



# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

CONSORCIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



## LA TUTORÍA EN CHIAPAS: UNA PRÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN PROGRAMAS DOCTORALES DE CALIDAD

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA

CATALINA LÓPEZ ORDOÑEZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. DANIEL HERNÁNDEZ CRUZ

CODIRECTORA

DRA. JUDITH NAIDORF

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

DICIEMBRE, 2016



**CONACYT**

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



Doctorado en  
Estudios



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
 DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
 DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES  
 ÁREA DE TITULACIÓN  
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 15 de diciembre de 2016.

Oficio No. TDER/299/16.

C. **CATALINA LOPEZ ORDOÑEZ**

Promoción: **SEXTA**

Matrícula: **14162009**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

**"LA TUTORIA EN CHIAPAS: UNA PRACTICA PARA LA FORMACION DE INVESTIGADORES EN PROGRAMAS DOCTORALES DE CALIDAD".**

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

*"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"*

**MTR. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR**

Director (a)

**DR. APOLINAR OLIVA VELAS**

Coordinador (a) del Doctorado en Estudios Regionales

C.c.p.- Expediente/Minutario.  
 GEGAIAOV/mcmd\*

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), con número **(306857)**, durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

## AGRADECIMIENTOS

A fin de pensar en temas cruciales que siguen estando presentes en el campo socio-educativo, así como profundizar las prácticas científicas, resulta necesario hacerlo desde y con la comunidad, bajo un carácter crítico y comprometido. Todo ello ha sido para mí un reto, en el entendido de poder mirar y transitar un horizonte de transformación social.

Por esa razón agradezco con el corazón a quienes me han acompañado en el trayecto, en la utopía, en el sueño, en el deseo, en la incertidumbre, en la búsqueda, con alegría, con timidez, con temor, con culpa, con rabia pero sobre todo con voluntad.

A la Dra. Judith Naidorf que con rigor, compromiso, respeto y confianza acompañó con su escucha y mirada la construcción de esta tesis; mi admiración, amistad y cariño para ella. Al Dr. Daniel Hernández, amigo y mentor, gracias por el apoyo incondicional, los consejos y sobre todo, por la manera de enseñar a construir-me con autonomía.

De manera especial, agradezco a mis compañeros y amigos estudiantes de CESMECA, ECOSUR y UNACH, gracias por la confianza que han depositado en mí y sobre todo por donarme parte de sus experiencias vividas durante el tránsito del proceso formativo; a los profesores-investigadores quienes me enseñaron a mirar a los otros desde un ángulo diferente. Para todos ustedes mi solidaridad y acompañamiento, desde el lugar en el que nos encontremos, para seguir transitando los retos de la educación.

Por último, agradezco a los profesores, directivos y administrativos que contribuyen y hacen posible el desarrollo del Doctorado en Estudios Regionales (DER), de la Universidad Autónoma de Chiapas. En especial a la Dra. Nancy Leticia Hernández y al Dr. Apolinar Oliva por su calidez y sencillez que los caracteriza dentro y fuera de la institución. Mil gracias.

## DEDICATORIA

*Al creador, a mi madre y a mis hijos, quienes han acompañado mi caminar con respeto, confianza y amor.*

*Al maestro Hugo Zemelman, de quien aprendí a potenciar la voluntad y caminar en la utopía con o sin temor, en mi memoria permanece.*

*A ellos, mi paz, mi tiempo y mi corazón.*

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	8
<b>INTRODUCCIÓN GENERAL AL TEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	10
<b>CAPÍTULO 1. LA REGIÓN CONSTRUIDA</b>	13
<b>1.1 Región: una aproximación conceptual para su aprehensión</b>	13
<b>1.2 Su configuración socio-educativa-institucional</b>	15
1.2.1 Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA)	19
1.2.2 Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)	21
1.2.3 Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)	24
<b>CAPÍTULO 2. RUTA QUE GUÍA EL ESTUDIO</b>	26
<b>2.1 Problema de investigación</b>	26
<b>2.2 Relevancia de la investigación</b>	29
2.2.1 Objetivo general	29
2.2.2 Objetivos específicos	30
<b>2.3 Interrogantes que acompañan la investigación: General y específicos</b>	30
<b>2.4 Enfoque Metodológico</b>	31
<b>2.5 Estrategia metodológica</b>	35

2.5.1	Estudio de casos	35
2.5.2	Técnicas de recolección de datos	38
2.5.2.1	Investigación documental	38
2.5.2.2	Entrevistas semi estructurada	39
2.5.2.3	Selección y muestreo	40
<b>CAPÍTULO 3. EL ESTADO DEL POSGRADO Y EL ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES: UNA MIRADA SOCIO-EDUCATIVA-INSTITUCIONAL DE LA REGIÓN</b>		<b>44</b>
<b>3.1</b>	<b>Estudio sobre políticas en el posgrado</b>	<b>45</b>
3.1.1	Políticas que regulan los posgrados en México	51
3.1.2	El contexto nacional del PNPC	53
3.1.3	Chiapas en el contexto de las políticas de posgrados	57
3.1.4	Actuales condiciones para la formación de investigadores	59
3.1.5	La ampliación y diversificación de la tarea de los profesores investigadores de posgrado	61
3.1.6	Políticas institucionales que regulan las tutorías: La Universidad Autónoma de México, un referente para la formación de investigadores en el país	66
3.1.7	Las políticas institucionales que regulan la formación de investigadores y el acompañamiento tutorial en los posgrados de calidad en Chiapas	67
<b>3.2</b>	<b>Políticas institucionales de la tutoría</b>	<b>72</b>
3.2.1	La tutoría y su inicio en el mundo universitario	73
3.2.2	Tutor-tutorado-tutoría	76
3.2.3	La tutoría en los posgrados de México	85
3.2.4	La tutoría en posgrados de calidad en Chiapas	92

<b>CAPÍTULO 4. CONSTRUCCIÓN DEL <i>HABITUS</i> CIENTÍFICO Y EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO</b>	<b>97</b>
4.1 Pierre Bourdieu: Campo, capital y <i>habitus</i>	98
4.2 El Campo de la producción científica y poder social: una estructura de relaciones y posiciones	99
4.3 <i>Habitus</i> : un proceso de percepción, valoración y acción	101
4.4 Los tipos de capitales como propulsores de fuerzas para el campo	103
4.5 Discernimiento del campo científico: una mirada para la comprensión de la práctica	105
4.6 Campo y capital científico	106
4.7 Análisis crítico del discurso: Teun A. Van Dijk	110
4.7.1 La investigación en el contexto educativo y el análisis crítico del discurso	111
4.7.2 El análisis crítico del discurso en el plano teórico-metodológico	113
<b>CAPÍTULO 5. LA COTIDIANIDAD DE LA PRÁCTICA TUTORIAL EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN CHIAPAS</b>	<b>115</b>
5.1 Incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores	116
5.2 Escenario institucional bajo el cual se desarrolla la formación y práctica tutorial entre sus actores	123
5.3 Condiciones individuales y colectivas que inciden en el desarrollo de la tutoría	128
5.4 Tipos de relaciones que se despliegan durante el desarrollo de las tutorías	134
5.5 Aporte al conocimiento de la práctica tutorial en la región de estudio	142
5.5.1 El tutorado responsable y apático y el tutor generoso y escatimador	142
5.5.2 El tutor y el tutorado como intelectuales	144



5.5.3 Tutor intelectual generoso	145
5.5.4 El tutor escatimador	146
5.5.5 El tesista intelectual responsable	147
5.5.6 El tesista apático	148
<b>5.6 Sobre el uso de la tipología para comprender los casos estudiados. Énfasis en la relación tutorial</b>	149
<b>5.7 Definiciones conceptuales</b>	156
<b>CONCLUSIONES</b>	158
<b>GLOSARIO</b>	172
<b>APÉNDICE METODOLÓGICO</b>	175
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	180

## RESUMEN

A través de las voces de estudiantes, investigadores y autoridades que representan a las instituciones que ofrecen programas doctorales en Chiapas, se reconoce que el prestigio de un programa de posgrado, en la mayoría de las ocasiones, se le atribuye al desempeño docente y al logro de los objetivos que los estudiantes deben cumplir, específicamente la terminación del grado y la defensa de una tesis. Se espera que esta última sea lograda con el apoyo del acompañamiento tutorial.

En la complejidad de dicha práctica se encuentran involucrados aspectos políticos, académicos, administrativos e intereses de tipo individual y colectivo. Mismos que se ven afectados por condicionamientos de la política institucional y pública en la formación de cuadros de excelencia, en posgrados denominados de calidad.

El trabajo aquí presentado expone los resultados de la investigación “La tutoría en Chiapas: Una práctica para la formación de investigadores en programas doctorales de calidad”. Se investigaron los casos del Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA). El objeto de estudio ha sido la práctica tutorial para la formación de investigadores y se optó por realizar un estudio con enfoque cualitativo, donde participaron estudiantes, investigadores y coordinadores de los tres programas. Para ello se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada grabada (audio) y luego transcrita para lograr acercarnos a las voces de los sujetos, considerando la relevancia y pertinencia de esta información primaria para el estudio. Asimismo se recurrió a la

indagación documental a fin de analizar las normativas y regulaciones federales y propias de universidad. El análisis se ha sustentado en un amplio estudio del arte llevado a cabo en México y Argentina, además de referencias teóricas que componen el marco conceptual.

Durante el estudio se pudo apreciar que los programas doctorales están siendo interpelados por una serie de normativas de las políticas científicas y de financiamiento. La finalidad es garantizar la calidad educativa, aunque el aspecto concreto de la práctica tutorial no ha sido abordado de manera suficiente. En ella se concreta la formación para el oficio de investigador. La referencia a tipos de tutor, tutorado y relación tutorial permiten abordar la información relevada a fin de abonar a la comprensión y la constitución de los resultados de esta tesis como insumos para su mejoramiento.

## INTRODUCCIÓN GENERAL AL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Pensar en conocer y analizar la práctica tutorial que se desarrolla durante la formación de investigadores en instituciones chiapanecas, incorporadas al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) como objeto de estudio, resulta de alta relevancia debido a que en el estado de Chiapas el quehacer de la tutoría ha sido poco abordado, sobre todo a nivel de posgrado. Por ello se ha considerado un campo temático que promete mucho por donar a las futuras generaciones y ofrece la posibilidad de transformar el ejercicio, los procesos y las condiciones institucionales para enriquecer el acompañamiento y el oficio de investigador.

Nos queda claro que la presente investigación se inscribe bajo el interés de generar conocimiento y aproximar al lector a que conozca la experiencia vivida de los sujetos que participan en la relación tutora durante su permanencia en el posgrado. Acercarlo también a una realidad que antes de este estudio parecía ser insondable debido a su complejidad y el grado de dificultad que se le ha otorgado. Esta es una creencia relacionada a la implicación que exige para comprender el objeto de estudio en su conjunto, al tiempo que nos motiva adentrarnos a la tesis a través de la construcción de un puente que nos acercará de forma rigurosa al objeto de estudio y poder así, contribuir al conocimiento científico.

Para el logro de lo anterior, la obra aquí presentada ha sido pensada y organizada en cinco capítulos; en el primero se abordan las particularidades que constituyen la región de estudio y se exponen algunos conceptos teóricos para comprender el

lugar desde el cual es construida. En el capítulo dos, encontraremos la ruta metodológica que oriento la investigación y su rigurosidad para conocer el objeto de estudio.

En el capítulo tres se da lugar al recorrido histórico sobre la tutoría en los posgrados, específicamente en los programas doctorales que forman investigadores, con ello se pretende llevar al lector a través del recorrido de la lectura de este capítulo a un acercamiento a las investigaciones realizadas de corte internacional, nacional y estatal, para poder así, discernir ampliamente con el objeto de estudio. Se podrá en este apartado percibir la revisión exhaustiva desarrollada en México y Argentina, lo que permitió la construcción del estado del arte y el marco teórico de la investigación para dar paso a la propia construcción de categorías y la confrontación de los datos recolectados de fuente primaria con otras categorías producto de estudios previos y abordajes teóricos.

Al arribar al capítulo cuatro, el lector podrá conocer la perspectiva teórica-metodológica que acompañó el estudio. Dicha perspectiva se articuló a la teoría de campo y la teoría de la reproducción de la cual se desprende la categoría de *habitus y capital* desde las bases construidas por Pierre Bourdieu, acompañando esta parte de la investigación la perspectiva de Van Dijk con el análisis crítico del discurso. La finalidad de dicha recuperación es arribar al siguiente capítulo.

En el capítulo cinco el lector se adentrará al conocimiento de la experiencia vivida durante el acompañamiento tutorial, ampliando la mirada con la que se llega al campo académico, el cual pensamos se ve atravesado por cuatro variables pertinentes de ser analizadas, las cuales son: políticas educativas y su incidencia en la formación de investigadores; el escenario institucional bajo el cual se desarrolla la práctica tutorial entre sus actores (tutor y tutorado); las condiciones individuales y colectivas que inciden en el desarrollo de la tutoría y los tipos de relaciones que se despliegan durante el desarrollo de las tutorías. A partir del análisis de estas categorías se realizó el trabajo de la construcción de nuevos tipos que nos permitiera leer otras formas de relaciones que se construyen a partir de la práctica tutorial y que surgen del análisis de la empiria.

Esta discusión propone el reto de arribar a la construcción de sentido y significado, basado en la riqueza del material empírico que ha sido relevado como parte del trabajo de campo. Como objetivo principal de este capítulo ha sido ofrecer al lector un ejercicio de comprensión del quehacer tutorial desplegado en el campo científico o investigativo. Se ha procurado asimismo afrontar un nivel de abstracción que ha redundado en la construcción de categorías originales que pueda ser útil para la comprensión de la problemática de estudio.

Para finalizar se colocan a manera de apertura-cierre las conclusiones a la cuales se llegaron, como suma del recorrido que se fue construyendo durante el trabajo de tesis que aquí se presenta, en este apartado, el lector conocerá la trascendencia que un modelo de tutoría puede tener si se trabaja como un proceso de socialización académica para el oficio de investigador. Por último en el documento de tesis podremos encontrar, un glosario, el apéndice metodológico y la guía de entrevista realizada a los estudiantes e investigadores y al finalizar el documento se encuentra la bibliografía.

# CAPÍTULO 1

## LA REGIÓN CONSTRUIDA

### 1.1 Región: una aproximación conceptual para su aprehensión

Con el propósito de arribar a la región de estudio, abordaremos las particularidades que la conforman, de tal modo que nos permita ofrecer claridad al exponer el contexto, los actores y las implicaciones que acompañan la tutoría y su desarrollo durante la formación de investigadores en los posgrados de calidad en Chiapas. Nos permitimos, para este propósito, examinar el concepto de región abordado por algunos autores, quienes han considerado que hablar de región es complejo, debido a que este concepto se construye bajo aportaciones teóricas de diversas disciplinas y que además son determinadas por el contexto económico, político y social en el que se desarrolla.

Por ello podemos decir que para definir el concepto región, necesitamos saber que “hay cierta ambigüedad debido a los diferentes criterios utilizados por cada una de las disciplinas que elaboran su propia definición de acuerdo a sus fines” (Román Alarcón, 2002:145). De ahí que para esta investigación abordar el concepto región no se reduce a un conocimiento acabado o unívoco, ya que puede ser construido por diferentes elementos o características que mejor describan el contexto y los actores que inciden en él y que se pretende conocer.

Algunas aproximaciones teóricas que conducen a la construcción del término se

refieren a ella de la siguiente manera: el concepto región “se utiliza para identificar porciones determinadas de la superficie terrestre definidas a partir de criterios específicos y objetivos preconcebidos, los cuales pueden provenir de las ciencias naturales o de las sociales” (Palacios, 1993:104). Por su parte, Van Young considera que región se entiende como “un espacio geográfico más grande que una localidad, pero más pequeño que un estado nacional, con una frontera determinada por el alcance efectivo de algún sistema cuyas partes interactúan más entre ellas que con el sistema externo” (1993:10) en (Román Alarcón, 2002:145).

Con base en lo anterior, consideramos que la región a la cual nos referimos en este estudio está conformada por características múltiples y concretas debido al ámbito de la realidad en la que se encuentra y que se reconoce geográficamente haciendo referencia a un espacio:

...dinámico que está en permanente movimiento, limitado por una frontera que varía en el tiempo, y que a su vez se determina por la influencia que tiene un sistema integrado por una serie de factores naturales y sociales que forman una estructura y que tienen entre sí, coherencia y especificidad (Román Alarcón, 2002:146)

Desde esta perspectiva, entendemos que: referirse al concepto región es referirse a tiempo, espacio y sujetos, con un fin particular, el cual los lleva a través del tiempo a generar cambios en la sociedad. A su vez, en esta investigación haremos referencia a la región y a su abordaje a través de múltiples instrumentos metodológicos y no sólo como el universo de análisis: “el objeto es que éste guíe el camino a seguir en aquellas investigaciones que tienen como unidad de análisis el estudio de un territorio claramente determinado” (Román Alarcón, 2002:146). Por ello, hablar de región es referirnos a la forma y extensión que ésta toma gracias al conglomerado humano que le da sentido y existencia al espacio (Palacios, 1983).

Por lo tanto, el estudio aquí realizado, se sitúa en una región construida por instituciones educativas que ofrecen posgrados y que contemplan criterios y objetivos específicos que configuran el acompañamiento tutorial en la formación



de investigadores en programas de calidad en Chiapas, los cuales responden a políticas educativas específicas para el logro de la eficiencia terminal y orientada al logro de la llamada calidad educativa en el país.

Estas instituciones son: El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA). Estas tres instituciones públicas tienen en común pertenecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), ser parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), ofrecer programas con orientación a la investigación, así como cumplir con un requisito central para el desarrollo de sus programas. Éste radica en desarrollar un modelo tutorial que guíe al estudiante durante la elaboración y culminación del documento recepcional (tesis). Por lo que podemos decir, la región en cuestión responde al concepto de una *región plan*, señalada así por Palacios (1983), debido a que responde a una determinación arbitraria, “pues generalmente se busca coherencia administrativa o congruencia entre el área a considerar y la estructura institucional disponible para llevar a cabo los planes” (1983:61).

Es pertinente, para esta investigación demarcar la operatividad de un horizonte donde convergen múltiples relaciones que especifican la experiencia social con características propias. De tal modo que la región marcaría el límite superior del contexto histórico-cultural, remitiéndose a las prácticas que integran la dualidad acción-estructura (Kindgard, 2004). Para ello daremos a conocer de manera específica a cada una de las instituciones que forman la región y cómo se encuentran estructuradas.

## **1.2 Su configuración socio-educativa-institucional**

En Chiapas como en la mayoría de los estados mexicanos, se ha puesto en marcha el modelo de universidad del siglo XXI, la cual de acuerdo con las políticas educativas contempla el desarrollo de programas formativos “flexibles en su

diseño y ejecución; rigor académico en el trabajo curricular, desde el diseño hasta la evaluación integral del currículo; enfoques multidisciplinarios y ejecución efectiva; integración cultural y multicultural en su orientación” (Mendieta y Pérez, 2013:113). Esto con la finalidad de orientar la formación hacia una educación de calidad, por ello se crea el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en el país, dentro del cual se inscriben instituciones que ofrecen formar investigadores en Chiapas.

Dichas instituciones han tenido que ajustarse no solo a las reformas de los sistemas educativos nacionales o regionales sino también a las demandas de PNPC, para garantizar la calidad educativa en este nivel. Estas instituciones a las que nos referimos ofrecen posgrados de calidad, las cuales están siendo objeto de estudio para esta investigación y se configuran en la región chiapaneca a la que nos referimos conformada por: el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, la Universidad Autónoma de Chiapas y el Colegio de la Frontera Sur.

Estas tres instancias formativas se conforman como espacios socio-educativo-institucionales y la mirada macro, micro sobre ellas no puede pensarse separadamente de estos tres componentes (social, educativo e institucional). Todas ellas están siendo interpeladas y coinciden a nivel macro en la atención que prestan a las demandas de las políticas educativas del país, para garantizar que el programa doctoral de cada oferta sea de calidad y se encuentre adherida al PNPC. Para ello estas instituciones deben cumplir con requisitos indispensables, los cuales exigen que para ser reconocidas como posgrados de calidad en tanto deberá estar orientado a la investigación en diversas áreas de conocimiento, se les solicita además que los programas consideren y promuevan la productividad académica relevante en sus estudiantes y profesores, con colaboración en el ámbito local, nacional e internacional, que se garantice la formación doctoral centrada en la formación metódica en investigación, en un entorno interdisciplinario y cooperativo.

Debido a que los tres programas se encuentran orientados a la formación de investigadores, se les requiere cumplir con una contribución y formación amplia y sólida para responder en el campo de conocimiento con una alta capacidad crítica y creativa, sin descuidar la producción de investigaciones originales. Para lo anterior el PNPC (2015) sugiere considerar un núcleo académico básico constituido por profesores con una formación académica y experiencia demostrable en investigación o en el trabajo profesional, además de una producción académica o profesional en alguna de las áreas del conocimiento asociadas al programa, de preferencia que se encuentren incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (SIN) o a otros organismos académicos.

Además el PNPC propone que el o los posgrados cuenten con comités tutoriales, esto se refiere a un órgano colegiado integrado por el Director de Tesis, el Codirector y dos académicos quienes en su momento fungen como lectores del trabajo de tesis y acompañan el proceso formativo del alumno, todos ellos deben contar con experiencia académica sólida, además de producción científica consolidada y relevante en el área o campo al que participan. El Comité Tutorial tiene la tarea de guiar y respaldar el trabajo de investigación de los estudiantes, centrando la atención en los criterios académicos. Por ello la pertinencia de conformar un Comité tutorial se fundamenta por el PNPC en el acompañamiento cuidadoso y comprometido con los estudiantes y con las áreas o temáticas en la que se participa.

Con lo anterior, se pretende dar seguimiento a la trayectoria formativa de los estudiantes. Además la formación deberá ser a través de un sistema de tutorías o asesorías que le acompañe a los largo de su formación con el fin de lograr la elaboración de la tesis y se cumpla con la titulación de los estudiantes en el menor tiempo posible después de haber concluido con el programa doctoral, esto debido a que la eficiencia terminal es un criterio de calidad, marcado así por la política educativa. EL PNPC responsabiliza a la institución de garantizar la calidad en la formación de investigadores de alto nivel y centrar la atención en el desarrollo de investigaciones orientadas a abordar la región. Esto último nos conlleva a

considerar las características a nivel micro socio-educativo-institucional de cada institución chiapaneca (dado que aunque el abordaje es institucional no se desliga de lo socioeducativo) que también determinan, configuración y objetivan la región.

Uno de los centros de investigación ubicados en el estado de Chiapas es ECOSUR. Se trata de uno de los centros de investigación ecológica del sureste del país, espacio en el que considera particularmente la dinámica social y cultural de las comunidades indígenas en la actualidad. En él confluyen las ciencias sociales con las ciencias naturales, debido al abordaje de los estudios de forma inter-transdisciplinarios, además presenta el interés por desarrollar investigación científica y tecnológica que contribuya al análisis y la solución de la problemática del desarrollo sustentable fortaleciendo los vínculos de México con los países vecinos que comparten sus retos. Esto se logra resaltando las condiciones de la frontera sur, donde actualmente se presenta una demanda estudiantil significativa del centro y sur de México. Se tiene así una población de profesores-investigadores que en su mayoría se encuentran siendo parte del SNI, con una producción diversa y significativa de conocimiento.

Por otro lado nos encontramos con el CESMECA, considerado como una dependencia de investigación y docencia de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Desde ese espacio se prioriza la formación de investigadores y se trabaja para la generación de conocimientos con énfasis en la realidad social y cultural de los pueblos del sur de México y Centroamérica. Considera el reto de apoyar con la educación superior, particularmente en los niveles de posgrado y contribuir a la difusión científica y cultural. Presenta una significativa demanda estudiantil de países centroamericanos y del sur de México. Los profesores-investigadores que acompañan a los estudiantes se caracterizan por ser investigadores del centro y sur del país, la mayoría de ellos actualmente son parte del SNI con una producción significativa de conocimiento en diversas áreas.

Finalmente la UNACH, Institución de Educación Superior pública y autónoma que a diferencia de las dos anteriores, su programa doctoral no se desarrolla en un

centro de investigación, sino bajo el marco de una institución para la formación superior. Espacio desde donde se promueve la formación de investigadores de corte trans-disciplinar y enfocados al estudio del campo de las ciencias sociales y las humanidades. Considera también el desafío de atender los problemas en la macro región mesoamericana y las micro regiones de Chiapas y actualmente su mayor demanda es efectuada por estudiantes de las diversas regiones chiapanecas. Los profesores investigadores son chiapanecos, algunos de ellos son parte del SNI, quienes a su vez presentan producción académica necesaria para su permanencia en el PNPC.

Estas características abordadas anteriormente forman desde una mirada macro y micro socio-educativa-institucional a la región en estudio, aunque se consideró pertinente ampliar las especificidades de cada una de las instituciones para una mayor aprensión y significación de la región. La finalidad es comprender las instituciones, sus objetivos y la pertinencia de estos en el contexto regional.

### **1.2.1 Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA)**

El Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, se creó en el año de 1995, con el objetivo de “generar conocimientos acerca de la realidad social y la cultura de los pueblos del sur de México y Centroamérica; por parte de las autoridades educativas, recibió la encomienda de favorecer la educación superior, particularmente en los niveles de posgrado y de promover la difusión científica y cultural”. (Guía del estudiante, CESMECA 2014-2018).

El logro de la expansión y desarrollo del centro de estudios que se obtuvo durante un poco más de 12 años, reunió las condiciones para incorporar un programa de posgrado, dando inicio en el 2002 a la maestría en ciencias sociales. Años después, en 2006 se consideró una nueva etapa en los estudios de posgrado extendiéndose con los estudios de doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades. El mismo se actualiza en 2008 y que de acuerdo al documento oficial revisado (Guía del estudiante, CESMECA 2014-2018), en 2011 este centro

de estudios respondió a la petición de ampliar la duración del programa de tres a cuatro años. Dicha encomienda fue decretada en 2012 como resultado de la evaluación interna y de las recomendaciones de organismos evaluadores externos. Con ello se fortaleció el seguimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes. El objetivo fue lograr el término del recorrido del programa en los tiempos deseables y sin menoscabos en la calidad de la investigación.

Desde esta lógica en el programa doctoral se expresa el compromiso de responder al reto de incorporar en el proceso de formación de los estudiantes, el análisis de los fenómenos más acuciantes en las sociedades de los distintos países que el programa convoca, ya que afirman que dichos fenómenos tienden a romper la estructura de las formas de organización, expectativas y visiones de futuro que también están en juego en nuestro país. Por ello el programa se orienta hacia la equidad, la calidad y eficiencia; todo estos articulados a la plena necesidad de “forma recursos humanos de alta calidad orientados a la investigación y docencia” (Reglamento de Investigación y Posgrado, 2000:18).

El programa doctoral también propone una visión integral que apoye el abordaje de las problemáticas de discusión y estudio, asume una perspectiva multidisciplinar que procura colaborar con la construcción de un imperativo metodológico que supere los límites de las miradas profesionales parciales. Para el logro de lo antes mencionado se especifica un perfil de egresado/a, recordando que el doctorado es en ciencias sociales y humanísticas. Por tanto el estudiante debe contar con un capital cultural que atienda a conocimientos que le permitan analizar críticamente los principales conceptos y matrices teóricas de las ciencias sociales con la finalidad de trazar un puente que permita describir la lógica de los problemas y procesos sociales.

Este logro será el resultado de la reflexión teórica sobre las evidencias empíricas, derivadas de la investigación en las áreas de trabajo identificadas como de interés profesional y académico. Esta tarea será acompañada por un tutor durante el proceso doctoral del estudiante con la finalidad de que éste logre adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para diseñar, dirigir y ejecutar proyectos

de investigación científica; desarrollar también estrategias metodológicas plausibles e innovadoras. Finalidad que se considera será promovida desde el mismo proceso.

Para el fortalecimiento de la formación de los estudiantes se atendieron exigencias que el PNPC sugiere; como integrar un comité tutorial para acompañar y tomar acuerdos para el seguimiento del trabajo académico del estudiante. Dicho comité está compuesto por un tutor o director de tesis, un codirector y dos lectores cuya función es atender los cuestionamientos o dudas, tanto teóricas como metodológicas del estudiante. Es decir, preguntas que tratarán de ser resueltas en las sesiones tutoriales, garantizando así el avance pertinente de la investigación y la obtención del grado.

### **1.2.2 Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)**

El siguiente programa doctoral que proyecta formar investigadores se gesta en una de las instituciones representativas en el estado de Chiapas, su máxima casa de estudios, la Universidad Autónoma de Chiapas. En ella se desarrolla el Doctorado en Estudios Regionales (DER) bajo una perspectiva de trabajo colaborativo que incorpora al alumnado a los Cuerpos Académicos en los que participan los docentes integrantes de los núcleos académicos del programa en el que el estudiante se registre. Además se reconoce la relevancia de la integración de colaboradores académicos integrantes de las redes académicas con las que se mantiene una interacción permanente (Dirección General de Investigación y Posgrado, 2014-2018).

El programa nace con expectativas trans-disciplinares, colocándose en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. Considera la pertinencia de conocer, comprender y reflexionar los problemas que atañen a la región mesoamericana y con atención prioritaria al estado de Chiapas. La incorporación de estudiantes del estado, del país y de otras partes del mundo es relevante, tanto en la modalidad

de alumnos regulares, de movilidad doctoral o para quienes sólo acuden a algún curso o seminario; otorgar además la doble titulación con algunas universidades europeas, como la Universidad de Alicante, Málaga y Madrid.

Esta propuesta educativa asume que el egresado será competente para posicionarse críticamente ante la sociedad actual y frente a la relación centro-región como consecuencia del trabajo reflexivo y sistemático durante su formación. Podrá además aportar elementos teóricos y metodológicos en cada debate y propuesta en la que participe. El programa tiene una duración de tres años. Su estructura curricular comprende el desarrollo de talleres y seminarios hasta el quinto semestre, mismos a los que el estudiante deberá inscribirse de la siguiente manera:

Dos seminarios obligatorios de tronco común durante el primer semestre, (General de Estudios regionales y Filosofía de las ciencias sociales y las humanidades), dos seminarios obligatorios por área de especialidad, (Especializado de estudios regionales y Enfoques actuales de la investigación sobre problemas regionales), tres seminarios optativos en las Facultades de la UNACH o en otras IES (Instituciones de Educación Superior) que haya aprobado la Academia –previa solicitud presentada por el Comité tutorial del estudiante, del tercero a quinto semestres– y tres talleres de investigación, integrados en un cuerpo académico (CA), centros o grupos de investigación (del tercero a quinto semestre).

A lo largo de su formación el educando cuenta con acompañamiento tutorial, esperando lograr con ello que quien se encuentra formándose como investigador, desarrolle actitudes que favorezcan el quehacer investigativo, introducirlo al *habitus* del campo de la investigación, que atienda las necesidades convenientes de su campo en relación al contexto en el que se encuentre, que sea capaz de expresarse ante públicos heterogéneos e identifique espacios posibles para el ejercicio de la investigación.

La tutoría centrará su atención de manera prioritaria (no exclusiva), en las dimensiones actitudinal, social y teórico-metodológica, durante el primer año, en



una segunda etapa este acompañamiento se coloca en dimensiones psico-cultural, ocupacional y discursivo-lingüística. Se espera con ello que el programa cumpla sus propósitos y metas establecidas (UNACH, 2008).

El plan de estudios del DER menciona que “La tutoría que reciben los estudiantes consta de dos etapas; durante el primer año de su formación, cada estudiante contará con un tutor que lo asistirá en el proceso de incorporación al programa, la acreditación de las competencias básicas de la investigación y la definición de su proyecto de investigación. Al iniciar el tercer semestre, el tutor se integrará a un Comité tutorial” (UNACH, 2008:34) con la intención de recibir un acompañamiento personalizado como primer acercamiento.

En un segundo momento, la tutoría se asume como asesoramiento e interlocución para la investigación, a decir del comité tutorial, este lo conforman cinco académicos que tiene la intención de acompañar y asesorar al doctorando en el área de formación (elegida por éste), donde el tutor tiene la tarea de asesorarlo en la elección de seminarios optativos, para que se incorpore en las tareas que demanda el taller de investigación (el cual no se realiza en el aula sino a partir de su inclusión en las actividades de investigación del grupo o cuerpo académico) y para dar seguimiento a los avances de la investigación del estudiante y lo ayudará a resolver los problemas que enfrenta en su proceso de formación (Programa de Tutorías, DER, 2015).

El comité está integrado por el director de la tesis, quien tiene la tarea de integrar un núcleo constituido por investigadores del programa preferentemente, con el cual en carácter de director de tesis se hace cargo de darle seguimiento a la elaboración de la tesis y guiar al estudiante durante su proceso formativo en el programa apoyándose del comité tutorial. Se integra aquí también un codirector de tesis que puede ser profesor-investigador interno o externo a la universidad o centro de investigación al que el estudiante pertenece. La representación del codirector cuenta con la facultad además del director de apoyar el tránsito del estudiante durante el doctorado y darle seguimiento a la elaboración de la investigación. Por último se consideran la participación de tres lectores con los

cuales el alumno podrá contar para la lectura y revisión del documento de tesis. El comité en su totalidad dará seguimiento a la investigación, de tal modo que apoye en los avances y participe en la realización de comentarios durante las actividades colectivas.

### **1.2.3 El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)**

El tercer y último programa que se incorpora a la investigación es, el Doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable, desarrollado en El Colegio de la Frontera Sur. Éste se reconoce como un centro público de investigación científica, en el cual se busca contribuir al desarrollo sustentable de la frontera sur de México, Centroamérica y el Caribe. La generación de conocimientos, la formación de recursos humanos y la vinculación desde las ciencias sociales y naturales es la prioridad del centro de investigación (ECOSUR, 2015).

Es un posgrado multidisciplinario que tiene como misión formar recursos humanos que logren analizar, identificar y evaluar las limitaciones del desarrollo y promuevan trabajos de investigación originales, atendiendo problemas que plantea el desarrollo rural y la conservación de los recursos naturales. De tal forma que se vea favorecido el desarrollo y vinculación de México en su frontera sur.

El programa doctoral cuenta con la Orientación en Agroecología y Sociedad, Biotecnología Integrativa, Ecología de Artrópodos y Manejo de Plagas, Estudios de Sociedad, Espacios y Culturas, Ciencias de la Sustentabilidad, Conservación de la Biodiversidad, Salud, Equidad y Sustentabilidad y se inscribe en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT en 1998, siendo por ello y como exigencia de dicha política educativa, un programa tutelar con formación en investigación, donde los educandos deban contar desde su ingreso con un comité tutorial para conducir y supervisar a los estudiantes durante la organización de su plan de estudios y el trabajo de tesis. El tutor debe ser investigador de ECOSUR y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), aunque existe la posibilidad de que el documento recepcional sea dirigido por un investigador

ajeno a ECOSUR.

El estudiante en este posgrado tiene la opción de elegir al consejo tutelar al terminar el primer cuatrimestre del primer año del doctorado. Este comité está constituido por el director de tesis y tres asesores, quienes tendrán la encomienda de evaluar los avances de su tesis. El programa doctoral contempla una duración de 4 años, exigiendo al alumno dedicación de tiempo completo, según lo indican los requisitos de becas otorgadas por CONACYT.

En el transcurrir del primer año se desarrollan tres seminarios denominados avanzados y dos seminarios tutelares. En el segundo y tercer año los estudiantes estarán dedicados íntegramente al desarrollo de la tesis y serán evaluados por medio de Seminarios Tutelares. Los estudiantes pueden elegir cursar las materias y realizar su tesis en cualquiera de las cinco unidades de ECOSUR, las cuales se encuentran en Campeche, Chetumal, Tapachula, San Cristóbal de las Casas y Villahermosa.

A la par de los Seminarios Avanzados y Evaluaciones Tutelares, el o la estudiante deberá cursar los seminarios de investigación, presentación del protocolo y avances en eventos como los coloquios realizados en el centro de investigación al que esté inscrito. Además debe integrar los proyectos de investigación de ECOSUR con los programas de enseñanza del posgrado, de manera que los avances de la investigación se alimenten y sean aplicables en la región y con ellos lograr los objetivos institucionales que atienden a las políticas educativas actuales en el marco de la formación de cuadros de excelencia.

