

PERCEPCIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN Y EL PAPEL DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO EN ESTUDIANTES DE POSGRADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MANUEL VILLARRUEL FUENTES
SEP-DGEST- Instituto Tecnológico de Ursulo Galván

RESUMEN: La educación de posgrado en México se ha ampliado principalmente por la apertura de programas de Maestría dentro de las escuelas particulares, especialmente en el campo de la educación. A este respecto no se cuenta con registros que identifiquen la forma en que los estudiantes conciben sus potenciales roles como investigadores, ni el nivel de reflexión con el cual abordan estas tareas. Por ello se planteó identificar las percepciones de un grupo de estudiantes de Maestría en Ciencias de la Educación. El estudio se catalogó como cualitativo, de corte interpretativo, el cual valoró la percepción de los estudiantes en torno a la función de la investigación y el investigador educativo.

Los resultados mostraron que sus percepciones al respecto son incipientes, viéndose afectados por su perfil profesional. Los estudiantes no percibieron con claridad los valores que debe tener un investigador educativo, ni el papel de la investigación educativa en los procesos de gestión de la calidad y la práctica docente dentro del aula; así como tampoco asociaron dicha gestión con el papel del investigador educativo.

Palabras clave: valores, investigador, calidad, estudio de caso.

Introducción

El crecimiento económico en América Latina demanda de inversión y aplicación del progreso científico y tecnológico para modernizar los procesos productivos de la región (Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles, 2009). Por ello se enfatiza en la necesidad de esforzarse para mejorar el capital físico y humano, en busca de llevar a cabo la investigación y el desarrollo científico que se necesita para ello. Esta demanda remite necesariamente a la formación de posgrado. Al respecto Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles (2009) aclaran que la demanda por estudios de posgrado en algunos países de América Latina se incrementó de forma importante en los años noventa. A decir de estos autores, los programas de Maestría

fueron los más favorecidos, al concentrar un aumento del 65% de la matrícula de posgrado. Lo significativo es que los campos de estudio con mayor atención fueron los concernientes a las ciencias sociales y administrativas. Debido a lo anterior, estos fenómenos sociales deben abordarse como campos emergentes de investigación.

En México la expansión de la oferta educativa en el área de posgrados se ha visto multiplicada en los últimos años (Gutiérrez-Serrano, 2003; Villa-Soto y Pacheco-Chávez, 2004), particularmente el campo de la educación, fenómeno derivado en gran medida por la exigencia de acreditación de los centros escolares, particularmente en el nivel superior, donde se considera indispensable contar con un grupo de maestros que atiendan la función docente y de investigación (Robalino-Campos, 2005).

En conceptos de Cardoso-Espinosa y Cerecedo (2011), los posgrados en educación poseen un papel relevante para el desarrollo de un país, ya que algunos se enfocan al estudio de problemáticas educativas regionales o específicas, mientras que otros están encargados de la formación, capacitación y actualización de los profesores en servicio, tal como sucede con los programas de Maestría en Ciencias de la Educación, los cuales se ofertan en diversas Instituciones Particulares de Educación Superior en México, los que en la última década han captado un porcentaje importante de estudiantes de posgrado. Actualmente existen 8,522 programas de posgrado, de los cuales el 68.8% son de maestría. Estos programas son ofertados por 1,423 instituciones, de las cuales el 63% son particulares (COMEPO, 2010).

Por ello se hace necesario indagar acerca de las formas en que operan las percepciones de los estudiantes que cursan una Maestría en Ciencias de la Educación, dentro de los programas académicos de dichas instituciones, a fin de tener una mejor apreciación de las formas en que perciben su potencial papel como investigador, en el entendido de que a partir de ello se configura la etapa constructiva del quehacer de investigación. A decir de Coll (1987), lo que existe en la mente de los sujetos tiene mucha importancia, ya que las concepciones que los estudiantes poseen influyen en sus interpretaciones y llegan incluso a determinar qué datos sensoriales han de ser seleccionados y ha de prestárseles atención. Para ello se busca caracterizar la percepción que los estudiantes tienen del investigador y la investigación educativa, entendida como el punto de partida del sujeto, construida desde su experiencia, y que integra la red de información, imágenes, relaciones, anticipaciones e inferencias que posee (Gálvez-Díaz, 2012).

