaban conscientes que no sabían escribir en forma académica y profesional. Hubo que enfrentarlos a esa realidad. Fue problemático para cada uno de los directores de

la disertación trabajar con ellos sus errores del lenguaje escrito.

En cuanto a los profesores, su diversidad y sus antecedentes, cultura, conocimientos, educación, preparación y la institución en donde trabajaban proporcionó al programa una riqueza y visualización holística que en pocas instituciones se ha producido. Claro, esto redundó en que algunos exigían rigor, relevancia, responsabilidad social y objetividad. Una desventaja de lo anterior fue que no había reuniones de los profesores participantes. Cada uno exigía lo que pensaban que era necesario y no tenían la oportunidad formal de ponerse de acuerdo con el resto de los profesores. Sí había varias reuniones informales en desayunos y comidas en las que coincidían dos o tres profesores, pero el reto de lograr consenso fue difícil para los administrativos.

Lo ideal era producir egresados como nuevos investigadores con sólidas habilidades metodológicas, erudición y precisión teórica (Bunge, 1981). Algo que fue muy positivo para el programa es que varios de los profesores que iniciaron con el programa siguieron con él hasta el final. Esto le dio solidez y continuidad al doctorado.

Fue difícil para los profesores concienciar a los alumnos sobre la importancia de la epistemología para el contexto intelectual de las actividades de investigación. Es necesario que en alguna de las asignaturas se ayude a los alumnos a analizar varias actividades de acuerdo a criterios

epistemológicos, para que de esa manera capten la importancia del método.

En el informe de Spencer (2009) se señaló que los contextos intelectual, profesional y sociopolítico en los que el investigador debe ser capaz de navegar ya no son invisibles ni borrosos, sino más bien se reconoce que son extremadamente complejos, llenos de peligros y dificultades, pero también ricos en oportunidades (s/p).

En el programa era muy difícil para los profesores tomar en cuenta los complejos entornos intelectuales, sociopolíticos y educativos de los alumnos, tanto de ellos mismos como de las instituciones en donde trabajaban, y nunca se llegó a unanimidad respecto a todos los temas complejos involucrados. Cada profesor trataba de hacer lo mejor que podía en sus clases en este respecto.

Es una realidad que la mayoría de los profesores, por lo general, trabajaban en un relativo aislamiento. Sí asistían a reuniones de academias en sus instituciones, pero pocas veces compartían los éxitos y los fracasos que hubieran tenido en las aulas. Tampoco había la reflexión sobre escritos y documentos académicos para empezar a formar un cuerpo académico profesional. Esto, en el DEI era más pronunciado, pues no había la oportunidad de tener reuniones académicas. Cada profesor asistía a su clase y regresaba a su lugar de origen. En ocasiones coincidía con algún otro que venía de lugar distinto. Se convivía poco con el resto de la planta docente.

En cuanto a los estudiantes, en general, llegaban por accidente o por la cercanía de la institución a su ciudad de residencia. A excepción de las primeras generaciones, la generación de los rectores de las politécnicas, y algunos casos aislados, no hubo una mayoría de estudiantes que “escogieran” este doctorado en particular a diferencia de algún otro. El DEI fue el doctorado que les tocó. Sin embargo, todos los que egresaron, aun los que no terminaron sus disertaciones, trabajan en instituciones de educación superior y varios tienen puestos administrativos en ellas. Muchos de los alumnos que ingresan a un doctorado, entran solo por obtener el grado, no sólo por el área de especialización ofrecida. Esto se demuestra cuando el alumno decide seleccionar su tema de disertación y resulta que no tiene relevancia con el título del programa al que ingresó.

Al inicio del programa todos los estudiantes, pertenecientes a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, estaban bajo convenio y contaban con beca para sus estudios. A partir de la tercera generación ya no fue así y, sin embargo, desde diferentes estados de la república acudieron varios estudiantes al programa, pagándose ellos mismos sus colegiaturas, estancias y transporte a Ciudad Victoria, debido a la reputación y al interés que había por obtener un doctorado “internacional”. Para algunos, por lo tanto, sí fue el doctorado que seleccionaron.

El hecho de que los alumnos no eran de tiempo completo y que la mayoría tenía sus

propios trabajos institucionales fue una ventaja muy grande, tanto para ellos como para los profesores del DEI, pues podían relacionar los temas de las asignaturas con lo que vivían en sus instituciones de adscripción.

