



# LA EVALUACIÓN CURRICULAR DEL DOCTORADO. TENSIONES Y RETOS DERIVADOS DEL EJE “EL DOCTORADO DEL ISCEEM Y LOS EGRESADOS”

**RUBÉN MADRIGAL SEGURA**

*INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE  
MÉXICO*

**TEMÁTICA GENERAL: CURRÍCULUM**

## RESUMEN

La ponencia analiza las tensiones y retos del eje “el doctorado del ISCEEM y los egresados” como parte de los múltiples análisis curriculares realizados en el marco de los trabajos realizados por la Comisión de Evaluación del Programa de Doctorado impartido en el ISCEEM. Como todos los programas doctorales se encuentra inmerso en procesos de certificación y acreditación, en este caso por la DGSPE. La constitución de la Comisión obedece a esa lógica de responder a las observaciones realizadas al programa y puede servir para la toma de decisiones de la Dirección General del ISCEEM para continua, modificar o cambiar el programa doctoral.

**Palabras clave:** Evaluación curricular, Formación de investigadores y Ciencias de la Educación.

}

## INTRODUCCIÓN

Los posgrados tienen la pretensión de considerarse valiosos para generar recursos humanos de cierto nivel y pretenden cubrir las exigencias o necesidades del sistema educativo nacional, estatal o regional, de acuerdo a su génesis o ámbito de acción. El doctorado en México es concebido como un vínculo directo con la investigación y de alguna manera con el quehacer científico.

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) cuenta, desde el 2002, con un Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Dicho programa fue diseñado por académicos del propio Instituto que fueron comisionados para su elaboración. Uno de los cuatro objetivos del programa doctoral es: “Formar investigadores con fuerte tendencia a la creación de conocimiento original, que pueda repercutir en la solución de problemas educativos” (ISCEEM, p. 2). Este programa doctoral es para profesores del Estado de México: de educación básica, media superior y superior. Las facilidades que les otorga el gobierno es darles los dos años, que dura el periodo escolarizado, con su sueldo de profesor para dedicarse de tiempo completo a los estudios. También pueden ingresar otros profesores que acrediten que su centro de trabajo le permite dedicarse de tiempo completo a sus estudios doctorales. En ese sentido el doctorado es para profesores.

El reglamento del programa doctoral enuncia que puede constituirse una comisión de evaluación del programa que “se encargará de determinar la vigencia o cancelación del Doctorado (ISCEEM, p. 10). Sin embargo, pasaron más de diez años para que se conformara tal comisión. Lo anterior se derivó de las recomendaciones emitidas por la Dirección General de Estudios Superiores para Profesionales en Educación (DGESPE) en el 2013, para continuar con la autorización y registro del programa doctoral.

Por tal motivo la Dirección General del ISCEEM convocó a los tres Campos del Conocimiento (Educación, Sociedad y Cultura (ESyC), Práctica Educativa y Formación Docente (PEyFD) y Filosofía y Teoría Educativa (FyTE)) para que eligieran a sus representantes para la conformación de la Comisión de Evaluación del Programa de Doctorado (CEPD).

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los retos que plantea la evaluación tienen que ver con las recomendaciones que la DGESPE en relación con el plan de estudios, con el objetivo de mantener su registro. Además de identificar las problemáticas en el plano de los procesos y prácticas educativas en sus “tres dimensiones social, institucional y didáctica” (De Alba 1991). A partir de los resultados, las autoridades escolares cuenten con fundamentos para la toma de decisiones para mantenerlo, reestructurarlo o cambiarlo.

El trabajo desarrollado por la CEPD en el proceso de evaluación ha sido desde un inicio, un trabajo colectivo, donde participan personal administrativo y académicos que representan a los tres campos de conocimiento ya mencionados. La CEPD eligió al académico David Pérez Arenas como su coordinador. Desde la primera sesión de trabajo, la CEPD decidió como propósito atender las recomendaciones de la DGESPE e ir un paso adelante en la búsqueda, a mediano plazo, de ingresar

al Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC). Además de lo anterior se asumió que los trabajos de la CEPD fueran desarrollados como un proyecto de investigación institucional.