Conocer la particularidad de cada uno de los centros de estudio permite contextualizar las prácticas que se construyen y se desarrollan durante el acompañamiento tutorial. La recreación e interpretación del proceso que se desarrolla en esta región se sustenta en la comprensión macro y micro socio-educativo-institucional a través de las normas que regulan el proceso y las prácticas efectivas analizadas en esta tesis.

## CAPÍTULO 2

### RUTA QUE GUÍA EL ESTUDIO

#### 2.1 Problema de Investigación

En México, a través de las políticas educativas, se ha venido insistiendo a las universidades e instituciones formativas con la consigna de elevar la calidad del posgrado. Esto ha implicado que los programas doctorales en algunas instituciones busquen incorporarse al PNPC, ya que este programa de calidad promovido por CONACyT proporciona a las instituciones educativas el reconocimiento público, como programas que alcanzan el más alto nivel de pertinencia y optimización de la formación de investigadores a través del acompañamiento tutorial, en un menor tiempo del que se venía realizando (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, 2015).

Con ello se propone privilegiar la investigación desde la cual debe girar la formación del alumno de posgrado, proceso en que el papel del tutor es imprescindible y en particular lo es la relación tutor-investigador en formación. Aunque Martínez (1999) destaca la existencia de componentes que describen la capacidad de estudios realizados durante la formación de investigadores, resaltando que la práctica, el papel y la función son fundamentales en los procesos de formación de los posgrados de acuerdo a este mismo autor, la información existente sobre la práctica tutorial es exigua.

Por su parte el PNPC, como criterio de formación de investigadores propone incorporar a los programas de posgrado el acompañamiento tutorial, considerándolo como un eje indispensable el fortalecimiento del acompañamiento y el proceso de formación de los estudiantes a fin de coadyuvar con la eficiencia terminal en los posgrados.

Aguinalde Sáenz (2016) recorre los orígenes del sistema tutorial en la Europa del siglo XVII:

El sistema tutorial se convirtió en parte esencial de la enseñanza tanto de Oxford como de Cambridge. A tal punto que en el siglo XVII ya se encuentra plenamente consolidado. Sin embargo, el sistema tal como se practica hoy en [día](#) (...) fue delimitado recién durante el siglo XIX gracias a la obra de pensadores como John Henry Newman y otros. Así, la enseñanza en ambas universidades pasó a estar basada sobre la relación tutor-alumno (Aguinalde Sáenz, 2016:5).

Tal como se detalla más adelante<sup>1</sup>, Durkheim (1992) en Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas describió la relación tutorial como fundante de la formación en la *inceptio*, primera formal medieval de doctorado.

La tutoría ha sido considerada como una práctica fundamental y una de las más relevantes en la formación de investigadores, ya que es a través de ella donde se pone en práctica el trabajo académico con los alumnos, el cual coadyuva a su formación como investigadores, de tal modo que se pueda atender las necesidades sociales desde la construcción de conocimiento (López y Farfán, 2005).

La importancia de que cada estudiante de posgrado sea guiado por un tutor es considerada por Sánchez Puentes y Méndez (1999), ya que sostienen que cada tutor que acompañe al estudiante en el posgrado debe contar con la habilidad y capacidad de guiarlo y enseñarle el quehacer investigativo desde la práctica de tal modo que el estudiante amplíe su conocimiento y aprenda el oficio de investigador.

Considerando la relevancia del tutor en el posgrado como ya varios autores lo han

---

<sup>1</sup> Ver página 70 de esta tesis

abordado, la presente investigación pretende estudiar lo que acontece en el desarrollo de las prácticas de tutorías, con la intención de generar conocimiento pertinente que confieran el entendimiento de aspectos relevantes en el despliegue de los programas.

Para llevar a cabo esta investigación me he centrado en la comprensión aspectos que van de lo macro socio-educativo-institucional a lo micro en que lo anterior se contiene:

- El contexto bajo el cual se desarrollan los posgrados de calidad
- Los requerimientos y la incidencia de las políticas educativas en el desarrollo de las tutorías en la formación investigadores en posgrados de calidad
- Las condiciones institucionales que interpelan la práctica tutorial

Como consecuencia de lo anterior se establecen:

- Los tipos de comportamiento que se construyen entre tutor-tutorado durante el quehacer formativo.

Creemos fundamentalmente que lo anterior, nos conduce a entender cómo los esfuerzos institucionales por lograr formar cuadros de excelencia y la eficiencia terminal en los posgrados, generan prácticas y acciones específicas desde las políticas y normas generadas al interior de cada programa que orientan estrategias y acciones encaminadas al logro de sus objetivos y también las acciones que desfavorecen estos procesos. Sabemos que la práctica de las tutorías también refleja la particularidad y originalidad de los tutores y estudiantes.

Podemos ver a lo largo de los procesos de construcción de una tesis, que en ella se expresan visiones que se sintetizan en categorías explicativas de un *habitus*<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciantes. Distintos, distinguidos, ellos son

formativo construido en su trayectoria como estudiante de un posgrado. Se propone establecer relaciones significativas entre las políticas de formación, las estrategias de un programa formativo y las propias acciones llevadas a cabo por los actores de este escenario.

## **2.2 Relevancia de la investigación**

La investigación considera la relevancia del estudio a partir de la importancia de conocer el contexto específico de los programas de doctorado en Chiapas y los procesos de acompañamiento tutorial durante la formación de investigadores.

Se considera que un estudio de este tipo permite comprender los procesos actuales de formación de investigadores en programas doctorales de calidad en Chiapas y conformar categorías explicativas que se conviertan de conocimiento científico a evidencia para la toma de decisiones en materia de mejoramiento de las prácticas tutoriales.

### **2.2.1 Objetivo general**

Conocer la incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores y analizar los escenarios institucionales, así como las condiciones individuales y colectivas que inciden en el desarrollo del doctorado, en la relación de tipos de tutores y tutorados que se construyen durante el acompañamiento tutorial en el posgrado, el cual ofrece formar cuadros de excelencia en los tres programas que se ofertan en Chiapas. Estos son desplegados en las siguientes instituciones: El Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA), La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR).

---

también operadores de distinción: ponen en juego diversos principios de diferenciación o utilizan de modo variable los principios de diferenciación comunes (Bourdieu Pierre, 2011:31).

### **2.2.2 Objetivos específicos**

- 1) Conocer la incidencia de las políticas educativas en la regulación de la formación de investigadores en programas de doctorado de calidad en Chiapas .
- 2) Analizar el escenario institucional bajo el cual se desarrolla la formación y la práctica tutorial entre sus actores en tres centros de formación doctoral en Chiapas .
- 3) Identificar las condiciones individuales y colectivas que inciden en el desarrollo de la tutoría
- 4) Comprender la diversidad y complejidad de las relaciones que nacen bajo las características de los actores que participan en un programa tutorial y establecer categorías explicativas de las mismas.

### **2.3 Interrogantes que acompañan la investigación: general y específicas**

¿Cuál es la incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores y cómo estas se atienden desde el escenario institucional bajo el cual se desarrolla la práctica tutorial en el marco de condiciones individuales y colectivas que configuran relaciones tutoriales específicas?

- ✓ ¿De qué manera inciden las políticas educativas en la configuración de prácticas tutoriales orientadas a la formación de investigadores?
- ✓ ¿Cuál es el escenario institucional bajo el cual se desarrolla la formación y la práctica tutorial entre sus actores?
- ✓ ¿Cuáles son las condiciones individuales y colectivas que inciden en el desarrollo de la tutoría?
- ✓ ¿Qué tipos de relaciones se construyen a partir de la práctica tutorial?



## 2.4 Enfoque Metodológico

El tema central de esta investigación es la comprensión de la tutoría como una práctica imprescindible en el proceso de formación de investigadores en México y en el mundo, de ahí que sea objeto de estudio para algunos investigadores como De la Cruz, quien menciona que:

La tutoría ha sido objeto de estudio desde la hermenéutica, la psicología social y la teoría de la comunicación, desde el análisis del discurso, el constructivismo, la fenomenografía, el postestructuralismo y el psicoanálisis, la evaluación, la teoría de la formación y la teoría del rol (De la Cruz, 2014:34).

Debido a la naturaleza del fenómeno y a partir de una exhaustiva revisión del estado del arte se optará por analizar las entrevistas realizadas a través del análisis crítico del discurso, retomando particularmente el planteamiento de Van Dijk. Asimismo se valorará la capacidad explicativa de las categorías elaboradas por Pierre Bourdieu, principalmente las de campo, capital y *habitus*. El campo es un entramado de relaciones objetivas que se despliegan desde el rol o posiciones que los actores ocupan. Los implicados en dicho campo poseen un tipo de capital específico con el que, el o los sujetos despliegan un modo particular de transitar el espacio social, donde se expresan las prácticas o el *habitus* en tanto esquemas de percepción.

La comprensión del campo será abordada a través del análisis del discurso de los sujetos involucrados que lo componen, en este caso tutores, tutorados y quienes ofician de organizadores de esas relaciones tal es el papel de los funcionarios de las universidades responsables de los doctorados estudiados.

La perspectiva del análisis del discurso por la que se opta es la definida por Van Dijk.

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el uso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político (Van Dijk, 1999:23).

Por su parte Silva O., retomando a Van Dijk, define discurso como: "un suceso de comunicación (...), las personas utilizan el lenguaje para comunicar ideas o creencias y lo hacen como sucesos sociales más complejos" (2000:26). De ahí que esta investigación pretende abordar y dar cuenta a través del análisis del discurso, del lugar desde donde el sujeto construye su realidad, la objetiva y se construye a sí mismo.

El análisis del discurso es interpretativo y explicativo, da sentido y significado a la experiencia, se asume que el lenguaje y el discurso son esenciales y componentes de lo humano y de la sociedad (Van Dijk, 2000). Por lo tanto retomar la pertinencia de la comprensión y el análisis de aspectos teóricos y empíricos, es para esta investigación un proceso necesario debido a la estructura y al sentido que se le construye al texto, enriquecido por los saberes y sentido vivido de los sujetos participantes del estudio.

El estudio enraizado en el enfoque cualitativo en tanto que "plan global de la investigación que integra, de modo coherente y adecuadamente correcto, técnicas de recogida de datos a utilizar, análisis previstos y objetivos" por (Alvira, 1983: 85). Se considera que el diseño que guía la investigación sigue una lógica secuencial que articula los datos empíricos con las preguntas de investigación para por último llegar a las conclusiones que permitan para dar cuenta de una realidad social. "Se trata de un problema lógico, no logístico, y por tanto es más que un plan de trabajo" (Yin, 1989: 29).

De este modo, se pretende realizar el análisis exhaustivo de los datos que coadyuvaran a la formulación de conclusiones, a través de una aproximación directa al campo de disertación recuperando fuentes primarias en Chiapas. El proceso metodológico cualitativo es al decir de (Schwandt, 1994), citado por (Stake, 1995), un abordaje que promueve la interpretación personal, distinguiéndose por su acento en el trato holístico de los fenómenos. Con ello, el propósito ha sido lograr explicitar y precisar la investigación. Es claro que la diferencia entre una investigación cualitativa y una cuantitativa gravita en el tipo de conocimiento que se desea construir.

Aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe (Stake, 1999:42).

Esto explica que el enfoque cualitativo es interpretativo de la experiencia humana tomando en cuenta que el campo es sustancialmente político compuesto por una multiplicidad de posicionamientos ético-político, abordado así por Denzin y Lincoln (1994). La metodología cualitativa considera cuatro principios para los estudios sobre la enseñanza superior, según Crowson (1993) citado por Naidorf (2005), el primero centra la atención en la búsqueda de la comprensión del fenómeno; el segundo, la exploración y proximidad del investigador al objeto; el tercero, destaca el análisis inductivo de la realidad que se investiga y el cuarto, reconoce el valor contextual de la investigación.

Esto significa recuperar las voces de los actores desentrañando la complejidad del fenómeno. Además se concentra en conocer las estructuras conceptuales complejas basadas en prácticas, ideas, y creencias que sostienen los sujetos, recuperando información de dentro, para dar cuenta de las realidades mediante un proceso inductivo.

Para LeCompte (1995), el enfoque cualitativo vislumbra el diseño de categorías de investigación, con la finalidad de describir el objeto de estudio a partir de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, registros escritos y fotografías. Todo ello para conocer y describir el sentido de la vida diaria de los sujetos sin perder de vista la relevancia y pertinencia del contexto natural en el que se desarrollan.

De ahí que el objetivo de este enfoque sea comprender el tejido de la realidad social desde los diferentes niveles de análisis que admiten considerar los aspectos comunes de esta diversidad de enfoques. Guba y Lincoln (1994), subrayan estos niveles de la siguiente manera:

- El nivel ontológico detalla la forma y naturaleza de la realidad social y natural, por lo tanto desde este nivel el estudio cualitativo considera la realidad como dinámica, global y se determina en franca interacción con la misma.
- El plano epistemológico se refiere a la relación de criterios por los que se determina la validez y bondad del conocimiento, desde esta perspectiva frente a la vía hipotética-deductiva establecida mayoritariamente en el ámbito investigativo, generalmente, el enfoque cualitativo retoma una vía inductiva.
- En el nivel metodológico se colocó la importancia de las distintas vías o formas de indagar la realidad, con este nivel los diseños de investigación abordados desde un enfoque cualitativo retomaron un carácter emergente coadyuvando con la incorporación de múltiples visiones y perspectivas de los colaboradores durante el avance del estudio.
- Desde el nivel técnico se asume la pertinencia de las técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información; podemos decir que la investigación cualitativa tiene como característica la utilización de técnicas con las cuales permite obtener la información primaria necesaria para realizar una descripción exhaustiva y densa de la realidad específica objeto de investigación.

Por último está el nivel de contenidos, que en la perspectiva cualitativa, a decir de Rodríguez (1996), atraviesa las ciencias y disciplinas, permitiendo el desarrollo y aplicación en educación, sociología, psicología, economía, antropología, etc.

Los abordajes actuales, desde las metodologías cualitativas, reconocen la complejidad de la realidad concreta y con ella la imposibilidad de definir enunciados generales. A decir de Naidorf (2005), ello exige un proceso de construcción de conocimiento más intenso que extenso, aunque con ello no se refiere a dejar de un lado la posibilidad de llegar a un nivel de abstracción mayor que de lo que se describe.

Por ello, para el procesamiento de los datos y la construcción de las categorías de análisis de la información recogida se he desarrollado un proceso de selección de casos con características específicas, desde donde se ha considerado el estudio interpretativo fundamentado (Stake, 1999), basado en datos empíricos. Desde una perspectiva crítica enmarcado en el campo de la Sociología de la Educación se ha aspirado a comprender aspectos emergentes y transformadores de los procesos de formación de investigadores en instituciones públicas las cuales están siendo producto complejo de la interacción dialéctica entre política educativa y tradición académica.

Para la codificación de la información se construyeron y ordenaron las categorías que reunían las ideas y los conceptos claves expresados durante el trabajo de campo, (Rubin y Rubin, 1995). Además se resaltaron los temas específicos de las entrevistas transcritas designando códigos como categorías complejas relacionadas a las preguntas de investigación. El proceso de codificación se desplego de manera tradicional con la intención de recuperar y organizar partes significativas para el proceso de análisis y lograr cimentar la construcción del análisis y arribar a las conclusiones. Se consideró la pertinencia por conocer el sentido práctico y las voces de los actores para después posibilitar la elaboración de categorías propias para el desarrollo y construcción de la tesis.

Por otro lado se construyeron códigos para representar y cuidar la anonimidad de los sujetos entrevistados durante el despliegue del trabajo de campo, como atención a la petición realizada especialmente por los estudiantes, ya que manifestaron su inquietud debido a que se encuentran realizando el doctorado.

## **2.5 Estrategia metodológica**

### **2.5.1 Estudio de casos**

Referirnos a los estudios de casos es considerar la relevancia de éste en los últimos años para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales, ya que se ha

considerado como un campo privilegiado que comprende a profundidad los fenómenos educativos específicamente. El estudio de casos según Stake (2005) es una herramienta de investigación fundamental en el área de las ciencias sociales, considerando por ello la pertinencia de esta estrategia metodológica para nuestra investigación.

En concordancia con Rodríguez (1996), entendemos al estudio de casos como una estrategia que acompaña el diseño metodológico. Tradicionalmente se ha distinguido el estudio de casos como método de investigación, esto ha ocasionado en muchos, confusiones en torno al mismo. Aunque Yin (1993) citado por Martínez (2006), considera al estudio de casos como una estrategia de diseño de la investigación.

Stake (1994) menciona que el estudio de casos se considera pertinente por tres razones básicas: estudiar el caso en sí mismo (estudio intrínseco de casos), para tener mayor comprensión sobre una temática o refinar una teoría (estudio instrumental de casos) o para centrar el interés en un fenómeno, población o condición general (estudio colectivo de casos). Conociendo las razones que Stake señala para el estudio de casos, se consideró pertinente para nuestra investigación, el desarrollo del estudio instrumental de casos, a fin de fundamentar la generalidad de un fenómeno y la generación de teoría. Los casos se han elegido por sus diferencias y similitudes, la cuantía y la consideración en cuanto a la saturación de las categorías como modo de valoración de la amplitud de los mismos.

Por ello, en la investigación que se desarrolló se eligieron casos dentro del universo que compone la formación de investigadores en Chiapas, lo que no quiere decir que esto sea la representación de los otros casos, ya que la intención de este estudio no es la comprensión de todos los casos sino comprender los que participan en la investigación. Yin (1998) considera que el estudio de casos es una posibilidad para describir un fenómeno dentro de una realidad social específica, para explorar un escenario poco explorado de tal modo que promueve colocar en la antesala nuevas investigaciones o para ilustrar nuevas prácticas o modo de

realización, de ahí que este mismo autor distingue tres tipos de objetivos diferentes para el estudio de casos:

- El exploratorio: cuyos resultados pueden ser usados como base para formular preguntas de investigación.
- El descriptivo: aspira describir lo que sucede en un caso particular.
- El explicativo: facilita la interpretación de cada uno de los casos.

Sin duda, el estudio de casos es una estrategia compleja para la investigación cualitativa, ya que contempla la posibilidad de llegar a la profundidad del problema, escenario que nos colocó durante la investigación en el reto de abordar estos tres tipos de objetivos, con la intención de ampliar la mirada y llegar a consideraciones finales claras y enriquecer las prácticas de formación de investigadores.

El estudio de casos contempla una especificidad en educación donde se clasifican en tres tipologías diferentes de acuerdo a la naturaleza del informe final (Merriam, 1988:28-29):

Un estudio de caso descriptivo presenta de forma detallada el fenómeno investigado dejando para posteriores estudios la generación de hipótesis para contrastar la teoría (lo anterior rige para el abordaje deductivo ya que el inductivo no pretende corroborar ni refutar hipótesis previamente establecidas sino que sólo especifica supuestos iniciales)

Los estudios de caso interpretativo también contiene una descripción rica y densa. Aun así, esta descripción es utilizada para desarrollar categorías conceptuales o para apoyar asunciones teóricas formuladas antes de la obtención de los datos.

Los estudios de caso evaluativo incluyen descripciones, explicaciones y juicio. Su objetivo es este juicio y por lo tanto el diseño de la búsqueda está dirigido a obtener la información necesaria para emitirlo. Existen posturas que consideran que no es congruente con una tesis de doctorado un estudio evaluativo ya que el objetivo principal de las mismas es la elaboración de un argumento fundamentado que a partir de la construcción de categorías permita principalmente comprender el fenómeno expresado en el diseño.

Reconocemos la importancia de las tipologías que nos presenta Merriam, pero consideramos pertinente el proceso dialéctico de impacto entre el objeto y los sujetos de estudio, así como el reconocimiento de nuestra subjetividad presente en la toma de decisiones teóricas y metodológicas de la investigación. Sabemos que al operar desde una perspectiva estructural, el proceso de investigación está regulado por la estrategia del sujeto investigador (Ibáñez, 1996).

De acuerdo a los intereses de esta investigación la naturaleza del informe al que se ha procurado llegar ha sido acompañado por un estudio de casos de tipo descriptivo-interpretativo, ya que, desde una postura crítica y política, se intentó conocer y comprender el fenómeno en su contexto real tomando en cuenta la época y los sujetos desde una realidad holística, donde consideramos se encuentran implicadas una serie de variables que no pueden ser abordadas de forma independiente. Es por ello, que se ha considerado relevante mantener abierta la investigación a nuevas interpretaciones, ya que como se ha dicho, debido a la complejidad del fenómeno, será importante el papel que el lector tome ante los datos y referencia que la investigadora proporciona como resultado del análisis en las conclusiones finales.

## **2.5.2 Técnica de recolección de datos**

A continuación enunciaremos las fuentes primarias con las que hemos contado para la indagación del trabajo, así también abordaremos la justificación de la elección de las técnicas.

### **2.5.2.1 Investigación documental**

Referirnos a la investigación documental es pensar en la relevancia que toma este procedimiento científico, como parte de la sistematización, indagación, organización, análisis e interpretación de los datos recabados y relacionado al



estudio, que de acuerdo a Alfonso (1995), la investigación documental conduce a la formulación de conocimiento, con la particularidad de hacer uso de las fuentes primarias asumiendo que no es la única ni exclusiva.

Los documentos relevados en el estudio se encuentran generalmente en línea y refieren a las regulaciones que enmarcan la relación tutorial. Al respecto se han considerado una gran cantidad de documentos que se han analizado en tanto formas de legislar sobre las funciones del tutor y tutorado. Asimismo se han analizado aspectos que competen a las exigencias e incentivos que implica esta relación en particular para los tutores quienes expresan tipos de comportamientos que en parte se explican por las mismas.

Los documentos consultados se listan en el apéndice metodológico.

#### **2.5.2.2 Entrevista semi estructurada**

La entrevista tiene como características ser abierta, flexible, capaz de adaptarse a la variedad de contextos en los que se implemente, es moldeable al paso de su desarrollo e interacción. Sin embargo la flexibilidad de su aplicación puede mostrar diversos grados, uno de ellos es la entrevista semi estructurada, ya que de acuerdo a las características de ésta, ha sido la idónea para nuestra investigación.

La entrevista semi estructurada consiste en una conversación cara a cara (entrevistador-entrevistado), basada en una serie de preguntas, las cuales pueden ser abiertas o cerradas, con la flexibilidad de poder ser modificadas tomando en cuenta las necesidades que se presenten o a la naturaleza de cada entrevistado. Es relevante la utilización de una guía de entrevistas, ya que a través de ella el investigador puede tener en cuenta los temas que son necesarios para la investigación. Para el caso de esta tesis se propone al lector conocer la guía que formo parte del estudio, misma que podrán encontrar en el apéndice metodológico.

Es importante mencionar que el orden que guía la entrevista, puede ser modificada de acuerdo a las necesidades y circunstancias generadas en el momento de su desarrollo. El propósito de esta técnica es comprender y analizar como los sujetos entrevistados observan el problema, de tal forma que se viabilice o posibilite la interpretación y explicación de lo que acontece, lo que se ha realizado y mirar el quehacer tutorial desde su complejidad.

El registro de las entrevistas realizadas durante la investigación se efectuó a través de grabaciones de audio, siempre se mantuvo el compromiso de hacerles saber a los entrevistados y tener el consentimiento de ellos para ser grabados. Además se consideró en todas las entrevistas la pertinencia de tomar notas durante el encuentro ya que esta estrategia permitió plasmar los gestos, y algunas actitudes presentadas por ellos.

Crowson (1993), citado por Naidorf (2005), destaca la importancia de estructurar algunos aspectos que se dieron durante el diálogo permitiendo plantear nuevas preguntas. La entrevista también nos ha permitido observar la viabilidad del desarrollo del análisis al contexto bajo el cual se despliegan los posgrados de calidad, la incidencia de las políticas educativas en el progreso de las tutorías en la formación investigadores, las condiciones institucionales que interpelan la práctica tutorial lo que no condujo a establecer los tipos de comportamiento entre tutor-tutorado que se fundan durante dicho quehacer.

### **2.5.2.3 Selección y muestreo**

Con el interés por conocer aspectos importantes de la vida académica que están vinculados a la problemática abordada en la investigación, las entrevistas fueron realizadas a 13 estudiantes de posgrados (tutorados), a 8 docentes-investigadores (tutores) que participan en el programa doctoral y a los 3 coordinadores (as) de cada programa que formó parte del estudio. Durante las entrevistas se mantuvo presente la línea de indagación, además se logró profundizar en cada uno de los

casos sin perder de vista los datos que resultaron ser relevantes para el estudio.

Del mismo modo se ha buscado saturar las categorías, pudiendo haber considerado la insuficiencia de entrevistas realizadas o el exceso de las previstas inicialmente. Sin embargo la variedad de respuestas ha permitido considerar que las mismas sin procurar ser representativas permiten la elaboración de tipologías siempre provisionales y sujetas a revisión pero que cumplen con la meta de describir y explicar los fenómenos estudiados.

Recuperar la experiencia de cada entrevistado, conocer sus consideraciones sobre el acompañamiento tutorial durante su formación como investigadores, la identificación de lo que ellos consideran como beneficios y problemas durante el desarrollo del posgrado, ha sido relevado en relación con lo anteriormente planteado en el objetivo general de la investigación. La duración aproximada de cada una de las entrevistas son de una hora, las grabaciones fueron transcritas textualmente para facilitar el análisis posterior. Se ha procurado mantener la confidencialidad de los nombres de los entrevistados.

Las características que definieron las unidades de estudio fueron a criterios de tres categorías principales como las siguientes:

- ✓ La institución
- ✓ Los profesores-investigadores
- ✓ Los estudiantes del posgrado.

La institución: ser una institución pública con reconocimiento por su nivel académico en el estado de Chiapas, que formara parte del PNPC, que considerara la formación de investigadores como elemento fundamental en su programa y ofreciera el acompañamiento tutorial durante el proceso de formación. Se consideraron los programas registrados por en el PNPC hasta el año 2014, con la intención de delimitar la selección.

- Profesores-investigadores: ser profesor-investigador de medio tiempo o tiempo completo, que tuviera mínimo tres años de experiencia como

tutores, que fuera tutor activo y participara en el programa doctoral en estudio.

- Los estudiantes: que el estudiante haya cursado mínimamente el 50% del posgrado y que contara con un tutor y/o comité tutorial durante su trayecto formativo.

Con estos criterios se definió la selección, lo que originó las pautas para considerar la pertinencia de la muestra que en la medida del desarrollo del estudio, determinara el conjunto de sujetos que acompañaran la investigación. Durante el trascurso del trabajo de selección y muestreo hemos considerado que esta tarea ha sido un proceso abierto y *ad hoc* cuidando la pertinencia del diseño, ya que la muestra no se estima de manera absoluta sino que están articuladas al conjunto de estrategias investigativas desde sus diferentes niveles. “Es decir, todo proceso de investigación no sólo debe ser visto como moviéndose y expandiéndose en un único plano de investigación, sino como proyectándose a niveles superiores e inferiores” (Samaja, 2004:269).

La elección de las instituciones y los participantes se valoró por la relevancia para el estudio, basándonos en los criterios ya señalados de la selección, la misma ha sido conducida con la identificación de informantes claves, lo que ayudó a ampliar los contactos con los distintos entrevistados. Para el estudio se eligieron tres instituciones públicas de mayor reconocimiento y demanda en el estado por su nivel académico, las cuales fueron: el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), con ellas como parte fundamental de la investigación se realizó un total de 24 entrevistas grabadas y transcritas, las cuales corresponde a:

- 1) Profesores-investigadores-tutores (as) con una trayectoria académica reconocida, la mayoría de ellos incorporados al SNI.
- 2) Coordinadores (as) del programa doctoral, todos incorporados al SNI y tutores en el programa.
- 3) Estudiantes que se encuentran cursando el posgrado.

Para ampliar en conocimiento del proceso de acompañamiento tutorial en estas instituciones se efectuaron tres grabaciones más, cada una realizada en el marco del desarrollo del coloquio de cada institución, todas ellas abordan experiencias de los estudiantes y sus comités tutoriales quienes participaron en el evento durante la presentación de los avances de tesis.

Por último y no menor, la revisión bibliográfica ha permitido construir tanto el estado del arte como el marco teórico de la investigación, admitiendo la propia construcción de categorías y la confrontación de los datos con otras categorías, producto de estudios previos y abordajes teóricos ordenados por temas afines que facilitan la comprensión del camino recorrido en este proceso de indagación referencial.

## **CAPÍTULO 3**

### **EL ESTADO DEL POSGRADO Y EL ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES: UNA MIRADA SOCIO-EDUCATIVA-INSTITUCIONAL DE LA REGIÓN**

El objetivo de este capítulo es dar a conocer los estudios que se han venido realizando con relación a la tutoría en los posgrados, específicamente en los programas doctorales que forman investigadores. Existen pesquisas mexicanas y extranjeras las cuales se aproximan al tema de manera macro y micro socio-educativa-institucional, estudios cuantitativos y cualitativos, algunos que se concentran en problemas constitutivos, actores o contextos y que se constituyen en el estado del arte de esta tesis.

En el plano nacional podemos decir que son incipientes las investigaciones, partiendo de conocer y comprender el proceso de la relación tutora desde el sentido que le dan sus principales actores (tutor-tutorado). De ahí que la elaboración del estado de la cuestión pretende recuperar las contribuciones que enriquecen la producción de conocimiento sobre el proceso de tutorías en los posgrados que forman investigadores como objeto de estudio para realizar una contribución a partir de allí.

A continuación ordenaré los resultados de la investigación bibliográfica que componen el estado del arte en tres grandes secciones cada una de ellas subdividida según el universo de análisis que abarcan: internacional, mexicano y

de Chiapas. El primero de los ejes refiere a los estudios de posgrado y su expansión en los últimos cuarenta años con énfasis en los actuales, el segundo se corresponde a la comprensión de los cambios institucionales que impactan sobre la formación de investigadores y en particular las tutorías y por último específicamente los estudios relevados relacionados con el tema principal del proyecto.

### **3.1 Estudio sobre políticas en el posgrado**

Siendo este el primer apartado del capítulo, abordaremos las políticas que regulan el cumplimiento de los programas doctorales desde dos niveles. El primero enunciará los estudios realizados a nivel macro sobre las políticas de ciencia y tecnología y su relación con el desarrollo de los doctorados y el segundo será de corte nacional, en este abordaremos las investigaciones que focalizan las políticas de los posgrados en México y su relación con la formación de investigadores como programas específicos.

Latinoamérica ha sido afectada por factores internos que determinan las políticas de ciencia y tecnología donde además se ha dejado ver la activa intervención de organismos internacionales, específicamente las Naciones Unidas, UNESCO, OEA y IDRC. Ambos organismos han definido la actuación de lo que se ha nombrado como *movimiento internacional para la aplicación de la ciencia y la tecnología a los problemas del desarrollo*, con el cual se promueve el desarrollo de las estructuras institucionales científicas y tecnológicas, contribuyendo en ello y a la construcción de conocimientos aplicables a la solución de problemas económicos y sociales, a través de la formación de capital humano en el posgrado.

Luchilo (2010), en uno de sus estudios, alude a que los instrumentos utilizados por la política de ciencias, tecnología y educación superior son, los programas de apoyo a la formación de posgrado de reconocida importancia, dispuestos a participar y contribuir con los programas desde las propias políticas institucionales.

Estos instrumentos organizan herramientas determinadas en un gran número de países del mundo, a raíz de la creación en 1950 de los Consejos de Ciencia y Tecnología, teniendo un gran impacto en América Latina. Este consejo ha sido el lugar desde donde se legitiman dichos instrumentos de política que han acumulado en los países de la región experiencia significativa en dos niveles; el de promoción y el de ejecución. En este sentido “el fomento de la formación de posgrados fue y es una de las funciones básicas asignadas a los Consejos de Ciencia y Tecnología” (Luchilo, 2010:14).

Segasti (2004), citado por Luchilo (2010), considera que el foco de las políticas se ha ido desplazando en los últimos años desde la inquietud por crear capacidades científicas donde el papel fundamental para el logro de ello es la formación de investigadores, específicamente en temas como el impulso a la innovación, la investigación tecnológica o la vinculación con el ámbito productivo y social.

Otro documento que destaca la formación de investigadores y las políticas normativas para el desarrollo de los mismos es el de Sebastián (2003). En él, se menciona que en Iberoamérica la formación de investigadores se encuentra restringida específicamente a la esfera de las universidades, donde los programas doctorales son el punto medular, pues “están condicionados a la existencia de capacidades propias de investigación y de condiciones normativas de política científica y de financiación para garantizar su desarrollo con la continuidad necesaria, con estándares de calidad reconocidos internacionalmente y con pertinencia social” (Sebastián, 2003:14).

En este tenor, encontramos que el desarrollo de las actividades investigativas en Iberoamérica no es desplegado o favorecido por las universidades, (Martínez, 1993; Campo y Bernal, 1995; Licha, 1996; Gómez y Jaramillo, 1997; Vessuri, 1998; Arocena y Sutz, 2001a) citados por Sebastián (2003). Y en un segundo plano, estos mismos autores consideran que los organismos públicos de investigación y el sector privado forman parte de un área considerable en la mayor parte de la región, descartando a Brasil, España y México.



En el año 2000, el ascenso de programas doctorales ofertados por las universidades e instituciones en Iberoamérica ha resultado ser reveladora, ya que se tiene el dato de 4.500 programas surgido hasta ese año, dentro de ellos 2.169 se impartían en universidades españolas, 350 universidades portuguesas y 1963 a universidades de países latinoamericanos resultando una suma de 343 instituciones distribuidas en 16 países que ofrecían el posgrado (Sebastián, 2003).

Más tarde, en el periodo del 2000 al 2006 se presenta un crecimiento significativo del posgrado en países como México, Colombia, Chile y Argentina, debido al aumento de la matrícula de grado, especialmente en las ciencias sociales, aunque este crecimiento tuvo una variación entre países el cual se vio reflejado de la siguiente manera.

Estudiantes de posgrado, Argentina, Chile, Colombia y México, 2000-2006			
PAÍSES	2000	2016	Porcentaje de crecimiento
Argentina	39.725	62.870	59.3%
Chile	9.486	21.407	125.6%
Colombia	55.957	66.901	19.5%
México	118.099	153.907	30.3%
Elaboración propia con datos de Luchilo (2010).			

Por otra parte, encontramos que posterior a la crisis en el país de Argentina a principios de siglo:

El Estado comenzó a cobrar un papel cada vez más relevante en el área y la mayor parte del apoyo a la internacionalización de los posgrados comenzó a localizarse en la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Según un relevamiento propio de la SPU, durante el período 2003 y 2010, el Estado financió un total de 9 programas de movilidad estudiantil y docente que beneficiaron a 770 estudiantes de grado y posgrado y a 775 docentes (Larrea & Astur, 2012) en (Z. Lamfri y J. Salto, 2016:224).

De acuerdo a estos últimos autores, el apoyo a la internacionalización fue otorgado por países vecinos como Brasil, Paraguay, Uruguay y Bolivia además de países europeos como España y Francia. Dentro de las estrategias de la

internacionalización de las universidades han destacado hasta la actualidad los “programas académicos de intercambio de estudiantes de posgrado (maestrías y doctorados), de movilidad de profesores y los programas de posgrados conjuntos” (Z. Lamfri y J. Salto, 2016:234). Estos autores mencionan que “se financiaron 60 proyectos de fortalecimiento de posgrados (un posgrado consolidado, de alguno de los países, fortalece a otro de desarrollo menor) entre las universidades de Argentina y Brasil entre los años 2008 a 2014” (2016:237).

Por su parte, las instituciones españolas fueron reguladas por el real decreto de 1998; donde se mencionaba que los programas doctorales se debían encontrar a cargo de los departamentos universitarios, con ello cada universidad organizaba una comisión que velaba por el cumplimiento de la normativa y la calidad de la oferta. Este decreto se llevó a cabo hasta el año 2000. Por otro lado, en América Latina, las políticas dirigidas a los posgrados para evaluar y acreditar los programas desarrollados en instituciones públicas y privadas, hacen mención de la existencia de mecanismos específicos para normar el control de calidad (Sebastián, 2003).

Cabe retomar que en Argentina; la presencia del posgrado toma fuerza a partir de la Ley de Educación Superior decretada en 1995, la cual fue resistida por la comunidad universitaria, convocando y llevando a cabo actividades como, manifestaciones, toma de facultades, declaraciones en medios de comunicación masivo, etc. Todo ello sin poder detener la nueva Ley.