Contenido

Diseño de Investigación. El estudio consideró 15 estudiantes de una Maestría en Ciencias de la Educación impartida dentro de un Instituto de Educación localizado en el Estado de Veracruz, México, cuyo programa de estudios cuenta con validez oficial. Sus edades oscilaron entre los 25 y 56 años. Con diversas formaciones en el nivel de pregrado (normalistas, licenciados e ingenieros) que impartían clases en desde el nivel básico hasta el medio superior y que cursaban, durante el 2013, la asignatura de Investigación Educativa, organizada en cuatro unidades integrados por cuatro módulos de 7.5 horas cada uno. Del total de estudiantes sólo el 20% había realizado un trabajo documental para titulación.

El estudio se abordó desde el paradigma interpretativo, de carácter cualitativo, orientado hacia el modelo de las percepciones sociales, el cual antropológicamente se asume como una perspectiva que atribuye características cualitativas a los fenómenos objeto de estudio presentes en el entorno (situaciones, circunstancias, escenarios, etc.), mediante indicadores que se elaboran desde sistemas ideológicos y culturales específicos contruidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad (Lazos-Chávez, 1999). De acuerdo con Galimberti (2002), con este enfoque se acepta que existe una clara influencia del contexto social en las percepciones, donde se asume que un individuo cambia sus percepciones dependiendo del carácter individual de las mismas o de su pertenencia a un grupo cómplice. De esta forma el grupo tiende a regirse por la norma propuesta por la mayoría. Con ello se observa cómo las percepciones están impregnadas y acotadas por las delimitaciones sociales que determinan lo que socialmente está permitido percibir. De la misma manera, incluye el reconocimiento, la interpretación y el significado necesario para elaborar juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que actúan los procesos psíquicos del aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas y Marina, 1994).

Se afirma que el acto de percibir es heterogéneo y depende de variables que pueden llegar a influir sobre el fenómeno de la percepción. Ello determina que existan variados grados de percepción, influenciados por diversos factores, entre los que se pueden citar: el entorno físico, los personales y la cultura, lo que a decir de Valera *et al.*, (2002) pueden incluir la no percepción de un problema. Esto determina que las percepciones acerca del investigador y la investigación educativa sean distintas en una institución

particular, con un programa de estudio específico y bajo un entorno favorecido por el medio físico y la condición socioeconómica de la población objeto de estudio.

Para el análisis se aplicó un test cerrado, que incluyó siete ítems dicotómicos, que consideraron los siguientes indicadores: 1) concepto de calidad; 2) concepto de gestión; 3) concepto de investigación educativa; 4) concepto de investigador educativo; 5) papel que se le otorga a la investigación educativa dentro de la sociedad; 6) papel que se confiere al investigador educativo dentro de los procesos de gestión de la calidad; 7) adecuada función de investigador educativo dentro de los programas de mejora continua desarrollado dentro de una escuela. No existió una respuesta que fuera la mejor, sino varias alternativas que definieron un sentido y orientación distinta. Se incluyó además dos preguntas de soporte: la primera dirigida a determinar si el papel que le asignó al investigador es el que debe cumplir, y la segunda encaminada a identificar los valores que debe tener un investigador educativo; así como una dicotómica orientada a saber si conocía la Organización Internacional Para la Estandarización.

Resultados

El grupo identificó el concepto de calidad con el logro de *objetivos* y *metas* (40%) y con la consecución correcta de un *proceso* (26.66%), con ello desestimó las definiciones que involucraron el binomio proceso-producto.

Con respecto al concepto de *gestión* éste fue visto como una acción o trámite que hay que llevar a cabo para conseguir o resolver una cosa (53.33%), asociado en su definición con el conjunto de operaciones que se realizan para dirigir y administrar un negocio o una empresa (20.00%). Tales concepciones están estrechamente ligadas y alineadas a la forma en que se concibe a la calidad. Se destaca que sólo una mínima parte de ellos la consideró un proceso de transformación institucional (13.13%). Se infiere que existió una dificultad para trasladar estos principios a un contexto más amplio e incluyente, reduciéndolas a las tareas más específicas del quehacer docente.

Sobre el concepto de *investigación educativa*, el grupo de estudiantes lo consideró como un procedimiento formal, sistemático e intensivo para realizar un análisis científico (53.33%), seguido de la concepción que la destaca como el compromiso con una ideología, aspirando a transformar la sociedad con base en una concepción democrática del conocimiento y de los procesos que lo generan mediante la participación de las personas implicadas (40.00%). En primera instancia las percepciones favorecieron al proceso de la

investigación científica, en tanto quehacer y pensamiento organizado, seguido por aquella definición que vincula la actividad de investigación con un proceso transformador, cargado de intención.