Fue difícil para los alumnos darse cuenta de lo que era una disertación ejemplar en investigación educativa. Les era difícil cumplir con lo que la institución les pedía en su disertación. No entendían cómo mostrar la originalidad, qué significaba el rigor, cómo resaltar la relevancia, en dónde colocar la aportación al conocimiento disciplinario. También fue difícil convencer a los participantes que la profundidad es una virtud tan importante como la amplitud de los trabajos investigativos. Los docentes del programa trataban de aumentar la capacidad de los estudiantes para producir investigación educativa con cierta profundidad. Al principio, los alumnos querían escribir mucho, pensando que la amplitud era lo más importante

Fue una sorpresa agradable descubrir que la “originalidad” de su trabajo estaba en el marco teórico, pues habían sido los únicos que habían conjuntado a esos autores para fundamentarse. El contraste plasmado en las conclusiones entre la teoría y los resultados de su investigación, ahora constituido como un aporte “original”, fue revelador y hasta inspirador, pero debe referirse que fue un suplicio cumplir con claridad de expresión, pues su redacción fue deficiente la mayoría de los casos.

Parte de estas dificultades se resumía en el hecho que no se percataban del rigor, pues no era sólo cuestión de diseño y análisis, sino una cualidad mental en la que las pruebas y las percepciones se debían especificar.

Algunas recomendaciones importantes para los estudiantes de un programa doctoral se pueden resumir de la siguiente manera:

Asegure que su director esté dispuesto a dejarlo ser como individuo. En muchos casos, tanto el asesor como el estudiante toman su papel tradicional. Esto en un doctorado ya no debe suceder. Seleccionar a su director de disertación es un paso muy importante para lograr su consecución.

Establezca un cronograma con su director. Este cronograma es tanto para que los alumnos cumplan con el término de los trabajos parciales, así como para que el director aparte los días que recibirá trabajos de acuerdo a lo prometido por los alumnos. Así, él también tendrá que cumplir. En este cronograma deben indicarse las fechas exactas en las que se entregarán trabajos. En cada sesión, ya sea presencial o por correo se debe ratificar la siguiente fecha para que ambos estén conscientes de los tiempos involucrados. No hay nada peor que esperar a que el director de disertación tenga tiempo para revisar un trabajo. Con un cronograma, siempre se podrá seguir adelante. Y el director pensará si puede, o no, cumplir compromisos de nueva aparición en fechas ya destinadas a los estudiantes.

Compruebe que su director de disertación es conocedor del tema elegido. A los directores les resulta más difícil asesorar a un estudiante si el tema le resulta ajeno. En cambio, si le interesa el tema, tendrá mucho más que aportar; desde una buena bibliografía hasta la localización de otras investigaciones paralelas.

Investigue cuántas disertaciones ha llevado a cabo ese director en su institución o en otras. Revise algunas si le es posible, pues obtendrá una pauta para trabajar.

Desarrolle una disciplina para la elaboración de su disertación. Considere su desarrollo como un curso más en su carrera, pero trabaje en un horario establecido. Esto ayudará a que ni la familia y otros imprevistos alteren la continuidad del trabajo.

Domine el APA o el sistema que exija la institución. No hay nada más latoso que al final de la disertación revisar cada uno de los puntos que se exigen institucionalmente. Vaya paso a paso. Así, cuando termine la disertación, ya tendrá todo terminado.

En cuanto a su escritura, intente escribir en una forma organizada, fluida y coherente. También sus conceptos son importantes (Wisker, 2008). Dé todo el crédito merecido a los teóricos que lo apoyan, pero plasme su conceptualización. Indique cómo es que piensa utilizar a los teóricos de su trabajo. No se trata solo de citarlos, hay que llevar a cabo un proceso hermenéutico. Es necesario mostrar que ha comprendido la teoría,

indicar el análisis que hace de ella, así como la interpretación que aplicará en su investigación. Esto es mostrar la propia “voz”. Haga sus propias reflexiones sobre todo el trabajo. Se aprende a escribir bien mientras se escribe.

Aproveche todas las asignaturas del doctorado para escribir sobre cada una de ellas. Poco a poco, será mucho más fácil escribir.

En conclusiones, recuerde indicar sus contribuciones. Puede basarse en la sección de Justificación de su trabajo, pues allí se dijo para qué iba a servir la investigación. Así que ahora diga cómo es que servirá y a quienes será útil. Recuerde que su autonomía, las negociaciones con su director y el desarrollo de responsabilidades compartidas producirán una investigación solida con prácticas y buenas relaciones entre ambos (Whisker, 2008).

Por último, vale la pena mencionar que, como limitante, se podrían haber añadido algunas preguntas adicionales en los cuestionarios que se realizaron con base en los fundamentos que se obtuvieron para el desarrollo de la presente investigación. Sin embargo, al final del proyecto hemos encontrado otros conceptos que han generado nuevas preguntas que no se tenían cuando se inició el trabajo, y que podrían servir de guía para otras investigaciones similares en los doctorados de nuestro país. Por citar solo algunas de ellas: ¿Qué diferencias hay entre géneros en el logro de los objetivos, tanto personales como académicos? ¿Qué puestos

desempeñan las mujeres en comparación con los hombres al término de sus doctorados? ¿Qué efectos tuvieron las estancias en el extranjero en los egresados?