A fines de los años 90 estos posgrados se pusieron en manos de la instancia acreditadora llamada Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y para las entidades públicas y privadas, en la órbita del Ministerio de Cultura y Educación (Follari, 2002). Aunque existen doctorados desde principios del siglo XX no habían sido acreditados por organismos extrauniversitarios hasta dicha ley.

Bolivia contempla el Reglamento General de Estudios de Postgrado aprobado en 1999. Éste atiende a las universidades del sistema universitario boliviano, abrigadas en el seno del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB).

Por su parte Brasil siendo uno de los países con mayor oferta doctoral de Latinoamérica, es normado por el *Conselho Nacional de Educação*, del Ministerio de Educación y Cultura y la evaluaciones es desarrollada por la *Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES).

En Chile, el Ministerio de Educación resolvió crear dos comisiones ministeriales para diseñar e implementar un sistema nacional de acreditación de programas técnicos de nivel superior y profesionales (Comisión Nacional de Acreditación, CNA) y de postgrado (Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado, CONAP).

El caso de los países Centroamericanos es distinto ya que el Consejo Superior Universitario de Centroamérica (CSUCA) ha intentado articular los portes de varias universidades con el objetivo de lograr la creación de programas de doctorado regionales entre universidades centroamericanas.

Colombia cuenta con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), dependiente del Ministerio de Educación Nacional, este es quien se encarga de regular el fomento de la calidad.

Para la gestión y calidad de los doctorados en Cuba se encuentra la Comisión Nacional de Grados Científicos de Cuba, adscrita al Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros, presidida por el ministro de Educación Superior.

En Ecuador existe una comisión de posgrado en el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas.

Uruguay tiene un caso único en el desarrollo del posgrado, la Universidad de la República es la única institución donde se desarrolla programas de doctorado de acuerdo con su propia normativa.

En Venezuela los programas son acreditados por el Consejo Consultivo Nacional de Postgrado del Consejo Nacional de Universidades.

Y por último, en México los posgrados se encuentran vigilados y regulados por el Programa Nacional de Postgrado de la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Estos organismos son los que consuman la evaluación de los programas de postgrado que presentan las instituciones que los imparten.

El CONACyT a inicios de los 90s crea un programa como política educativa nombrado Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) que actualmente cuenta con 2087 programas de calidad en el país, con el cual se elabora un padrón de excelencia con los evaluados favorablemente. Este es un requisito indispensable para que las instituciones acreditadas se vean favorecidas obteniendo becas y ayudas por parte del CONACyT.

Bartolini (2013). Considera que para el desarrollo de los posgrados en Iberoamérica se ha tenido una marcada tendencia hacia la cooperación internacional la mercantilización del servicio, la implementación de nuevas modalidades pedagógicas (virtual, híbrida) y el desarrollo pensado como un nivel educativo más autónomo.

Estas tendencias y la evidente mercantilización transnacional de la educación han puesto en tensión a los estados con el propósito de reducir las asimetrías. “Se reconocen los beneficios de la internalización mientras se preserve la consideración de la educación como bien público internacional, se promoció la cooperación y se respeten las peculiaridades nacionales y regionales” (Rama Vitale, (2008) en (Bartolini, 2013:19).

Considerando las disparidades y las dificultades antes abordadas, “se ha constatado en los últimos cinco años (y se vislumbra su continuidad en el futuro) una tendencia a la multiplicación de oportunidades de cooperación interuniversitaria intra y extra regional” (Larrea & Astur, 2012:6). Por ello las IES centran sus esfuerzos a la construcción de posibilidades orientadas a la

internacionalización que coadyuve a los principios de solidaridad, reciprocidad y respeto a la diversidad cultural (Gazzola y Fenati, 2010).

### **3.1.1 Políticas que regulan los posgrados en México**

En la Biblioteca Jurídica de la Universidad Autónoma de México (UNAM), se tiene el registro que en 1936 en la máxima casa de estudio del país se crea el posgrado realizando una serie de propuestas sobre este nivel educativo, en este mismo año se concebía como posgrado al doctorado. Durante los años noventa e inicios de este siglo los estudios de posgrados en México han presentado un constante crecimiento y expansión, mostrando una marcada relación con la múltiple distribución geográfica de los programas, las instituciones y la matrículas en el país. Esto a partir de hacer oficial las políticas de Educación Superior y de Ciencia y tecnología.

El decenio que corre de 1988 a 1998 permitió el surgimiento del Estado evaluador, de mayor presencia y notoriedad en sus acciones. El giro que constituyó el Programa de Modernización Educativa (PME), de 1989, fue notable por el papel que asumía el Estado. De manera tal que la modernización de la educación en su conjunto se anclaba a una creciente participación de las políticas de evaluación.

La aparición de la evaluación se acompañó de diversas actividades de rendición de cuentas; de la promoción de la competencia por recursos; de la acreditación de los programas por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES); de la actualización y consolidación de las plantas de académicos normadas por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de 1996; así como del Programa de Superación Académica (Supera), administrado por la coordinación CONACyT - ANUIES. Todas estas acciones en conjunto buscaban elevar la calidad de la educación superior. La lógica que seguían las políticas públicas buscaba coordinar los programas y las acciones para combatir la poca eficacia en los resultados (García, 2009:157).

De acuerdo con Jiménez (2008), la Educación Superior ha estado sujeta a las expectativas de la ciencia y la tecnología, así como a las norma de las políticas públicas correspondientes al nivel educativo, apoyadas con la promoción e instrumentalización por las instancias u organismos públicos como lo es la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Coordinación Nacional para

la Planeación de la Educación Superior (CONPES). Esta última creada en 1950, como asociación civil, siendo el lugar donde interactuaba la SEP y la ANUIES, desarrollando un papel relevante con relación a la políticas de SEP hasta 1978 año en que se crea la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) (Arredondo et al, 2006).

Por su parte Gutiérrez (2003) considera que como resultado de políticas oficiales educativas y de las políticas de ciencia y tecnología puestas en marcha, se ha presentado el crecimiento de los posgrados desde la década pasada, ya que estas políticas han operado para poner en marcha el incremento de investigadores y especialistas con formación en este nivel, con el objetivo de que sean atendidas las demandas actuales de desarrollo social y económico dentro del sistema económico globalizado en que el país participa.

Este mismo autor alude que este crecimiento dinámico del posgrado ha generado cambios significativos de distinto orden e impacto social, como son los siguientes:

- En la organización académica de las instituciones educativas
- En los criterios de evaluación para el ingreso
- En la permanencia y promoción del personal académico de estas instituciones
- En la distribución de la matrícula en todo el sistema educativo
- En el desarrollo de los campos de conocimiento
- En distintos aspectos del mercado laboral para los profesionales e investigadores con formación de posgrado
- En el desempeño de funciones
- En el nivel de percepción
- En el acceso a distintas oportunidades de empleo

Asume además que el crecimiento regional en relación al nacional, ha alcanzado dimensiones elevadas. Este crecimiento a nivel regional se encuentra implicado con las políticas de descentralización impulsadas en todos los ámbitos y sectores del país y sin duda con el de la educación y el de ciencia y tecnología, en el cual el

CONACyT, creado en 1970, ha desempeñado un papel trascendental como organismo público descentralizado. En ese año se dio a conocer en el diario oficial y en 1971 inicia sus labores formales con el fin primordial de promover y estimular el desarrollo de la ciencia y la tecnología, además de tener la responsabilidad de generar políticas que atiendan a la misma a nivel nacional (SEP-CONACyT, 2003).

Atendiendo la responsabilidad que se le otorgó, el CONACyT impulsa como objetivo cardinal la producción científica en el país como un componente de interés en todas las áreas del conocimiento humano y tiene como función el contribuir con el “fortalecimiento del capital humano de alto nivel” (PEF, 2013:128), así como “fomentar la investigación científica y tecnológica [promoviendo] la generación y divulgación de conocimiento de impacto para el desarrollo del país” (SEP, 2013). Para el logro de lo anterior se ocupa del diseño de líneas de acción que permitan alcanzar dichos objetivos nacionales y estatales.

### **3.1.2 El contexto nacional del PNPC**

Hasta la actualidad se han dado seguimiento a diversas líneas de acción y se han llegado a fortalecer con la creación en 1991 del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Su propósito ha sido el de promover la calidad del posgrado nacional que el CONACyT y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública han impulsado de manera ininterrumpida.

El PNPC forma parte de la política pública, que tiene como objetivo conseguir que los programas obtengan el reconocimiento en sus diferentes niveles, en apoyos económicos, vía becas a los estudiantes, y sobre todo, en una certificación de calidad que otorga el CONACyT. Tras obtener estas certificaciones se instituyen parámetros o estándares que las instituciones deben cumplir con el objetivo de percibir recursos y el reconocimiento académico a nivel nacional e internacional.

De acuerdo a datos recuperados del sistema de consultas del CONACyT (2014), hasta el mes de diciembre del 2014 se registró en México un total de 1,827

programas de posgrado en el PNPC, los cuales se encuentran distribuidos de la siguiente manera.

Programas en México incorporados al PNPC hasta el 2014		
Doctorados	570	31.2%
Maestrías	1,049	57.4%
Especialidad	208	11.4%
Total	1,872	100%
Elaboración propia con datos del CONACyT (2014).		

El PNPC está conformado por cuatro niveles para ambas orientaciones: la profesional y la de investigación, los cuales se distinguen por tipos de programas.

**Competencia internacional.** Programas que tienen colaboraciones en el ámbito internacional con instituciones homólogas, a través de la movilidad de estudiantes y profesores, la codirección de tesis y proyectos de investigación.

**Consolidado.** Programas que tienen reconocimiento nacional por la pertinencia y la tendencia ascendente de sus resultados en la formación de recursos humanos de alto nivel, en la productividad académica y en la colaboración con otros sectores de la sociedad.

**En desarrollo.** Programas con una prospección académica positiva, sustentada en el plan de mejora continua y en las metas factibles de alcanzar en el mediano plazo.

**Reciente creación.** Programas que satisfacen los criterios y estándares básicos del marco de referencia del PNPC y que su creación tenga una antigüedad que no exceda de 4.5 años para programas de doctorado y hasta 2.5 años para maestría y especialidad.



Distribución por niveles de desarrollo de los posgrados pertenecientes al PNPC en México hasta el 2014		
Competencia internacional	164	9%
Consolidación	579	31.7%
En desarrollo	623	34.1%
De reciente creación	461	25.2%
<b>Total</b>	<b>1,827</b>	<b>100%</b>
Elaboración propia con datos del CONACYT (2014).		

Además, el PNPC, considera dos orientaciones en los programas, tomando en cuenta la calidad y pertinencia.

1. Programas de Posgrado con **Orientación a la Investigación** que se ofrecen en los niveles de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes áreas del conocimiento.
2. Programas de Posgrado con **Orientación Profesional** que se ofrecen en los niveles de doctorado maestría y especialidad, con la finalidad de estimular la vinculación con los sectores de la sociedad.

Cantidad con respecto a la orientación de los posgrados inscritos al PNPC en México hasta el 2014		
Orientación a la investigación	1,303	71.3%
Orientación profesional	524	28.7%
<b>Total</b>	<b>1,827</b>	<b>100%</b>
Elaboración propia con datos del CONACYT (2014).		

Cabe mencionar que debido al panorama planteado anteriormente se llega a considerar que el posgrado en el país está estimado como una puerta hacia futuras oportunidades y desarrollo en el campo económico, políticos y sociales, pero para el logro de ello García (2009) plantea que:

Para conseguirlo deberá mostrar una mayor vitalidad como actor fundamental en la construcción del país, pues sin duda se trata de uno de los ejes sobre los cuales girará la competitividad internacional, científica, tecnológica y económica de México (...) La actual etapa por la que atraviesa el posgrado en México muestra políticas públicas con miras reduccionistas. El actual gobierno administra el esquema de clasificación de los programas por medio del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) (2009:170)

Sin embargo, por su parte, la SEP y CONACyT consideraron la pertinencia de la continuidad a estas acciones con el objetivo de alcanzar la calidad en los posgrados e incrementar las capacidades científicas, humanística, tecnológicas y de innovación en México, concretando para su logro tres puntos específicos como conjunto de políticas que orienta el desarrollo del PNPC.

- Impulsar nuevas formas de organización del posgrado para favorecer el desarrollo nacional en la sociedad del conocimiento
- Incrementar la capacidad de absorción del conocimiento científico, tecnológico y de innovación en los sectores de la sociedad.
- Posicionar el posgrado mexicano de alta calidad en el ámbito internacional.

De lo anterior Cruz Cardona (2006) considera que las instituciones que ofrecen programas doctorales necesitan considerar la puesta en marchas de tareas dirigidas a identificar, proteger y coadyuvar en el aprovechamiento de los saberes estratégicos implícitos de las comunidades locales, de tal manera que articulen los aspectos globales con los locales. Boisier (2001), citado por Cruz Cardona (2006), le llama simbiosis entre la dimensión global y local (glocal).

Esto se refiere a que los programas de doctorados necesitarían pensar desde lo local para actuar globalmente, ya que a decir de Cruz Cardona, la formación en el posgrado estaría contribuyendo a mejorar la competitividad de los colectivos sociales, con la construcción de mejores condiciones que respondan a las constantes y cambiantes demandas de la globalización.

### 3.1.3 Chiapas en el contexto de las políticas de posgrados

De acuerdo con los datos arrojados por el Foro Consultivo Científico y Tecnológico (2012), en Chiapas se cuenta con dos centros de investigación CONACyT: El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), con dos sedes, y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), ambos del Subsistema de Investigación Científica de Ciencias Sociales y Humanidades. Del mismo modo en el estado se encuentran cuatro instituciones donde se imparten programas de posgrado (especialidad, maestrías y doctorados) PNPC y tres de ellas imparten doctorados con enfoque educativo.

Instituciones que ofrecen programas de doctorado pertenecientes al PNPC 2010 en el estado de Chiapas	
<b>El colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)</b>	Doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable
<b>Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)</b>	Doctorado en Estudios Regionales
<b>El Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESEMCA)</b>	Doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas
Elaboración propia con datos del COCYTECH (2013).	

Con base en el documento publicado por el COCYTECH (2013), se piensa que en Chiapas hace más de una década se vienen asumiendo problemas que visibilizan la escases de espacios que promuevan la atención a las necesidades formativas, el impulso a la investigación, la apertura de posgrados que formen investigadores y el reconocimiento a la pertinencia de estos espacios en el estado.

De esta preocupación ha nacido el interés por crear el Consejo de Ciencia y Tecnología del estado de Chiapas en el año 2000, pero es hasta el 31 de Marzo del 2004, cuando se anuncia la certeza jurídica del Consejo de Ciencia y Tecnología en Chiapas (COCYTECH).

Este Sistema Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado acogió a centros públicos de investigación, universidades e instituciones de educación superior, empresas

de investigación y desarrollo, además, a organizaciones de gobierno y otros organismos de carácter social con el fin de vincular todo ello con el sector privado y productivo, lo cual en el estado está pendiente de cumplido con creces. Un dato relevante que muestra el COCYTECH es que en Chiapas hasta el 2012 se contaba con 138 programas de posgrados, de los cuales 56 por ciento de estos programas son desarrollados por instituciones particulares y el 44 por ciento restante por instituciones públicas.

	Doctorado	Maestría	Especialidad
Programas de posgrados, en Chiapas, registrados hasta el 2012	5%	78%	17%
<b>Elaboración propia con datos del COCYTECH 2013</b>			

Castillo (2009) describe que en la región sur de México, pese a los programas doctorales existentes, durante los años noventa, en la mayoría de las universidades e instituciones de educación superior regional y estatal en México, prácticamente no se realizaba investigación educativa institucional.

Por otro lado, Angulo, Cabrera, Pons y Santiago (2007), consideran que:

A principios de la década, los docentes universitarios no encontraban en la región opciones para continuar su proceso de formación a nivel de posgrado, así que tuvieron que acudir a instituciones externas en las que encontraron formas diferentes de existencia del mundo educativo, así como a otros investigadores que les llevaron a aprender el oficio de investigador (2007:151).

Finalmente se ha considerado que en Chiapas existen grandes retos ya que “las necesidades de la sociedad chiapaneca en materia de educación son diversas y cada propuesta de formación responde a algunas de las demandas que pudieran derivarse del proceso enseñanza aprendizaje” (Castillo, 2009:10). Este mismo autor concluye indicando que, en la Formación de Investigadores Educativos (FIE)

y su relación con la productividad a nivel central en la región sur sureste se encuentra pendiente de concretarse en el estado de Chiapas.

#### **3.1.4 Actuales condiciones para la formación de investigadores**

La formación de investigadores vista desde las perspectivas sociológicas desde la psicología de las profesiones y el enfoque de la conformación de la autoridad en el mundo científico, han considerado que formar investigadores ha llegado a ser un proceso constructor de ideologías y creador de paradigmas profesionales (Torres, 1994; Clark, 1987; Hill et al., 1974) en (Rivas, 2004).

De acuerdo con Rivas (2004) la formación de investigadores en el mundo contemporáneo ha estado condicionada históricamente por dos variables: las tradiciones de la educación universitaria y el tipo de política de la ciencia, la investigación y el desarrollo (I+D) impulsada por el gobierno.

Las tradiciones universitarias han estado dominadas, a su vez, por dos modelos básicos: el alemán, consolidado en el siglo XIX, que propone una unión estrecha de la docencia y la investigación, por ende, no concibe que un profesor universitario no sea también un investigador.

Y el modelo francés, caracterizado por su tradición centralista, que organiza la educación superior en función de un nuevo sistema burocrático centralizado donde el poder del Estado se manifiesta tanto en el nombramiento de los profesores como en su organización interna (Pascual 1995; Fernández, 2002) citados por Rivas (2004:90).

Este último autor ha considerado que estas tradiciones han sido basadas en la formación de doctores en la universidad, pero esto tiene un cambio a partir de los años cincuenta en gran parte del mundo occidental, de tal modo que la investigación deja de llevarse a cabo sólo en la universidad y da inicio la instauración de los centros de investigación que generaron espacios con rasgos culturales suficientemente diferentes a los de la academia tradicional.

En la actualidad Naidorf (2012), en Pérez y Naidorf (2015), considera que, la multiplicación y generalización de las Actuales Condiciones de Producción Intelectual (ACPI), la cual surge basada en las reformas de la educación superior de las últimas décadas y los procesos institucionales específicos que han tenido lugar en este marco se caracteriza por:

Estas condiciones se caracterizan por el incremento de la competencia entre pares; la híper productividad calculada en términos cuantitativos; la tensión entre individualizar la evaluación y promover el trabajo grupal y en redes; la burocratización de las actividades de investigación; el trabajo a corto plazo y por proyectos específicos; la presión entre la híper especialización y los abordajes multi, inter y trans-disciplinario; la constante búsqueda de subsidios a la investigación; y las tensiones en torno a la realización de investigaciones pertinentes (Naidorf, 2012:7).

Pérez y Naidorf han precisado que en la Universidad la tarea del investigador se caracteriza por ser una función internamente muy heterogénea. “La disciplina, la especialidad, la organización y el rango en la carrera docente y de la investigación determinan de forma diferencial las condiciones de trabajo” (Altbach, 2005). En (Pérez y Naidorf, 2015:7)

Esto último coincide con, la transformación de los modelos de investigación y desarrollo en los que se observan tres grandes fases de acuerdo con (Rip y Hagendik, 1998) citados por Rivas.

La primera fase, de 1945 a 1960, llamada por algunos autores (Polanyi, 1962: 54–73) la República de la Ciencia, se caracteriza por la idea de que los científicos pueden organizarse y gobernarse por sí solos. Su paradigma podría resumirse en la idea de que “la ciencia es el motor del progreso”. El sistema de financiación de esta fase se basa en los indicadores de ciertos inputs.

Una segunda fase, que comprende los años sesenta y setenta, se caracteriza por el patronazgo de los gobiernos en las áreas de interés nacional. Su paradigma se podría resumir en la idea de “la ciencia como solución de los problemas nacionales”. El sistema de financiación de esta fase se basa en ciertos indicadores de *outputs*, tales como las patentes y la producción nacional bruta.

La tercera fase comienza a principios de los ochenta y se caracteriza por la creación de sistemas nacionales de ciencia destinados a impulsar el desarrollo tecnológico. Su paradigma se podría resumir en la idea de que “la ciencia es un recurso estratégico”. Su sistema de financiación se basa en la evaluación de la producción científica con criterios de medición y comparación internacional, que suelen medir cuatro variables: 1) el escrutinio sistemático de las propuestas de investigación; 2) el recuento periódico de la producción de libros, artículos y

patentes; 3) la evaluación del impacto de las publicaciones mediante los índices internacionales de citas del *Institute for Scientific Information* (ISI) y el estudio del rendimiento económico de las patentes, y 4) el estudio del desempeño con base en las actuaciones pasadas (2005:91).

Estas condiciones afectan los modos globales de cumplimiento de las tareas de investigador y docente universitario. No están tan alejadas de las condiciones particulares dada la estandarización de los modos de evaluación que rigen en la comunidad académica más allá de las fronteras. Sin embargo estudios particulares y de casos permiten iluminar lo específico y conocer las especificidades pensadas desde la mirada regional.

### **3.1.5 La ampliación y diversificación de la tarea de los profesores investigadores de posgrado**

Según Musselin (2007), entre las características de la transformación del trabajo académico se destaca la diversificación de actividades y la especialización. Entre ellas se enfatiza el ascenso en la carrera académica además de las clásicas funciones de enseñar e investigar, se suman el establecer vínculos regionales e internacionales, el dirigir tesis de doctorado, el armar equipos de investigación, elaborar programas y proyectos, entre otras múltiples funciones.

En esta misma línea Díaz Barriga aborda la situación actual de los académicos, aludiendo a las diversas actividades que los docentes-investigadores desempeñan en las instituciones en las que se encuentran adscritos, describiendo que en el ámbito de la evaluación de los académicos, sucede lo siguiente:

En vez de analizar la situación salarial que corresponde a un profesional al que se le exige obtener el grado de doctor, mantenerse actualizado, incorporarse a una comunidad internacional y publicar en revistas arbitradas, se le somete cada determinado tiempo (un año en la mayoría de los casos del estímulo institucional y del PROMEP) y cuatro o cinco años en el del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (2006:52-53).

El origen de los programas de estímulo al personal académico proviene de una crisis fiscal donde sus salarios fueron perdiendo su valor y su poder competitivo. En este contexto se creó en 1984 el SNI y en el año 1990 los programas que hoy conocemos como “Estímulo al desempeño académico”. En el año de 1996 se

estableció el Programa de Mejoramiento del Profesorado de la Educación Superior (PROMEP). Todos estos programas están concebidos para evaluar el desempeño de los académicos (...) el SNI realiza una evaluación sobre el rendimiento individual del académico, medido en el número y calidad de las publicaciones que ha realizado en un período determinado. Los trabajos que el académico realice pueden estar o no vinculados con las líneas de trabajo institucional, más importante es el componente internacional de su vinculación con una comunidad científica del exterior (...) La evaluación de la docencia se realiza por medios formales (número de grupos, constancia de firma de actas) y en ocasiones por instrumentos de apreciación, como son las encuestas resueltas por los estudiantes, que no pueden considerarse como un instrumento de evaluación válido para una actividad tan compleja.

Finalmente, aparece el PROMEP; este el único programa que valora si el trabajo que realiza el académico forma parte de las líneas de desarrollo de la institución; postula que un académico de tiempo completo ideal es aquel que subdivide su tiempo en investigación, docencia, tutoría y tareas de gestión (Díaz Barriga, 2006:53-54).

Ortiz, Moreno, Jiménez y Barragán (2012), consideran que la formación y el desarrollo de investigadores no sólo depende de las expectativas institucionales sino que también se encuentran “estrechamente asociadas a los aspectos individuales, que son entendidos como aquellos que implican sus competencias cognitivas y actitudinales, sus cualidades afectivas, voluntad, intereses y valores” (Ortiz, et al.:9). Por lo tanto la formación como el desarrollo:

Coexisten y funcionan de manera dinámica y podrían ser considerados como condicionantes de cualquier proceso de formación y desarrollo de los investigadores. Se aprecia entonces que las condiciones objetivas de índole institucional sostienen, apoyan y fomentan, pero también las condiciones subjetivas de índole individual soportan, impulsan y dinamizan las historias de desarrollo personal de los investigadores (Ortiz, 2010:207) en (Ortiz, et al; 2012:9).

Arredondo, Pérez y Moran, han puesto a discusión la urgencia de reconocer que los programas de posgrado se desarrollan posterior a la formación de grado, los cuales se “encuentran normalmente en las instituciones de educación superior (IES), y que las políticas de educación superior, por esa misma razón, afectan al posgrado. En general, la suerte del posgrado está atada a la situación y problemática de las IES” (2006:2).

Considerando lo anterior (Jiménez, 2010:123), señala que:

La formación en el oficio es un asunto complejo porque involucra muchas fuentes culturales, por lo que un estudiante requiere considerar los conocimientos



disciplinarias, las normas institucionales de la organización en que se forma, las creencias de su tutor sobre los medios y fines para hacer investigación y las propias expectativas y antecedentes personales y laborales.

Por lo tanto, es posible que la cercanía y observación del oficio favorezca la interpretación de los estudiantes respecto a las fuentes que constituyen una cultura interiorizada por los tutores y que evite que los estudiantes pierdan tiempo tratando de descifrar comportamientos que les son ajenos, ya que este tipo de problemas son más frecuentes cuando la planeación de la formación está separada de los ejercicios profesionales de los investigadores e incluso cuando el acercamiento entre los sujetos se realiza mediante cita explícita y la diferenciación de estatus es más latente porque están bien delimitados los espacios de actuación, los modos de opinión y de trabajo.

A este respecto, Ferry (1990) en Jiménez (2010), considera que no hay que olvidar que existen factores institucionales que afectan la formación ya que estos espacios son sin duda:

Espacios de prácticas que transfieren a sus agrupaciones internas, sus ataduras, normas, ideologías, grados de información, rituales y sus figuras legendarias en los procesos académicos, puesto que indican reacciones de sumisión, de revuelta y de participación en una comunidad; por ejemplo, en este espacio transicional y transaccional entre los conjuntos colectivos, importa quiénes intervienen en la toma de decisiones políticas sobre los procesos (Jiménez, 2010:159).

De esto último, Jiménez (2010), concluye considerando la relevancia de los recursos y los espacios disponibles para la formación de investigadores, así como la inclusión de intereses *ad hoc* en las políticas institucionales, ya que estos son considerados por el autor como elementos que hacen tangibles la armonía entre la vinculación de la institución, la comunidad y sus culturas de formación.

Por su parte Moreno Bayardo, refiere la existencia de condiciones institucionales que favorecen, limitan o reorientan la formación de investigadores, debido a la presencia de dinámicas que no siempre son conscientes, como las siguientes:

La presión para que los académicos desempeñen múltiples funciones, la atención al cumplimiento de indicadores más que al seguimiento de los procesos de formación o la consideración de que basta ser un investigador reconocido para ser buen formador en doctorado (2011:77).

Todo ello trae como consecuencia “que las prácticas y los procesos de formación de investigadores se vean limitados” (Moreno Bayardo, 2011:77). Esta misma autora considera lo anterior como obstáculos que reducen las posibilidades de que

los programas doctorales contribuyan a una sólida formación de investigadores y se consolide la investigación en las universidades. Por su parte Sánchez y Jasso (2004) han considerado que, la administración político-académica no es un quehacer mágico, ya que demanda una tarea de articulación detallada y cuidadosa de recursos humanos, físicos y financieros para llegar al logro de los objetivos. Por ello tanto la creación de un sistema tutorial para formar investigadores se asume como una administración político-académica debido al tejido del cual se entrelazan laboriosamente programas y calendarios que conducen al desarrollo de la tutoría.

Esta administración político-académica de acuerdo con algunos autores es la encargada de “organizar y hacer funcionar armónicamente los siguientes elementos: sistema tutorial, comité tutorial y régimen de investigación” (Jasso y Sánchez, 2005:151). El régimen tutorial es entendido como la “manera de ejercer y conducir la producción de conocimiento o el quehacer de producción científica. Con ello se alude a formas de aprobar, de ser responsable y de evaluar un proyecto de investigación” (Jasso y Sánchez, 2005:151).

Estos mismos autores han considerado que formar a un investigador por la vía tutorial es un reto académico difícil y complejo; no hay que olvidar que lo que verdaderamente está en juego durante esa administración político-académica “es justamente la vida académica de un centro o unidad de investigación” (Jasso y Sánchez, 2005:152) ya que en esa unidad se encuentran actores, condiciones institucionales y recursos; voluntad política, metas, políticas y programas. Por último los autores consideran lo siguiente como fundamental en el proceso del quehacer tutorial.

Distinguir esta dimensión institucional del sistema tutorial es decisivo. Con frecuencias las dificultades y problemas de un sistema tutorial deficiente no se encuentran sólo en la relación tutor-estudiante, sino en una incierta o desacertada gestión político-académico de la tutoría. Poner atención a este “despegue institucional” de la tutoría es una tarea que no se puede postergar si se quiere tener un programa de posgrado que forme investigadores de calidad (Jasso y Sánchez, 2005:151).

Guerrero (2011) y Restrepo (2007) destacan que la calidad de un programa de posgrado es asociada íntimamente con las prácticas o tareas que se desarrollan durante los procesos de una investigación, esto a decir de los autores, es debido a la capacidad que tiene la práctica investigativa auténtica, que aspira a trascender la docencia y que se amplía de tal forma que no sólo cualifica, sino que induce a progresos académicos significativos y desarrollos curriculares insondables.

Por otro lado Carrasco, Baldivieso y Di Lorenzo, señalan que en América latina la investigación educativa ha venido figurando un “conjunto de prácticas sociales que tienen lugar en contextos socio históricos y marcos políticos e institucionales que la condicionan y le dibujan perfiles específicos” (2016:3). Esto significa que el quehacer investigativo “está constitutivamente atravesado por racionalidades, intereses y peticiones de legitimidad diversas” Becher (2001) en Carrasco, et al. (2016).

Asimismo Sirvent (2015) citado por Carrasco, et al., (2016:8). considera que

Analizando la formación de investigadores en el postgrado señala que tanto en las instituciones científicas como en las instituciones de educación superior (de América Latina) se observa con preocupación la presencia cotidiana de mecanismos de poder y de toma de decisiones institucionales que obstaculizan la generación de ámbitos de debates y discusión plenamente democráticos y que por tanto “hieren” la formación de una ciudadanía democrática. Considera que varios de los parámetros y criterios de evaluación de las políticas científicas son “anticientíficos” porque no facilitan la generación de las condiciones objetivas necesarias para la formación en el oficio de investigador y para el crecimiento de los investigadores jóvenes en el alma y el corazón de la ciencia: la creatividad, la libertad, la autonomía y el pensamiento reflexivo.

Este mismo autor citando, considera que para procesar una investigación, se atiende a un paradigma dominante de hacer ciencia en cual “brinda sus requisitos de objetividad, rigurosidad y protocolo claramente establecidos, los cuales hay que seguir al pie de la letra para obtener el grado o posgrado académico. En consecuencia la enseñanza de la metodología se limita a transmitir dichas reglas” (Carrasco, et al., 2016:8).

### **3.1.6 Políticas institucionales que regulan las tutorías: La Universidad Autónoma de México, un referente para la formación de investigadores en el país.**

De acuerdo a ANUIES (2000), en México el sistema de tutorías en la educación superior concretamente en Universidad Nacional Autónoma de México, surge a inicios de los años cuarenta, incidiendo de inicio en el posgrado específicamente en la Facultad de Química con diferentes intensidades en su desarrollo.

Desde 1970, en el nivel de posgrado, el sistema tutorial consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor, del desarrollo de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común. Apenas inicia sus estudios, la investigación se convierte para el alumno en el centro de su programa particular que concluye con la formulación de una tesis para obtener el grado correspondiente (ANUIES, 2000:21).

Por otro lado, en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) de la UNAM que entró en vigor en 1996, se define con claridad el papel que deben desempeñar los estudios de posgrados colocando en relieve el número elevado de artículos que reglamentan su funcionamiento. Además pone énfasis a las características institucionales de la tutoría en este nivel, enumerando el concepto y la función del tutor, el perfil que permita al docente-investigador ser tutor, la composición, descripción, funcionamiento y la facultad que el comité tutorial concibe.

El término (tutor) aparece como tal en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1986 de la UNAM, dándole especificidad en el artículo 9, el cual menciona que:

A quien curse estudios de maestría y doctorado se le asignará un tutor individual que lo oriente en su formación, investigación, señalamiento de lecturas y demás actividades académicas y lo dirija en la elaboración de su tesis o, en su caso proponga un director de tesis.

En este mismo reglamento pero en el artículo 62, se menciona los requisitos con los que el tutor asignado debe cumplir, aclarando que preferentemente el tutor debe ser profesor de carrera, investigador con amplia experiencia en la docencia, ser investigador activo, y con grado pertinente en el nivel en el que se desarrolla

(Sánchez y Jasso 2004). Estos mismos autores mencionan que en Sistema Universitario de Posgrado se “expresa con nitidez la responsabilidad de la institución con el estudiante de posgrado” (UNAM, 1999:4-5) en Sánchez y Jasso (2004).

Los autores anteriormente mencionados refieren a que en general los programas doctorales estudiados consideran en su norma operativa características como las siguientes:

Cada estudiante debe contar con un comité tutorial integrado por tres tutores acreditados en el programa, de los cuales al menos uno debe ser externo a la entidad académica a la que el estudiante realiza su trabajo de investigación. Uno de esos tutores debe ser el tutor principal del estudiante y establecer junto con el alumno, el plan de actividades académicas que debe seguir, dirigir la tesis de grado y evaluar de manera muy cercana su desempeño. El estudiante debe desarrollar su proyecto de investigación en el laboratorio de su tutor principal. El comité tutorial debe reunirse con el estudiante al menos una vez cada semestre para asesorarlo en el desarrollo de su proyecto de doctorado y evaluar semestralmente el avance de su trabajo de investigación y el cumplimiento de las actividades académicas complementarias.

Los requisitos para ser tutor de doctorado son los siguientes: ser investigador o profesor de tiempo completo en algunas de las entidades académicas participantes en el programa; contar con el grado de doctor; ser investigador o profesor activo y contar con una línea de investigación establecida, producción científica de alta calidad conforme a los criterios establecidos por el comité académico; ser propuesto por alguna de las entidades académicas participantes; hacer explícito, por escrito, su compromiso con el programa y la aceptación de sus prácticas, normas y criterios (UNAM, 1999) en Sánchez y Jasso (2004:149).

En este sentido este reglamento se constituye como un antecedente relevante en la regulación de la relación tutorial no solo para la UNAM sino para otras universidades.

### **3.1.7 Las políticas institucionales que regulan la formación de investigadores y el acompañamiento tutorial en los posgrados de calidad en Chiapas**

Autores antes señalados han abordado las políticas institucionales que reglamentan los posgrados y los procesos que se desarrollan en las instituciones que ofrecen programas doctorales en distintas universidades mexicanas.

Es pertinente para esta parte del estado del arte, especificar algunas consideraciones puntuales que ayudarán a conocer y comprender una de las prácticas consideradas principales en la formación de investigadores, nos referimos al acompañamiento tutorial y la experiencia que se tiene en Chiapas.

El PNCP (Programa Nacional de Posgrados de Calidad creado por el CONACyT); establece que en México existe la necesidad de “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país” (CONACyT, 2008). En este sentido las instituciones que ofrecen posgrados y deseen ser apoyadas deberán incorporarse al PNCP deben seguir los lineamientos establecidos por el programa nacional.

Para lo anterior existen determinaciones como las siguientes:

El PNCP señala dos orientaciones que pueden tener los posgrados: profesionalizante o de investigación. “El primero se refiere al escolarizado y el segundo al tutorial”, de acuerdo con el estudio de Garduño y Castro sobre el comportamiento de 12 doctorados en México, (2000: 1) en (Pons y Cabrera, 2009:2),

- Los de corte tradicional, escolarizado, se orientan hacia la profesionalización,
- Los orientados a la investigación asumen un modelo tutorial de formación.

Estos últimos autores mencionan que el PNCP reconoce particularmente a los programas doctorales que forman para el quehacer investigativo, lo que significa que el modelo tutorial es un eje transversal para este nivel, aunque en México, a decir de Garduño y Castro, un programa de esta naturaleza enfrenta grandes retos “en cuanto a la estructura, el contenido y la normatividad (...) porque estos programas formativos no se adecuan a la realidad del país” (2000: 2) citados por (Pons y Cabrera, 2009:3).