La evaluación del programa se diseñó en siete etapas como lo menciona Pérez (2014) : I. Análisis Global Inicial, Aprehensión del campo a Evaluar, II. Delimitación de Campos de Observación y Problematicación, III. Aspectos Teórico Conceptuales y Referentes Empíricos del Objeto, IV. Diseño y Aplicación de Instrumentos para los Análisis Curriculares, V. Acopio y Sistematización de Información, VI. Del Análisis Curricular a la Argumentación de Categorías, VII. Conclusiones y Propuestas. A continuación una Caracterización de las etapas ya trabajadas y productos derivados de las mismas.

Lo anterior implicó tomar decisiones en torno a las categorías tensión que habría que trabajarse a partir de la cuarta etapa, por cada uno de los integrantes de la CEPD. En ese sentido se construyeron ocho ejes de discusión los cuales hace mención Pérez (2014) y son:

I. El Doctorado en Ciencias de la Educación en el Contexto Actual de los Estudios de Posgrado.

II. Perfil de Ingreso, el Proceso de Selección y Permanencia en el Programa.

III. El Doctorado del ISCEEM y los egresados.

IV. Plan de Estudios del Doctorado, Estructura Curricular y puesta en marcha.

V. La Institución Escolar: Proyecto, Identidad y Gestión Institucional.

VI. Comités Tutorales, Coloquios y Eficiencia Terminal.

VII. Cultura Formación y Vida Académica.

VIII. Docentes, Doctorantes y Prácticas Educativas.

Derivado de lo anterior, en la toma de decisiones, me fue asignado trabajar el tercer eje de discusión sobre “el doctorado del ISCEEM y los egresados”, debido a que desde el inicio al realizar el análisis global inicial las propuse como nociones de significatividad. A partir de allí me vi en la necesidad de fundamentar teóricamente esas nociones y de esa manera participamos en la organización del primer foro de análisis del programa de doctorado.

Para la realización del trabajo de análisis curricular tuve la necesidad de plantear la siguiente interrogante ¿cuáles son las tensiones y retos que se generan en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y de sus egresados a partir del plano estructural formal y procesal práctico?

## **OBJETIVO**

Identificar las tensiones y retos que enfrenta un programa de doctorado en Ciencias de la Educación, en relación con el logro de su orientación, propósitos y perfiles relacionados con la formación para la investigación.

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Los fundamentos del trabajo teórico sobre la evaluación curricular del programa doctoral emanan de Alicia de Alba (1991), sobre las ideas de complejidad de Morin (1996) el cual asegura que:

“la complejidad nos aparece, ante todo, efectivamente como irracionalidad, como incertidumbre, como angustia, como desorden” (p. 2). Por otro lado de Laclau (2006) recuperamos el concepto de tensión para dar cuenta de los procesos en que se encuentran inmersos los sujetos del desarrollo curricular del programa.

En relación con la evaluación curricular fue comprendida como el proceso que parte de una comprensión teórica y valoración axiológica del programa a evaluar, en este caso el doctorado en ciencias de la educación. Todo esto a partir de la articulación de múltiples análisis curriculares que dieran cuenta de la articulación entre los diferentes planos (estructural formal y de los procesos o prácticas educativas), dimensiones del currículum (social amplia, institucional o didáctica) (De Alba, 1991), a partir de nociones de significatividad que orientaron el análisis curricular.

La evaluación del doctorado desde una perspectiva de la complejidad, permite reconocer a dicho proceso como una tarea compleja, no solo por la diversidad de problemas que presenta en sus diferentes componentes y procesos, sino por la necesidad que tiene de responder a las demandas provenientes tanto de la DGEPE y el CONACYT. También se reconocen los problemas que los aspirantes, estudiantes y egresados se ven envueltos al realizar este tipo de estudios que, en muchos de los casos es su iniciación como investigador novel.

Reconocer que la complejidad asociada a la evaluación del programa de doctorado, obedece entre otras razones al contexto de crisis e incertidumbre que vivimos en estos tiempos donde los posgrados se ofertan en instituciones que no cuentan con la infraestructura y el personal docente de tiempo completo para atender el programa.