Llevar a cabo este trabajo brindó la oportunidad para desarrollar una conceptualización fresca de la formación investigativa en nuestro país, de detectar las necesidades que se tienen en el desarrollo de cualquier programa doctoral, tanto por parte de la administración como de los profesores y, desde luego, reflexionar sobre las implicaciones, tanto para la vida personal como para el desempeño profesional, de sus propios alumnos.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2012). *Anuario estadístico de Educación Superior*. Anuario Educación Superior, posgrado 2012-2013. Recuperado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2016). *Anuario estadístico de Educación Superior*. Anuario Educación Superior, Posgrado 2015-2016. Recuperado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Asturias, M. (s/f). Ventajas y desventajas de seguir un programa doctoral. Recuperado de http://www.ehowenespanol.com/ventajas-desventajas-programa-doctoral-lista_496353/
- Auriol, L., Misu, M. & Freeman, R. A. (2013). *Careers of Doctorate Holders: Analysis of Labour Market and Mobility Indicators*. OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2013/04, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxgs289w-en>
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid, España: Taurus.
- Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Revista Avances de Psicología Latinoamericana*, Vol 26 - 2 Bogotá, Julio-Dic 2008
- Barraza, A. Ortega, F.; Ortega, M. (2012). Síndrome de "burnout" en alumnos de los doctorados en educación en Durango. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 17, núm. 2, julio-diciembre, pp. 377-386. Xalapa, México: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología A.C.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación Biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- Boosten, K., Vandeveld, K. y Derycke, H., Kaat, A. y Van Rossem, R. (2014). Careers of doctorate holders Survey 2010. Recuperado de <https://www.belspo.be/belspo/.../012/CareersDoctorateHolders.pdf>
- Borges, J. L. (2000). Clase 15 - Borges Profesor. Curso de literatura inglesa en la UBA. Maria Kodama. <http://borgestodoelanio.blogspot.ca/2016/07/borges-profesor-clase-15-william-blake.html>.
- Bunge, M. (1981). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Burton, K. (15 de abril de 2016). What I lost when I got with my Ph.D. *Times Higher Education*. Recuperado de <https://www.timeshighereducation.com/blog/what-i-lost-when-i-got-my-phd>
- Cakmak, E., Danisman, S., Isci, S. Karadag, E., Oztekin, O. y Uslu, F. (2015). Overview of the dissertation process within the framework of Flow Theory: a qualitative study. *Educational Sciences: Theory & Practice*.15(3), 607-620. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067407.pdf>
- Carr, S.M., Lhussier, M. y Chandler, C. (2010). The supervision of professional doctorates: Experiences of the process and ways forward. *Nurse Education Today*, 30(4), 279-284. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.03.004>
- Cassidy, T. (25 de febrero de 2016). Peridoctoral Stress Syndrome. *The Chronicle of Higher Education*.
- Colina Escalante, A. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles Educativos*. Vol. 33, núm. 132, pp. 10-28. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytic tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re353/re353_08.pdf
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). *Teachers Professional Knowledge Endoscopies*. New York, EUA: Teachers College Press.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (Junio 2016). *Marco de refe-*

rencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en modalidad no escolarizada. Recuperado de <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/convocatorias-cerradas-pnpc/9006-marco-de-referencia-no-escolarizada/file>

- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruz Cardona, V. y Martos Perales, F. (2010). Evaluación de la calidad de los programas de maestría y doctorado en Iberoamérica. *Revista Digital Universitaria*, 11(5), 1-13. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art45/art45.pdf>
- Charlot, B. (2013). El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable. Red Filosófica de Uruguay. Consultado en: <https://redfilosoficadeluruguay.wordpress.com/2013/10/01/el-fracaso-escolar-un-objeto-de-investigacion-inencontrable-bernard-charlot/>.
- DAAD. *Deutscher Akademischer Austauschdienst Deutschlandstudien* 2017. Recuperado de <https://www.daad.de/miniwebs/icbuenosaires/es>
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica. El Surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica la razón histórica*. Madrid: Istmo.
- Dubs, R. (2005). Permanecer o desertar de los estudios de postgrado: Síntesis de modelos teóricos. *Investigación y Posgrado*, 20(1), 55-79. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000100003
- Educación Futura. (2014). *Revista de escuelas normales*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/quien-hace-investigacion-educativa-en-las-escuelas-formadoras-de-docentes-y-por-que-se-hace/>
- Elizondo Schmelkes, N. (2014). *Desarrollo Personal a través del Proceso de Investigación: La Autenticación*. Disertación doctoral. Doctorado en Educación Internacional. Cd. Victoria, Tam., México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