Así encontramos un número significativo de doctorados que siguen desarrollándose de manera escolarizada tradicional lo que significa que están encauzados a profesionalizar, mismos que hasta el 2014 se registraban 524 programas, que suman el 28.7% de posgrados a nivel nacional que no están

orientados a formar investigadores (CONACYT, 2014). Por ello, se considera que es de acuerdo a las condiciones socioculturales imperantes en cada contexto institucional, así como a las disposiciones de los actores involucrados en el diseño, que se estructuran alternativas para formar investigadores de acuerdo a la concepción que, en este contexto particular, se tenga de la investigación, la formación de investigadores y el papel asignado a la tutoría (Garduño y Castro, 2000: 2) en (Pons y Cabrera, 2009:3).

El Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), aprobado en 1997; menciona que, de acuerdo con la autonomía de la universidad, es garantía ejercer con plena libertad la investigación para todos los académicos que laboren en la universidad, con el fin cumplir con proyectos, planes y programas.

En este mismo reglamento se encuentran artículos que definen dicha práctica, tal es el caso de los artículos 31, 32, 33 y 34. En ellos, se considera como objetivo primordial, formar profesionales en busca de la innovación del conocimiento científico, realizar investigaciones que respondan al Programa de Investigación y Posgrado, vinculándose con la docencia, a la extensión conforme a los programas, y por último a las estrategias y políticas que institucionalmente se establezcan, fomentando y reforzando los niveles y procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo parte consubstancial de los estudios de posgrado.

Por su parte La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), en su Reglamento de Investigación y Posgrado, aprobado en el 2010, contempla que, para el proceso de formación del posgrado en la modalidad de Investigación, el alumno deberá realizar su trabajo de tesis desde el ingreso al programa de posgrado. Para la optimización de la formación de los estudiantes el Reglamento en los siguientes artículos mencionan lo siguiente:

Artículo 43.- Todos los alumnos de maestría y doctorado tendrán tutor asignado desde el primer periodo escolar, y director de tema de tesis asignado al término del segundo periodo escolar, de acuerdo con las líneas de investigación del programa.

Artículo 44.- A todos los alumnos inscritos en programas de Maestría y Doctorado se les asignará un tutor principal y a los de Doctorado, además, un comité tutorial.

Artículo 45.- Podrá ser tutor un profesor o investigador de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas o de otra institución, que sea acreditado por la Comisión de Investigación y Posgrado, que reúna además los siguientes requisitos:

Para tutores de Doctorado:

- a) Contar con el grado de Doctor.
- b) Estar dedicado conjuntamente a la docencia y a la investigación para la formación de recursos humanos, como actividades principales.
- c) Tener una producción académica reciente, demostrada por obra publicada de alta calidad derivada de su trabajo de investigación original.
- d) Y los adicionales que, en su caso, establezca el plan de estudios del programa.

Artículo 46.- El tutor principal tendrá la responsabilidad de establecer, junto con el alumno, el plan individual de actividades académicas que este seguirá, de acuerdo con el plan de estudios y de dirigir la tesis de grado. El comité tutorial de Doctorado conocerá y avalará el proyecto de tesis y el plan de actividades académicas que cumplirá el alumno y evaluará su avance al término de cada periodo.

Artículo 47.- Cada comité tutorial de Doctorado se integrará con tres tutores acreditados en el programa, uno de los ellos será el tutor principal. Los comités tutoriales estarán constituidos, en la medida de lo posible, por tutores de más de una dependencia académica.

Artículo 51.- El personal adscrito al programa de Doctorado contará con el grado de Doctor en Ciencias o su grado equivalente para estudios en otras instituciones nacionales o del extranjero y tener amplia experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación.

Artículo 52.- Los supervisores y otros miembros del Comité Tutorial deben haber publicado por lo menos tres trabajos de investigación en revistas con arbitraje.

Por su parte El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), con sede en Chiapas, en su Reglamento del Programa de Doctorado en Ciencia en Ecología y Desarrollo Sustentable, propone un modelo de consejo tutelar, el cual tiene a bien supervisar el desempeño académico del estudiante y contribuir en la concreción y desarrollo de la tesis, para ello el consejo tutelar deberá ser integrado por un director de tesis que al mismo tiempo sea investigador activo o técnico académico de ECOSUR, o bien de cátedras CONACyT y que se encuentre comisionado al Instituto de Investigación; además en el artículo 17 del reglamento considera que para ser director de tesis deberá cumplir con los siguientes requisitos:



- a) Contar con doctorado.
- b) Ser miembro del SNI o en su defecto tener al menos cinco publicaciones arbitradas en el área de su competencia, como primer autor o autor de correspondencia.
- c) Comprobar haber formado al menos dos recursos humanos, de maestría o doctorado.
- d) Garantizar los recursos necesarios para realizar el proyecto de tesis.
- e) No tener dos o más estudiantes rezagados.
- f) Dirigir la tesis de un máximo de siete estudiantes del Posgrado (de los cuales no más de tres estudiantes de doctorado).
- g) Los técnicos académicos que soliciten dirigir tesis deberán contar con la aprobación por escrito de la jefatura inmediata.

En este mismo reglamento, en el artículo 20 y 21, consideran que sea el estudiante quien proponga a su director de tesis y en común acuerdo entre estudiante y director se elegirán a los asesores que acompañarán el proceso formativo. Recomiendan evitar la integración de un consejo tutelar donde se generen conflictos que repercutan en el desarrollo de la tesis. Por otro lado se menciona también que el consejo tutelar deberá reunirse mínimamente una vez durante el semestre hasta que el educando dé por concluido su proceso de formación en el programa de posgrado.

Pons y Cabrera (2010), puntualizan que la formación de investigadores demanda una posición con respecto de esta práctica. Desde la perspectiva de Doctorado en Estudios Regionales (DER) que la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) ofrece, la investigación es pensada como una práctica reflexiva, creativa, de proceso heurístico (fuera de una racionalidad metódica rígida) y una práctica que pone énfasis en el conjunto como operaciones articuladas. Para lograr este tipo de procesos de formación para la investigación, es necesaria una propuesta formativa que incluya un mecanismo tutorial.

Formar investigadores en el enfoque tutorial implica resignificar la relación pedagógica; generar una cultura pedagógica que asume la formación de los investigadores en la práctica misma, para lo cual es necesario convocar, al proceso de enseñanza aprendizaje, a los investigadores, docentes que realizan

actividades de investigación e insertar a los estudiantes en actividades prácticas de investigación (Pons y Cabrera, 2010:5).

Por último Castillo (2009), plantea la problemática que la sociedad chiapaneca presenta ante los procesos de formación educativa, la cual desde su punto de vista considera que en Chiapas son diversas las necesidades educativas y que sin duda “cada propuesta de formación responde a algunas de las demandas que pudieran derivarse del proceso enseñanza aprendizaje” (Castillo, 2009:10). En este sentido comprender las características que asume la relación tutorial en los doctorados de PNPC en Chiapas permitirá convertir el conocimiento resultado de esta investigación en evidencia para la mejora de las prácticas y la acción.

### **3.2 Políticas institucionales de la tutoría**

En este apartado se pretende, relevar los estudios sobre el impacto de las políticas institucionales en la formación de investigadores, de tal modo que nos permita arribar a la influencia de estas en la práctica tutorial. Se pretende además ampliar la mirada en relación a las acciones y reacciones desarrolladas en la cotidianidad de la vida académica, la cual en la mayoría de los casos se ven interpeladas por los mandatos en el cumplimiento de ambos roles (tutor-tutorado), articulado al acontecer de la formación de doctores que se describen en algunos estudios realizados con antelación.

Esto permitirá relegar los casos puntuales de relaciones exitosas y fracasadas como cuestiones atribuibles a las relaciones personales y a los casos excepcionales. Es decir, cuando al director-tutor y al dirigido-tutorado se le asignan funciones preestablecidas reguladas por plazos y cuantías en las relaciones con los que guían el proceso de formación (Directores de tesis, codirectores, lectores, etc.) estas dan forma a la relación tutorial que asume luego, formas específicas. El análisis posterior de los casos que conforman el cuerpo empírico de esta tesis podrá ser analizado desde esta perspectiva.

### 3.2.1 La tutoría y su inicio en el mundo universitario

Recuperando la historia sobre el surgimiento de la tutoría, es interesante recordar el poema épico de Homero, *La Odisea*. Citando a (De la Cruz, Chehaybar y Luis Abreu, 2011), como el antecedente más antiguo que se tiene sobre esta práctica, ahí se relata que Odiseo debía partir a la guerra de Troya, pero un tiempo antes encargó la educación de su hijo Telémaco (también hijo de Penélope) a su amigo Mentor quien fue el personaje que guió, aconsejó, compartió su experiencia y se convirtió en el responsable de su educación física, intelectual, espiritual y social (Lindbo y Schultz, 1998; Lyons y Scroggins, 1990; Ross-Thomas y Bryant, 1994; St. Clair, 1994; Young y Wright, 2001) en (De la Cruz, Chehaybar y Luis Abreu, 2011).

A lo largo de la historia encontramos a grandes personalidades que utilizaron a la tutoría como estrategia para guiar a sus alumnos, entre ellos Confucio, Sócrates, Platón, Quintiliano, Bell y Lancaster. Algunos personajes que han trascendido el devenir del tiempo, no sólo por sus propias aportaciones a la humanidad sino por haber potenciado el talento de sus discípulos, basados en gran medida en la formación individual y personalizada, se encuentran en las siguientes mancuernas: Sócrates y Platón, Lorenzo de Medici y Miguel Ángel, Joseph Haydn y Ludwig van Beethoven, Sigmund Freud y Carl Jung, entre otras (De la Cruz, Chehaybar y Luis Abreu, 2011:191-192).

En el siglo XII, nace la universidad medieval según Émile Durkheim en su historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas con un origen laico. A partir de la figura de Abelardo en París, se irá configurando como espacio principal de *disputatio*. En este sentido la forma de transmitir los saberes se llevaba a cabo a partir de discusiones, argumentaciones y contraargumentaciones que llevaban a la verdad. No se trataba de finalizar la discusión en el dogma ni tampoco aún mediante de la demostración experimental, tal como ocurrirá a partir de la modernidad. Las actividades escolares se concretaban en debates donde los alumnos planteaban preguntas a sus maestros y estos últimos exploraban la capacidad de sus estudiantes para abordar las preguntas y su despliegue en la disciplina (Émile Durkheim, 1992).

Una vieja costumbre tradicional fue el núcleo en torno al cual vino a organizarse la corporación de maestros (...), la costumbre de que nadie podía enseñar sin haber seguido durante un tiempo determinado, que parece que varía entre cinco y siete

años, la enseñanza de un maestro, debidamente autorizado, y sin que este último hubiera dado a su alumno una especie de investidura (Durkheim, 1992:118)

De ahí el nacimiento del *inceptio* (comienzo, ensayo inaugural), donde el alumno debía ser recibido por uno o varios maestros ante quienes defendía un argumento o tesis una vez que su maestro lo consideraba preparado para afrontar dicha presentación.

Por su parte (Aguinalde Sáenz, s/f: 4) afirma que:

El sistema tutorial propiamente dicho tuvo su origen en las universidades inglesas de Oxford y Cambridge durante la edad media. Allí los integrantes mayores de un colegio estaban encargados de velar por la conducta y educación de los más jóvenes. De hecho la idea de hacer responsables a los miembros más antiguos por la instrucción de quienes comenzaban a dar sus primeros pasos en los estudios tomó cuerpo con la creación del *New College* de Oxford en 1379. Su fundador, William de Wykeham, se inspiró en la organización de los Colegios de Artes de París, donde los alumnos más avanzados supervisaban el progreso de sus colegas menores. Wykeham redactó entonces unos estatutos que, si bien no contemplaban la acción de alumnos supervisores como los de París, establecían que estudiantes postgraduados residentes en el *college* tuvieran a su cargo a varios jóvenes a los que podían impartirles clases. De este modo la pesada tarea de seguir de cerca el progreso de los estudiantes se vio notablemente aliviada.

Pero el término tutor, a decir de este último autor, nace en el siglo XVI bajo los estatutos del *Brasenose College*, designando de este modo a los profesores que tendrían a su cargo a alumnos. El objetivo del surgimiento de la palabra tutor se dio debido al interés por distinguir a dos tipos de profesores, los que dictaminaban clases magistrales fuera del *college* y aquellos que cuidaban el desarrollo intelectual y moral de los alumnos dentro del *college*, esto mostró un método sumamente eficaz, a tal grado que:

El sistema tutorial se convirtió en parte esencial de la enseñanza tanto de Oxford como de Cambridge. A tal punto que en el siglo XVII ya se encuentra plenamente consolidado. Sin embargo, el sistema tal como se practica hoy en (...) fue delimitado recién durante el siglo XIX gracias a la obra de pensadores como John Henry Newman y otros. Así, la enseñanza en ambas universidades pasó a estar basada sobre la relación tutor-alumno. El tutorial llegó a ser tan importante que al alumno se le permitía no asistir a las lecciones magistrales, pero debía continuar teniendo encuentros semanales con el tutor en los que se consideraban sus avances en el estudio, comprensión de los libros leídos, sus trabajos escritos, etc. (Aguinalde Sáenz, s/f.:5).

Existe una obra clave sobre el sistema tutorial que define el método con precisión, creada por Will G. Moore, quien citado por Pujol y Fons (1967:74) describen la obra de la siguiente manera, “se trata de una reunión semanal del estudiante (solo, junto con un compañero o en pequeños grupos que no superen los 4 integrantes), de aproximadamente una hora de duración, con el tutor que le ha sido asignado”, en esta actividad consideras dos principios fundamentales, la primera: que el alumno participe activamente y la segunda que el estudiante mantenga un pensamiento crítico, por ello sucede que la mayor carga horaria se concentre en los encuentros con el tutor y no en las clases generales.

Difabio de Anglat (2014), menciona que la supervisión efectiva es una forma de tutoría, que citando a (Engebretson, Smith, McLaughlin, Seibold, Terrett y Ryan, 2008:1) implica, en relación con la tesis doctoral, desarrollar tareas como: evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante; foco pedagógico; clarificación de expectativas y límites; desafío académico y valoración; gestión del conocimiento; reuniones frecuentes; revisión del trabajo escrito; *feedback* inmediato y constructivo; advertencia de las señales de peligro y promoción del acceso a la cultura de la investigación y por último como contribución de Difabio de Anglat, ella agrega una tarea fundamental en el quehacer tutorial, esta es la aculturación en la comunidad de práctica. La aculturación en la comunidad de la práctica es aquella que se despliega en un espacio privilegiado que coloca la relación en todas las funciones anteriores.

En suma, las tareas del supervisor en la etapa de investigación y producción de la tesis, según Anderson, Day y McLaughlin (2006), se sintetizan en dos dimensiones: 1) apoyo y 2) configuración, en las que distinguen las acciones del compromiso personal con el estudiante. En apoyo, las acciones se orientan a asistir al alumno en la investigación de un tema de su interés y a andamiar su sentido de agente; el compromiso es de tipo personal con el estudiante. En configuración, las acciones se orientan a asegurar que el trabajo final sea una investigación relevante y sólida y, en consecuencia, el compromiso es con los estándares académicos (el rol de guardián) (Difabio de Anglat, 2014:54).

De lo anterior cabe citar la postura de Aguilera, quien afirma que “a la hora de establecer el significado más ajustado al término tutor, se ha de tener en cuenta el ámbito en el que se desarrolla su actividad, tanto como las finalidades de su

acción” (2010:119), ya que el concepto de tutoría se ha construido “en modo diferente según la intencionalidad de su autor, intencionalidad que se encuentra, frecuentemente, desajustada a las necesidades, más o menos explícitas, de los alumnos” (Aguilera, 2010:119).

En este sentido, contexto y relación tutorial definen las especificidades de una relación que en parte se compara con la formación del artesano. Al respecto Varela y Álvarez Uria (1991) relatan del siguiente modo ese método medieval que la escuela sustituye en la formación de oficios.

Los artesanos se socializaban en la misma comunidad de pertenencia, formaban gremios, hermandades o corporaciones dotadas de determinados privilegios y usaban sus derechos para intervenir en la cosa pública al igual que las Universidades medievales. El aprendizaje implicaba en este caso un sistema de transmisión del saber que se hacía de forma jerarquizada en el taller el cual además de ser lugar de trabajo, era lugar de educación, instrucción y hábitat; en él coexistían transmisión de saberes y trabajo productivo. Los aprendices vivían mezclados con los adultos, intervenían en sus luchas y reivindicaciones, tomaban parte en sus debates, iban con ellos a la taberna y al cabaret, tenían su puesto en fiestas y celebraciones, aprendían, en contacto con la realidad que los rodeaba, un oficio que no dejaba de tener dificultades ni carecía de dureza y penalidades (Álvarez-Uria y Varela, 1991:44).

Todos estos antecedentes en la conformación de la relación tutorial la constituyen pero a su vez emergen nuevas formas que en esta tesis buscamos conocer desde una mirada contextuada y regional.

### **3.2.2 Tutor-tutorado-tutoría**

De acuerdo con Martínez, Laguna, García, Vázquez, y Rodríguez (2005) los propósitos que la enseñanza tutorial en el posgrado son diferentes a los niveles formativos previos a éste. Referirnos al posgrado es pensar en la orientación, diseño y ejecución de una investigación, lo que se refiere a la generación de conocimientos nuevos. A nivel internacional, el sistema tutorial ha sido desarrollado y ampliado en países como Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda y Canadá. En todos los casos se ha considerado la práctica tutorial como pieza clave para el logro de la eficiencia terminal en el nivel de maestría y doctorado.

En Australia la tutoría fue pensada con el fin de puntualizar la responsabilidad de cada uno de los actores que desarrollan dicha práctica; en ambos países en universidades como La Manchester y la del Sur de Australia, han puntualizado la importancia de establecer una buena relación entre el estudiante y el tutor, para que ambos tengan claras las responsabilidades que le atañe a cada uno desde el lugar que ocupa. Por su parte en la Inglaterra la Universidad de Sheffield, ha tenido a bien señalar las responsabilidades del tutor clasificándolas por etapas, a las cuales ha nombrado: de inducción, de tutoría, de progreso y final. Estas responsabilidades señaladas anteriormente, han sido semejantes a las que se han establecido en universidades como la de Canterbury de Nueva Zelanda y la Universidad de Concordia de Canadá (Martínez, et al., 2005:16).

A lo largo de la revisión de la literatura, con respecto a la tutoría, hemos encontrado un cúmulo de definiciones sobre el concepto de tutor y tutorado, pero de acuerdo con la clasificación que realiza (De la Cruz, et al., 2011:193), el término tutor, responde a diferentes énfasis:

#### Énfasis en atributos del tutor

- El tutor es una persona hábil, cuenta con información, es dinámico y está comprometido en mejorar las habilidades de otro individuo. Los tutores entrenan, enseñan y modelan a los tutorados (Young y Wringht, 2001).
- Los tutores son individuos con experiencia, conocimiento y compromiso para proveer soporte y movilidad a las carreras de sus tutorados (Ragins, 1997).
- Los tutores, con frecuencia, son seleccionados por su experiencia en una comunidad particular. Poseen conocimiento tácito acumulado a través de años de práctica. En comparación con el tutorado tienen mayor grado de perspicacia y habilidades en una práctica específica (Conley, 2001).

#### Énfasis en los propósitos del tutor

- El propósito de un tutor es integrar a una persona novata a un rol profesional (Tentoni, 1995).

#### Énfasis en las funciones y actividades del tutor

- Los tutores son modelos, confidentes y maestros. Son una fuente de consejo, apoyo, patrocinio, entrenamiento, guía, enseñanza, retos, protección, confidencialidad y amistad (Bedy, 1999).
- Los tutores son líderes y facilitadores del aprendizaje (Bey, 1995; Stones y Gilroy, 2001).
- Los tutores son guías que logran la excelencia académica, clarifican las metas y la planificación de los estudios. Enseñan y depuran los conocimientos propios de su área de conocimiento, así como los procesos o estándares de la conducta profesional. Estos estándares incluyen las actitudes, los valores profesionales, la ética y la excelencia académica (Peyton, 2001).
- La palabra tutor significa protección y cuidado. El tutor mantiene una dualidad inherente: es maestro y amigo (Fresko, 1997).

La puesta en común para estos autores, se sintetiza en que describen al tutor como un profesional “con experiencia y conocimiento en un campo particular, dispuestos a compartir lo que saben mediante la enseñanza, el entrenamiento de habilidades, consejos, realimentación, socialización, etc.” (De la Cruz, et al., 2011:193), Además son facilitadores del desarrollo intelectual, académico, personal y profesional del estudiante a quien acompañan, considerando a éste último como un individuo en formación.

Además De la Cruz, Chehaybar y Luis F. Abreu (2011) citando a diferentes autores, dividen los atributos de los “buenos” tutores y a sus atributos formativos (Maloney, 2001; Young y Wright, 2001) principalmente relacionado con su formación académica de la siguiente manera:

- Experiencia y dominio de conocimientos sobre su campo de estudio. Estar informados en su área, poseer conocimiento y comprensión de la disciplina, dominar teorías y metodologías.
- Trayectoria. Se destaca la amplia experiencia en la docencia, la investigación y la práctica profesional.

Los atributos didácticos se refieren a aquellas herramientas que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje (Collis, 1998; Dolmas, 1994; Maloney, 1999; Richardson y King, 1998; Viator, 2001). Como rasgos importantes se consideran:



- Conocimiento de la didáctica y de estrategias para facilitar el aprendizaje.
- El ofrecimiento de múltiples ejemplos y enseñar en contextos donde se aplique el conocimiento.
- El brindar ayuda y consejos más allá de asuntos técnicos, como la enseñanza de hábitos de trabajo, habilidades de organización y establecimiento de prioridades. Orientar en la escritura y revisión de manuscritos.

Los atributos interpersonales (Berger, 1990; Fagenson-Eland, Marks y Amendola, 1997; Hartung, 1995; Maloney, 1999) se refieren a la facilidad del tutor para relacionarse, comunicarse, comprender y lograr la empatía con los otros, en este rubro identificamos:

- Disponibilidad. Los tutores establecen un compromiso con el tutorado por un periodo de tiempo. El tiempo implica dedicación y accesibilidad. Dentro de las sesiones de tutoría establecen tiempo protegido, aminorando las interrupciones por llamadas telefónicas o visitantes.
- Habilidades de comunicación. Los tutores ofrecen confianza, saben escuchar y permiten la expresión libre de las dudas de los tutorados. Son capaces de analizar las necesidades de sus estudiantes y orientarlos en la toma de decisiones, mostrando pros y contras de un actuar determinado. Mantienen comunicación constante para verificar los resultados de las acciones que los estudiantes han tomado como producto de su consejo. Para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, los tutores deben usar terminología adaptada al nivel de competencia de los alumnos, así como brindar explicaciones sobre los cómo y los porqués.
- Habilidades afectivas. Un tutor eficaz es capaz de aceptar a sus tutorados y empatizar con sus metas e intereses. Favorece la satisfacción de los estudiantes durante los procesos de tutoría.
- Habilidades de socialización. Los tutores usan el poder de su posición y experiencia para participar en el desarrollo de la carrera de los tutorados, relacionándolos con otros expertos o pares de la profesión. Además les ayudan a incorporarse al rol de la profesión facilitando la adquisición de valores, normas, tradiciones, conocimientos y prácticas propias.

Los atributos cognitivos se refieren a las habilidades para organizar y sistematizar el pensamiento (Hartung, 1995; Maloney, 1999; Young y Wright, 2001). En este rubro se destaca que los buenos tutores son:

- Objetivos y claros durante los procesos del pensamiento.
- Proporcionan realimentación constructiva, critican amablemente y elogian cuando se merece.

- Ejercitan la habilidad para imaginar oportunidades y barreras en la solución de problemas.
- Tienen visión y son intuitivos para ayudar al tutorado a alcanzar metas de crecimiento personales y profesionales.
- Fomentan el pensamiento independiente sin convertir a los estudiantes en clones de sí mismo. Cuestionan y propician la metacognición.

Con respecto a los atributos éticos, De la Cruz, Chehaybar y Abreu (2011) citando a Young y Wright, (2001), Berger, (1990) y Ottewill, (2001), consideran que ante los valores éticos, los tutores estiman su reputación y el respeto a su labor académica; no hacen uso de los tutorados para cumplir con fines propios, ni es prioridad engrosar su currículo. La honestidad y su capacidad por acompañar a los estudiantes los destaca como profesionales en su ámbito.

Para el caso del tutorado, la apreciación de los autores, es que la literatura encontrada para definir las funciones, actividades y características son mínimas, ya que la mayoría de los documentos se centran en la función del tutor y la tutoría, dejando ver que se deja que su actitud, predisposición, responsabilidad, cumplimiento de los tiempos y las recomendaciones así como la capacidad de escucha e interés se dan por descontado., De acuerdo con D. Campbell y T. Campbell (2000) en (De la Cruz, Chehaybar y Luis Abreu, 2011:195), el tutorado es considerado como un **aprendiz inexperto** y que presentan necesidades, las cuales hacen que establezcan vínculos con tutores, por ejemplo:

- Recibir ayuda en la toma de decisiones para planificar sus estudios.
- Obtener guía académica durante todos sus estudios.
- Tener consejos para enfrentar las demandas académicas.
- Contar con orientaciones sobre requisitos del grado.
- Recibir apoyo en problemas y crisis personales.

Por otro lado se considera que existen atributos propios de los tutorados, estos son: “responsabilidad, iniciativa, ingeniosidad, habilidad para desarrollar un plan a fin de alcanzar sus metas y escuchar los consejos del tutor, además de no asumir

el rol de niño necesitado a expensas de lo que disponga el tutor (Adams, 1993) en (De la Cruz, Chehaybar y Luis Abreu, 2011:195).

Para el caso de la tutoría, Moreno Bayardo (2014), considera que en un programa doctoral, esta práctica es la que permite desarrollar la función formadora y la describe de la forma siguiente:

La relación de tutoría en un programa doctoral se construye entre un estudiante y un tutor cuya función, precisada por Sánchez Puentes, alude al profesor investigador que se responsabiliza académicamente de un estudiante de manera inmediata, directa y permanente; establece con él una relación unipersonal, le brinda una atención individualizada y entre los dos crean un proyecto de formación específico para el estudiante de acuerdo con el plan de estudios correspondiente, mismo que incluye estrategias para la generación de su proyecto de investigación doctoral, así como la asesoría correspondiente durante todo el proceso de realización (2000:25).

Es sustancial mencionar que de acuerdo con Honore (1980:27) que la relación de tutoría pretende ser una forma de concreción de la relación formador-formado. Lo que se pretende es pues labrar la posibilidad de construir y expresar la práctica como un obrar que se forja en un esfuerzo común de significación, comprensión, renovación y en ocasiones de creación (Sánchez Puentes, 2000).

Mientras que Fullerton (1996), Bey (1995) y Peyton (2001) en De la Cruz, Chehaybar y Luis Abreu, (2011) han considerado que definir la tutoría es complejo ya que varios investigadores la han determinado desde diferentes perspectivas, de ahí que en ocasiones puede llegar a ser poco clara. Consideran que no hay una definición universal, ya que ésta se encuentra supeditada al contexto y la disciplina en la que se desarrolle, existen algo en común, y es que la relación tutora se asume como una práctica que se desdobra entre dos individuos, uno con alto nivel de pericia en una área o disciplina y el otro de menor habilidad y conocimiento en la comunidad, profesión u organismo.

Considerando que existen estereotipos de tutor y tutorado de acuerdo con Galetto, Torres y Pérez-Harguindeguy (2007:44), es necesario profundizar en sus reflexiones, las cuales definen a tutores y tutorados como se muestra a continuación:

Caracterizaremos a los **tesistas indiferentes** como aquéllos que entablan una interacción baja o casi nula con su director, independientemente de las características de la contraparte. Dentro de este estereotipo de tesista, podemos caracterizar dos subtipos. En el primer subtipo, estarían ubicados los que optan por desarrollar su tesis de manera independiente. Estos tesistas generalmente depositan el principio de autoridad en otras personas y rara vez en su director. A este subtipo de tesistas los denominaremos indiferentes-autosuficientes (...) es muy improbable que el tesista indiferente-autosuficiente se forme adecuadamente como investigador y pueda formular buenas preguntas si no adquiere experiencia para argumentar.

De acuerdo con lo planteado por los autores, estos estudiantes restan importancia al acompañamiento de un tutor para su formación; con frecuencia aplican el principio de autoridad al argumentar o sustentar una idea, dándole mayor importancia a quien lo dice, de acuerdo al grado académico o número de publicaciones realizadas en el ámbito académico.

Aunque también podemos caracterizar como indiferentes a aquellos tesistas que no están motivados por el trabajo de investigación que realizan o que simplemente ven el proceso como un escalón más en su carrera académica o laboral; a este segundo subtipo lo llamaremos tesistas “indiferentes-propiamente dichos”. (...) Por la razón que sea (...) estos tesistas no consideran la posibilidad de realizar un doctorado como una experiencia (única) de aprendizaje y formación académica. (Galletto, et. al., 2007:45).

Este tipo de doctorandos suelen imitar las practicas del tutor que les toque en suerte, o bien ser el resultado de la interacción con el estereotipo de director indiferente afectando el producto final (tesis), el cual ha consideraciones de los autores el rendimiento del tutorado será pobre o nulo. En esta clasificación los autores consideran que también existen tesistas que necesitan sobreprotección ya sea porque necesitan que les digan con precisión qué y cómo hacerlo o porque consideran la relación tesista-director en un plano diferente al académico, en cualquier caso los autores consideran para el tipo de **tesistas sobreprotegidos** lo siguiente:

Necesitan que el director se encuentre muy pendiente de ellos y aceptan lo que el director les enseña o propone sin analizar los argumentos que eventualmente exponga, desestimando rápidamente otros puntos de vista o sugerencias realizadas por colegas (*i.e.* aplican frecuentemente el principio de autoridad que, en este caso, depositan en su director). El producto final (*i.e.* tesis, publicaciones) será variable, no tanto por la contribución del tesista, sino por las características de su contraparte (*i.e.* estereotipo predominante de su director;) (Galletto, et. al., 2007:46).

Existe la posibilidad de que la tesis resulte lograda en su totalidad y sea bueno o muy buen trabajo de investigación, pero se corre el riesgo de que el resultado de la formación del estudiante de posgrado sea en general malo o a lo sumo medianamente bueno, debido a que se trabaja con la autonomía académica y psicológica, anulando la posibilidad de formar investigadores independientes y capaces de realizar trabajos originales y creativos.

Por otro lado está el **tesista con características o comportamientos alternativos**, este que ha decir de los investigadores, es:

Aquel con iniciativa propia, tanto para plantear nuevas preguntas durante el desarrollo de su doctorado, como para cuestionar y discutir los conceptos, el diseño experimental y los resultados de las investigaciones que realiza. Es aquel capaz de reconocer que se encuentra inmerso en un proceso de aprendizaje y que es necesario saber escuchar y dialogar con su director y colegas, promoviendo el intercambio permanente de ideas a partir de una postura tolerante y reflexiva. Además, es aquel que se da cuenta que una parte importante de su formación también pasa por aprender a conseguir fondos para su investigación, hacer rendiciones de cuentas, escribir un resumen para reuniones científicas, tener criterio para decidir cuándo consultar un colega y cuando no, determinar la autoría o el orden de autores en un trabajo científico, entre otras tantas actividades que hacen a la formación de un investigador científico independiente (Galletto, et. al., 2007:46).

Para los autores este tesista se interesa por su aprendizaje y cultiva junto a su director de tesis el interés por intercambiar conocimientos. La interacción entre estos tipos de estudiante y un director con “comportamientos alternativos a la indiferencia o la sobreprotección, los resultados serán óptimos en el proceso de su formación, la relación director-tesista y el producto resultante (*i.e.* tesis y publicaciones) (Galletto, et. al., 2007:46).

Retomando las consideraciones y características de Farji Brener (2007) citado por Galletto, Torres y Pérez-Harguindeguy, se considerarán “los métodos pedagógicos que utilizan (consciente o inconscientemente) y su impacto sobre el proceso de formación de los tesisistas” (2007:147-148) de acuerdo al estereotipo del director que lo acompaña.

**El director indiferente** tiene una postura anti-pedagógica. El tesista que “sobrevive” a un director indiferente tiene bastante de “autodidacta”, por lo cual su formación será más o menos deficiente de acuerdo a ciertas características propias (i.e. vocación, determinación, fortaleza anímica) y a la ayuda que pueda recibir de sus colegas. Sin embargo, aunque logre defender su tesis a pesar de la indiferencia del director, difícilmente pueda incorporar todas las herramientas necesarias e indispensables para comenzar y liderar proyectos de investigación de calidad.

**El director sobreprotector** se apoya principalmente en la metodología y fundamentos del enciclopedismo academicista, donde existe una autoridad que transmite información y un estudiante que la recibe. Es decir, el director no “enseña” ni el tesista “aprende” en la verdadera dimensión de estos conceptos. El director no vivencia la experiencia como un proceso dinámico, sino como algo unidireccional, y el doctorando no tiene otra motivación que la de escuchar y recibir pasivamente.

De acuerdo a la perspectiva anterior la dirección vista desde estos elementos es semejante al modelo tradicional de enseñanza sobre todo por la metodología de enseñanza ya que concibe estático al conocimiento científico. Los autores aluden a las limitaciones que la aplicación de esta metodología considera, dentro de las cuales se presentan las siguientes:

Cuando los tesistas son capaces de adquirir la información, en numerosas ocasiones son incapaces de entenderla, interpretarla y aplicarla adecuadamente. Generalmente no pueden entender conceptos fundamentales de disciplinas integradoras como diseño experimental, estadística, filosofía de la ciencia y, en el peor de los escenarios, hasta aquéllos propios de la disciplina que intentan cultivar (Galletto, et. al., 2014:46)

Los autores consideran que este tipo de director, independientemente de las características predominantes que posea el tesista, el entrenamiento y las herramientas que pudiera adquirir el estudiante con él durante su doctorado, rara vez serán suficientes para que el tutorado desarrolle un programa de investigación de calidad de manera independiente.

Por otra parte los autores también consideran un tercer tipo de director, este es el **director con comportamiento alternativo**, el cual promueve lo siguiente:

Existen diversas herramientas pedagógicas orientadas a promover la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje (...). Con estas metodologías de enseñanza constructivista se logra que los estudiantes adquieran mayor habilidad para trabajar y planificar eficientemente, recolectar información y analizarla críticamente, comprender conceptos y resolver problemas (...) Además,

promueven que las ideas sean debatidas y revisadas, lo cual es coherente con los fundamentos epistemológicos básicos de la ciencia (Galletto, et. al., 2007:47).

Por su parte estos autores concluyen, retomando consideraciones que recaen en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el doctorado, señalando que es importante:

La capacidad del director para interesar a su tesista, si este es indiferente, o estimular el pensamiento crítico independiente, si el estudiante es sobreprotegido. Es decir, cuando el director reconoce a un tesista indiferente o sobreprotegido sería particularmente importante que utilice herramientas metodológicas del constructivismo para intentar mejorar su formación científica.

En resumen, el eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje durante un doctorado debería centrarse en cómo enseñar (y aprender) a pensar, más que en la cantidad de información y entrenamiento que se transmite (y adquiere) (Galletto, Torres y Pérez-Harguindeguy, 2007:148).

Esta tipología resulta sin duda un relevante hallazgo de la amplia investigación bibliográfica ya que los espacios de publicación de estos son relativamente restringidos. Se constituye a su vez en un importante estado del arte que se convierte en punto de partida para mis argumentos que presento en los capítulos siguientes.

### **3.2.3 La tutoría en los posgrados de México**

En 1996, se publica un nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrados de la UNAM, en el cual el sistema tutorial se considera una de las fortalezas académica más importante para el posgrado. A partir de ello la figura del tutor ha procurado consolidarse en la atención personalizada de los estudiantes que transitan un programa de posgrado, con el objetivo de formar generaciones nuevas, capacitadas para desarrollarse en el campo científico, que contemplen un alto nivel académico y se comprometan socialmente con el país, de tal modo que puedan contribuir a la solución de problemas desde diferentes planos y a la vez que fortalezcan el sistema educativo de la nación en todos sus niveles (Martínez, et al., 2005).