Para esta ponencia se reconoce como tensión “siempre que hay dos componentes en una relación, que son los dos necesarios pero sin embargo no pueden ser ajustados automáticamente” (Laclau, 2006) por lo que, más que limitarnos a confrontarlos para ver cuál de ellos permanece y cuál es excluido, el reto es cómo logramos articularlos para responder a las demandas de los organismos acreditadores de los programas, al tiempo que se responda a las necesidades de formación para la investigación y criterios de calidad del ISCEEM.

## **METODOLOGÍA**

La metodología utilizada en esta investigación se sustentó en la propuesta de Alicia de Alba (1991). Partimos de un análisis global inicial donde identificamos diferentes problemas e iniciamos con un listado de ellos, identificados por los integrantes de la CEPD. De ese listado, cada integrante de la comisión eligió tres de los problemas que a su entender eran significativos para él. A partir de esa información se diseñó un cuadro de congruencia que permitió identificar las recurrencias y divergencias.

A partir de contar con el cuadro de problemas de trascendencia para la evaluación se convirtieron en nociones de significatividad o categorías eje. Posteriormente, cada integrante de la comisión elaboró un escrito argumentando el por qué se considera un problema para el programa

doctoral. También se inicia el reconocimiento del problema con alguna dimensión o planos del currículum.

Los argumentos de las categorías eje nos permitió proceder a la caracterización teórico conceptual de cada una de ellas. La idea es contar con una delimitación de la perspectiva desde donde se mira la tensión de cada categoría eje. Además se lograron identificar algunos referentes empíricos a partir de los cuales se podrían construir indicadores para la realización del trabajo de campo.

Tomando como base lo descrito anteriormente se definió el diseño metodológico e instrumentos para el acopio de información y múltiples análisis curriculares, tratando de incorporar la participación del mayor número de docentes, alumnos y egresados del programa doctoral.

Para el trabajo de campo y la recuperación de la información fue considerado lo siguiente: una encuesta a egresados y estudiantes. De las cuales se obtuvieron un total de 46 participaciones entre egresados y estudiantes. Cada responsable de trabajar su eje, revisó las respuestas para elegir las que le servían para su análisis.

El primer foro de análisis con estudiantes, egresados y docentes. En relación con las ponencias recibidas en el foro fueron de 21 estudiantes, 14 docentes y un egresado. Las ponencias utilizadas para el análisis del eje en discusión fueron cinco ponencias de docentes y 8 de alumnos.

## RESULTADOS

La tensión y retos que se genera en el programa doctoral y sus egresados los trabajo en tres diadas generadas a partir del análisis de la encuesta a estudiantes y los resultados del primer foro de análisis del programa doctoral: perfil de ingreso/formación de investigadores, eficiencia terminal/tesis, claustro de doctores/Núcleo Académico Básico.

**Ingreso/ formación de investigadores.** Una de las críticas que se presentaron en el foro es “el perfil de ingreso es muy heterogéneo en cuanto a formación, funciones y experiencias personales...un reducido grupo se desenvuelve en el ámbito investigativo”. Sin duda, el perfil de ingreso es un elementos que deben discutirse a doce años de haberse abierto el programa, sobre todo porque “los resultados del cuestionario arrojan que el 9.80% de los encuestados eran investigadores”. En ese sentido, la mayoría de los estudiantes del doctorado no van a utilizar los conocimientos adquiridos para realizar investigación en educación. Es de reconocerse que en el cuestionario se consignaba el ingreso al programa doctoral de un alumno que trabajaba en el posgrado y actualmente lo hacen 14 de esos egresados, es decir, el doctorado les generó la posibilidad de movilidad laboral.

La respuestas de los encuestados es de un 26.80% en sentirse aptos para preparar y dirigir investigadores y grupos de investigación, es decir, perciben que el objetivo del programa doctoral se cumple para los fines que fue creado, el de formar investigadores educativos. Sin embargo, hay que ser cautos en el sentido de que la obtención del grado de doctor, que en muchos de los casos es la primera investigación, no se les otorga el oficio del trabajo de académico.