- Fernández, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 37(148), 156-171.
- Gadamer, Hans Georg. 1996. *Estética y Hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Gallo C. Luz Elena (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal, *Revista Brasileira de Ciencia y Deporte, Florianópolis*, v. 34, n. 4, p. 825-843. Consultado en: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n4/v34n4a03.pdf>
- Gamoran, A. (junio 2007). Reflections on exemplary dissertations in education research. Recuperado de <http://www.spencer.org/reflections-exemplary-dissertations-education-research>
- García, R. (2009). Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1988 y 2008. *Sociológica*, año 24, número 70, mayo-agosto, pp. 153-174.
- Glaser B. y Strauss. A. (2008). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. 3rd. edition. New Brunswick Canada: Aldine Transaction.
- Gómez Mendoza, M. A.; Deslauriers, J. P y Alzate Piedrahita, M. A. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado*. Bogotá: ECOE.
- Gramsci, A. (1972). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.
- Green, B. (2005). Unfinished Business: Subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 151-163.
- Grove, J. (22 de febrero de 2016). PhDs: should you publish while you study? Times Higher Education. Recuperado de <https://www.timeshighereducation.com/blog/phds-should-you-publish-while-you-study>
- Guzmán Acuña, J. y Hernández Limón, O. (2008). Trece años del posgrado a distancia en el Centro de Excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XVIII, núm. 2, pp. 35-58. Cd. Victoria, Tamaulipas, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

- Halse, Ch. y Malfroy, J. (2010). Retheorizing Supervision as Professional Work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92.
- Hamilton, P., Johnson, R., & Poudrier, C. (2010). Measuring educational quality by appraising theses and dissertations: pitfalls and remedies. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 567-577.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harrison, R., Gemmell, I. y Reed, K. (2014). Student Satisfaction with a Web-Based Dissertation Programme: Findings from an International Distance Learning Master's Programme in Public Health. IRRODL. *The International Review of Research in Open and Distance Education*, 15(1), 182-202. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024351.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Ingledeu, D. K., y Markland, D. (2009). Three levels of exercise motivation. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(3), 336-355.
- Jansen, A. (2014). The 10 Most Important Qualities of the Ideal Graduate Research Supervisor. *PhD Handbook, Doctor of Philosophy at University of Otago*. Nueva Zelanda. Recuperado de <http://www.otago.ac.nz/study/phd/handbook/otago001978.html>
- Jiménez-Contreras, E., Ruiz Pérez, R. y Delgado López-Cózar, E. (2014). El análisis de las tesis doctorales como indicador evaluativo: reflexiones y propuestas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 295-308. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.197401>
- Koole, M. L. (2013). Identity positioning of doctoral students in networked learning environments. (tesis doctoral). Lancaster University, UK. Recuperado de http://eprints.lancs.ac.uk/64294/1/2013_mkoolle_phd.pdf
- Kovach, J. (4 April de 2016). Career options after tenure. *Chronicle of Higher Education*. Recuperado de <http://chronicle.com/article/Career-Options-After-Tenure/235784>

- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), pp.267-281.
- López Ruiz, M. Schmelkes, C. y Guajardo, G. (1997). *Metodología para el fomento de la Investigación en el SNIT*. Querétaro, Qro, México: Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET).
- McCook, A. (2011). Rethinking PhDs. Fix it, overhaul it or skip it completely — institutions and individuals are taking innovative approaches to postgraduate science training. *Nature*, 472, 280-282. Recuperado de <http://www.nature.com/nature/journal/v472/n7343/full/472259b.html>
- Menand, L. (2009). *The Marketplace of Ideas*. Nueva York, NY, EUA: W.W. Norton & Co. Inc.
- Menand, L. (2015). The Ph.D. Problem. *Harvard Magazine*. March-April. Recuperado de <http://harvardmagazine.com/2009/11/professionalization-in-academy>
- Mittleman, W. (1991). Maslow's Study of Self-Actualization. A Reinterpretation. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(1): 114-135.
- Moreno Bayardo M. G., Jiménez Mora, José Margarito; y Ortiz Lefort, Verónica (2011). Culturas de los estudiantes de investigación en Programas de Doctorado en Educación. Reflejos de un campo en definición. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*. Vol. 16, núm. 50. México, D.F.
- Moreno Bayardo, G. (2007). Experiencias de formación y formadores de programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 561-580. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33F.pdf>
- Moreno Bayardo, M. G. (2009). La aportación de los Doctorados a la formación de investigadores en educación. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.