Por su parte el Instituto Politécnico Nacional en México, ha considerado que el objetivo del tutor para cumplir con el logro de las metas del programa institucional es, orientar al estudiante en el desarrollo de su programa de actividades y que contribuya durante la elaboración de la investigación que su tutorado desarrolla, además:

Prever la carga académica, investigativa y de seminarios que el estudiante pueda tener, compartir sus técnicas, métodos y experiencia con el doctorando, retroalimentar y evaluar los avances, trabajar el desarrollo de competencias personales y las de responsabilidad, razonamiento, comunicación y trabajo en equipo con el estudiante (Martínez, et al., 2005:16).

Actualmente, el Sistema de Estudio de Posgrado (SEP) se sustenta, entre otros principios, en el sistema tutorial conformado por el tutorado, el tutor principal, el comité tutorial y el comité académico. Las responsabilidades del tutor principal incluyen: establecer, juntos con el alumno, el plan individual de actividades académicas que este seguirá y dirigir al estudiante en la elaboración y desarrollo de la tesis de grado. Por su parte el comité tutorial avala el proyecto de tesis y el plan de actividades que deberá cumplir con el alumno, evalúa semestralmente su avance y determina si el alumno de doctorado está preparado para optar por la candidatura al grado. La tutoría en el contexto del SEP se enriquece directamente de los principios de flexibilidad, multi e interdisciplinar y vinculación que hacen que la organización curricular coloque al estudiante en una situación de responsabilidad frente a su formación profesional; en la que deberá tomar una serie de decisiones para construir su trayectoria escolar de acuerdo con sus intereses personales, apoyados por su tutor y, en su caso, por el comité tutorial (Martínez, et al., 2005:20-21).

Estos autores señalan que el SEP considera la flexibilidad de la tutoría en el posgrado ya que la concibe desde la estructura académica. Esta estructura está conformada por los contenidos, el espacio y tiempo. Será el estudiante junto a su tutor y el comité tutorial quienes deciden las asignaturas que cursará.

En el caso del factor tiempo, refiere a que el estudiante junto con el tutor pueden decidir sobre la secuencia de las experiencias educativas que debe cursar. Lo anterior se lleva a cabo en un contexto donde se procura racionalizar el uso del recurso e infraestructuras disponibles. Asimismo se procura que el estudiante tenga la opción de movilidad académica tanto nacional como internacional.

Se cree de acuerdo al planteamiento de Martínez y otros, que el prestigio de un programa de posgrado recae “esencialmente de la calidad de los tutores y de la medida en que sus egresados cumplan a plenitud con los propósitos de la



educación del posgrado: responder a las necesidades sociales, presentes y futuras” (2005:22.)

En este contexto, Villardón y Álvarez citando a Martínez Rizo (1999) considera que:

Los programas de doctorado han carecido, hasta hace relativamente pocos años, de un diseño curricular pormenorizado. Las actividades comunes en estos programas han rondado sobre la presentación de los temas y líneas de investigación que se estaban desarrollando por parte de los investigadores involucrados en los mismos, con la finalidad de que los investigadores pre doctorales eligieran su tema de tesis, junto con algunos cursos fundamentales de métodos de investigación (2013:136).

De lo anterior Moreno (2005), cree que los cursos de metodología han sido considerados relevantes en la formación del investigador, pero no con ello se puede decir que se ha constituido una garantía suficiente para la formación en el posgrado. Se acepta la idea de que existe una distancia entre aprobar un curso de metodología y saber investigar. Asimismo la pura práctica no conlleva la formación teórico-metodológica ya que la “formación en la práctica no siempre es sinónimo de pertinencia y buen nivel de calidad, sobre todo cuando ésta se entiende sólo como colaborar con un investigador en tareas específicas” (Moreno, 2005: 524).

Se considera además que la formación desde esta perspectiva corre el riesgo de convertirse en:

Un proceso que transforma al aprendiz en puro operario ... alguien que labora, termina, cierra la acción, ve resultados concretos, pero no inventa, no inaugura, no crea, sólo asiste al resultado, sólo es dueño del final, pero no domina la acción en su totalidad porque ni la concibió, ni la gestó (Moreno, 2005: 524).

A decir de Villardón y Álvarez (2013), existe un elevado número de investigaciones que corroboran “los sentimientos de soledad de los estudiantes de doctorado como uno de los factores del abandono y la importancia de la integración social como factor de perseverancia” (Villardón y Álvarez, 2013:136). Esta emoción que surge de los estudiantes, varía en la medida de la fase de la elaboración de la tesis en la que el doctorando se encuentre, donde uno de los factores sobresalientes de este sentimiento de soledad es la inadecuada o falta de comunicación que se maneja entre compañeros, docentes y directores de tesis.

Vale destacar que Humbolt en su texto “La situación de la universidad” de 1810 enarbola la libertad y la soledad como condición para el buen desempeño de la investigación. Sin embargo lidiar con estos dos componentes no resulta sencillo para todos los estudiantes de doctorado.

Moreno (2005) citada por Villardón y Álvarez reconoce un perfil específico que pueden ayudar al estudiante a desarrollar habilidades para el ejercicio de la investigación.

Propone siete grupos de habilidades: de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas. Las habilidades de construcción social del conocimiento propuestas por esta autora son trabajar en grupo, socializar el proceso de construcción de conocimiento, socializar el conocimiento y comunicar (Moreno, 2005) en (Villardón y Álvarez, 2013:140).

Las autoras Villardón y Álvarez, resumen la propuesta de Moreno, como un conjunto de habilidades que puede ser alternativas para el proceso de formación doctoral vinculada al acompañamiento tutorial en el posgrado; esto último coincide con lo dicho por De la Cruz (2012).

La formación para la investigación sugiere un proceso de socialización práctico muy cercano a una enseñanza con carácter artesanal, cimentada en el *savoir faire*, en el saber hacer corrigiendo mediado por el saber discursivo, donde los actos de formación se desarrollan de manera asociada a procesos de inter-acción e inter-cooperación *vis à vis* entre investigador experimentado e investigador en formación, orientados a promover el desarrollo, interiorización y recreación de los *habitus* que demanda el mundo científico, sus normas y regularidades, aprender a pensar y hablar en su lenguaje e incorporar las condiciones en que se realiza la práctica científica.

Cuando se alude a la idea de *formación con carácter artesanal* se hace referencia a un proceso de formación cercano, estrecho, cara a cara entre investigador(es) experimentado(s) e investigador en formación, donde se camina “píe con píe” el trayecto de formación y se acompaña “codo a codo” el desarrollo de cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación, se revisan y retroalimentan de forma permanente y con sentido crítico los avances de investigación, se promueve el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y creativo, se deja cierto margen de libertad y se asume cierto grado de distancia para promover en el tutorado el desarrollo de la independencia y la autonomía intelectual (De la Cruz 2012:152-153).

Teniendo como bases un estudio realizado en la UNAM, De la Cruz (2012), considera que la tutoría para la formación de investigadores se advierte como una

práctica de múltiples complejidades. Éstas no se reducen a la supervisión y la dirección de trabajos de investigación o tesis, sino que se amplía en la medida de la centralidad de la propuesta curricular, los procesos de formación y el marco institucional donde se desarrolla. El tutor retoma el acompañamiento tutorial como una “práctica de formación, una pedagogía, una didáctica o coyuntura de articulación, sin llegar a ser constreñida a un conjunto de rasgos, atributos o actividades” (De la Cruz, 2012:55). Este mismo autor describe al tutorado y al tutor de la siguiente manera:

El tutorado es un estudiante de posgrado (doctorado), con claras intenciones de formarse para el oficio de investigador, incursiona en un tópico de investigación que sirve de pretexto para iniciar el proceso de formación para este oficio en el encuentro entre investigador-tutor y tutorado. En general suele ser considerado como novato, aprendiz o subalterno, y en algunas ocasiones es considerado como “compañero” o “integrante” de un equipo de investigación. De él se espera que aun en contra de la exigencia de la regla, la aplique, corrija, construya y reconstruya, observe cómo se hace, cómo se pone en juego el capital científico, cómo funciona, cómo reacciona frente a un hecho particular y frente a decisiones prácticas de orden teórico-metodológico y técnico-instrumental (De la Cruz, 2012:55).

El tutor es un investigador activo, conocedor del campo de conocimiento y experto en la generación de conocimientos por vía de la investigación rigurosa en ciertas áreas temáticas; de manera institucional se le asigna un estudiante de posgrado y se le responsabiliza de su guía y formación para el oficio de investigador, funge como primer y principal examinador y crítico del progreso del estudiante, provee apoyo y guía en las dimensión académica y personal, promueve en el tutorado el nivel de esfuerzo intelectual requerido en un programa de esta naturaleza para que realice aportes al conocimiento existente (De la Cruz, 2012:55-56).

Por lo tanto, el tutor es la imagen autorizada de investigador, ya que es “el conocedor-poseedor de la tradición científica del campo, del sentido del juego, maestro en el arte de generar conocimientos por la vía de la investigación, poseedor de cierto grado de reconocimiento y de legitimación científica” (De la Cruz, 2012:56). Por lo anterior el autor concibe al tutor como un agente con posibilidades de fungir como “director de conciencia” quien tiene la tarea de estimular al estudiante para el “consumo culto” contribuir a la construcción de conocimiento y al desarrollo e interiorización de ciertos *habitus científicos*, con ello se abre a la generación conocimiento de frontera.

El tutor aporta herramientas que favorecen las condiciones del doctorando, tiene además los conocimientos necesarios para realizar juicios en relación al contenido de las producciones, exposiciones o disertación del tutorado, de tal manera que lo guíe a través de sugerencias, indicaciones y correcciones prácticas, “en forma de llamado al orden, de reflexión o replanteamiento de lo formulado, para ajustar el *modus operandi* acorde a las prácticas científicas circulantes en ese campo de conocimiento” (De la Cruz, 2012:56).

En un estudio realizado sobre el trabajo tutorial en los posgrado de las escuelas normales del Distrito Federal, en México, Olvera (2009), llegó a un concepto particular del rol del tutor en el posgrado al considerarlo como un actor que no se condiciona a un hacer estático, ya que contempla la posibilidad de reflexionar su hacer y ser, además de la posibilidad de tener una movilidad con respecto a los saberes, reajustando y reasumiendo su postura en una multiplicidad de interacciones relacionadas al aspecto académico hasta ahora llamado tutoría.

Pero, por otra parte existen programas que a decir de Olvera, no definen como acompañar al estudiante, ni qué recursos de interlocución pueden emplearse para guiar la construcción de la investigación durante el posgrado. En este mismo trabajo, este autor distingue diferentes movimiento y posicionamientos del tutor desplegadas desde diferentes interacción frente a los sujetos y objetos de construcción.

Primer movimiento: negociación de saberes y significados en una búsqueda interactiva. La primer posición implica el encuentro con un “otro” en tanto negociador de significados y saberes, para asumir una posición que permitiera, desde la pregunta, clarificar para las partes implicadas las primeras apreciaciones sobre la historia del tutorado en las dimensiones de su vida personal y su hacer profesional (Olvera, 2009:3).

La finalidad de rescatar la historia se constituye en un punto de partida de tal forma que se construya el puente para lograr la tesis de posgrado. El segundo movimiento para poder tener material de análisis que dé cuenta de las intervenciones realizadas, las preguntas efectuadas, los sentimientos y ambientes generados, sin pasar por alto las perspectivas asumidas por los interlocutores y

juicios de valor que se emiten desde la posición del tutor. De ahí que el autor nombre y describa al segundo movimiento de la siguiente manera:

Segundo movimiento: Orientar los registros y las evidencias: recuperar huellas. El presente movimiento implicó asumir una posición ante la escritura de sí y la labor efectuada, escribir con la intención de recuperar la labor tutorial, tener evidencias de los pasos dados y cuestionar las acciones y los ejercicios dialógicos. El movimiento se orientó hacia la posibilidad de escribir elementos clave de lo dialogado y lo expuesto en las tutorías (Olvera, 2009:4).

Para los dos últimos movimientos Olvera se refiere al uso del tiempo y la construcción de espacios de trabajo en equipo, además del tiempo que se le concede a la tutoría y la continuidad de cada encuentro como un factor que puede o no ser elegido por la institución, además alude a la conexión de posiciones ante lo que se sabe y es, pues se ha de aprender a asumir desde la posición del tutor como un sujeto que aprehende, que se reorganiza; esto implica que cada sujeto que funge como guía imprime sus huellas a través de la historia personal y del colectivo, por ello el autor consigue representar el tercer y cuarto momento de la siguiente forma.

Tercer movimiento: organizar la intervención: hacer el camino en el tiempo y el espacio. Organizar las intervenciones en la tutoría, ir desentrañando los significados, las intencionalidades y los sentidos que va cobrando la construcción no es suficiente, se exige también re pensar el tiempo y los espacios que envuelven la interacción con el otro, las condiciones para construir con el otro, pues, es permitir que un "extraño" a la realidad estudiada pase tiempo (a través de la lectura, el dialogo, la escritura y la reflexión) con esta y con el otro, esto permite que se familiaricen entre sí y con los espacios usados, sin embargo como sujeto implicado conviene guardar cierta distancia. (...) (Olvera, 2009:7).

Cuarto movimiento: el re-encuentro con el sujeto: la historia en el espejo. Cada tutor trae tras de sí una historia, esa historia también se coloca en un espejo que son los otros, los otros, poseen saberes que este ignora, los otros notan las fragilidades humanas y del conocimiento, frecuentemente el tutor se debate entre el saber que domina, la ignorancia y la posición de status que las instituciones, la cultura y la historia le ha depositado y que por inercia pudo haber asumido. (Olvera, 2009:9).

Por su parte Gonzáles (2010), considera que la práctica tutorial dirige sus esfuerzos hacia la capitalización de aspectos cognitivos de tutorados; es necesario analizar la relación pedagógica, lo que implica el estudio del cómo se establece la identificación con el "otro", y cuál es el papel que juega en el proceso de

formación; el tutor debe considerar una planeación, como indicador de la disposición para establecer y fortalecer la relación pedagógica; considera este mismo autor que la frecuencia de la tutoría se encuentra vinculada al intercambio y la comunicación, son necesarios para el desarrollo de un pensamiento maduro y ordenado que lleve a la consolidación profesional de los tutorados. La formación de investigadores constituye saberes, comunicación, disposición, conocimientos, pero sobre todo experiencia de aprender haciendo.

### 3.2.4 La tutoría en posgrados de calidad en Chiapas

Con base a una de las investigaciones realizadas por Barrera y Cisneros (2012), podemos considerar que de acuerdo a los requerimientos del PNPC, los programas de posgrado con orientación a la investigación, contribuyen a la calidad y la vinculación a través de la innovación a la pertinencia del programa, ya que estos tienen como objetivo impulsar la formación de calidad de los estudiantes, por ello el PNPC se sustenta en un modelo enfocado a resultados, integra además elementos para obtener la calidad en los estudiantes inscritos en los programas pertenecientes a los posgrados de calidad, estos elementos son:

**La planeación institucional del posgrado** donde la institución describe la intención que persigue con respecto a la garantía de la calidad en la formación de los recursos humanos de alto nivel.

**Las categorías** constituyen los principales rubros de análisis que el programa debe satisfacer para su ingreso en el PNPC. Cada categoría está definida por un conjunto mínimo de criterios, cuyos rasgos se entrelazan para obtener la productividad académica que se espera del programa.

**Los criterios** norman la tendencia de una actividad tipificada en el programa; permiten realizar el análisis de los procesos cognitivos, desde su planeación hasta el impacto en los resultados.

**El plan de mejora** del programa integra las decisiones estratégicas sobre los cambios que deben incorporarse a cada una de las categorías evaluadas, de acuerdo a los criterios de evaluación del PNPC (Barrera y Cisneros, 2012:164).

Desde esta perspectiva, recuperamos las consideraciones realizadas por Pons y Cabrera (2009), donde describen que el PNPC únicamente reconoce los doctorados orientados a la investigación, lo que supone que en los programas de

posgrados con dicha orientación considerarán de manera preponderante el modelo tutorial.

Pons y Cabrera consideran que la formación de investigadores bajo el enfoque tutorial contempla la resignificación de la relación pedagógica, la cual promueve concebir una cultura pedagógica desde donde se asuma la formación de investigadores en la práctica misma, esto exige convocar “al proceso de enseñanza aprendizaje, a los investigadores, docentes que realizan actividades de investigación e insertar a los estudiantes en actividades prácticas de investigación” (2009:5). Estos mismos autores proponen “un enfoque complementario de formación tutoría que se diferencia de acuerdo al avance del proceso formativo” (Pons y Cabrera, 2009:6) que se desarrolla en el Doctorado en Estudios Regionales (DER), de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); la cual consta de dos fases:

En una primera fase, cuando el estudiante se integra al conocimiento de los estudios regionales, recibe un acompañamiento personal; en una segunda fase (cuando se vincula directamente con la investigación educativa) la tutoría asume la forma de asesoramiento e interlocución mediante un Comité tutorial que ayuda al estudiante a elegir sus seminarios optativos, incorporarse en las tareas del taller de investigación, dar seguimiento a los avances de investigación y resolver problemas que enfrenten en su proceso de formación (Pons y Cabrera, 2009:6).

La propuesta de tutoría que los autores proponen se orienta hacia 6 dimensiones, las cuales son:

**Dimensión actitudinal:** Cerejido (1997) plantea que, la investigación científica, más que una profesión, es una actitud ante la vida, cuyo ingrediente principal es la creatividad. El investigador educativo regional asume una actitud propicia para la realización de esta actividad, a manera de una “pasión intelectual” (Polanyi, año: 1970). Esta “pasión intelectual” o “actitud ante la vida” encuentra fundamento en la posesión de un sistema de conocimientos actualizado, un sistema axiológico que lo compromete con la actividad para la cual se forma y un conocimiento procedimental, que le permite “saber hacer” ante contextos regionales educativos.

**Dimensión psico-cultural:** La actividad de investigación se encuentra enmarcada en un campo social particular, en este caso el campo de la investigación educativa. Bourdieu (...) Forman parte de un campo quienes están dotados del *habitus*, esto es del conjunto de disposiciones, representaciones y prácticas propias del campo. (...) Aprender este *habitus* es parte importante de la formación del investigador. Implica reconocer las relaciones existentes que hacen posible su existencia, (...) son los propósitos que debe seguir la tutoría en esta dimensión que hemos

denominado psico-cultural, a partir de la cual el estudiante podrá sentirse parte del campo de la investigación. La tutoría deberá considerar esta dimensión (“conocimiento y seguimiento de las reglas del juego”) para hacer efectiva la incorporación del estudiante al campo de la investigación.

**Dimensión social:** La acción tutorial dirigida hacia la formación de investigadores encuentra en esta dimensión la posibilidad de llevar al estudiante a considerar la pertinencia de los proyectos que emprende como un ejercicio reflexivo que parte, necesariamente, de su posicionamiento, en una situación y contexto determinado, y es atravesado por universos de significado. Gibbons et al. (1997) sostienen que la producción del conocimiento transita de un modo 1, de corte tradicional centrado en las discusiones disciplinarias, hacia un modo 2, en el que prevalece una mirada trans-disciplinar y un enfoque heurístico, heterogéneo y flexible (...) En las regiones chiapanecas, el contexto de aplicación y la investigación práctica parecen ser determinantes en la selección y abordaje de los objetos de investigación educativa de acuerdo con la investigación de Angulo, Cabrera, Pons y Santiago (2007). En este sentido la tutoría fortalece este modo de investigación, en tanto vincula la práctica con la teoría a partir de la reflexión que el estudiante realiza situado y posicionado en un contexto concreto de actuación, con un sentido de responsabilidad social frente a su trabajo.

**Dimensión ocupacional:** Ser investigador y dedicarse a esta actividad implica enfrentar una incertidumbre acerca del espacio laboral que puede ocuparse, dado que los espacios para hacer investigación son muy reducidos en nuestro contexto. ¿Hacia dónde se dirigirán los egresados del doctorado formados como IER?, se espera que a lo largo de su proceso de formación hayan fortalecido sus redes de comunicación y colaboración para hacer investigación y que trasladen la cultura de investigación hacia los espacios de trabajo en los que se encuentran insertos o a los que podrán acceder. Por ello, la acción tutorial en esta dimensión se orientará hacia el fortalecimiento de las redes sociales que hagan factible al egresado del DER posicionarse en el campo de la investigación e impulsar la generación de una cultura de la investigación en los espacios laborales que ocupe.

**Dimensión teórico-metodológica:** La acción tutorial no puede dejar de lado la dimensión de formación teórico - metodológica de sus estudiantes. La orientación sobre este aspecto es fundamental y no se logra sólo en los seminarios obligatorios del proceso de formación (que se imparten durante los dos primeros semestres); estos constituyen apenas la base de la formación. La incorporación de los estudiantes en los talleres y en los seminarios optativos hará posible su formación específica en el campo de la investigación educativa. La selección de estos talleres y seminarios por parte del estudiante se realiza en compañía de su comité tutorial.

**Dimensión discursiva-lingüística:** Finalmente, una dimensión que la tutoría aborda hace posible que el estudiante construya discursos y se exprese a través de diversos lenguajes, considerando los públicos a los que se dirige (...) El IER deberá expresar y expresarse de acuerdo con los requerimientos de esta producción, pero además tendrá que ser capaz de comunicar sus planteamientos, avances y resultados de investigación ante diversos públicos, no sólo de manera escrita, sino también verbalmente y, al hacerlo, tendrá como punto de partida la dimensión discursiva-lingüística propia del campo de la investigación educativa (Pons y Cabrera, 2009:6-9).



Estos autores vislumbran la acción tutorial desde estas dimensiones que están relacionadas directamente con la formación de investigadores, considerando a esta última como una práctica reflexiva, creativa, heurística y articuladora; por lo tanto, la tutoría necesita ser adecuada a lo largo del proceso de formación, a los requerimientos que el programa hace al estudiante y a las necesidades que exprese durante el posgrado.

Por su parte Álvarez, ha concluido que el desarrollo de un programa tutorial “no se realiza sólo a golpe de mandato legal, sino que se requiere además de un plan estratégico consensuado por todos” (2014:1).

Por todo ello, se ha de plantear la orientación y acción tutorial de forma integral, con diferentes niveles de intervención, donde se sientan todos implicados, desde el alumnado hasta la propia institución, con la formación y los recursos necesarios que hagan efectivo el plan de orientación y acción tutorial del grado y del postgrado y contribuyan a mejorar la persistencia, el rendimiento y a reducir el abandono del alumnado en la educación universitaria (Álvarez, 2014:1).

Este mismo autor analiza el modelo tutorial actual, destacando una serie de carencias que no han contribuido a un pleno acompañamiento y desarrollo de la tutoría; enfatizando las siguientes:

- En la mayoría de las ocasiones no existe una gran disponibilidad de horarios por parte del profesorado y por parte del alumnado para el desarrollo pleno de la tutoría.
- En muchas ocasiones tampoco se dispone de espacios adecuados para atender con garantías al alumnado a nivel de tutoría individual y de pequeño grupo.
- Igualmente se produce una falta de infraestructura suficiente para poder utilizar las herramientas informáticas de atención al alumnado (por ejemplo, la Carpeta electrónica del tutor y del alumnado).
- En algunos casos la tutoría se convierte en algo burocrático y administrativo (becas, trámites administrativos, etc.), sin apenas carga formativa, de orientación y asesoramiento en temas de interés para el alumnado.

- Con cierta frecuencia se confunde el acompañamiento académico tutorial como un espacio para el desahogo emocional. Que en ocasiones puede ser necesario, pero que no lo es todo.
- En general se produce una falta de capacitación continua y específica para los tutores en aspectos relacionados con la educación emocional, el manejo del estrés, la resolución de conflictos, la asertividad, la resiliencia, etc.
- Y un aspecto muy importante y a la vez preocupante es, en ocasiones, la falta de interés del alumnado, quizás porque no le ve la utilidad a la tutoría y la falta de tiempo que denuncia el profesorado para realizar su tutoría.

Álvarez discurre en la idea de que “la acción tutorial no es una cuestión de marketing, sino toda una necesidad para dar respuesta a situaciones que el alumnado se va encontrando en su proceso formativo y en sus transiciones académicas” (Álvarez González, 2008) en (Álvarez, 2014:6).

## CAPÍTULO 4

### CONSTRUCCIÓN DEL *HABITUS* CIENTÍFICO Y EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Para lograr comprender el contexto, político, institucional, individual y colectivo bajo el cual se promueven y despliegan las prácticas de acompañamiento tutorial, promovidas por las políticas educativas para incorporar el *habitus* científico durante formación de investigadores en los posgrados de calidad en Chiapas; se estimó construir una perspectiva teórica-metodológica que se articuló a la teoría de campo y la teoría de la reproducción de la cual se desprende la categoría de *habitus* y capital desde las bases construidas por Pierre Bourdieu, acompañando esta parte de la investigación la perspectiva de Van Dijk con el análisis crítico del discurso. La finalidad de dicha recuperación es arribar al siguiente capítulo donde se planteó el análisis del material de campo, recuperando los aspectos teóricos aquí planteados los cuales le han dado fuerza a la investigación.

Bourdieu propone someter a crítica al propio lenguaje, debido a que este “encierra en su vocabulario y sintaxis toda una filosofía petrificada de lo social siempre dispuesta a resurgir en palabras comunes o expresiones complejas construidas con palabras comunes que el sociólogo utiliza inevitablemente” (Bourdieu, Chamboredón y Passeron, 2002:37).

Por su parte Van Dijk menciona que los analistas críticos proponen que “en lugar de denegar o de ignorar las relaciones entre el trabajo académico y la sociedad (...) tales relaciones sean estudiadas y tomadas en consideración, y que las

prácticas académicas se basen en dichas observaciones (1999-23). Por lo anterior se ponderó retomar la perspectiva de ambos autores, ya que resulta pertinente y enriquecedor para el análisis al plantear el interés y la importancia de estudiar, analizar y desdoblar las prácticas en espacios determinados política y socialmente.

#### **4.1 Pierre Bourdieu: Campo, capital y *habitus***

Retomando lo abordado con anterioridad, como primera instancia el objeto de estudio será desarrollado en relación al campo, desde el abordaje de componentes fundamentales como son: a) el estudio de la posición del campo de producción científica relacionado al campo de poder social; b) la exigencia de entender la estructura de las relaciones y posiciones que son ocupadas por los agentes, hablese de individuos o instituciones y c) el *habitus* que van incorporando los agentes y la relaciones construidas, ambas como opción para la adquisición de algún tipo de capital que los acerque al campo intelectual.

Tras las apreciaciones realizadas, pensamos que el concepto de campo<sup>3</sup> aporta significativamente a la investigación, debido a que opera de forma directa en espacios educativos, específicamente los espacios relacionados con la formación para la investigación que define un capital específico para la práctica profesional, donde los sujetos participan en un espacio social global.

Pensadores como Bourdieu, Chamboredón y Passeron (2002) consideran que, este es a la vez un campo de fuerzas el cual relacionado a sus necesidades es

---

<sup>3</sup> “Un campo se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (cada categoría de intereses implica indiferencia hacia otros intereses, otras inversiones, que será percibidos como absurdos, irracionales, o sublimes y desinteresados). Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que este dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes immanentes al juego” (Bourdieu, 1990:136).

impuesto a los agentes<sup>4</sup> que participan en él, pero también es percibido como un campo de luchas donde los agentes se confrontan. En cada uno se encuentra con fines y medios diferentes los cuales giran con respecto a la posición en la que se encuentre cada sujeto, pero cada uno de ellos contribuye a preservar o transformar su estructura.

#### **4.2 El Campo de la producción científica y poder social: una estructura de relaciones y posiciones**

Bourdieu (2000) plantea que, un campo es además un espacio social estructurado y estructurante, integrado por instituciones, sujetos y prácticas; es estructurado de acuerdo a “que posee formas más o menos estables de reproducción del sentido, desplegando así un conjunto de normas y reglas no siempre explícitas que establecen lógicas de relación entre los agentes adscritos” (Vizcarra, 2002:57).

Este funcionamiento de los campos se rige con relación a principios, los cuales son adquiridos por los agentes a través de una complejidad de procesos de socialización que logran hacer de dichos espacios estructuras estructurantes estructuradas, esto último se concibe así debido a que los sujetos han sido conformados a lo largo de su historia y admite la incorporación de la estructura social; a la vez que contribuyen a estructurar y reestructurar el sentido del espacio y las relaciones sociales en las que se encuentran.

De ahí que Bourdieu afirma “que los agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 2000:133). Los agentes que operan en un cierto campo deben poseer un *habitus* como parte del conocimiento y

---

<sup>4</sup> “Los agentes en ese campo poseen intereses, creencias y valores que configuran una ilusión, es decir que juegan un juego a partir de una imagen que poseen de ese campo y de las relaciones dentro de ese campo” (Uro, 2010:3).

reconocimiento de las leyes que estructuran el campo, el cual se encuentra formado por capitales comunes y por una serie de estrategias de lucha como parte de la apropiación de los capitales.

De esta forma el concepto de *habitus*<sup>5</sup> como capital cultural incorporado, forma parte de las relaciones de poder ya que a decir de Bourdieu:

La incorporación de las jerarquías sociales por medio de los esquemas del *habitus*, inclinan a los agentes, incluso a los más desventajados, a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo como natural, más que a rebelarse contra él, a oponerle mundos posibles, diferentes, y aun, antagonistas: el sentido de la posición como sentido de lo que uno puede, o no, “permitirse” implica una aceptación tácita de la propia posición, un sentido de los límites o, lo que viene a ser lo mismo, un sentido de las distancias que se deben marcar o mantener, respetar o hacer respetar (Bourdieu, 1990: 289).

Por ello, para esta investigación el uso del concepto de *habitus* resulta favorecedor ya que, Capdevielle (2011) menciona que el uso de este coloca el énfasis en su carácter disposicional; pretende explicar y comprender el vínculo existente entre las estructuras sociales y las prácticas de los agentes; lo que nos lleva a creer que el concepto permite comprender la historicidad de los agentes, las prácticas, acciones y tomas de posiciones de estos, debido a que “el *habitus* como sistema de disposiciones constituye una estructura que integra “todas las experiencias pasadas” y “funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones” (Capdevielle, 2011:35). Esto nos permite darnos y dar cuenta de los procesos que se encuentran inmersos en la formación de investigadores como parte de un procesos social colectivo.

---

<sup>5</sup> De acuerdo con Bourdieu *habitus* se refiere al sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991:92).

### 4.3 *Habitus*: un proceso de percepción, valoración y acción

Vizcarra (2002), considera que los campos producen *habitus*, al cual Bourdieu lo define como un "sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores" (Bourdieu 1990:141). Por lo tanto, el *habitus* se puede entender como "un instrumento de traducción y ajuste entre los deseos y aspiraciones de los individuos y las demandas propias de cada campo, y está conformado por procesos de percepción, valoración y acción" (Vizcarra, 2002:63). Es entonces que a través de *habitus* el orden social se instala en los agentes, haciendo posible que se genere una multiplicidad de intercambios emocionales y afectivos con el entorno social.

Y ello es así porque el cuerpo se encuentra (en grados desiguales) expuesto, puesto en juego, en peligro en el mundo, enfrentado al riesgo de la emoción, la vulneración, el dolor, la muerte, a veces y, por lo tanto, obligado a tomar en serio el mundo (y no hay cosa más seria que la emoción, que llega hasta lo más hondo de los dispositivos orgánicos). Por ello está en condiciones de adquirir disposiciones que también son apertura al mundo, es decir, a las estructuras mismas del mundo social del que son la forma incorporada (Bourdieu, 1999:186).

Desde esta perspectiva, podemos entender que el *habitus*<sup>6</sup> es el medio por el cual el agente puede ser partícipe de un campo, en el cual logra desarrollarse a través del sentido práctico, siguiendo la línea del deber ser, de un comportamiento que exige el campo al cual se inscribe. El fortalecimiento de las experiencias, hablase de actualización del *habitus*, llegan a ser parte de la cotidianidad de la práctica empírica, las cuales de acuerdo a Vizcarra (2002), pueden pasar inadvertidas para el sujeto y sólo son revelados en forma de perspectivas, valores y acciones

---

<sup>6</sup> "Principio generador largamente instalado por improvisaciones reguladas, el *habitus* como sentido práctico opera la *reactivación* del sentido objetivado en las instituciones: producto del trabajo de inculcación y de apropiación que es necesario para que esos productos de la historia colectiva que son las estructuras objetivas alcancen a reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas que son la condición de su funcionamiento, el *habitus*, que se constituye en el curso de una historia particular, imponiendo a la incorporación su lógica propia, y por medio del cual los agentes participan de la historia objetivada de las instituciones, es el que permite habitar las instituciones, apropiárselas de manera práctica, y por lo tanto mantenerlas en actividad, en vida, en vigor, arrancarlas continuamente al estado de letra muerta, de lengua muerta, hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y las transformaciones que son la contraparte y la condición de la reactivación" (Bourdieu, 2007:93).

concretas; de tal forma que las situaciones comunes son dotadas de sentido. “El *habitus* no es otra cosa que esa ley inmanente, *lex insita* inscrita en el cuerpo por las historias idénticas, que es la condición no sólo de la concertación de las prácticas sino también de las prácticas de concertación” (Bourdieu, 2007:96).

No podemos dejar de decir que “el grado de especialización del *habitus* puede manifestarse en la disposición para reconocer las exigencias implícitas y explícitas de un campo concreto y de las estrategias para relacionarse con otros agentes” (Vizcarra, 2002:64). Esto se refiere a que los agentes deberán mostrar y poner en juego sus capacidades de movilizar recursos que se encuentren en relación directa con redes persistentes de las relaciones sociales, de tal modo que pueda situarse y abrir nuevas posiciones dentro de la compleja estructura de los campos. Esta posición que ocupe el sujeto en esa estructura, permitirá que sea un componente promotor e impulsor activo para guardar y subvertir la asignación del capital, ya que de acuerdo a este último autor “habrá quienes muestren competencias para apoderarse de ciertas posiciones ya construidas, y quienes sean capaces de crear nuevas posiciones en la compleja estructura de los campos” (Vizcarra, 2002:64)

Este mismo autor considera que, Bourdieu organiza y propone el concepto de campo no sólo para ordenar esquemáticamente las realidades sociales y particularmente culturales y simbólicas, sino que además contempla la intención de construir una herramienta de recorte metodológico. Por ello se reconoce que su teoría sociológica responde básicamente a premisas marxistas, “como la concepción de que la sociedad está estructurada en clases y que las relaciones sociales son relaciones de lucha” (Vizcarra, 2002:55).

Lo expuesto permite comprender el campo como un espacio de constante disputa y pugna, generado por el deseo de dominar el capital eficientemente, que condicione al sujeto o institución a determinar el orden de las posiciones jerárquicas, adherirse al juego y a adquirir los beneficios de este, puede ser considerada esta como una afirmación atrevida, para lo cual es pertinente mencionar que el campo contempla ciertas exigencias para los agentes, quienes



deben hallarse dotados de un capital<sup>7</sup> específico y estar comprometidos con la posición actualmente ocupada ya que será un espacio de poder. De ahí que Bourdieu considera que la lucha por la autoridad científica se refiere a una especie particular de *capital* social específico que “asegura un poder sobre los mecanismos constitutivos del campo y que puede ser reconvertido en otras especies de capital” (Bourdieu, 2000:18).

#### **4.4 Los tipos de capitales como propulsores de fuerzas para el campo**

Partiendo de las consideraciones anteriores entendemos que, un capital es el propulsor de fuerzas para el campo, con el cual, este se apropia y controla el objeto de lucha. Bourdieu (1986) en Fernández (2013), define cuatro tipos principales de capital: el capital económico, que se refiere al (dinero, bienes, propiedades, inversiones, etc.), el capital social (relaciones, contactos, membresías, parentescos, etc.), el capital cultural (información, saberes, conocimiento socialmente validado, etc.) y el capital simbólico<sup>8</sup>. Es en este último en lo que pueden convertirse los otros tipos de capital. La forma en que se distribuyan los diferentes tipos de capital es lo que organiza y da forma a la estructura del espacio social y define las opciones de vida de los agentes.

De acuerdo con Bourdieu, el capital cultural puede ser distinguido por tres estados: 1) el capital cultural objetivado (libros, hemerografía, archivos, bases de datos, música, videos, objetos de arte, etc.); 2) el capital cultural subjetivado o incorporado (consumo, apropiación, interiorización de la cultura objetivada) y 3) el

---

<sup>7</sup> El capital en general es “una fuerza dentro de un campo” o “energía de la física social” (Bourdieu, 1977: 178).