Con lo que respecta al concepto de *investigador educativo*, el 66.66% de los estudiantes determinaron que se trata de una persona que trabaja con problemas, piensa en términos de investigación, transforma las problemáticas en objetos de estudios científicos, los aborda, los define, los confronta con la realidad, los explica a partir de procesos metodológicos, los niega. Esta definición, posiciona a los estudiantes en un entorno conceptual más amplio, de mayor claridad en torno a los fines del sujeto investigador, incluso supone un sentido epistemológico de su función, evidenciado por el hecho de incluir dentro de su definición la negación de lo observado.

Por otra parte, ninguno de los estudiantes supuso que el investigador educativo es la persona que aplica una serie de principios pedagógicos, epistemológicos o didácticos cuando se encuentra frente a grupo; esto refleja la idea de que la investigación educativa no tiene un uso práctico dentro del quehacer docente, percepción que la desvincula de la realidad educativa.

Respecto al papel de la *investigación educativa* dentro de la sociedad, el 40% percibió que contribuye a la correcta toma de decisiones en el área educativa y un 33.33% afirmó que permite mejorar las políticas públicas educativas. Esto supone una tendencia a considerar que la investigación educativa tiene un papel transformador, articulador de las decisiones y la orientación educativa en su contexto más amplio. Esto parece relacionarse con el papel que se confirió al investigador educativo dentro de los procesos de gestión de la calidad, donde el 73.33% externó que es la de *Generador*, desestimando la función de *Acompañante* y *Espectador*. Esto se alinea con lo antes indicado y dimensiona de manera más clara la percepción que se tiene del investigador educativo, aunque se contrapone con el 13.13% que lo relacionó con la transformación institucional (concepto de gestión). Ello indica cierta confusión en torno a estos principios rectores.

Cuando se les preguntó cuál debía ser la *adecuada función de investigador educativo* dentro de los programas de mejora continua desarrollados dentro de una escuela, el 93.32% coincidió en que era generar conocimiento y propiciar su uso adecuado, lo que evidencia una percepción ajustada a cánones establecidos, tanto en su quehacer como en la conceptualización. Sin embargo, existió una percepción ambigua sobre cómo debe operar en la realidad educativa, así como en las formas en que el conocimiento debe ser

empleado para alcanzar procesos de mejora continua, derivados de la gestión permanente de la calidad.

Respecto a su acuerdo/desacuerdo con el *papel que ellos mismos le confirieron al investigador educativo* un 66.66% afirmó positivamente y sólo un 13.33% negativamente. Es decir, una mayoría coincide en que la percepción que tienen de él es la correcta; se destaca un 20% que no tuvo idea de ello.

Por otra parte, el 80% de los estudiantes afirmaron no saber qué es la *Organización Internacional Para la Estandarización*, lo cual resulta un inconveniente, ya que es la instancia que regula y evalúa los procesos de mejora continua dentro de los planteles de nivel superior.

Para finalizar, se tomó en cuenta los *valores* asociados a los investigadores educativos, en virtud de que brindan elementos para la conformación de su identidad profesional y académica y aportan una base de legitimidad intelectual (Gutiérrez-Serrano, 2007). En los conceptos de López-Calva (2011), resulta inseparable la construcción de conocimiento de lo educativo y el compromiso ético de los investigadores.

En este rubro los estudiantes consideraron que un investigador debe ser: *reflexivo y analítico, responsable, respetuoso, crítico, comprometido, honesto, ético, perseverante, imparcial, maduro, real y sensible*. En general los estudiantes confundieron valores con atributos o cualidades deseables en todo ser humano.

En un acercamiento con los maestros formados en la *Normal Superior* se detectó su alineación pragmática, al destacar los atributos de *reflexivo y analítico*, seguidos de *perseverante, consecuente, respetuoso y crítico*. Ello refleja principalmente la actitud con la cual se deben abordar las tareas propias de una disciplina.

En el caso de los *ingenieros* los atributos que señalaron parecen responder a las características de su disciplina de formación, como es el caso de *imparcial, analítico y real*, seguido de *responsable y maduro*.

En los estudiantes con formación en *licenciatura* al parecer no existió claridad en los conceptos de valor, ética y moral. Se destaca el hecho de considerar la *responsabilidad* como la cualidad más destacable. Este grupo también ponderó el ser *analítico* como un atributo necesario en el investigador educativo, lo que está más relacionado con una cualidad del investigador científico.