- (2011a). Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación. *Revista Perfiles Educativos*. vol. XXXIII, núm. 132.
- Mujtaba, B.G., Scharff, M. y Cavico, F.J. (2008). Challenges and Joys of Earning a Doctoral Degree: Overcoming the ABD Phenomenon. *Research in Higher Education Journal*, 1(1), 10-26. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/1d6e/1fad8c82fef084cb8413d9abe0b34b5c9d90.pdf>
- Pacheco Méndez, T. y Díaz-Barriga, Á. R. (2009). *El posgrado en educación en México*. Ciudad de México: Pensamiento Universitario, IISUE.
- Philips, D. (2009). *La preparación de aspirantes a investigador educativo en las tradiciones empíricas cualitativas y cuantitativas de las ciencias sociales*. Informe de un grupo de trabajo de Spencer Foundation Educational Research Training Grant Institution. Documento de trabajo para la reunión internacional de trabajo sobre formación de investigadores y profesionales de alto nivel en educación. Mérida, México: Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Philpott, C. (2015). The importance of students' motivation and identity when supervising professional doctorate students; a reflection on traditional and professional routes. *Practitioner Research in Higher Education*, 9(1), 59-66. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1130284>
- Philpott, C. (2015). The importance of students' motivation and identity when supervising professional doctorate students; a reflection on traditional and professional routes. *Higher Education Journal*, 9(1), 59-66. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130284.pdf>
- Plathe, A. & Mastrangelo, J. G. (July–September 2003). Abdul Waheed Khan Towards knowledge societies. *A World of SCIENCE*, 1(4), 8-9. Recuperado de http://rsis.web.cern.ch/rsis/Links/world_sc_july03.pdf

- Plazón Mayoral, M. R. (2012). Sugerencias hermenéuticas para la educación. *Perfiles Educativos*, 36(146), 174-186.
- Raddon, A. & Sung, J. (2009). *The Career Choices and Impact of PhD Graduates in the UK: A Synthesis Review*. Recuperado de http://www.esrc.ac.uk/_images/career-choices-and-impact-on-graduates-report_tcm8-6388.pdf
- Ragin, Ch. C. (2006). Set Relations in Social Research: Evaluating Their Consistency and Coverage. *Political Analysis*, 14(3), 291-310. doi: <https://doi.org/10.1093/pan/mpj019>
- Ramos Capistrán, Y. (2013). Una mirada analítica sobre la formación de investigadores en México y el crecimiento del campo de la investigación educativa. *Boletín UAEH*. Vol. 2-3, semestre diciembre.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2003). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.
- Rojas Soriano, R. (2010). *Metodología en la calle, Salud-enfermedad, política, cárcel, escuela*. Ciudad de México: Plaza y Valdez.
- Ruiz Hernández, S. (2014). *El estado de conocimiento de la investigación educativa en los Institutos Tecnológicos del estado de Veracruz*. Doctorado en Educación Internacional. Disertación doctoral. Cd. Victoria, Tam., México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Schapira, L. et al. (2014). *Los problemas de la juventud. Definiciones sociales sobre los jóvenes*. Córdoba: Perspectivas Sociales - IFG- UCC, 2014.
- Scheele, J. (2009). Formación de doctorado en ciencias e ingenierías en los países desarrollados: evoluciones recientes y perspectivas. *Documento de Trabajo CPCE*, 9. Recuperado de <http://www.cpce.cl/>

- publicaciones/documentos-de-trabajo/38-9-formacion-de-doctorado-en-ciencias-e-ingenierias-en-los-paises-desarrollados/file
- Scheleiermacher, F. (2000). *Sobre los diferentes métodos de Traducir*. Barcelona: Gredos.
- Schmelkes, C., Pariente, J.L. y Porter, L. (2004). *Guía para el alumno*. Publicación interna. Cd. Victoria, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas. Centro de Excelencia.
- Schmelkes, C., Pariente, J.L. y Porter, L. (2004). *Guía para la disertación*. Publicación interna. Cd. Victoria, Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas. Centro de Excelencia.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schüler, J. (2010). Achievement incentives determine the effects of achievement-motive incongruence on flow experience. *Motivation and Emotion*, 34(1), 2-14. doi:10.1007/s11031-009-9150-4
- Spencer Foundation Educational Research Training Grant Institution. (2009). *La preparación de aspirantes a investigador educativo en las tradiciones empíricas cualitativas y cuantitativas de las ciencias sociales*. Informe de un grupo de trabajo. Coria Audón (Trad). Mérida Yucatán: Autor.
- Subhajyoti, R. (2007). Selecting a Doctoral Dissertation Supervisor: Analytical Hierarchy Approach to the Multiple Criteria Problem. *International Journal of Doctoral Studies*, 2, 23-32. Recuperado de <http://www.ijds.org/Volume2/IJDSv2p023-032Ray18.pdf>
- Templeton, R. (2016). Doctorate motivation: an (auto) ethnography. *Australian University Review*, 58(16), 39-44. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091203.pdf>
- Valarino, E. (1997). *Tesis a tiempo*. Venezuela: Melvin.
- Van Manen, M. (2014). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Weiss, E. (2003). *El Campo de la Investigación Educativa*. México: Consejo