<sup>8</sup> “El capital simbólico no es un tipo más de capital, sino un modo de enfatizar ciertos rasgos relacionales del capital en general. Por un lado, la noción de capital simbólico es inseparable de la de ya que tiene su origen en la necesaria dimensión fenomenológica de lo social, esto es, en el conocimiento y en el reconocimiento de los demás tipos de capital por parte de unos agentes sociales que disponen de determinadas categorías de percepción y de valoración” (Fernández, 2013:36). Por ello Bourdieu considera que es este reconocimiento lo que posibilita que cualquier propiedad se vuelva “simbólicamente eficiente, como una verdadera fuerza mágica” (Bourdieu, 1989a:173).

capital cultural institucionalizado (títulos, constancias, certificados, diplomas y otras formas de acreditación institucional). El capital objetivado e institucionalizado al lograr ser reconocidos y legitimados, adquieren su dimensión simbólica, tal es el caso de la frase "los títulos escolares representan verdaderos títulos de propiedad simbólica que dan derecho a ventajas de reconocimiento" (Bourdieu, 2000:138).

Bourdieu (1979, 1991), plantea que en una gran parte del capital cultural se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación de capital cultural al cuerpo. Por ello es posible considerar que el capital cultural presenta un mayor grado de encubrimiento que el capital económico, debido a esto, está predispuesto a funcionar como capital simbólico, es decir desconocido y reconocido, ejerciendo un efecto de desconocimiento y por ende genera poder simbólico y violencia simbólica.

Este capital simbólico es generado únicamente en un campo determinado y relacionado con los tipos de capital eficientes en él, por lo que Fernández (2013) asume que, en cada campo existen formas específicas de capital, los cuales actúan como fuerzas, utilizadas por los individuos o grupos que luchan por mantener o modificar la distribución de esos capitales.

Cualquier especie de capital puede convertirse en capital simbólico cuando es percibida según unas categorías de percepción que son, al menos en parte, fruto de la incorporación de las estructuras de un universo social o de un campo específico dentro de él. Los innumerables actos de reconocimiento que exigen la inmersión en un campo contribuyen a la creación colectiva de capital simbólico (Fernández, 2013:36).

Por lo tanto, un capital, podrá ser considerado como un componente sustancial que el agente posee para que haga uso de él como un instrumento o apuesta en un campo específico, el cual le da facultad al agente para ejercer un poder, generándole facultades o privilegios determinados. Desde la perspectiva de Bourdieu y Wacquant (1995) han considerado que, de la posición que ocupe cada agente, dependerá su postura y la toma de posición, pero esto está condicionado por la posibilidad de ser posicionado, lo que implica que la circulación del capital reconocido como eficiente será el motivo por el cual se genere una lucha

constante al interior del campo entre los agentes.

#### **4.5 Discernimiento del campo científico: una mirada para la comprensión de la práctica**

Retomando el planteamiento realizado por Bourdieu y Wacquant, hemos indicado que, la situación en la que se encuentren las relaciones de fuerza entre los sujetos, será lo que configure la estructura del campo, por lo que se entiende al campo “como un espacio dentro del cual se ejerce un efecto de campo, de manera que todo aquello que le ocurre a cualquier objeto que lo atraviesa no puede ser explicado únicamente mediante las propiedades intrínsecas del objeto en cuestión” (Bourdieu y Wacquant, 2005:154). Sus límites se encuentran donde los efectos de este se agotan, por ello Bourdieu y Wacquant consideran que durante el desarrollo de una investigación empírica la construcción de un campo no se efectúa por un acto de imposición.

La dinámica de un campo, parte de la configuración de su estructura y es el capital quien lo dota de poder, le da fuerza a “los instrumentos materializados o encarnados de producción o reproducción, cuya distribución constituye la estructura misma del campo y a las regularidades y reglas que definen el funcionamiento ordinario del campo, y por ende a los beneficios engendrados en él” (*Ibid*:155). Consideran que es necesario la relación capital-campo para la existencia y funcionamiento de dicho capital.

Bourdieu (1971), sintetiza tres momentos conectados internamente y fundamentales para realizar un análisis dirigido al campo:

Primero, se debe analizar la posición del campo frente al campo del poder (...)  
Segundo, es necesario trazar un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o instituciones que compiten por la forma legítima de autoridad específica del campo. Y, tercero, hay que analizar los *habitus* de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que han adquirido al internalizar un determinado tipo de condición social y económica, condición que encuentra en su trayectoria dentro del campo oportunidades más o menos favorables de actualización (Bourdieu y Wacquant, 2005:160).

El campo de posiciones, de acuerdo a estos autores, visto desde el aspecto

metodológico, se encuentra fuertemente ligado al del sistema estructurado de prácticas y expresiones de los agentes, por lo que Bourdieu desde una posición teórico - conceptual concibe al campo científico como un espacio donde interiormente coexiste una congregación de investigadores e instituciones científicas, que se desarrollan como agentes del quehacer investigativo y de los procesos formativos. Dentro de este grupo opera un capital cultural eficiente, que se reconoce como capital científico. Este campo científico está estructurado por un grado un tanto elevado del capital eficiente que tiene como objetivo privilegiar la práctica de la investigación y por ende se exige un *habitus* científico que promueva el oficio de investigador (Bourdieu, 2003).

#### **4.6 Campo y capital científico**

Desde la perspectiva de Bourdieu, un campo científico es concebido como “sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en las luchas anteriores). Es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica” (Bourdieu, 2000:12). Podría ser entendida también como “el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia” (Bourdieu, 2000:12).

En la dinámica del campo científico se genera la lucha por el reconocimiento, “para el cual cada uno de los agentes debe comprometerse para imponer el valor de sus productos y de su propia autoridad como productor legítimo, está siempre presente el desafío de imponer la definición de la ciencia” (Bourdieu, 2000:19). Esto implica la delimitación del campo de los problema, las metodologías y las teorías que le sean pertinentes o adecuadas científicamente para colocarse en el campo en una posición más alta en la jerarquía de los valores científicos, que le dé una posición dominante (Bourdieu, 2000).

Es entonces el capital científico quien tienen como principio el reconocimiento individual objetivado e institucionalizado por parte de los pares competidores debido a las contribuciones que aportan al conocimiento de la ciencia. De acuerdo a Bourdieu (2003), la acumulación de este se logra a través de la publicación de los aportes de conocimiento, investigaciones o descubrimientos que el agente realiza.

Este es el tipo de capital científico difícil de ser transmitido en la práctica debido a que es indeterminado y poco objetivado, pero es gracias a la formalidad de su proceso, puede llegar a ser socializado y adquirido a través de un desarrollo prolongado y pausado de formación y participación en el campo, debido a que es durante este proceso donde se puede lograr el acercamiento o formas de conocer el objeto, el cual llega a ser producto de múltiples herramientas, técnicas, métodos, estructuras, teorías complejas, desarrolladas y apropiadas bajo la lógica de las disciplinas, aprobación y desaprobación del campo y el acompañamiento del capital simbólico que tiene movimiento a través de la comunicación oral o escrita en forma de *habitus*, Bourdieu (2003) le nombra "sentido práctico"<sup>9</sup> o la forma de incorporación del oficio, donde el dominio de este, establece los límites de la disciplina y el derecho de ingreso al campo científico.

La autoridad científica es, entonces, una especie particular de capital que puede ser acumulado, transmitido e incluso reconvertido en otras especies bajo ciertas condiciones (...) Esto dentro del caso *particular* del campo de la física contemporánea, donde la posesión de un capital científico tiende a favorecer la adquisición de capital suplementario y donde la carrera científica "exitosa" se presenta de esta manera como un proceso *continuado* de acumulación en el cual el capital inicial, representado por el título escolar, juega un rol determinante

---

<sup>9</sup> Principio generador largamente instalado por improvisaciones reguladas, el *habitus* como **sentido práctico** opera la *reactivación* del sentido objetivado en las instituciones: producto del trabajo de inculcación y de apropiación que es necesario para que esos productos de la historia colectiva que son las estructuras objetivas alcancen a reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas que son la condición de su funcionamiento, el *habitus*, que se constituye en el curso de una historia particular, imponiendo a la incorporación su lógica propia, y por medio del cual los agentes participan de la historia objetivada de las instituciones, es el que permite habitar las instituciones, apropiárselas de manera práctica, y por lo tanto mantenerlas en actividad, en vida, en vigor, arrancarlas continuamente al estado de letra muerta, de lengua muerta, hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y las transformaciones que son la contraparte y la condición de la reactivación (Bourdieu, 2007:93).

(Bourdieu, 2000:23).

Y es debido a la estructura de la distribución de capital inicial que, dentro del campo científico se va constituyendo y definiendo “el estado de las relaciones de fuerza entre los protagonistas de la lucha” (Bourdieu, 2000:27) no sin haberse presentado una contienda con anterioridad, y es a través de esta, por la que se logra que se objetiven los agentes e instituciones y se le dé orden y objetividad a las estrategias de las luchas actuales que no cesan, son parte del campo científico y de su estructura.

A decir de Bourdieu “la estructura de la distribución del capital científico es el fundamento de las transformaciones del campo científico por intermediación de las estrategias de conservación o de subversión de la estructura que ella misma produce” (2000:28). Además de lo anterior se puede decir que, en un estado determinado del campo, las inversiones de los investigadores serán favorables dependiendo de la importancia que se le dé. Esta puede ser medible por el tiempo que le ha dedicado a la investigación, la naturaleza de esta y por la relevancia de “su capital actual y potencial de reconocimiento y de su posición actual y potencial dentro del campo” (Bourdieu, 2000:28). Es aquí donde en palabras de Bourdieu “La propiedad se apropia de su propietario, encarnándose en la forma de una estructura generadora de prácticas perfectamente adecuadas a su lógica y a sus exigencias” (Bourdieu, 2007:93).

La posición de este capital que se da entre el prestigio de un investigador y el de sus títulos, es medido por un sistema escolar que se desarrolla bajo mediaciones complejas, como el logro de objetivos elevados que son pedidos y a la vez garantizados por un título escolar; aunque de acuerdo a Bourdieu, no es la única manera en que se mide este capital ya que también se puede dar por la vía de intermediaciones de tipo “causalidad de lo probable”, es decir por virtud de las aspiraciones que autorizan o favorecen las posibilidades objetivas (se podrían hacer observaciones análogas a propósito de los efectos del origen social cuando los títulos escolares de partida son semejantes)” (Bourdieu, 2000:29).

Desde este sentido, el campo científico se encuentra estructurado por un determinado cúmulo de capital científico, proporcionado por un grupo de investigadores e instancias de investigación, desarrollado por la producción científica entendido como capital objetivado y sobre la práctica u oficio del investigador, con la intención de establecer fronteras en las posibilidades para adquirir prestigio, poder en el campo y mejora de condiciones para la producción de conocimiento desde los espacios labores.

Cuando, en un campo científico que ha alcanzado un alto nivel de autonomía, las leyes de formación de los precios (materiales y simbólicos) que revisten las actividades y las obras científicas están en disposición de imponer prácticamente al margen de cualquier imperativo normativo y, las más de las veces, a través de las disposiciones de *habitus* progresivamente ajustados a su necesidad las normas cognoscitivas a las que los investigadores han de someterse quieran o no para el establecimiento de la validez de sus enunciados. Las pulsiones de la *libido dominandi* científica sólo pueden alcanzar satisfacción si se someten a la censura específica del campo (Bourdieu, 1997:90).

Pero también los agentes con mayor acumulación de capital científico que participan en el campo obtienen ventajas durante las pugnas, son considerados referentes por lo que ganan el derecho de imponer dentro del campo otra idea de ciencia que beneficie sus intereses, la que les convenga y legitime su participación en él. Esto implica la modificación de sus prácticas científicas, concibiendo dichas prácticas como un modelo a seguir, lo que genera en los nuevos integrantes el deseo de ser parte de estos científicos o investigadores “modelos” incidiendo sobre las “posibilidades de beneficio y las ganancias procuradas” (De la Cruz, 2014:49).

En este sentido el *habitus* tiende a cumplir una función de conciencia trascendental, debido a que se puede entender como un cuerpo socializado y estructurado, el cual Bourdieu describe como “un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo, que estructura la percepción de este mundo y también la acción en este mundo” (Bourdieu, 1997:146).

Es visible “en el espíritu de los profesores que en sus juicios sobre los alumnos,

ponen en funcionamiento esquemas prácticos, a menudo asociados a parejas de adjetivos, que son el equivalente incorporado de estas estructuras objetivas” (Bourdieu, 1997:146) del campo en el que se juega, desde donde se construyen modos de actuar y de hacer en una realidad objetivada que incorpora funciones prácticas y son llevadas a los procesos de formación para desarrollarse en el quehacer investigativo, como parte del oficio incorporado al investigador. Esto además genera a través de las práctica, productos científicos, lo cuales en la mayoría de los casos son publicados, en ocasiones como respuestas, propuestas y/o soluciones posibles a los problemas abordados y que a petición de las políticas educativas, con estos aportes se pretende atender problemas de índole social.

En función de lo anterior la reflexión y el análisis sobre el quehacer formativo y su relación con el ámbito social y político será así mismo abordado desde el análisis del discurso; La relación de tutoría que se desea comprender estará orientada a descifrar la entrada al campo científico ligadas a la autoridad y a la conformación del *hábitus* académico. Esta recuperación desde la perspectiva crítica es imprescindible y será considerada en el análisis de las entrevistas y la construcción de las conclusiones, no sin antes conocer el planteamiento de Van Dijk relacionado al análisis crítico del discurso.

#### **4.7 El Análisis Crítico del Discurso: Teun A. Van Dijk**

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) provoca la búsqueda e interpretación de lo micro y macro-discursivo, espacio desde donde se considera que el eje de la reflexión es un problema social, cultural o político. Este discurso y es interpelado por la comunidad que participa y construye. Para esta investigación, la formación de investigadores y las prácticas que lo acompañan, como lo está siendo la tutoría se ven interpeladas por un discurso construido. La pretensión de abordar esta problemática educativa desde esta mirada es debido a que:

El análisis crítico del discurso aborda un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el uso del poder social, el



dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político (Van Dijk, 1999:23).

Debido a ello la reflexión sobre la problemática educativa considera y requiere ser pensada desde una colocación crítica con la que el investigador viabilice ampliar la mirada ante la realidad social actual. A decir de Pardo (2012) esta realidad cobra sentido en los discursos que se propagan, se alimentan y legitiman entre los miembros del campo, al desplegar ciertas prácticas con el poder concedido por el espacio y el lugar que habita. La perspectiva crítica planteada por Van Dijk reconoce que, “los investigadores críticos no se contentan con ser conscientes de la implicación social de su actividad (como cualquier sociólogo de la ciencia lo sería)” (1999:24). Esto debido a que se admiten posiciones manifiestas en las diversas cuestiones y disputas planteados en diferentes campos; de ahí que se promueva la construcción de conocimiento que atienda y trascienda hacia las prácticas profesionales. Estas aspiran a comprometerse con los cambios en los planos político, económico, cultural y social.

#### **4.7.1 La investigación en el contexto educativo y el análisis críticos del discurso**

De acuerdo al planteamiento de Van Dijk (1997) analizar los discursos y sus estructuras, y relacionarlos con estructuras sociales y políticas es tarea del científico social. El análisis crítico del discurso abordado en el contexto educativo incita a actuar desde una lógica crítica como ciudadanos y plantea como principio:

No centrarse en el lenguaje *en y por sí mismo* sino que su interés principal radica en estudiar los aspectos lingüísticos de los procesos y cambios sociales y culturales (...) opta por centrarse en el criterio de adecuación metodológica ya que al delimitar el discurso principalmente como una forma de conducta social debe concentrarse en las consecuencias sociales de la utilización del lenguaje en su forma discursiva (De la Fuente, 2002:411).

Desde el punto de vista del ACD, uno de los aspectos fundamentales de este problema es su carácter lingüístico, es decir, el hecho de que a través del discurso se cambian o se mantienen las distintas relaciones en una sociedad. Como

consecuencia, el ACD se centrará en el estudio no sólo de estas sino en aquellos aspectos que impliquen la existencia de una posición “desigual” de poder. Por tanto, uno de sus principales focos de interés lo constituirán aquellos discursos a través de los cuales determinados grupos sociales traten de mantener un status de poder “sobre” otros grupos (De la Fuente, 2002:411).

De ahí que sea sustancial considerar que el lenguaje y del discurso es “una de las prácticas sociales más importantes condicionadas por ideologías” (van Dijk, 2003:17). Por lo que Pini (2010) considera que el discurso influye en gran medida en la difusión, cambio y/o su reproducción. Por ello se discurre que el análisis crítico del discurso contempla una relevancia significativa, debido a que su aporte “integra al campo educativo herramientas de análisis que permiten profundizar los conocimientos y enriquecerlos con conceptos provenientes de otros campos y disciplinas que amplían la comprensión de los fenómenos” (Pini, 2010:108).

Retomando a Fairclough (2008), pensamos que el ACD plantea y promueve una práctica social, lo que refiere a modos de accionar de los sujetos situados históricamente trascendiendo de forma articulada en diferentes planos sociales, lo que.....

Significa que está configurado socialmente de acuerdo con su contexto, pero también, que es constitutivo de lo social, en tanto contribuye, de manera compleja, a configurarlo. Todo discurso consta de tres dimensiones: un texto, una práctica discursiva, que implica la producción e interpretación del texto, y una práctica social en la que se inscribe (Pini, 2010:108).

La autora retomando el planteamiento de Van Dijk y Fairclough ya citados anteriormente afirma que la interpretación que se desarrolla con el análisis crítico del discurso, está siendo a partir del carácter dialógico e histórico de lo que se estudia. Esto nos permite deducir supuestos que si bien no son propios del contexto o del texto sí lo son las interpretaciones que cada sujeto asume desde una lectura de realidad. El ACD se asume que desde los supuestos y se construye la ruta a seguir entre lo que se dice y lo que se hace.

#### 4.7.2 El análisis crítico del discurso en el plano teórico-metodológico

La exigencia actual del estudio del discurso discurre en aprender a construir conceptos y categorías que se distinguen por ser principios lingüísticos. “De este modo se estudia la forma y función de las estructuras sintácticas, semánticas, retóricas o argumentativas de los diferentes tipos de discurso” (De la Fuente, 2002:407). Las múltiples maneras de acercarse al discurso en los trabajos de investigación, desde el plano teórico o metodológico, son organizados de acuerdo a una diversidad de criterios.

De lo anterior partimos de retomar el análisis crítico del discurso como una ruta teórica metodológica, construir el análisis en relación a los procesos formativos en el nivel de posgrado demanda repensar los fines del mismo. Bregamos por considerar el panorama actual de la educación en tanto siendo interpelado por aspectos económicos, políticos y sociales, los cuales han incidido en la formación de investigadores.

Además el análisis crítico del discurso nos permite discutir y reflexionar sobre los aspectos fundamentales de los procesos formativos en el nivel del posgrado y las políticas educativas e institucionales. Las representaciones sociales y el análisis de las prácticas formativas en Chiapas de acuerdo a Van Dijk necesitan ser abordados e investigados desde el pensamiento empírico (Van Dijk, 1981).

De acuerdo a Van Dijk, el análisis del discurso como procesos teórico-metodológico retoma importancia debido al:

Hecho de que mucho de nuestro conocimiento se construye típicamente y se reproduce a través del discurso, y que para ser capaces de producir y comprender discursos las personas necesitamos grandes cantidades de varios tipos de conocimiento. Hasta ahora sólo tenemos una vaga idea de cómo exactamente estos diversos tipos del conocimiento se manejan estratégicamente en el procesamiento y usos del discurso.

En otras palabras, una teoría del discurso está fundamentalmente incompleta sin una teoría detallada de sus relaciones con el conocimiento. Para muchos tipos de discurso (algunos teóricos pueden incluso sostener que para todos los tipos) se da el mismo fenómeno en las relaciones entre discurso e ideología. Veremos más

adelante que nuestra comprensión de esta relación entre discurso e ideología está condicionada por nuestra idea de la naturaleza de las relaciones entre discurso y conocimiento, en particular, y entre discurso y representaciones sociales, más en general (Van Dijk, 2005:288-289).

Además de lo antes planteado, el autor considera que el conocimiento nace de la creencia de que los sujetos son parte de una comunidad. Esta puede ser una comunidad de conocimiento o epistémica, además que dicho conocimiento puede y necesita ser aceptado y compartido con la sociedad desde criterios previamente establecidos y acordados por la comunidad. Se puede esbozar que las creencias y el conocimiento se conceptualizan cognitivamente a partir de representaciones mentales que determinan situaciones y realidades desde la interacción y el discurso. Esté ha sido el reto para este estudio, ya que a decir de Van Dijk “en la interacción y el discurso, se atribuye el conocimiento a uno mismo o a otros cuando es compartido por el/los hablante (s) o está basado en los criterios de conocimiento del mismo o la misma que se consideran compartidos por los receptores” (2005:290).

## **CAPÍTULO 5**

### **LA COTIDIANIDAD DE LA PRÁCTICA TUTORIAL EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN CHIAPAS**

En este capítulo se analizarán datos en la pericia investigativa a fin de abordar el reto de darle sentido y construir significado basándonos en la riqueza del material empírico que ha sido relevado como parte del trabajo de campo que se llevó a cabo en torno a los protagonistas de la cotidianidad de la práctica tutorial en los doctorados, que conforman el objeto de estudio.

Se concentrará en el esfuerzo por la abstracción y generalización en las explicaciones, ya que es desde ahí que se pretende centrar “la estructuración del significado social como acto político” (Concepción Montiel, 2009:17). El objeto del análisis que enseguida se desarrolló, se centra en las políticas educativas, el escenario institucional, el comportamiento colectivo e individual y las relaciones que se despliegan en la práctica tutorial. Para ello se construyeron los siguientes ejes de análisis en un sentido progresivo.

1. Incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores.
2. Escenario institucional bajo el cual se desarrolla la práctica tutorial entre sus actores (tutor y tutorado).
3. Condiciones individuales y colectivas que inciden en el desarrollo de la tutoría.
4. Tipos de relaciones que se despliegan durante el desarrollo de las tutorías.

Con ello se pretende comprender el quehacer tutorial inserto en el campo científico o investigativo, espacio donde se despliega una serie de negociaciones y prácticas, que se ponen en marcha para coadyuvar a la formación de nuevos investigadores. Entiéndase “campo científico como espacio objetivo de un juego donde se encuentran comprometidas posiciones científicas, se deduce que es inútil distinguir determinaciones propiamente científicas y determinaciones propiamente sociales de prácticas esencialmente sobre-determinadas” (Bourdieu, 2000:15).

### **5.1 Incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores**

Las entrevistas realizadas a los investigadores y estudiantes será nuestro elemento central para el despliegue del análisis debido a la importancia de la experiencia de dichos agentes, ya que de acuerdo con Bourdieu; son agentes que se encuentran “mediatizados por las relaciones que se establecen en el seno mismo del sistema, es decir, en el interior del campo intelectual, y la competencia por la legitimidad cultural” (2002:14) y quienes además consideran el doctorado como la cúspide de su formación, el espacio ideal para obtener un tipo de capital con el cual pueden en algún momento desplegarse en el campo científico<sup>10</sup>.

El código que se estableció para identificar y resguardar la identidad de cada uno de los sujetos participantes en la investigación fue el siguiente: los estudiantes de CESMECA serán identificados con las siglas (EMEC), los de UNACH serán identificados con las siglas (ENAC) y los estudiantes del ECOSUR serán identificados con las siglas (ECOS). Para el caso de los investigadores serán identificados con las mismas siglas dependiendo de la institución a la que

---

<sup>10</sup> En efecto, por un lado, participa del campo científico, y por lo tanto de la lógica de la investigación y del campo intelectual con la consecuencia de que la notoriedad intelectual constituye la única especie de capital y de beneficio que le pertenece como propia, y por el otro, en tanto institución encargada de transmitir la cultura legítima e investida por ello de una función social de consagración y de conservación, es el lugar de poderes propiamente sociales (Bourdieu, 2008:100).

pertenezcan solo se modifica la E (estudiante) por la I (investigador), quedando de la siguiente manera, ICOS (Investigador de ECOSUR), IMEC (Investigador de CESMECA) e INAC (Investigador de UNACH). Para éstos tres últimos aplicara de la misma forma para referirnos a los coordinadores de cada uno de los programas que participan en el estudio.

La apertura al desarrollo del análisis se dio a través del marco bajo el cual se desarrollan los posgrados; con la premisa de los condicionamientos que las políticas educativas ejercen sobre las instituciones o centros educativos que forman investigadores, las cuales hemos abordado en capítulos anteriores. En México estas políticas sufren cambios en cada administración gubernamental, lo que establece recurrentes cambios en las normas regidas por la ley de planeación, las cuales exigen que cada gobierno realice al inicio de su mandato un precepto nombrado Plan Nacional de Desarrollo.

En ese documento son considerados los logros que se pretenden alcanzar, las estrategias y las prioridades, específicamente las responsabilidades, los recursos y el tiempo de ejecución, sin olvidar la coordinación y la evaluación de los resultados de dicho Plan. El Plan Nacional de Desarrollo entre otras cosas, coloca la especificidad de los programas a nivel nacional en materia educativa, fijando las políticas, mecanismos y acciones que serán concretadas en cada institución que promueva y desarrolle un programa formativo en cada nivel.

Para el caso del posgrado, es importante referir la incidencia que tiene el Plan Nacional de Desarrollo en el CONACyT; ya que este último a través de otros programas, como el PNPC, tiene la encomienda de promover, vigilar y evaluar los programas y el desarrollo de estos en cada una de las instituciones que son parte de los posgrados de calidad. Además por otro lado se encuentra el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), ente encargado de asignar los criterios específicos de promoción, seguimiento, evaluación al desarrollo y méritos científicos y académicos de los investigadores adscritos en el sistema. Los entrevistados son parte de los programas que forman a las nuevas generaciones de investigadores.

En la opinión de estudiantes e investigadores de ECOSUR y UNACH, expresan lo siguiente:

Es importante recordar que el posgrado es el nivel máximo de aspiración en términos de la formación intelectual de una persona, pero pareciera que como es el grado máximo, no se cuestiona, no se ve a sí mismo, los propios investigadores cuestionamos muy poco su función actual (1ICOS-1).

Mi proceso de formación en este programa doctoral es como la culminación de mi formación que requiero o que necesito para tener un plus, una vez que yo termine y me dedique a hacer investigación, tendré el aval de un posgrado de calidad (3ECOS-1).

Los Jóvenes estudiantes buscan en estos tiempos estar en un posgrado de calidad, porque contemplan la idea de tener probabilidades de encontrar empleo y ser competitivos si son egresados de un programa, por ejemplo del PNPC. Esa es la idea que se les ha creado, pero yo como investigador cuestiono estos procesos, cuestiono la llamada calidad, porque desconozco si estamos atendiendo una realidad o a un imaginario (1INAC-2).

Desde estas consideraciones planteadas por doctorandos que procuran estar inmersos en el campo investigativo, es pertinente pensar en el sentido que se construye a partir de políticas de organismo regionales e internacionales que, discuten la implementación de los programas pensados como nivel máximo de formación y la implementación y evaluación de la calidad de estos programas

En el caso particular de estudio se identifican problemas ligados a tarea de tutor como parte de una política de promoción e incentivo a un rol que antes era vocacional:

Recuerdo que antes éramos pocos los profesores que dábamos tutorías a los estudiantes durante la elaboración de sus tesis, venían los alumnos con nosotros porque casi ningún profesor quería dirigir tesis; después de que sale esto de la carrera docente y que te evalúan cuántas tesis diriges, todo mundo quiere dirigir tesis aunque no pertenezca al cuerpo académico, ni tenga investigación elaborada y entonces dirigir tesis es más fácil (2INAC-2).

Los investigadores del SNI necesitan estudiantes; tener un estudiante graduado es agregar un plus en su actividad académica, es un plus que les reditúa monetariamente, en términos crudos así es, o sea podemos manejarnos como mercancía, tienes más estudiantes, tienes más ingresos; tienes más estudiantes incrementas tu posibilidad de tener más artículos científicos y disminuyes el riesgo de que te saquen o que te bajen de nivel en el SNI, entonces podemos limitarlo a un simple esquema mercantil para algunos investigadores (3ECOS-1).



Creo que la tutoría es favorable para ambos, me refiero al estudiante y su director de tesis, ambos ganan, los estudiantes van adquiriendo experiencia y los tutores se retribuyen a través de los trabajos con el estudiante, tal es el caso de los artículos, ya que si no salen en los artículos pues este tienen un artículo menos y corren el riesgo de no estar en los artículos y eso para los tutores son puntos como investigadores, entonces como parte de la retribución que ellos reciben son los artículos, por otra parte el SNI les cuenta tener un estudiante de doctorado a su cargo eso también les otorga puntos (3ECOS-1).

Los investigadores que somos tutores tenemos compromisos con proyectos, publicaciones, peticiones que hay que atender porque además tenemos que cumplir con el CONACyT, los que pertenecemos al SNI o a otro sistema; por otro lado se debe cumplir con la institución o el programas en el que participamos y ahí participamos en comités tutoriales o grupos de trabajo para diferentes tareas académicas, docencia y compromisos externos a la institución que nos buscan como asesores o evaluados de proyectos; entonces como podrás ver para los estudiantes (tutorados) es un tiempo muy acotado que tiene que ser de calidad y pongo en duda que esto se logre (2ICOS-1).

El doctorado ha sido pensado si lo vemos como un proceso de formación (...) pero creo que es parte de la misma formación podemos ver como las instituciones están preocupadas por rendir cuentas y atender las exigencias que CONACyT le hace al programa (...) pero finalmente solos o acompañados cada uno de los estudiantes terminamos obteniendo el reconocimiento como investigadores y particularmente eso busco quiero ser parte del SNI por eso elegí este programa (5ECOS-1).

Los tiempos de entrega no pasan desapercibidos para las instituciones, ya que en estos programas de calidad se debe cumplir con la titulación y estos tiempos no son de los estudiantes, ni de los profesores, ni solamente de las instituciones son tiempos determinados por el CONACyT o de la política educativa, no olvidemos eso, entonces la institución le plantea a la academia, la academia al tutor, luego el tutor te exige como estudiante y dice que hay que terminar en tiempo y forma, entonces eso está sobre ti como estudiante, en ocasiones es difícil entender y nos genera una gran presión, ya que hay actividades que atender en el aula, hay que hacer el trabajo de campo; transcribir, interpretación de datos y demás cosas (5ECOS-1).

La transformación del trabajo académico ha sido orientada por una diversidad de actividades, de las que los profesores investigadores deben ser partícipes y rendir cuentas de su participación en ellas. Dentro de estas actividades encontramos la lucha por el ascenso en la carrera académica o lograr ser parte de Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y para ello es necesario cumplir con requisitos específicos, como, participación académica en procesos de formación de recursos humanos y labores docentes, dirigir tesis, publicar y coordinar artículos, libros; además existen cánones que no pasan sólo por querer o ser parte del SIN.

Existen otros programas académicos dentro de los cuales están incorporados algunos profesores investigadores que también les solicitan tener funciones relacionadas con la enseñanza, aunado a ello, debe el investigador garantizar la creación de vínculos regionales e internacionales, participar en los procesos de formación de los investigadores a través de la dirección de tesis, promover y ser parte de equipos de investigación y colaborar en la elaboración de programas y proyectos, atender aspectos administrativos que la institución les demanda ya que son miembros de ella, entre otras múltiples funciones.

Esto provoca que las condiciones institucionales pueden llegar a favorecer u obstaculizar la formación de investigadores; pero también se corre el riesgo que esta formación sea sumamente limitada debido a la presión que viven los académicos, ya que están inmersos en dinámicas de las que no siempre son conscientes, como por ejemplo: “la presión para que los académicos (...), la atención al cumplimiento de indicadores más que al seguimiento de los procesos de formación o la consideración de que basta ser un investigador reconocido para ser buen formador en doctorado” (Moreno Bayardo 2011:77), estas son experiencias que se viven dentro del campo.

Los investigadores estamos sujetos a evaluaciones constantes por las instituciones y por el SNI, hay un cierto nivel de tensión entre nosotros y si el investigador está presionado o tenso se lo puede pasar al estudiante. (2ICOS-1)

Para poder ser parte del campo científico, después de una carnicería, después de una competencia brutal, asimétrica, injusta y absurda debido a que las políticas que te avalan como investigador se reduce a ¿en qué institución hiciste tu posgrado? Yo voy a estar en desventaja cuando venga una persona de Estados Unidos o de Europa ya que México tiene la cualidad de reconocer el trabajo de grandes países y les da prioridad frente al trabajo local, pero también que me coloca en ventaja sobre aquellas personas que estén en muchas universidades de Sudamérica, esto es así; en segundo lugar es el número de publicaciones, entonces escucharás que te pregunten ¿cuántas publicaciones tienes? ocho y tú sólo dos, bueno y ahí es entrar a temas más profundos, la ciencia... ¿cómo se mide el saber científico? (1ECOS-1).

Con algunos tutores sucede que no se toman en serio el trabajo con los estudiantes, sencillamente son puntos en el SNI y lo van supliendo como pueden (...). El tiempo para encontrarse con el tutor es complicado debido a que tienen que cumplir con requisitos en el SNI y todo este rollo, esa ha sido una razón por la que me mueva las fechas y horarios de las reuniones y como estudiante necesitamos

entregar en tiempos específicos, porque hay que tomar en cuenta la fecha de entrega del protocolo y son fechas establecidas por la institución (4EMEC-3).

Este funcionamiento de los campos se rige de acuerdo a principios, los cuales son adquiridos por los agentes a través de una complejidad de procesos de socialización que logran hacer de dichos espacios, estructuras estructurantes; donde los sujetos incorporan en ellos conocimientos que les permite actuar, a la vez que contribuyen a estructurar y reestructurar el sentido del espacio y la relaciones sociales en las que se encuentran. De ahí que Bourdieu afirma “que los agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 2000:133). Lo antes planteado podemos tomarlo a consideración desde las experiencias que se describen en los siguientes párrafos.

Sobre la sobreexigencia a la que se sienten sometidos algunos tutores se destacan dichos argumentos:

Como investigadores tenemos que estar activos en el campo, estar siempre actualizándonos, publicando y además publicando no en cualquier parte, finalmente tenemos que buscar instituciones de prestigio porque si no, el SNI no te cuenta las publicaciones, entonces tiene uno que estar moviéndose mucho (...) estar siempre vinculados con aquellos grupos de investigación que abordan lo mismo que uno, aunque no sea estrictamente Chiapas a fin de cuentas; y sí, también tenemos que hacer docencia y tutorías y bueno algunas cuestiones de gestión, apoyar en distintas actividades al programa, esto es necesario para mantenernos dentro del sistema de investigadores (3IMEC-3).

Sobre las demandas de CONACyT las manifestaciones son las siguientes:

La coordinadora del programa es la encargada de hacernos llegar las demandas institucionales, para que los profesores–investigadores, cumplamos con lo necesario para permanecer en el padrón de validez del CONACyT, ya que este organismo es muy concreto en las exigencias que le realiza a las instituciones; por ejemplo, cumplir con la eficiencia terminal, que los alumnos se titulen como un criterio de calidad, eso es algo que nosotros tenemos que atender y estamos permanentemente preocupados para que se titulen y les cuesta hacerlo (1IMEC-3).

Sobre la orientación de las prácticas a los criterios del PNPC se afirma que:

Sí, es necesario trabajar bajo los criterios de PNPC, los estudiantes tienen que seguir varias etapas: presentar un protocolo, ya sabemos los elementos debe tener un protocolo, eso en cualquier posgrado sobre todo si están en PNPC (...) no hay un programa que elaboren los estudiantes, que digan “con esto voy a

avanzar este semestre". Por supuesto, el plan de trabajo sí lo acordamos entre el estudiante y yo desde luego, pero hay ciertos pasos que hay que seguir y a los que uno tiene finalmente que cubrir porque el programa lo requiere y para los procesos evaluativos son necesarios ya que de ello depende que permanezcamos en programas de calidad (3IMEC-3).

Sobre la mirada sobre el proceso de formación y no solo frente la atención a resultados se afirma:

Yo creo que los programas de posgrado deberían ponerle más atención al proceso de formación durante su desarrollo, me da la impresión que se mira el antes y el después, ¿pero y el durante? (...) realizar más investigación respecto a ello, porque brindará un diagnóstico importante a la situación que se tiene en Chiapas, sobre todo en los programas de posgrado de calidad y cómo se podrán mejorar, conocer si verdaderamente son de calidad de acuerdo a los criterios de PNPC (4EMEC-3).