Se observa que muchas de las cualidades-valores expresadas como necesarias para un investigador educativo, reflejan su compromiso con el conocimiento que construye como meta de su labor profesional, el cual debe estar orientado por un esfuerzo

permanente por pensar bien (López-Calva, 2011), de aquí que muchas de ellas aludan al quehacer investigativo, lo que manifiesta más un sentido ético que una escala de valores. Esto concuerda con lo indicado por Opazo-Carvajal (2011), quien establece que una ética basada en valores se funda desde los códigos de conducta específicos que intentan regir las prácticas que preservan la situación de prestigio profesional de los investigadores científicos.

A decir de Schmelkes (s.f), “los valores inherentes al investigador educativo son la justicia, la libertad, el respeto a la dignidad de la persona, la democracia y los valores propios de su práctica como forma de vida” (p. 3); aunque los primeros estuvieron ausentes en la percepción de los estudiantes, es posible afirmar que los valores de su práctica si se hicieron patentes. Asimismo la procedencia multidisciplinar de los sujetos no permitió reconocer la adhesión de ellos a un solo sistema de valores (Gutiérrez-Serrano, 2007).

Conclusiones

En general, los estudiantes mostraron que sus percepciones acerca de la investigación y el investigador educativo son incipientes, lo cual no corresponde con un estudiante de Maestría, viéndose afectados por su perfil profesional.

Los estudiantes no percibieron con claridad el papel de la investigación educativa en los procesos de gestión de la calidad, ni en la práctica docente dentro del aula; así como tampoco lo asociaron con el papel del investigador educativo.

En lo que concierne a los valores que debe tener un investigador educativo, vinculados a su quehacer, no se encontraron claramente identificados, confundiéndolos con aquellos atributos que definen a un buen maestro. Ello pudo derivarse de las percepciones que poseían acerca del papel del docente.

Bibliografía

- Cardoso-Espinosa, E. y Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), 68-82. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- COMEPO-Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado. (2010). El Posgrado Mexicano: Logros, desafíos y políticas de estado. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/>

models/sep1/Resource/2155/1/imagenes/7.pdf

- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Editorial Laia.
- Galimberti, H. (2002). *Diccionario de psicología*. México: Siglo XXI Editores.
- Gálvez-Díaz, V. (2012). La escritura de textos en colaboración. Una práctica de construcción de representaciones sociales en el aprendizaje de las ciencias. *Universia*, 3 (7), 70-92.
- Gutiérrez-Serrano, N. G. (2003). Una aproximación a la dimensión regional de los programas de posgrado en ciencias sociales en México, *Perfiles Educativos*, 25 (99), 47-69.
- Gutiérrez-Serrano, N. G. (2007). Valores profesionales en investigadores en educación, *Reencuentro*, 049, 15-21.
- Lazos-Chávez, E. (1999). Percepciones y responsabilidades sobre el deterioro ecológico en el sur de Veracruz. En: Haydea Izazola, coord., *Población y medio ambiente, descifrando el rompecabezas*, Toluca, El Colegio Mexiquense/Sociedad Mexicana de Demografía, pp. 235–272.
- López-Calva, M. (2011). Conocimiento y compromiso vital. Los desafíos de la ética planetaria en la práctica profesional de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), 24-44.
- Moreno-Brid, J. C. y Ruiz-Nápoles. P. (2009). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. CEPAL - Serie Estudios y perspectivas – No 106. México: ONU.
- Opazo-Carvajal, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), 61-78.
- Robalino-Campos, M. (2005). Formación docente y TICs: logros, tensiones y desafíos estudio de 17 experiencias en América Latina. Seminario de Innovación en Informática Educativa, Conferencia Magistral. ENLACES. MINEDUC, UNESCO, Chile.
- Schmelkes, S. (s.f). Los valores del investigador en educación, Secretaria de Educación del Estado de Tabasco-centro de investigación e innovación para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Pablo Latapí*. Recuperado de: <http://www.ciiea.gob.mx/latapi/paginas/system/articulos/Los%20Valores%20del%20Investigador%20en%20Educacion.pdf>
- Valera, S., Pol, E. y Vidal, T. (2002). Elementos básicos de psicología ambiental. Recuperado de: <http://www.ub.es/dppss/psicamb/instruc.htm>
- Vargas, M. y Marina, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47–53.
- Villa-Soto, J. C. y Pacheco-Chávez, V. (2004). Articulación y reorientación

del sistema de educación superior
para la formación de nuevos
investigadores en México. *Revista*

Iberoamericana de Educación,
Versión Electrónica, 1-10.