- Mexicano de Investigación Educativa. DF, México. COMIE
- Wisker, G. (2005). *The Good Supervisor. Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations*. New York, USA: Palgrave MacMillan.
- Wisker, G. (2008). *The postgraduate Research Handbook* 2nd edition. New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Warnes, M. y Creighton, E. (2003). From Supervisory Dialogues to Successful PhDs: Strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 383–397.
- Recuperado de
https://www.researchgate.net/publication/233235571_From_Supervisory_Dialogues_to_Successful_PhDs_Strategies_supporting_and_enabling_the_learning_conversations_of_staff_and_students_at_postgraduate_level
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Ciudad de México: Anthropos.

ANEXOS

Anexo A. Oficio de reconocimiento del DEI



Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica



Oficio No. PROMEP/103.5/99/1603
México, D.F. 1999-NOV-10

MC Humberto F Filizola Haces
Rector
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Presente

Por este conducto me complace informarle que la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, SESIC, reconoce al programa de posgrado denominado

"Doctorado en Educación Internacional"

como de alta calidad para ser incorporado al Registro de Programas Especiales de Posgrado para la Formación de Profesores de Educación Superior de la SESIC.

Por lo anterior todos aquellos profesores que sean aceptados en el citado programa y cumplan con los *Lincamientos para el otorgamiento de becas PROMEP*, gozarán de una beca para la realización de sus estudios en dicho programa.

Además, la SESIC autoriza el pago de cuotas por servicios educativos, incluyendo las colegiaturas, para contribuir a cubrir los costos de operación que se deriven directamente del funcionamiento del posgrado y como estímulo adicional a quienes lo ofrecen, por lo cual su institución recibirá:

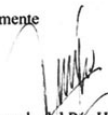
- a) una cuota anual de \$ 7,500 por becario,
- b) una cuota por graduación oportuna de los becarios de

| | | |
|-----------|-------------|--|
| Doctorado | \$ 6,900.00 | cuando el becario se gradúe dentro del plazo aprobado para la obtención del grado, |
| | \$ 3,450.00 | cuando el becario se gradúe dentro de los 6 meses siguientes, |
| | \$ 1,725.00 | cuando lo haga entre 6 y 12 meses posteriores al plazo. |

Las cuotas serán cubiertas directamente por la institución de adscripción de los profesores que realicen sus estudios en el citado programa, a la institución receptora que usted dignamente dirige.

Asimismo le comunico que se autoriza a su institución a realizar la publicidad que considere conveniente para ofrecer dicho programa a los profesores de las instituciones que participan en el PROMEP, haciendo de su conocimiento que éste ha sido aprobado por la SESIC.

Atentamente



Dr Fernando del Rfo Hazza
Asesor del C Subsecretario y
Coordinador Académico del Promep

C c p Dr Daniel Reséndiz Núñez. -Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica.
Dr Eugenio Cetina Vadillo. - Director General de Educación Superior. SESIC.

Anexo B. Tabla de materias para los cursos electivos y de especialización

| | |
|------------------------------|--|
| Curso de Especialización I | <ul style="list-style-type: none"> • Cultura Organizacional • Teoría de las Organizaciones • Comportamiento organizacional y toma de decisiones |
| Curso de Especialización II | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de aprendizaje aplicados a la tecnología educativa • Desarrollo humano y teoría de sistemas |
| Curso de Especialización III | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo humano • Educación y trabajo • Fundamentos de Educación a distancia • Cultura organizacional en las IES • La transformación estratégica en las instituciones de educación superior |
| Curso de Especialización IV | <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de sistemas • Teoría de las organizaciones • Gestión y gobernabilidad en las instituciones públicas mexicanas • Modelos de educación a distancia |
| Curso de electivo I | <ul style="list-style-type: none"> • Modelos de educación a distancia • Tecnología educativa aplicada en los procesos de aprendizaje • Gestión de la calidad en las IES • Cultura organizacional |
| Curso electivo II | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de investigación en técnicas educativas • Comportamiento organizacional y toma de decisiones • Análisis institucional: objetivo y método • Análisis de investigación en tecnología educativa • Innovación tecnológica |