Lo planteado hasta este momento nos permite considerar el campo como un espacio de constante disputa y pugna, debido a que se mueve bajo estrategias y políticas de regulación que condicionan al sujeto o institución a determinar el orden de las posiciones jerárquicas de tal forma que le admita lograr su fin principal, el de adherirse al juego y a adquirir los beneficios de este.

De ahí que estudiantes e investigadores de ECOSUR, CESMECA y UNACH consideren que en la búsqueda de la transformación institucional, de las prácticas académicas y de los procesos de formación, los profesores-investigadores se ve organizada en torno a la promoción para alcanzar algunos beneficios, obtener un estatus y el reconocimiento como miembro del campo, de tal forma que se sientan reconocidos como parte de esa transformación. En ello corren el riesgo de que durante esa búsqueda individual se pierda el sentido de comunidad que se busca desarrollar durante el acompañamiento a los estudiantes en su formación como investigadores, específicamente el acompañamiento tutorial.

Por otro lado también existe el deseo de los estudiantes, quienes pretenden dominar el oficio del investigador y ser parte del campo científico y para ello consideran prioritario pertenecer a programas avalados por el CONACyT, lo que significa ser parte de un programa de calidad, el cual les proporciona beneficios económicos y estatus académicos.

Además su permanencia se ve condicionada, ya que a decir de ellos se encuentran obligados a cumplir con los tiempos, las formas y los procesos que son determinados por las políticas de estos programas y que son desarrolladas bajo criterios institucionales; para lo cual el campo contempla ciertas exigencias para los agentes, dentro de ellas es hallarse dotados de un capital específico y estar comprometidos con la posición actualmente y con los espacios de poder. De ahí que Bourdieu considera que la lucha por la autoridad científica se refiere a una especie particular de capital social que “asegura un poder sobre los mecanismos constitutivos del campo y que puede ser reconvertido en otras especies de capital” (Bourdieu, 2000:18).

## **5.2 Escenario institucional bajo el cual se desarrolla la formación y práctica tutorial entre sus actores**

El escenario político-académico de acuerdo con Jasso y Sánchez (2005), se encuentra permeado administrativamente por demandas que necesitan estar detalladas, articuladas y cuidadas por recursos humanos, físicos y financieros con la finalidad de lograr los objetivos planeados. Las instituciones que ofertan posgrados de calidad consideran menester, crear un sistema tutorial para formar investigadores, el cual es asumido como un sistema de administración político-académica, debido al tejido del cual se entrelazan laboriosamente programas y calendarios que conducen al desarrollo de la tutoría y es entendido y vivido por sus actores como un proceso complejo por todo lo que tiene como antelación. Los actores del quehacer tutorial consideran en UNACH, ECOSUR Y CESMECA lo siguiente:.

La institución es el conjunto de reglas y normas que rigen la interacción de los sujetos sociales, no olvidemos que en cada territorio se tejen relaciones sociales diversas o diferenciadas pese a tener un marco normativo formal igual, es como entendemos e incorporamos esas normas nos olvidamos que tanto investigadores como estudiantes conformamos la estructura, para ello necesitamos hacer normas, reglas y praxis en la formación del investigador (3INAC-2).

La estructura institucional es la que marca las pautas; de alguna manera hay una

especie de perversión porque el sistema me empuja a que yo tenga más estudiantes (tutorados), la institución exige que los titule en un tiempo determinado, pero como director de tesis el investigador recibe ciertos estímulos y se cumple institucionalmente con la eficiencia terminal ya que es un criterio de calidad (1ICOS-1).

Como parte de mi labor en la institución cumplo con horas frente a grupo, con la gestión, la tutoría en el posgrado, las reuniones de academia de la facultad, atender a los alumnos tutorados y una parte a la investigación (2INAC-2).

El reto y la complejidad de lo anterior se encuentran en lograr atender una multiplicidad de efectos, que se generan en relación a las exigencias de un orden legitimador. Por un lado el programa debe funcionar bajo toda una gama de exigencias de tipo político-académica y en ese marco debe saber organizar, garantizar y orquestar elementos que garanticen la formación de investigadores y cumplan con las expectativas de una formación de calidad.

Los elementos en un programa de posgrado son: el sistema tutorial, comité tutorial y un régimen de investigación que promueva estrategias y técnicas para incorporar el *habitus* investigativo en los estudiantes. A decir de Jasso y Sánchez (2005), este régimen de investigación demanda en los estudiantes el logro por desarrollar la producción de conocimiento o el quehacer de producción científica lo que significa saber formas de aprobar, de ser responsable y de evaluar un proyecto de investigación.

Estos mismos autores plantean que bajo esta realidad de formar investigadores por la vía tutorial es un reto académico difícil y complicado; no hay que olvidar que lo que verdaderamente está en juego “es justamente la vida académica de un centro o unidad de investigación” (Jasso y Sánchez, 2005:152) la cual no se desea poner en riesgo, debido a que en esa unidad se encuentran actores, condiciones institucionales y recursos; voluntad política, metas, políticas y programas, por lo que se hace prioritario considerar lo que se hace y logra en estos centros o unidad de investigación dejando ver que existen otras experiencias vividas como las que enseguida se muestran.

Para unos la formación doctoral es muy abierta...

Considero que el programa tiene un sistema muy escolarizado, los estudiantes se encuentran un año en el aula, el doctorado dura cuatro años. Yo creo que es poco operante porque, para empezar el hecho de que sean tan abiertos resulta que les damos un poquito de esto, un poquito de aquello y no les ayuda en nada en los temas que vienen trabajando. Estoy impulsando que esto se retome como una discusión colectiva porque no podemos seguir así. El programa no puede responder porque es tan extenso y disperso que al mismo tiempo los atiborramos de información (1IMEC-3).

Y para otros muy cerrada....

Considero que el programa doctoral es un poco hermético o hasta cierto punto no tan flexible, al momento de tomar decisiones muy personales en cuestión de tu formación. Por ejemplo, me he dado cuenta que se me dificulta poder salir de mi espacio formativo que tiene que ver el doctorado y la institución, me gustaría asistir a un seminario internacional, pero como tengo seminarios obligatorios acá no puedo, no tengo esa libertad para poderme ir. A mí me gustaría seguirme formando o poder contribuir más a mi formación viendo otras aristas desde el inicio de mi formación como investigador y conocer otros puntos de vista, ya sean nacionales o internacionales sobre mi tema de investigación (3ENAC-2).

También se enuncias críticas a sistema de prioridades en líneas de investigación...

A una escala macro en el sistema del país sucede que si tú quieres trabajar X línea de investigación no hay presupuesto, hay presupuesto ¡sólo para estas líneas de investigación! y es lo mismo que le dice un tutor a sus estudiantes si tú quieres estudiar algo que aún no está dado, no hay presupuesto y ni tampoco hay apoyo moral e institucional, solamente hay apoyo para las investigaciones que ya se están dando (1ECOS-1).

Sobre las dificultades en los acuerdos o sinergias intra comité se afirma:

Los desafíos que se viven durante el desarrollo del programa, además de los relacionados con el tiempo, también tienen que ver con cuestiones administrativas, pues en el cumplimiento de los protocolos, uno debe conformar un comité y a veces no todos los miembros del comité tienen los mismos intereses que uno y tampoco tienen el tiempo que uno desearía que le invirtieran a la revisión de nuestros trabajos (2ENAC-2).

Bajo esta serie de complejidades vividas podemos recuperar lo que plantea Feldfeber (2007), quien destaca que el trabajo de acompañamiento durante el proceso de formación se encuentra inscrito bajo la vigilancia de los estatutos de regulación y control social que se despliegan en contextos institucional con la finalidad de cumplir con los objetivos demandados por las políticas educativas. Estos se despliegan a través de prácticas institucionales que se han construido en la cotidianidad en la formación de investigadores en Chiapas.

Sobre la limitación en los tiempos de las tutorías producto de la sobre demanda sobre los directores que ejercen su tarea con más estudiantes de los que prefieren trabajar se afirma que:

Las dificultades que se presentan en el programa son pocas, pero sumamente importante, una de ellas son los directores de tesis o los comités tutoriales, quienes obviamente no atienden a un solo estudiante, son directores de tesis de tres o cuatro y aparte pueden ser lectores de cinco, seis más. Si algo yo puedo decir que una dificultad en la que me he tenido que enfrentar sería los tiempos de los tutores. El hecho de que no te atiendan o ellos nada más tienen tiempo 15 minutos o 20 minutos para dar, porque no eres el único tutorado, es una complicación para nosotros como estudiantes (3ENAC-2).

Sobre las malas prácticas también transmitidas a las nuevas generaciones de investigadores se afirma:

Uno de los grandes problemas con estos famosos comités, es que a los estudiantes les estamos enseñando mucho, primero a golpear, porque eso aprenden, a ser petulantes, porque llegamos ahí todos con nuestros grandes saberes y se lo contagiamos al estudiante. Hay mucha prepotencia en nuestra ciencia, no sólo aprenden cosas buenas, aprenden otras que son muy feas de la academia. Esta persona que está siendo tutorada en algún momento será tutor de otros y está aprendiendo la práctica (...) lo que uno hace con los estudiantes estos lo van a repetir después (1IMEC-3).

Sobre acuerdos insalvables entre los miembros de los comités se afirma:

Me han tocado comités de doctorado en que uno de los miembros está totalmente en desacuerdo con los otros dos y con el estudiante, eso necesitamos afinarlo, los consensos del comité, para no descontrolado al estudiante (1ICOS-1).

El papel del comité es complejo porque es difícil conformar un comité en donde todos los miembros estén realmente interesados por el proyecto a desarrollar, o que tengan el tiempo suficiente para invertirle al proyecto; sobre todo cuando no se cuenta con suficientes doctores. En este sentido, el comité resulta ser un aspecto protocolario que se debe cumplir institucionalmente (2ENAC-2).

Los docentes-investigadores son considerados como categoría social heterogénea, que presenta significativos grados de desigualdad y visualizados como parte del problema de la calidad y de la solución para llegar a ella. Todo ello sumado a que se les ha atribuido a los profesores la responsabilidad del deterioro de la calidad educativa (Tenti Fanfani, 2005) y (Burbules y Densmore, 1992).

Sobre las dificultades en el proceso de formación debido a causas internas y externas se afirma:



Se trata de organizar los comités tutoriales en la lógica de ayudar a los estudiantes durante su formación y desarrollar una buena tesis, por lo menos esa es la idea central descrita en el programa, aunque claro, sabemos cómo coordinadores que existen deficiencias en algunas ocasiones por parte del acompañamiento tutorial, debido a una infinidad de situaciones internas y externas a la institución y que son difíciles de subsanar porque son parte de las responsabilidades de los investigadores (2IMEC-3).

Pienso que no deberían de ser muchos los estudiantes que tenemos a nuestro cargo, ya que el acompañamiento para cada uno es diferente, son temas tan diversos que uno no tiene tiempo de leer todo. Tú como directora tienes que leer mucho sobre el tema de tus estudiantes, entonces pasa que medio los acompañamos. Yo tengo ahorita cinco porque de la generación pasada no han terminado de titularse todavía, ¿Te imaginas? hay días donde ya no puedo más (1ICOS-1).

Sobre la crítica a la práctica que se lleva a cabo en los coloquios se considera:

Uno de los procesos institucionales que se dan para el seguimiento y evaluación de los estudiantes es el desarrollo de los coloquios, esto a petición del CONACyT; el problema fundamental de ello es que se les pide a todos que lleven un formato, entonces el coloquio es un espacio para legitimar el positivismo, te piden objetivos y cuando un estudiante se mueve de ahí todo mundo le cae encima, si no defines que haces, te atacan; no es un espacio que me agrade mucho, pero sí se puede constituir como un espacio de diálogo si nosotros lo construimos así (1IMEC-3).

Sobre las dificultades de relación entre director y estudiante se considera:

Es completamente esencial, absolutamente relevante el acompañamiento tutorial, pero la dificultad no radica en creer que es esencial o no, creo que la dificultad de la tutoría está en la posibilidad que los directores de tesis tengan para dar un verdadero acompañamiento al estudiante, porque has de saber que los investigadores estamos con compromisos de cumplirle al CONACyT y así es en todo el país y bueno, por otro lado la institución podría decir que cumple con el estudiante al proporcionarle un director de tesis, pero después lo que pase será problema del director o del estudiante y ahí el barco queda a la deriva (1ECOS-1).

Sobre la atención excesiva a la eficiencia terminal sin atender a las dificultades del proceso se afirma:

El programa de tutoría si lo conozco, pero siempre he tenido dudas de que se lleve a cabo, porque yo tenía la idea de que un programa de tutorías no sólo es el asesor, sino que hay un espacio donde tú puedas ir a consultar con alguien (...) si su función del comité tutorial, es acompañar en el proceso durante la elaboración de la investigación no veo que pase así; sabemos que se debe cumplir con el rezago educativo, con la eficiencia terminal y entregar en tiempo y forma de la tesis ante el CONACyT, pero el proceso para llegar ahí no se cuida (4ENAC-2).

Cabe recuperar desde estas experiencias lo abordado por Carrasco, Baldvieso y Di Lorenzo, quienes señalan que en América Latina, la investigación educativa ha

venido figurando un “conjunto de prácticas sociales que tienen lugar en contextos socio históricos y marcos políticos e institucionales que la condicionan y le dibujan perfiles específicos” (2016:3). Esto significa que el quehacer investigativo y el acompañamiento para formarse y ser parte del campo “está constitutivamente atravesada por racionalidades, intereses y peticiones de legitimidad diversas” Becher (2001) en Carrasco, *et. al.* (2016:43).

De ahí que podemos complementar el análisis del proceso de formación de investigadores, con el análisis del acompañamiento tutorial; esto como parte de los procesos que acompañan la formación de investigadores, ya que al parecer este acompañamiento está siendo un eslabón fundamental de la estructura institucional para la incorporación del *habitus* científico en los estudiantes. Este hecho preocupante que se ha venido observando, debido a la incorporación y presencia de obstáculos en la generación de espacios que promuevan debates y discusión dejando que el proceso de acompañamiento tutorial sea parte de un procedimiento “anticientífico” nombrado así por Sirvent (2015).

Pero sin duda para este proceso, la formación y el desarrollo de investigadores no sólo depende de las expectativas institucionales, sino que también se encuentran “estrechamente asociadas a los aspectos individuales, que son entendidos como aquellos que implican sus competencias cognitivas y actitudinales, sus cualidades afectivas, voluntad, intereses y valores” (Ortiz y Moreno, 2012:9). Por lo tanto, el proceso formativo y el desarrollo de este, es parte de una dinámica que se articula como condicionante para desarrollar cualquier proceso de formación y crecimiento de los investigadores desde la colectividad.

### **5.3 Condiciones individuales y colectivas que inciden en el desarrollo de la tutoría**

Existen condiciones que inciden en el desarrollo de las tutorías. De acuerdo con Jiménez (2010), estas condiciones en muchas ocasiones resultan ser institucionales, los cuales afectan el desarrollo de los programas, pero por otra

parte, también existen intereses individuales y colectivos que objetivan las prácticas y que “transfieren a sus agrupaciones internas, sus ataduras, normas, ideologías, grados de información, rituales y sus figuras legendarias en los procesos académicos” (Moreno, 2005: 524), por ello es necesario recuperar la experiencia que aquí se muestran y comprender de qué manera intervienen los agentes durante el avance del acompañamiento tutorial en instituciones como ECOSUR, CESMECA y UNACH.

Sobre el desconocimiento de los mecanismos de regulación de las tutorías se afirma:

No conozco el programa de tutorías, sólo sé que nos hicieron firmar por ahí un formatito de tutoría, nos comprometíamos a hacer tutorías pero la verdad es que no, ni mi tutor tampoco lo conoce (1ECOS-1).

Sobre los tiempos y la frecuencia de las tutorías se considera:

La frecuencia con la que veo a los estudiantes, depende de las actividades del alumno y de mis propias actividades; trato de que no pase mucho tiempo, eso sí, de que haya un trabajo constante y sistemático, si se puede una vez al mes, excelente, pero no siempre es posible por las actividades del alumno y por mis propias actividades (3IMEC-3).

Una de las dificultades con mi tutor, ha sido el tiempo que como director de tesis le dedica a mi trabajo, sabemos que las actividades académicas que ellos tienen son muchas y a veces no les permite ser continuos en este proceso de interactuar con el estudiante (3ECOS-1).

Considero que manejar el tiempo es un gran desafío durante mi formación en el doctorado; el tiempo, porque parece a veces que el tiempo no es suficiente para cumplir con todos los compromisos que se tienen, administrativos y del programa; pues al mismo tiempo que tomas seminarios, haces trabajo de campo, trabajas en la redacción de tu tesis, debes también participar en congresos, mandar propuestas para publicaciones, reunirte con tus asesores (si coinciden en tiempo), entre otras cosas (2ENAC-2).

Si nos referimos a incorporar el *habitus* del quehacer investigativo, desde este panorama que ahora nos muestran los actores que están siendo interpelados por las prácticas tutoriales, se hace emergente recuperar a Vizcarra ya que menciona que “el grado de especialización del *habitus* puede manifestarse en la disposición para reconocer las exigencias implícitas y explícitas de un campo concreto y de las

estrategias para relacionarse con otros agentes” (2002:64), Estas se concretan en la práctica no sin obstáculos.

Entonces, referirnos a los atributos interpersonales de los que hablan (Berger, 1990; Fagenson-Eland, Marks y Amendola, 1997; Hartung, 1995; Maloney, 1999), es necesario concretar la disponibilidad del tutor, la cual se refleja con el compromiso de este durante el un periodo de tiempo que asume dedicarle al estudiante al aceptar el cargo de tutor por un periodo de tiempo.

El tiempo implica dedicación y accesibilidad es vivido de manera limitada por algunos de los estudiantes en los programas de calidad en Chiapas. Dentro de las sesiones de tutoría se espera se establezcan tiempos protegido, aminorando las interrupciones por llamadas telefónicas o visitantes (Vizcarra, 2002:64).

Sobre las nuevas formas de relación mediatizada por las tecnologías algunos tesisistas manifiestan sus limitaciones:

Pienso que la labor más importante del comité tutorial, más allá de dirigir una tesis, es formar o darle elemento al estudiante para formarse como investigador porque este es el fin primordial de este doctorado, formar investigadores en las diferentes áreas del conocimiento (3ENAC-2).

La situación ideal es que un consejo tutelar estuviera muy pendiente de los avances del estudiante y se reuniera de manera presencial muy frecuentemente para revisar tus avances. En la práctica cotidiana, como todos estamos muy ocupados, no siempre podemos reunirnos de modo presencial, y muchas veces por vía electrónica nos enteramos de los avances de los estudiantes, les hacemos sugerencias, observaciones, correcciones, entonces se va volviendo una relación menos personal y más a distancia (2ICOS-1).

Sobre el deseo de que “te lean” y las promesas incumplidas se afirma:

Me llama mucho la atención la participación que tiene el comité tutorial, existe una dificultad en el comité tutorial, en ocasiones quisiéramos que nos leyeran, especialmente durante el proceso de la elaboración del documento, no esperar la evaluación al finalizar el semestre, que es lo que sucede frecuentemente (3ECOS-1).

Es necesario que el comité y el tutor te lean, porque muchos no te leen, eso es lo malo de ser investigadores estrellas, porque hay ciertos investigadores ya consagrados que sencillamente no te leen entonces ahí vienen todos los problemas, para nosotros como estudiantes (...) pero necesitamos considerar que

el comité tutorial o tu tutor es un ente colegial que te da legitimidad a la hora de presentar una investigación propia (4EMEC-3).

Sobre los sentimientos de enojo por parte de los estudiantes se expresa:

Literalmente, en ocasiones el no acompañamiento tutorial te genera enojo, me refiere a que en ocasiones existe el atrevimiento de opinar sobre algo que no han leído, incluso te sugieren cambiar ciertas cosas de tu trabajo que no han leído. Si a lo mejor al leerlo ellos entiendan lo que quiero decir, o en una exposición, te digo, eso sería muy importante; incluso aparte de enojo llega a mermar este interés por seguirte formando como investigador. Ese es el problema, qué clase de investigadores están formando en el doctorado y cómo están siendo los procesos tutoriales que tiene el doctorado (3ENAC-2).

Con lo abordado por estudiantes e investigadores, podemos retomar el planteamiento que realiza Moreno Bayardo (2011), para trata de comprender cuáles serían los elementos que hacen que los compromisos por parte de los investigadores sean vistos como no cumplidos. Desde, desde esta perspectiva se plantea la existencia de condiciones institucionales que favorecen, limitan o reorientan la formación de investigadores, debido a la presencia de dinámicas que no siempre son conscientes, como lo es, la presión en que se encuentran los académicos o investigadores ya que desempeñan una multiplicidad de actividades y funciones dentro y fuera de la institución, prestan atención al cumplimiento de indicadores y pierden de vista la importancia del proceso de formación, dejando a un lado su intervención en dicho proceso, o lo que puede llegar a ser peor, considerar que el hecho de ser un buen investigador o ser reconocido en el campo basta para creer ser un buen formador de investigadores, esto último se puede ver en los siguientes párrafos, como el sentido vivido de los actores.

Es necesario para realizar el acompañamiento tutorial la experiencia en investigación, si no la tienes qué le enseñas al alumno. Pero, como investigador creo que, podrás tener mucha formación teórica, pero si no tienes experiencia en investigación colaborativa te verás limitado para ser un formador; es muy importante, ir acabando con esos egos y prepotencias de “como soy el mejor investigador yo tomo al mejor estudiante y le dirijo la tesis”, vamos viendo a los alumnos que aceptamos y vamos viendo en el proceso, si ya están inscritos en el programa, quiere decir que cualquiera de ellos acompañado en este proceso va a terminar (2INAC-2).

Sobre la burocratización de las actividades académicas (Naidorf, Perez Mora, 2012) se afirma:

Los desafíos que se viven durante el desarrollo del programa, además de los relacionados con el tiempo, también tienen que ver con cuestiones administrativas pues en el cumplimiento de los protocolos, uno debe conformar un comité y a veces no todos los miembros del comité tienen los mismos intereses que uno y tampoco tienen el tiempo que uno desearía que le invirtieran a la revisión de nuestros trabajos (2ENAC-2).

En la institución uno de los problemas que hemos detectado es que, hay comités que funcionan muy bien pero son la minoría, la mayoría caemos en la falta de tiempo y sólo tenemos las reuniones indispensables con los estudiantes, casi no los vemos (2ICOS-1).

Sobre la relación tutorial y la posibilidad de elegirse mutuamente se afirma:

La tutoría durante mi formación es elemental (...) es necesario que los estudiantes tengamos el comité adecuado que te de la chispa para continuar, si el comité no es el adecuado para ti entonces no hay manera de que se logre un éxito y decir un comité adecuado me refiero a tener simpatía académica, hay mucha simpatía profesional y hay mucha simpatía humana (...) cuando habla de simpatía me refiero a tener apertura, tener condescendencia, tener profesionalismo, a ser crítico; yo lo que siempre digo es que el estudiante no elige al tutor adecuado, es muy complicado que se pueda lograr una buena relación tutora ya que no se le da el tiempo para ello (3ECOS-1).

Yo pienso que las tutorías, deben entenderse como un mecanismo de ayuda o de apoyo para que te formes como investigador. Sí algo tiene la tutoría o los tutores que tener muy claro es que son este entibado o este sustento en el cual se soporta uno como estudiante para poder desarrollarse como tal, como investigar. (3ENAC-2).

Pienso debido a mi experiencia que, si el estudiante no elige a su tutor, se corre un peligro, porque te llevan hacia intereses del tutor o de la institución y pues ahí hay un error, no quiero decir eso siempre conducen al fracaso, pero la mayor parte de ocasiones sí, es un condicionante bien fuerte creo yo, muy fuerte (3EMEC-3).

Cabe en esta parte del análisis, hacer la distinción que Jasso y Sánchez (2005) realizan, acerca de la dimensión institucional del sistema tutorial que resulta ser decisiva. Frecuentemente los obstáculos que se generan alrededor de un programa tutorial no se debe sólo a la relación entre el tutor y el estudiante, sino que se debe a dificultades en la idea de gestión política- académica de la tutoría.

Insistiendo en la falta de acuerdos intra-comité se afirma:

Considero que el papel del tutor debe de ser muy propositiva, decirle al estudiante que deficiencias hay en su planteamiento pero, también decirle como debe de subsanarlo o tratar de decirle como debe de subsanarlo o especificar y decir el planteamiento está mal y hay que buscar un camino en el cual yo no te puedo ayudar; por otro lado está el problema de la interacción entre los investigadores que conforman el comité, no se ponen de acuerdo, creo que debe de haber un

seguimiento para que todos estén en la misma línea, tratar de no enfrascarse y coadyuvar tratando de encontrar una ruta alterna y no pedir rotundamente cambiar la investigación (3ECOS-1).

Sobre la reproducción de malas prácticas vividas y replicadas se considera:

Pienso que a lo mejor los docentes o los doctores-investigadores están reproduciendo ciertos patrones con los que ellos mismos fueron formados y mucho de lo que sucede en este ámbito es eso, es reproducción, más que nada en el aspecto de las prácticas escolarizadas. Considero que los directores de tesis o directoras en su momento como estudiantes fueron poco acompañados o guiados, de ahí que reproducen este sistema de prácticas, que son prácticas desde mi experiencia con falta de compromiso con el estudiante (3ENAC-2).

Es un problema en estos procesos de formación que tu tutor no tenga claro que lo que hace es un acompañamiento durante tu formación como investigador y no que el alumno es un ayudante en su investigación, entonces diríamos que no es tu investigación sino la investigación de él y tú se la estás haciendo, sin duda es muy importante que haya tutores, directores de tesis o como le quieran nombrar, pero debe haber mucha claridad tanto del estudiante como del tutor de qué es lo que conciben como tutoría y qué es lo que quieren cada uno con esa tutoría (3EMEC-3).

Considero dos factores preponderante para llegar a una relación favorable durante el acompañamiento tutorial; el primero es el respeto mutuo y el segundo en esta en el tipo de relación que se construye entre tutor-estudiante, hay relaciones de poder y entonces dependerá mucho cómo asumes esa relación de poder como estudiante, si la asumes como tú el subordinado y tu director es el que sabe y el dominante, por esa razón te quedas esperando a que tu director te busque y no haces nada, no tienes injerencia, entonces no tendrás ningún margen de poder construir tus propios procesos (3EMEC-3).

El estudiante debe ser el protagonista creo yo, pero en muchas ocasiones no se logra y no se logra por diversos factores: primero porque no hay motivación, segundo porque no hay compromiso y tercero porque no hay disciplina, uno debe ser protagonista de su propio proceso de formación, es que no puede ser de otra forma (4EMEC-3).

De lo anterior, Díaz Barriga 2006 ha considerado recuperar la situación actual vivida por los académicos que desempeñan diferentes actividades en las instituciones a las que se encuentran adscritos, las cuales hacen que abandonen o descuiden la práctica formativa que se les encomienda para con los estudiantes. Los directores se encuentran ocupados procurando responder a las exigencias de su cambiante evaluación académica. Afirma al respecto que se le somete con cada vez mayor frecuencia (un año en la mayoría de los casos del estímulo institucional y del PROMEP y asimismo al del Sistema Nacional de Investigadores.

Por otra parte existe la problemática planteada por Arredondo, Pérez y Morán de reconocer que los programas de posgrado se “encuentran normalmente en las instituciones de educación superior (IES) y que las políticas de educación superior, por esa misma razón, afectan al posgrado. En general, la suerte del posgrado está atada a la situación y problemática de las IES” (2006: 2).

#### **5.4 Tipos de relaciones que se despliegan durante el desarrollo de las tutorías**

Para comprender y analizar esta parte de la investigación, realizaremos un acercamiento al instrumento conceptual que Max Weber aborda de tipos ideales desde donde establece que “la formación de tipos ideales abstractos entra en consideración, no como meta, sino como *medio*” (Max Weber, 1973) en (Campero Cárdenas, 1979:93); por lo cual será considerado para este estudio un instrumento conceptual que nos permita tener un acercamiento a la realidad empírica.

De ahí que se considera que para hacer uso de la categoría de tipos de tutores, tipos de tutorías y tipos de relaciones tutoriales, es pertinente que sea abordada con base en las consideraciones que Weber realiza para entender los tipos ideales. Se procura la comprensión de los fenómenos sociales a partir de la identificación de datos constantes y comunes de tal forma que se tipifiquen, clasifiquen, se haga uso de ellos (Martínez-Ferro, 2010).

Es oportuno recuperar la recomendación de Aguilera (2010) sobre que ante la necesidad de definir un significado ajustado al concepto de tutor, tutoría o tutorado se ha de prestar la debida atención al ámbito donde este se desarrolla así como entender la finalidad de las acciones. Por otro lado es necesario reconocer que los propósitos que la enseñanza tutorial en el posgrado considera, son diferentes a los niveles formativos previos a este. Referirnos a un modelo tutorial, en el posgrado es pensar en la orientación, diseño y ejecución de un proceso formativo enmarcado en general en una investigación.



Sobre la complejidad de la relación tutor y tutorados algunos entrevistados afirman:

Soy estudiante y desde este rol se puede observar como en diferentes instituciones chiapanecas, los estudiantes de diversos programa doctorales nos encontremos con nuestros pares quejándose de su tutor, tutores quejándose de sus tutorados, en fin es una relación bastante compleja y que no le ponemos atención, no reflexionamos sobre ello fijate, no hay suficiente reflexión y que como investigadores según la regla del PNPC, es que la coordinación de tu maestría o doctorado pasa por una lógica tutorial y hace que la relación tutora sea un punto álgido no lo puedes descuidar y nadie le ha puesto mayor atención (4EMEC-3).

El acompañamiento del tutorado en el primer semestre es muy importante porque hay que ver de qué manera el alumno lidia con este choque que tiene; además que los contenidos son muy pesados, sobre todo cuando se inscriben alumnos que llevan hasta diez años sin un proceso escolarizado, es acompañamiento teórico, metodológico, personal y hasta psicológico, porque en la tutoría las claves te las va dando el alumno y pensamos que es el tutor quién las debe otorgar (2INAC-2).

Siempre he pensado que la herramienta prioritaria en México para la formación de investigadores es la tutoría, es el principal eje para que uno se forme como investigador (...) pero en las instituciones chiapanecas, me atrevo a decir que en la mayoría es necesario sentarse a planear estratégicamente un modelo tutorial, porque resulta ser que nos encontramos con que cualquier cosa es considerado un modelo de tutorías o que es un modelo copiado de un programa que no responde a la naturaleza del nuestro (1ECOS-1).

Partiendo de las experiencias que se desarrollan en instituciones chiapanecas, por actores de diferentes programas, es pertinente considerar las aportaciones de Garduño y Castro, quienes piensan que el posgrado en México enfrenta grandes retos teñidos por el descontento, confusión o falta de claridad en los compromisos a los que cada actor necesita responder. Tampoco están claros para los involucrados en los programas doctorales en cuanto a estructura, contenido y normatividad, ya que a decir Garduño y Castro (2000) citados por Pons y Cabrera (2009) estos programas de posgrados actualmente no se adecuan a la realidad actual del nuestro país y menos aún a nuestro estado.

Varios entrevistados refieren a que los doctorados refieren en el programa a que se desarrollan de forma escolarizada; lo que significa que funcionan de manera presencial al menos 4 días por semana. Sin embargo ya en la cotidianidad de la práctica formativa esto sucede pocas veces.

En este sentido las responsabilidades compartidas solo se pueden cumplir si ambas partes hacen lo suyo...

Básicamente el avance que tenga el estudiante en realidad no depende de mí, depende mucho de la persona que esté haciendo la tesis, entonces si el estudiante no entrega avances es problema para él, porque yo tengo que recibir los avances para comentarlos, pero si no hay avances no puedo comentar nada (3IEMEC-3).

Considerando los estereotipos de tutor y tutorado de acuerdo con Galetto, Torres y Pérez-Harguindeguy (2014) retomaremos la concepción de la práctica pedagógica que cada tutor y tutorado lleva a cabo y el impacto que esta tiene en el transcurrir de la formación de los tesistas en relación con el director que lo acompaña.

Considerando la experiencia que se describe por uno de los investigadores anteriormente y partiendo de una responsabilidad compartida pero denunciada como no cumplida por una de las partes, podríamos considerar que se refiere a un tipo de **tutor indiferente**. Difícilmente cabe la posibilidad de que este estudiante pueda concluir la investigación y por lo tanto será poco probable que incorpore un *habitus* investigativo que lo coloquen en el campo del quehacer científico.

Otros tutores se empeñan en apelar a motivación por cuidar al estudiante y apelar a su emoción:

Para que haya esta relación humana entre tutor-estudiante debe haber la posibilidad darse el tiempo para conocer al tutorado, de entender al otro más allá de la función que está jugando él como estudiante y yo como investigador. Es urgente construir un mecanismo de comunicación, de aprendizaje en el que establezcamos un diálogo en torno a lo que tú te vas dando cuenta y lo que puedo aportar desde la experiencia que yo tengo, es necesario cuidar al estudiante, pienso que durante la formación de los investigadores, hemos dado más énfasis al conocimiento como producto de la razón y no como producto de la emoción ni de la acción. (1ICOS-1).

Sin embargo esta quien afirma que no es función del tutor “presionar” para que el tutoreado cumpla con su tarea...

El estudiante debe ser bastante independiente y debe tener la iniciativa de buscar la tutoría de su director tan frecuente como sea necesario, resolver dudas, buscar información por sí mismo, discutirla cuando se puede con los asesores y no esperar a que el asesor lo esté buscando y presionando para que haga las cosas,

concibo la idea de generar dinámicas con mis estudiantes que provoque en ellos el deseo de búsqueda. (2ICOS-1).

También esta quien establece que la relación es de acompañamiento primariamente:

Como tutor acompaño y trato que desde mi experiencia el estudiante aprenda, pero en el mismo proceso aprendemos juntos porque el director no lo sabe todo, yo le digo a los estudiantes “el especialista en el tema vas a ser tú”, yo aprendo de lo que tú haces, y el acompañamiento es de orden teórico, metodológico pero finalmente quien va a sostener la tesis y la va a defender es el alumno (2INAC-2).

Ante esta descripción de las experiencias de los investigadores, podemos pensar en otro de los tipos de tutor de los que mencionan los autores antes citados, este tipo responde al tutor **con comportamiento alternativo**, quien se caracteriza por el uso de herramientas pedagógicas que desarrolla y promueve en sus estudiantes la participación activa de su propio proceso de enseñanza aprendizaje. Se trata aquí de un tipo de práctica constructivista la cual bajo la responsabilidad del tutor logra que el doctorando incorpore habilidades para planificar, recolectar y analizar, comprender y resolver críticamente los problemas que desea atender, además es el tipo de tutor que fomenta el debate y la revisión de las ideas que se plantean, lo que lleva al aprendiz a desarrollar una coherencia epistemológica.

Lo anterior nos permite considerar que este tipo de tutor contribuye a la incorporación del *habitus*, el cual, desde las experiencias arriba descritas, es probable que consideren el cumplimiento de una función de conciencia. Ese *habitus* funciona como “un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo, y que estructura la percepción de este mundo y también la acción en este mundo” (Bourdieu, 1997:146). En este sentido el profesor-investigador propone esquemas prácticos que se desarrollan en el campo en que se juega y enseña modos de actuar y de hacer en una realidad objetivada que incorpora funciones prácticas. Estas prácticas constituyen a los procesos de formación que se insertan en el quehacer investigativo, como parte del oficio incorporado al investigador.

Antes las descripciones de experiencias que los tutores y tutorados nos presentan,

no se hizo evidente el tipo de tutor sobreprotector, bajo el concepto de Galetto, Torres y Pérez-Harguindeguy, en ninguna de las instituciones que han sido objeto de estudio.

De la forma en que hemos considerado pertinente destacar los tipos de tutores, es propio de la investigación conocer las características que presentan los tutorados, que puedan considerarse dentro de la clasificación que se ha venido abordando. La forma que adquiere el desempeño en los actores, es fundamental para el proceso de formación en el que el estudiante se encuentra inmerso.

El doctorando a diferencia de los tutores han sido poco abordados por la bibliografía especializada. De acuerdo a diversas apreciaciones de algunos autores, quienes consideran que existe un reducido número de investigaciones que definan el concepto de tutorado en comparación al de los tutores y tutorías; existe la dificultad de definir concretamente las funciones, actividades y características de los estudiantes de posgrado.