El ingreso al programa, a través de los resultados de la encuesta, se hace con una diversidad de programas de maestría. De la maestría en Ciencias de la Educación que se impartía en el ISCEEM, lograron su ingreso al programa doctoral 5 alumnos de 31 que contestaron la pregunta sobre la maestría que estudió. Las instituciones donde realizaron su maestría van desde escuelas normales, universidades públicas, universidades privadas y otras instituciones privadas. Las maestrías son de orientación profesional en su gran mayoría. Lo anterior se tensiona con la orientación doctoral que es para la investigación. Luego entonces hay todo un reto para el Comité Tutorial en torno a la formación del doctorando que tiene elementos mínimos para la realización de una investigación en educación.

**Eficiencia terminal/tesis.** El programa doctoral, desde sus inicios, tiene más del 50% de eficiencia terminal en cada una de las generaciones. Sin embargo, los alumnos deben culminar su tesis, como máximo, en cuatro semestres posteriores a la culminación de sus estudios. El tiempo de graduación puede orillar al apresuramiento en el desarrollo de la tesis “la intención responde a la obtención del grado más allá de que las investigaciones impacten”, dice una de las críticas de una alumna. Los mismos alumnos en su proceso de formación reflexionan en torno a los fundamentos, procedimientos y productos finales de una investigación que deriva en una tesis. En la encuesta el 35% de alumnos consideró que tenía muchas confusiones en relación con su tema y la metodología de investigación, por lo anterior no podía avanzar en su trabajo de investigación. Lo anterior tiene relación con su formación en la maestría con orientación profesional y sobre todo, la dirección de la tesis el tutor promueve: “haz lo que hice yo”. Es decir, se hereda la elaboración de tesis en lugar de cuestionar su propia formación doctoral.

Las ponencias interrogan: ¿qué estamos entendiendo y aceptando como un ejercicio cualitativo en este doctorado? ¿tesis de doctorado? Si bien es cierto que no hay una discusión en torno al tipo de investigación que se privilegie en un programa de Ciencias de la Educación, más allá e lo que se presenta en las propias tesis. Tampoco se discute en relación a que es una tesis doctoral, más allá de lo que plantea el reglamento para la obtención del grado. La discusión a la que hago alusión es a un escrito publicado, ya sea libro, capítulo de libro o ponencia que invite a otros miembros a replicar o ampliar. Esas son las tensiones que se presentan y marcan retos para atender en un futuro no muy lejano. Lo anterior tiene relación con la exigencia del programa de culminar el trabajo de tesis en el menor tiempo posible, de lo contrario el tesista es dado de baja.

La eficiencia terminal y la tesis se encuentran engarzadas con el Comité Tutorial. Por un lado no se ha determinado el Núcleo Académico Básico que harían las funciones de Tutor y serían los encargados de impartir los seminarios básicos y por campo de conocimiento. Por otro lado, la asignación d Comités Tutorales obedece a una lógica diferente a la académica: la carga laboral. En la encuesta hubo alumnos, el 12.2%, que manifestaron su desaprobación al trabajo de tu Comité Tutorial en relación con tu formación y avances de la tesis se vio limitado más que apoyo a su formación y desarrollo del proyecto de investigación.

**Claustro de doctores/Núcleo Académico Básico.** Al no existir personal del ISCEEM con el grado de doctor, las autoridades escolares, de acuerdo a Sánchez (2003) convocaron a un concurso de oposición para iniciar el programa y asegura que “en la selección de la planta docente se analizó la trayectoria profesional de quienes se presentaron como candidatos al proceso de selección vía oposición; además se realizaron invitación a aquellos doctores con quienes el Instituto ya tenía una relación laboral de varios años” (p. 31).

El programa inicia sus operaciones, en el 2002 con 22 académicos los cuales recibieron el nombre “de claustro de doctores”. A partir de la tercera generación se comienza a incorporar al programa personal del ISCEEM que van adquiriendo el grado de doctor. Para la cuarta generación se genera una tercera etapa en el personal que atiende el programa, la gran mayoría es personal de tiempo completo del ISCEEM y el “claustro de doctores” queda disuelto. Ahora se presenta un nuevo reto, la consolidación del personal académico de tiempo completo perteneciente al ISCEEM.