Anexo C. Profesores y materias impartidas

| | Primero | Segundo | Tercero | Cuarto | Quinto | Sexto | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|---|--------------------------------------|---|--|--------------------------------------|--|---|-------------------|--------------------|------------|---------------------|--------------------|-------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| | Teoría educativa contemporánea | Seminario de investigación en educación | Análisis comparado de sistemas de ES | Internacionalización de la educación y políticas educativas | Diagnóstico y planeación de la educación | Modelos de evaluación y acreditación | Educación superior, mercados de trabajo y movilidad social | Financiamiento y fuentes para el desarrollo | Especialización I | Especialización II | Electivo I | Especialización III | Especialización IV | Electivo II | Seminario de disertación I | Seminario de disertación II | Materias impartidas |
| Álvarez Gómez, Miguel | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Amaya Amaya, Arturo | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Brue, Corrine | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Calderón López-Velarde, Jaime Rogelio | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Capello García, Héctor Manuel | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Chaire Huerta, Jaime | | | | | | | | | | | | | | | | | 5 |
| Chan Núñez, Ma. Elena | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Colón Morales, Martha Noemí | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Cuellar Cuellar, Alfredo | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Dávila Martínez, Anabella | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| de la Cerda Gastelum, José de Jesús | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Derat Solís, Raúl Arturo | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Díaz Betrones, Francisco | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Flores Leal, Sergio Alberto | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Glazman Nowalski, Raquel | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| González Isasi, Rosa Ma. | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Gosh, Ratna | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Guillaumin, Arturo | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Gutiérrez Cabrera, Elva Isabel | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Guzmán Acuña, Josefina | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Guzmán Arredondo, Arturo | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Hernández Limón, Olga | | | | | | | | | | | | | | | | | 4 |
| Ibarra Colado, Eduardo | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |

| | Primero | Segundo | | | Tercero | | Cuarto | | | Quinto | | Sexto | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|---|--------------------------------------|---|--|--------------------------------------|--|---|-------------------|--------------------|------------|---------------------|--------------------|-------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| | Teoría educativa contemporánea | Seminario de investigación en educación | Análisis comparado de sistemas de ES | Internacionalización de la educación y políticas educativas | Diagnóstico y planeación de la educación | Modelos de evaluación y acreditación | Educación superior, mercados de trabajo y movilidad social | Financiamiento y fuentes para el desarrollo | Especialización I | Especialización II | Electivo I | Especialización III | Especialización IV | Electivo II | Seminario de disertación I | Seminario de disertación II | Materias impartidas |
| Jasso Villazul, Javier | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Kavanaugh, Pablo | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Márquez Jiménez, Alejandro | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Martínez Saldivar, Mario Lorenzo | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Mink, Oscar | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Montaño Hirose, Luis | | | | | | | | | | | | | | | | | 6 |
| Muñiz García, Manuel Guadalupe | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Navarro Leal, Marco Aurelio | | | | | | | | | | | | | | | | | 5 |
| Ortega Salazar, Silvia | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Pariente Frago, José Luis | | | | | | | | | | | | | | | | | 7 |
| Porter Galetar, Víctor Luis | | | | | | | | | | | | | | | | | 7 |
| Roux Rodríguez, Ruth | | | | | | | | | | | | | | | | | 4 |
| Sánchez Rodríguez, Luis Iván | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| Schindell, Tom | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Schmelkes del Valle, Corina | | | | | | | | | | | | | | | | | 5 |
| Sepúlveda Stuardo, Manuel Antonio | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Solís Pérez, Pedro | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Solís Solano, Francisco | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Suárez Núñez, Tirso | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| Tejada Tayabas, Juan Manuel | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Tewolde Medhin, Assefaw | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| Tort Chavarria, Francisco | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| 45 Profesores (12 de la UAT) | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo D. Cuestionario para los egresados del DEI

Objetivo: Analizar más de diez años del Doctorado en Educación Internacional con la posibilidad de reestructurarlo y mejorarlo.

Instrucciones: Responda a las preguntas en forma sincera. Simplemente ponga el número de la pregunta en un documento de Word e inicie a escribir su respuesta. No olvide poner los cinco elementos de identificación general al inicio. Si hay alguna que no desea responder, anote su razón. Se ha colocado el nombre del egresado solamente para su control y para poder enviarle los resultados, pero en ningún momento se utilizará la información que consideramos confidencial. Sólo se recopilarán las respuestas en forma general. Se les enviarán los resultados.

Generales

Nombre:

Correo Electrónico preferido:

Edad:

Trabajo actual:

Generación en el doctorado:

1. ¿Cuáles fueron las razones por las cuales decidió estudiar el doctorado?

2. ¿Cumplió sus expectativas el doctorado?

Le solicitamos que en las siguientes preguntas conteste lo más específico posible pues no se tomarán en cuenta las respuestas vagas tales como: “todo me sirvió”, “Aprendí mucho” “mucho”, “para nada”. Se trata de que reflexionen sobre las respuestas.

3. ¿Qué aspectos han influido para obtener el grado o para postergar su obtención

4. ¿Qué aspectos de la relación con su director de tesis considera le favoreció (o ha favorecido) a usted más para desarrollar la disertación?

5. ¿Qué aspectos de la relación con su director de tesis, en el desarrollo de

- la disertación, considera que le costó (o ha costado) a usted más trabajo?
6. ¿Qué fue lo que le resultó (o ha resultado) más fácil en el desarrollo de su disertación?
 7. ¿Qué fue lo que le resultó (o ha resultado) más difícil en el desarrollo de su disertación?
 8. ¿Qué considera usted que fue lo que más disfrutó o está disfrutando su director de tesis en el desarrollo de su disertación?
 9. ¿Qué es lo que le correspondería a la institución realizar para que un mayor número de estudiantes terminen su disertación y obtengan el grado?
 10. ¿Qué aspectos de la función de asesoría para el desarrollo de la disertación habría que mejorar para apoyar al egresado a realizar su disertación?
 11. ¿Qué consejos le daría al estudiante para realizar su disertación
- Conteste las siguientes preguntas si ya concluyó su disertación
12. ¿Cuánto tiempo después de haber acreditado la última materia del programa doctoral terminó su disertación?
 13. ¿Qué beneficios obtuvo después de terminar su disertación?
 14. ¿Qué cambios significativos se reflejaron en el desarrollo de su profesión al terminar su disertación?
 15. En caso negativo: ¿por qué cree usted que nada cambió?
 16. ¿Qué aspectos considera usted fueron (o han sido) los más relevantes del apoyo que su director de tesis le proporcionó para el desarrollo de su disertación?
 17. ¿Cuáles cursos del programa doctoral considera que le ayudaron para realizar su disertación?
 18. ¿Cuál considera fue su necesidad más grande en el desarrollo de su disertación?
 19. ¿Cómo vivió su proceso del desarrollo de su disertación en cuanto a sus sentimientos?
 20. Por favor proporcione cualquier información adicional que pueda ayudar en esta investigación.

Anexo E. Guía de entrevista para profesores del DEI

Los temas que se trataron con los profesores entrevistados se centraron en:

La percepción del programa DEI desde sus inicios hasta la última vez que ellos fueron profesores.

La relación asesor - asesorado

Los resultados del programa.

Se les permitió divagar dentro de estos tres temas todo lo que quisieran. Las entrevistas fueron por teléfono, habiendo establecido con cada uno un horario en el cual se les podría hablar. Su duración fue de 15 a 20 minutos cada una. Solo un profesor solicitó enviar por escrito los comentarios que él tenía sobre estos tres puntos.

El doctorado como proyecto de vida: Visión del Doctorado en Educación Internacional de la UAT, de Rosa María González Isasi, José Luis Pariente Fragoso y Corina Schmelkes del Valle, publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Colofón, se terminó de imprimir en noviembre de 2018 en los talleres de Ultradigital Press S.A. de C.V. Centeno 195, Col. Valle del Sur, C.P.: 09819, Ciudad de México. El tiraje consta de 300 ejemplares impresos de forma digital en papel Cultural de 75 gramos. El cuidado editorial estuvo a cargo del Consejo de Publicaciones UAT.



La principal motivación que llevó a la realización de la investigación que sustenta este libro fue dejar una huella, lo más nítida posible, que refleje los veinte años de actividades del Doctorado en Educación Internacional (DEI) de la UAT. Creemos que el documento puede ser útil para otros posgrados e investigadores interesados en analizar el tema. También creemos en la bondad de seguir el impulso de compartir nuestras experiencias, como una forma de agradecimiento al conjunto de directivos, administrativos, personal docente y estudiantes, que lo hicieron posible.

Consideramos que el DEI es uno de los proyectos educativos sobresalientes en el panorama educativo contemporáneo de México. En un sistema de educación superior, donde la oferta y la demanda mantienen esquemas, criterios y visiones tradicionales, el DEI implantó un modelo educativo avanzado, acorde con los nuevos tiempos, en donde se concretaron formas de innovación, dirección y contenidos, inéditas en nuestro medio. Lo diferente, en este marco, residió en la "revaloración de lo humano", como reacción contra la predominancia de un individualismo exacerbado, de una racionalidad instrumental tecnocrática y de una actitud consumista. De allí que la experiencia vivida en un programa donde la operación cotidiana se llevó a cabo mediante la aplicación de otros valores, premisas y oportunidades, explica con creces la existencia de un estudio reflexivo como el presente, para ponerlo a la consideración del público lector. Dos décadas de experiencia con sesgos alternativos y voces experimentales, constituyen un referente útil para proyectos en ciernes o en proceso de cambio, que tanto requiere el panorama del posgrado actual en México. De eso trata el presente volumen.

Luis Porter
Noviembre de 2017

ISBN UAT: 978-607-8626-01-4
ISBN Colofón: 978-607-8622-50-4