En relación con la observación de la DGESE al programa de doctorado que no cuenta con un Núcleo Académico Básico, con perfil deseable. Lo anterior en razón de que dos ponencias aseguran que “es importante un ejercicio de análisis que permita visualizar el impacto que ha tenido dicho programa a través de sus egresados”. Otra de las ponencias afirma que “no considerar el programa en tanto se presenta una saturación del orden técnico en la creación de proyectos de investigación, todo ello ignorando el seminario de metodología”. A pesar de que una parte de la evaluación de un programa tiene que ver con sus egresados y su estudio, allí hay una tensión entre lo que dice el programa de hacer un seguimiento a los egresados y que no se ha realizado. También surge un reto hacer el seguimiento para ver cuáles han sido los beneficios profesionales de haber cursado un programa doctoral para profesores.

## CONCLUSIONES

El doctorado del ISCEEM surgió en un momento en que los académicos del ISCEM tenían experiencia en la maestría y se encontraban en proceso de formación doctoral, por lo que se constituyó el *Claustro de doctores*. Todos ellos externos, con prestigio nacional e internacional. Además de que como dice Pérez la (2013) “identidad social de los estudios de posgrado empezaba a desestructurarse”. Lo que representa un reto para los académicos que tienen la responsabilidad de atender el programa, de formar a los nóveles investigadores. El reto va más allá de sostener el nivel de titulación por arriba del 50%, sino de la discusión en torno al tipo de investigación acorde con las Ciencias de la Educación y lo que se entiende por tesis doctoral. Aunado a lo anterior, el reto central de los académicos que atienden el programa doctoral es la de convertirse en una comunidad académica fuerte que tenga reconocimiento a través de los programas de la DGESPE, sino también del CONACyT a través del Sistema Nacional de Investigadores.

La CEPD enmarcó las tareas en un proyecto de investigación institucional, el cual se desarrolló durante dos años y medio. En ese tiempo se fueron identificando los problemas que presentaba, pero al encontrarse en su etapa final la más importante, la argumentación y articulación de las problemáticas en sus diferentes análisis curriculares, los trabajos de la CEPD se suspendieron, motivados por los efectos de las Leyes Secundarias de la Reforma Educativa de 2013 en el Estado de México y en particular, los efectos directos en las actividades del ISCEEM.

Los esfuerzos realizados por la CEPD durante dos años y medio quedaron truncados en su etapa final debido a que se atendieron de manera prioritaria otras actividades generadas por las leyes secundaria de la Reforma Educativa 2013. En ese sentido, se han resuelto las observaciones planteadas por la DGESPE, es tiempo de recuperar, no solo las autoridades de la institución, sino los mismos académicos lo que nos corresponde realizar para mejorar lo que está a nuestro alcance.

## REFERENCIAS

- De Alva, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: UNAM.
- Laclau, Ernesto (2006). *Entrevista a Ernesto Laclau*, por Alicia de Alba. 3 de noviembre. The Homestead, Evanston, Chicago, Illinois (Northwestern University).  
<http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrizo.html>
- Morin, E. (1996). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* N° 20, 2004 Texto 20-02, consultado en [http://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html).
- Pérez Arenas, David (2014). *Referentes teórico metodológicos para la Evaluación del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del ISCEEM*, ponencia presentada en el Congreso Internacional Evaluación, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala-IISUE-UNAM, memorias electrónicas.
- Sánchez Flores, María del Carmen. *El doctorado en ciencias de la educación. Nueva alternativa de formación para el magisterio estatal*. En *Gaceta Isceem*, año 8, número 31 enero-junio 2003.
- Pérez Arenas, David, et. al. (2013) Marginación, exclusión y/o desplazamiento de la formación relacionada con la filosofía, epistemología y teoría educativa en los posgrados en educación, en *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación Estado de Conocimiento 2002-2011*, Bertha Orozco y Claudia Pontón (Coordinadoras) Méx., ANUIES-COMIE, 213-283 pp.
- ISCEEM (2012). *Reglamento del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México*. Toluca, México: ISCEEM.