De acuerdo a D. Campbell y T. Campbell (2000), en (De la Cruz, Chehaybar y Abreu, 2011:195), el tutorado es considerado como un aprendiz inexperto y que presentan necesidades, las cuales hacen que establezcan vínculos con tutores, estos mismos autores consideran que existen atributos que se podrían definir al tutorado siempre en ese sentido.

Es decir el tutorado también debe contribuir durante su formación con la responsabilidad, iniciativa, ingeniosidad y habilidad para alcanzar sus objetivos y no asumirse como un sujeto carente de conocimientos que depende de las disposiciones del tutor. Además el tutorado debe sentirse capaz de crear junto al tutor su proyecto de formación atendiendo las disposiciones institucionales. Los procesos de formación en el posgrado son específicos y diferentes del estudiante de grado.

Otra cuestión que se presenta y que entra en los pendientes de futuros abordajes es la que considera al investigador en formación como un trabajador dado que

percibe una beca de dedicación exclusiva la que en determinadas oportunidades lo convierte en sostén de familia dada la edad en que se lleva a cabo la formación de posgrado<sup>11</sup>.

En los siguientes recortes de las experiencias vividas de los tutorados, trataremos de analizar y comprender el sentido que ellos le construyen al acompañamiento tutorial.

Están quienes definen la relación tutorial como práctica dialógica:

Como estudiante, creo que durante la relación tutora se necesita establecer diálogo, el tutor siempre debe ser propositivo y estar pendiente de los avances del estudiante, que genere seguridad en él, eso considero es relevante para nosotros como estudiantes, yo observo mucho eso en un tutor, que de luz, si alguien no lo es entonces, por muy inteligente que sea, por muy genio que sea, no va incidir en las personas; un tutor debe ser siempre propositivo con el estudiante debe estimularlo y dedicarle el tiempo necesario, eso como estudiantes lo agradeceríamos (3ECOS-1).

Están quienes relatan buenas experiencias de relación tutorial:

A mi comité yo le agradezco mucho porque, cuando empecé a definir el marco teórico, hubo quien me indicara que parte del método no es correcto, que corregir y que no, me explicaban porque no era correcto, son cosas de lo que uno recuerda siempre porque son vitales para construir un diseño de muestreo, porque hay quienes te dicen que no es correcto y simplemente no te dicen porque y no es lo mismo discutirlo con tus compañeros ya que ellos al igual que tú, nos estamos formando y no tenemos la experiencia que los investigadores tienen (3ECOS-1).

Retomando los criterios de Galetto, Torres y Pérez-Harguindeguy (2014), es posible considerar a este tipo de tutorados más cercano a la descripción que hacen en torno al denominado “**sobreprotegidos**” aunque no se dan todas las condiciones por dichos autores establecidas. Recordemos que los tutores sobreprotegidos se encuentran en la necesidad de que se les indique con precisión qué pasos seguir y como seguirlos. Necesitan que el tutor este al pendiente de los avances del trabajo, aceptando en la mayoría de las veces los argumentos que el investigador les presente o proponga sin analizar los argumentos propuestos por la autoridad.

---

<sup>11</sup> En argentina ha sido la agrupación Jóvenes Científicos Precarizados quien sostiene dicha postura.

Por otro lado el tipo sobreprotegido opta por desechar algunos puntos de vista que sus compañeros puedan realizar o sugerir ya que para el tutorado cualquier otro estudiante no representa algún principio de autoridad. Es considerable que este tipo de estudiante concluya con la tesis resultando ser en algunos bueno el producto final no es garantía que pueda en un futuro desempeñar su rol de investigador con autonomía.

Al respecto algunos entrevistados bregan por una especie de horizontalidad, una relación entre colegas...

La relación que se construye en este proceso formativo con el asesor, creo que debe nacer de forma horizontal, donde haya una relación de pares, que se dé un acompañamiento desde el diálogo, yo creo que eso es relevante además de una mutua confianza (...) en mi caso puedo decir que tengo autonomía, con mi asesor hemos dialogado hasta para la elección del comité tutorial, vemos si algún investigador nos favorece para la investigación o no, vamos armando el equipo de trabajo. Mi asesor es un acompañante nada más (5EMEC-3).

Pienso que la relación con el director de tesis asignado, debe ser entendida como una relación entre colegas, al decir eso, lo que pretendo decirte es que se humanice un poco más la relación y se comprenda que tú como estudiante vas a estar de manera inmediata quizás en un tiempo como un colega, si alguien se pone en los zapatos de tutor solamente, es complicado, en el sentido que vez a alguien que ya está consolidado ya está en el SNI 1, en el 2 o en el 3 y tú eres solamente un estudiante pues este eso limita un poco, he percibido que cuando mi tutor me da el trato de colegas me siento mejor (3ECOS-1).

Se encuentran entrevistados agradecidos por la libertad, responsabilidad, puntualidad en los plazos establecidos otorgados por el tutor....

Yo trabajo mejor bajo presión, así logro planificar más, lo que yo agradezco mucho de mi directora de tesis es que me ha dado mucha libertad en discutir categorías; yo le digo "te veo en tanto tiempo y te entrego tal cosa" y yo lo desarrollo y le llevo los resultados. El papel de ella ha sido de cuestionarme sobre lo que utilizo (3EMEC-3).

Estoy contento con mi director de tesis, porque trabaja en mi investigación, me lee, es muy responsable con nuestras reuniones, que a mí me gusta la responsabilidad y puntualidad que tiene y es un tipo que se compromete, le entregaba diez o quince páginas y a los dos días después me lo entregaba todo subrayado, eso es una relación de trabajo muy buena (4EMEC-3).

A diferencia de las experiencias anteriores, estos estudiantes optan por construir y mantener la autonomía, sin desacreditar el trabajo con el tutor, este tipo de tutorados se acerca al tipo con **características o comportamientos alternativos**

que de acuerdo a los autores se refiere a los estudiantes que contemplan una iniciativa propia, cuestionan y formulan preguntas durante el recorrido de su formación, se atreven a discutir conceptos, diseños y los resultados de las investigaciones que se desarrollan, capaz de reconocerse como aprendiz, necesita aprender a escuchar y dialogar con su tutor y colega.

Este tipo de tutorado promueve junto a sus compañeros y profesores el intercambio permanente de ideas, reflexiona y es tolerante ante las críticas que se le presentan, dentro de este tipo de tutorado se da cuenta que una parte medular de su formación, como investigador, es aprender a gestionar los recuerdos para su investigación, rendir cuentas, realizar reportes de los avances de su estudio y saber determinar cuándo solicitar una tutoría, de tal modo que opere en la diversidad de procesos que concierne al quehacer de la investigación.

Cuando el estudiante logra darse cuenta de lo mucho que hay que aprender de su tutor y este aprendizaje va más allá de lo académico, es posible que el resultado sea una tesis de la que pueda sentirse orgulloso y la generación publicaciones siempre y cuando el estudiante haya contado con un tutor de tipo alternativo. Este sentido volvemos a poner el acento en la relación tutorial y lo anterior marcaría una combinación exitosa. Es importante mencionar que en la información empírica recabada, no se localizó el tipo de tutorado indiferente, pero si indicios de algunas consideraciones que pueden ser parte de este u otro tipo de estudiante.

Es ponderable darnos cuenta que durante el desarrollo del análisis, se observó que existe la posibilidad de considerar que los tipos de tutor y tutorado que han sido abordados por Galetto, Torres y Pérez-Harguindeguy, no están agotados, ya que bajo consideraciones de esta investigación, esta categorización que los autores realizan, permiten dar cuenta y descubrir novedosas características que nos lleven a la construcción de otros conceptos o definiciones para describir a estos actores y su praxis. Este propósito será abordado y desarrollado en el próximo capítulo, con la intención de contribuir a una lectura más amplia de lo que sucede durante el desarrollo de la labor tutorial.

## **5.5 Aporte al conocimiento de la práctica tutorial en la región de estudio**

Los tipos de relaciones tutoriales implican el colocar el acento en el aspecto relacional de la tutoría que se pretende caracterizar; la cual, al desarrollarse implica la conjunción y el espacio de intersección entre los tipos de tutores y los tipos de tutorados. Por ello, la correlación tutorial podrá llegar a ser productiva o improductiva, será capaz de sortear obstáculos o inconvenientes, afrontar mejor o peor los problemas que surgen.

En el nivel de posgrados, la práctica tutorial tiene fin fundamental: el acompañar la elaboración de las tesis como resultado del proceso de investigación, dentro de la cual está incluida la inclusión de un *corpus* teórico analítico y un argumento fundamentado tal como definimos a las tesis que redundan en conclusiones y continuaciones (Naidorf, 2005). El tipo de relación sopesa el lugar de los actores principales del vínculo de tutoría. En sí misma discute con la responsabilidad de cada uno de ellos y presupone que toda relación puede ser reemplazada por otra cuando los obstáculos toman un grado de limitación incapacitante.

Durante el avance del capítulo anterior, se ha transitado el análisis de las entrevistas a partir de categorías elaboradas por otros autores que habían sido expuestas en el estado del arte de esta investigación. En este capítulo me propongo ampliar e innovar en la definición de nuevas categorías que permitan seguir con el desarrollo del análisis, continuar con la recuperación de los aportes empíricos a través de las cuales pretendo ampliar las reflexiones de Leonardo Galetto, Carolina Torres & Natalia Pérez-Harguindeguy, aportando nuevos elementos que han sido gestados durante la formación de investigadores en programas doctorales de calidad en Chiapas.

### **5.5.1 El tutorado responsable y apático y el tutor generoso y escatimador**

Este apartado tiene por fin ampliar la mirada y la posibilidad de poder contribuir mediante esta investigación a la mejor comprensión de los casos estudiados.



Para ello, propongo definir nuevas categorías para ampliar el análisis de este estudio. Denominaré nuevos tipos de tutorado y tutor como intelectual responsable y apático; generoso y escatimador. Antes de abordar las características que definen a estos tipos, nos permitimos repensar lo que implica el uso del concepto “tipo” en esta dualidad y cómo se han venido analizando. El tipo de tutor y tutorado, como ya lo mencionamos en el capítulo anterior, son abordados y desarrollados desde una concepción teórica. Se concibe a la categoría “tipo” como el puente que media la abstracción de la realidad y la teoría, la cual es apreciada por Campero Cárdenas (1979), como una abstracción útil para hacer posible la llegada a la objetividad analítica.

Para caracterizar al tipo de tutor y tutorado como intelectual nos apoyaremos del concepto “intelectual” que el Filósofo Michel Foucault y Fals Borda han abordado de la siguiente manera.

El papel de un intelectual no consiste en decir a los demás qué han de hacer (...) El trabajo de un intelectual no es modelar la voluntad política de los otros; es, por los análisis que lleva a cabo en sus dominios, volver a interrogar las evidencias y los postulados, sacudir los hábitos, las maneras de actuar y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, recobrar las medidas de las reglas y de las instituciones y, a partir de esta re problematización (donde el intelectual desempeña su oficio específico), participar en la formación de una voluntad política (donde ha de desempeñar su papel de ciudadano) (Foucault, 1999: 378).

Por su parte Fals Borda considera relevante y fundamental “que los intelectuales descarten el mito de la neutralidad valorativa y afirmen que los debates necesarios son simultáneamente intelectuales, morales y políticos” (1974:131). Ello contempla implicaciones como las de evaluar intelectualmente, moralmente y políticamente hacia donde se dirigen y como llegar hacia donde se cree que se debe dirigir la trayectoria de un intelectual (Fals Borda, 1974).

Así, para definir el tipo de tutor generoso o escatimador y tutorado responsable y apático, será entendido como el sujeto que se compromete en mayor o menor medida lo que se le pide cumplir.

### 5.5.2 El tutor y el tutorado como intelectuales

El concebir al tutor y tutorado como intelectuales, los coloca ante un tipo de tarea específica y un posicionamiento frente a ella. Aunque deberíamos presuponer o dar por descontado que se trata de un trabajo intelectual, la connotación de dicha denominación coloca a ambos en una posición de compromiso con el tipo de trabajo académico, su especificidad y lo que ello implica, como bien lo subrayan algunos autores en el siguiente párrafo.

Entender el papel de intelectual hoy implica en primer lugar romper con la idea del intelectual como concientizador de masas. Ser intelectual hoy implica el desafío de inventar a partir de la experiencia histórica, en el nuevo contexto, un nuevo contexto, valga la redundancia. Para desmistificar esta idea del intelectual como iluminador o como un concientizador de masas, debemos permitirnos plantear un intelectual desde la multitud y no desde la masa y desde la acción compartida (Naidorf, et al, 2010:35).

Desde este sentido pensar en el intelectual, se refiere al sujeto que articula su actuar con su reflexionar atendiendo el contexto en el que se encuentra situado, pensando-se a si mismo; comprometido con su quehacer desde le rol intelectual en el que se encuentre “en la construcción de la propia cultura como motor del cambio social” (Naidorf, et al, 2010:34).

Para comprender y caracterizar al tipo de tutor y tutorado como intelectual retomaremos como preludeo el concepto “intelectual” que autores como Gramsci y mas tarde Foucault, Wallerstein, y Fals Borda han abordado. Para Gramsci (1975) comprender el papel del intelectual se centra en estudiarlo, en relación al grupo o grupos a los que pertenece y a aquello con los que se vincula, por ello.

Define a los intelectuales orgánicos como los que cada clase crea junto a ella (orgánicos de su clase) y en general forma en su desarrollo progresivo especializaciones de aspectos parciales de la actividad primitiva del tipo social nuevo que la nueva clase ha dado a luz (Gramsci, 1975).

Por su parte Wallerstein plantea que:

Ser un intelectual comprometido era ser un intelectual cuyos esfuerzos y actividades intentaban acelerar pero no construir el tren histórico en el cual nos hallábamos todos. Si existe verdaderamente una flecha de la historia y esta historia no tiene certeza, ¿cómo saber qué hacer para ser útil social e históricamente? El dilema se presenta hoy con mucha angustia y mucha urgencia para los intelectuales comprometidos en todas partes del mundo. (Wallerstein,

1999: 7)

De ahí que Michel Foucault considere que un intelectual no tiene la tarea de decir a los otros lo que han de hacer, tampoco modelar la voluntad política de los otros, sino que:

Por los análisis que lleva a cabo en sus dominios, volver a interrogar las evidencias y los postulados, sacudir los hábitos, las maneras de actuar y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, recobrar las medidas de las reglas y de las instituciones y, a partir de esta re problematización (donde el intelectual desempeña su oficio específico), participar en la formación de una voluntad política (donde ha de desempeñar su papel de ciudadano) (Foucault, 1999: 378).

Desde la perspectiva de Fals Borda, se considera relevante y fundamental “que los intelectuales descarten el mito de la neutralidad valorativa y afirmen que los debates necesarios son simultáneamente intelectuales, morales y políticos” (1974:131). Ello contempla implicaciones como las de evaluar intelectualmente, moralmente y políticamente hacia donde se dirigen y como llegar hacia donde se cree que se debe dirigir la trayectoria de un intelectual (Fals Borda, 1974).

No podíamos hacer referencia al concepto intelectual sin retomar a los autores antes mencionados, ya que la finalidad no es desarrollar, ni ampliar el concepto sino clarificar y entenderlo para tomar postura como investigador. Por otro lado para precisar el tipo de tutor generoso o escatimador y tutorado responsable y apático, será entendido como el sujeto que se compromete en mayor o menor medida lo que se compromete a cumplir.

### **5.5.3 Tutor intelectual generoso**

Este tipo tutor promueve que el estudiante desarrolle inquietud por la búsqueda y el cuestionamiento constante de su práctica. Le da confianza para que manifieste sus creencias y acepte ponerlas en discusión mejorando la capacidad argumentativa. El tutor intelectual generoso da a conocer al estudiante herramientas metodológicas y teóricas para desarrollar su quehacer investigativo y que el tutorado sea quien construya por si mismo el conocimiento que se manifiesta en forma de tesis. Concede y estimula a la búsqueda de nuevos

componentes que favorezcan a la incorporación de un *habitus* científico a través de su práctica empírica, teórica y metodológica.

Este tipo de tutor generoso, a través de la importancia que le da al encuentro y trabajo presencial con el tutorado, estimula y exige el trabajo en equipo y la participación en otros espacios que favorezcan la formación y el desarrollo del estudiante a su cargo. El tutor intelectual generoso concibe la práctica tutorial como un quehacer pedagógico, desde donde se coloca para atribuir que el acompañamiento al estudiante requiere de compromiso, tiempo y conocimientos.

El tutor intelectual generoso ayuda al estudiante a expresarse y a partir de ello a revisar sus argumentos. Le indica caminos enriquecedores de su práctica formativa, recomienda libros, autores, bibliotecas, personas a entrevistar para ampliar sus vínculos, lo ayuda a ampliar sus intercambios con otros en espacios colectivos de los que puede el mismo ser partícipe, media a través de sus contactos para sea recibido por colegas extranjeros en estancias, redacta cartas de recomendación, lo incluye en sus equipos de investigación, promueve la participación en congresos donde el doctorando pueda conocer otros puntos de vista y principalmente corrige con el mayor detalle posible los trabajos que el tutorado le va entregando con acotaciones y sugerencias.

#### **5.5.4 El tutor escatimador**

Las características que develan al tutor escatimador son las siguientes: éste presenta una actitud del mínimo esfuerzo, alejado del compromiso y trabajo en equipo, se comunica muy poco con el estudiante y casi no se involucra en las actividades académicas con el tutorado.

El tutor escatimador contempla en la mayoría de las ocasiones un bajo dominio de los requerimientos institucionales o de la situación misma del quehacer tutorial, concede el cumplimiento de requisitos de orden menos comprometedores alejadas del quehacer investigativo y minimiza el compromiso con los sujetos que

acompaña, es decir, el tutor escatimador atiende ciertos protocolos institucionales y se aleja de la práctica pedagógica, no promueve la relación entre pares, la participación, la discusión y el análisis en otros espacios y con otros sujetos, es poco solidario, contemplan la más mínima estimulación en sus estudiantes y carece de la virtud de alimentar las ideas, no contribuye todo lo que podría con la formación teórica, metodológica y práctica del doctorando.

El compromiso con él es exiguo, no niega la posibilidad de contribuir con la formación del estudiante pero no llega a concretarla en algún momento del proceso formativo; figura en ocasiones en actividades necesarias que se relacionan con el compromiso de la tutoría, pero la relación cara a cara con el estudiante es escasa o casi nula. El tutor escatimador cumple con el requisito administrativo de ser tutor pero en la práctica tutorial no está suficientemente presente. Tales características que definen a estos tipos de tutores podremos verlas más adelante a través de las experiencias de los actores que participan en esta pesquisa; no sin antes definir los tipos de tutorados.

#### **5.5.5 El tesista intelectual responsable**

El tesista intelectual responsable, es aquel estudiante que se hace responsable de su proceso de aprendizaje; se interesa por explorar, descubrir o reinventar su práctica. Este tipo de tesista tiene la peculiaridad de escuchar y mantener una constante indagación de elementos nuevos para favorecer su praxis y es él quien construye su propio conocimiento, capaz de tomar sus propias decisiones. Se muestra activo en el proceso de formación académica, participa y promueve la interacción con sus pares, se interesa por participar en otros espacios académicos, vive la experiencia del acompañamiento tutorial como un proceso dinámico de responsabilidades compartidas, concibe al tutor como su guía, compañero y mentor, impulsor de su autonomía y prima de elementos metodológicos, teóricos y prácticos.

Además el tesis intelectual responsable cumple con realizar el mayor esfuerzo por cumplir con los plazos establecidos por la institución y a los que se compromete con su tutor. Se concibe como intelectual y miembro en formación de un colectivo anclado en su región. Se siente responsable por ser depositario de la confianza de los organismos públicos que sustentan su formación y siente que se debe a su sociedad.

#### **5.5.6 El tesista apático**

El tesista apático será definido como el estudiante que cumplen con lo mínimo posible en las diferentes actividades que son desarrolladas o acordadas en la relación tutorial, sin importar las características del tutor, también presentan una exigua relación y comunicación con su tutor. Se les dificulta desarrollar con claridad la investigación y cuestionan poco el fenómeno que pretende conocer, expone un escaso manejo teórico y metodológico, esto se ve reflejado en su práctica. Durante la elaboración de la investigación, el tesista cómodo muestra un bajo desarrollo en relación al estudio que realiza y por lo general la entrega de avances es tardía, pobre, confusa e incompleta. Este tipo de tesista en la mayoría de los casos no opta por buscar o indagar otras fuentes de apoyo de ningún tipo, se conforma con lo que tiene.

El tesista apático atiende el cumplimiento de requisitos administrativos pero se aleja de la práctica investigativa y con frecuencia pierde contacto con su tutor. Este tipo de tesista no es constante y tiene presencia intermitente en la mayoría de las actividades académicas y relacionadas con el desarrollo de su investigación. Considerando que el trabajo tutorial tiene el objetivo primordial el de cumplir con la elaboración de una investigación auténtica, ante este panorama es difícil que el tesista apático logre este objetivo en el periodo de su proceso de formación doctoral.

El tesista apático no esta seguro del para que de su formación ni se involucra responsablemente con su región y con los organismos públicos que tiene disponible como derecho.

## **5.6 Sobre el uso de la tipología para comprender los casos estudiados. Énfasis en la relación tutorial**

Pensamos que es pertinente para la investigación, hacer uso de las categorías propuestas del tipo de tutor intelectual generoso o escatimador y tutorado intelectual responsable o apático, como instrumento conceptual para continuar con el análisis y acercarnos a la realidad empírica, colocando información referentes constantes y comunes del o los fenómenos sociales que se pretendan conocer de tal forma que se tipifiquen, clasifiquen, se haga uso de ellos y lograr comprenderlos y aprehenderlos en su contexto (Martínez-Ferro, 2010).

Concebimos lo anterior como la puerta de entrada o salida para la construcción de nuevos tipos que debido a la naturaleza del estudio se han logrado caracterizar. Podemos dar cuenta de ello en la medida que son presentadas las experiencias compartidas por los sujetos que contribuyen con el estudio. A modo de continuar con el análisis, es pertinente presentar algunos reportes que muestran o acerca a los tipo de tutor y tutorado, ya mencionados. Enseguida presentaremos algunos reportes que muestran o acercan insumos para caracterizar al **tipo de tutor escatimador**.

He pedido a las instituciones que organicen con los investigadores y comités tutoriales los tiempo de interactuar con los estudiantes, que no se designe a un director de tesis sólo por cumplir con el CONACyT, por cumplir con las necesidades del investigador porque debe seguir en el SNI, por cumplir con el estudiante sólo porque está en un programa de calidad y debe tener un tutor, estoy de acuerdo en que se atiendan todas esas necesidades pero que no se dé bajo el disimulo de la existencia de un tutor o un comité para cada estudiante, porque hay casos, como lo es el mío ahora donde los estudiantes vemos al tutor si bien nos va en la evaluación y eso sin mencionar a los demás integrantes del comité (3ECOS-1).

Cabe retomar la reflexión de Álvarez Gonzáles cuando plantea que “la acción tutorial no es una cuestión de marketing, sino toda una necesidad para dar respuesta a situaciones que el alumnado se va encontrando en su proceso formativo y en sus transiciones académicas” (2014:6). De ello dependerá en gran medida que el estudiante pueda lograr incorporarse al campo de la investigación.

Pienso que es necesario que el director de tesis se dé el tiempo de leerte, yo pienso que un aspecto fundamental para que esos 15 o 10 minutos que está contigo sean satisfactorios o por lo menos productivos, es que el tutor sepa de qué está hablando el alumno. Y te lo digo porque en un principio así me pasó que pareciera que yo hablaba de algo y mi tutor nada más no tenía idea porque no tenía tiempo de leerme, bueno, es muy respetable, a lo mejor por su carga horaria, pero no tenía tiempo de hacer una lectura detallada lo que me hace pensar que desconoce mi trabajo. (3ENAC-2).

Otros renuncian a la expectativa de una actitud responsable del tutor...

El trabajo que aquí se desarrolla y que lo nombran como acompañamiento tutorial, para este nivel es imposible de realizar, porque no creo que corresponda al tutor cuidar lo que el estudiante hace; no es necesario estar con el estudiante a cada rato, los investigadores tenemos mucho que hacer y poco tiempo para cada actividad, yo aprendí a hacer investigación sólo por lo tanto no dudo que otros aprendan de ese modo, creo que puedes contribuir aclarándoles algunas dudas en unos minutos, pero lo demás ellos serán quienes lo resuelvan, además también existen los seminarios (3IMEC-3).

El problema generalizado es la falta de tiempo ...y el interés

Me tocó la experiencia de que mi tutor no tiene el tiempo o no tiene interés por mi investigación, realmente no sé qué es. Cada vez que envío mis avances no obtengo observaciones puntuales, no me devuelve el documento marcado, no me hace alguna observación puntual y casi no nos vemos, es más hasta hoy puedo decir que nunca me ha recomendado algún texto para leer, tengo que esperar mucho tiempo para saber si pudo leer o no mi trabajo, él nunca me dice que no lo ha leído, pero sólo manifiesta algún descontento de una pequeña parte de mi investigación y me sugiere que avance con lo demás, eso sucede cuando puedo encontrarlo en la institución y veo que no está muy ocupado (4ENAC-2).

Sobre la idea de un tutor acompañante algunos consideran:

Hay una idea distinta de lo que uno piensa que son las tutorías, me explico; normalmente creemos que el tutor es el acompañante, el consejero, el que está ahí para apoyarte en la formulación de tu investigación, pero esto es imposible que pueda pasar, porque en este caso el acompañante consejero, también tiene que cubrir otras necesidades personales y académicas y las académicas siempre las tienen en otros lugares o espacios no en la institución, los investigadores no permanecen en la institución, en mi caso la interacción con mi tutor es muy escasa (5EMEC-3).



En una obra presentada por Will G. Moore citado por Pujol y Fons (1967), menciona la relevancia que tiene el acompañamiento tutorial y que la considera fundamental por dos principios vertebrales, el primero se refiere a la participación activa del alumno y el segunda a la construcción constante de un pensamiento crítico del estudiante; por ello se le atribuye una mayor dedicación con respecto al tiempo de interacción entre el tutor y tutorado; de ahí que considere que es menester proporcionarle una mayor carga horaria a estos encuentros y no a las clases generales; aunque nos queda claro que el aprovechamiento de este tiempo dependerá del compromiso de ambos actores, debido a que no siempre resulta ser la misma actitud para ambos y que en ocasiones estas experiencias pueden ser afortunadas o productivas como se muestran en las vivencias siguientes en la que vemos características del tipo de **tutor intelectual generoso**.

Es importante reconocer al alumno, no solaparlo sino considerar que trae conocimientos por una trayectoria académica y por ello es capaz de responder a las exigencias de un posgrado. Yo realizo trabajo rudo, me refiero a que exijo disciplina por parte de los estudiantes a mi cargo, avances frecuentes, lecturas, búsqueda de información, participación en espacios de debate, cuestionamiento constante respecto a su investigación, etc. Para ello me comprometo a trabajar junto a él o ella de la misma manera, el trabajo de tutoría desde un punto de vista muy particular exige responsabilidad y tiempo tanto de parte del profesor investigador como del estudiante; aquí no se trata de quién da más o quien da menos, se trata de trabajar juntos y lograr concluir satisfactoriamente el proceso formativo con los estudiantes, a mí me ha dado resultado (3INAC-2).

Asimismo sobre la capacidad de plantear cuestionamientos constantes afirman:

Necesitamos proporcionarle al alumno elementos fundamentales como los son los metodológicos, teóricos y prácticos, para que tengan un punto de partida y un panorama que puede ser cuestionado, los encuentros con mis tutorados se dan en la medida de la etapa de la investigación en la que nos encontremos, considero que no es lineal o que deba haber un calendario para determinar qué día vernos, ya que el tiempo está determinado por las inquietudes e incertidumbres del estudiante. Plantearles cuestionamientos frecuentes me ha funcionado, es importante que nuestros estudiantes estén con nosotros en el campo, para poner en práctica lo aprendido en el aula, en el campo podemos darnos cuenta qué parte de lo teórico y metodológico nos es útil. (2ICOS-1).

Compromiso y responsabilidad ante todo...

La exigencia mayor que mi tutor me hace es el compromiso y la responsabilidad, desde la formulación de las ideas hasta la gestión, con él aprendí a realizar trabajo de campo ya que he estado acompañándolo en diversas actividades que él desarrolla. Los compromisos míos acordados por ambos son, la lectura y la

escritura, participamos en actividades académicas y de campo, hemos escrito artículos juntos y permite que desarrolle mis ideas. La parte de la gestión para obtener recursos es importante que los estudiantes la desarrollemos ya que de acuerdo a mi tutor, para un investigador saber hacer gestión es fundamental, como estudiantes de ECOSUR hacemos mucho trabajo de campo en área rural, en ese espacio es donde he podido aprender mucho del desenvolvimiento de mi tutor, he podido ver que en el campo es donde aprendo de él habilidades para desarrollar una investigación (2ECOS-1).

En suma, se considera que la tarea del tipo de tutor intelectual generoso se sustenta en aspectos relevantes para la formación del alumno y tiene como fin la formación de un investigador, y la producción de la tesis. Para ello se necesita tener claro los elementos que han sido señalados por Anderson, Day y McLaughlin (2006), los cuales son: apoyar las acciones orientadas a asistir al alumno en la investigación de un tema de su interés y andamiar su sentido de agente a través del compromiso con el estudiante y por otro lado se encuentra la configuración, entendida como las acciones orientadas a garantizar que el trabajo final sea una investigación relevante y sólida. De esa forma se cumplirá con los estándares académicos.

En cuanto a la experiencia que los estudiantes y tutores nos presentan, con respecto a los tipos de tutorados que se encuentran en las instituciones, podemos decir que también se encuentran características que describen al **tipo de tutorado apático**; estas podemos apreciarlas a través de la frase que cotidianamente es utilizada por los tutores “el compromiso que se deja de asumir”.

En el programa tenemos estudiantes que son irresponsables con su proceso, me refiero con esto a que piensa que el coordinador o el tutor les va a resolver sus problemas académicos, familiares y hasta sentimentales. Esto les genera conflictos fuertes y se ven reflejados en el avance de su investigación, además no cumplen con los requerimientos mínimos del programa, asisten poco a las actividades que son elaboradas para ellos y casi son obligados a asistir a estas actividades, no asumen el compromisos (2IMEC-3).

La cuestión de hacerse cargo es la cuestión...

Tengo la experiencia de lidiar con estudiantes que no se hacen cargo de su proceso de formación, como tutor trato de hacer un programa para que durante el semestre lo desarrollemos y aunque no sea necesario vernos con frecuencia, se da por entendido que revisaremos los avances, le envío texto para leer o para que apoye el desarrollo de su investigación, pero resulta que pasa el tiempo y el estudiante no aparece hasta el final de semestre para decirme que le revise y le

diga que debe hacer para entregar el reporte o no aparece y lo veo hasta el día de la evaluación de fin de semestre (1INAC-2).

Sobre el compromiso de honrar el lugar de doctorando:

Sabemos, debido a que se discute en las reuniones de academia, que hay estudiantes que son poco comprometidos, hemos visto como estudiantes nuestros no llegan a las clases, no se incorporan a las actividades académicas y los avances de tesis son pocos y pobres en varios aspectos, se desaparecen y sólo los vemos un poco antes de finalizar el semestre o en el coloquio y con el fin de que se cumpla con la eficiencia terminal solapamos estas acciones, o quizás haya otros motivos que no logro ver (1INAC-2).

Es pertinente retomar la reflexión y conocer cómo se agendan los temas para discutir la implementación de la calidad educativa desde organismos regionales o internacionales, pero no se discute su desarrollo y existencias “aun cuando su impacto en términos de mejora de la calidad dista de ser evidente” (Feldfeber, 2007:448).

Para ir cerrando el capítulo, citaremos experiencias de estudiantes que presentan características del tipo contrario al anterior, acercándose en gran manera al **tipo de tutorado intelectual responsable**.

Considero que en estos procesos vos como estudiante tienes que ser un clavadista profesional no un nadador amateur, es decir, tienes que ser capaz de subirte al trampolín y tirarte a la piscina para caer a lo más profundo, sepas o no nadar, pero estar ahí adentro y empaparte todo eso que es tu investigación y tu proceso para llegar a ser investigador (3EMEC-3).

Sobre el “dejarse” hacer observaciones:

En mi tesis doctoral, yo me voy a dejar llevar un poco, sin perder de vista lo que quiero, pero sí dejarme hacer observaciones, tener en consideración las cosas que a lo mejor no me gustan. Y cuando tenga el título de doctor, y quiera publicar mi libro, ya escribo lo que a mí me dé la gana. Estoy en un proceso en el que me debo dejar llevar y aprender a descubrir nuevos elementos que enriquezcan mi práctica de investigación (2EMEC-3).

Y sobre el saber escuchar, aprovechar la experiencia y aceptar la guía:

Para mí es clave, que al hacer una tesis doctoral, me agarre de por dónde me va guiando mi tutora para tener un punto de partida y saber por dónde inicio mi búsqueda. Yo sé que esto suena extraño, como que uno de estudiante pierde autonomía. Vos terminas haciendo lo que quiere el tutor, pero yo no lo ve así. Yo creo que una cosa importante para hacer una buena investigación es escuchar lo que te dice tu tutor y tus lectores si tienes esa fortuna de que ellos sean comprometidos pues hay que aprovecharlos. Ella ya ha hecho investigación, tiene

la experiencia, ya sabe lo que es hacer investigación en ciencias sociales, ha publicado mucho. Entonces, bueno, ahí está, yo estoy aprendiendo a investigar, ella es mi referente (2EMEC-3).

Y sobre la confianza mutua y en sí mismo para construir la autonomía:

Creo que la confianza que ella me ha tenido, la seguridad, el compromiso y la creencia mutua, que ella está haciendo su trabajo y yo el mío y que vamos caminando juntos eso me genera tranquilidad y me permite seguir construyendo mi autonomía. Y me lo ha dicho: esta es tu tesis, es tu trabajo yo te estoy orientando pero es importante que vos lo asumas como tuyo, de tal forma que me hago responsable de ello (2EMEC-3).

A modo de un cierre-apertura para aproximarnos a las conclusiones; es interesante ver como el funcionamiento de los campos se configura de acuerdo con principios establecidos y estos son adquiridos por los agentes a través de una complejidad de procesos de socialización que logran hacer de dichos espacios, estructuras estructurantes.

De ahí la necesidad de que los sujetos incorporen un *habitus* que les permita actuar a la vez que contribuyen a estructurar y reestructurar el sentido del espacio y la relaciones sociales en las que se encuentran. Por ello Bourdieu afirma “que los agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 2000<sup>o</sup>: 133). No es menor creer que el prestigio de un programa de posgrado depende “esencialmente de la calidad de los tutores y de la medida en que sus egresados cumplan a plenitud con los propósitos de la educación del posgrado”. También se espera puedan mejorar su capacidad para responder a las necesidades sociales, presentes y futuras” (Martínez, et al, 2005:22).

Por otro lado, en Chiapas a decir de los coordinadores, tutores y estudiantes de los programas que han sido parte del estudio se ha impulsado la transformación institucional, las prácticas académicas y los procesos de formación a través de la búsqueda de beneficios sociales y también individuales con diferente peso según las percepciones de los entrevistados. El objetivo de formar cuadros de excelencia desde programas considerados de calidad debe en este punto ponerse en cuestión a fin de definir de que se compone y como se arriba a dichas metas.

Se busca fomentar más y mejores espacios de debates y discusión plenamente democráticos, limitando la posibilidad de gestar nuevas comunidades científicas para lo cual el acompañamiento tutorial se vea sólo como un procedimiento anticientífico o como un filtro para poder llegar a la nombrada calidad educativa y no como un propulsor que genere el interés por construir conocimiento.

De ahí que se pueda decir que un investigador reconocido como bueno, no garantice la formación de un buen investigador. Moreno Bayardo considera lo anterior como la distancia existente entre aprobar un curso de metodología y saber investigar, colocando el énfasis en que la “formación en la práctica no siempre es sinónimo de pertinencia y buen nivel de calidad, sobre todo cuando ésta se entiende sólo como colaborar con un investigador en tareas específicas” (Moreno, 2005: 524).

Por lo anterior, se estima emergentes revisar la pertinencia de estos procesos a la vez de la trascendencia de los recursos y los espacios disponibles para la formación de investigadores, además de incluir entre los temas prioritarios de las políticas de posgrado a fin de evitar “los sentimientos de soledad de los estudiantes de doctorado como uno de los factores del abandono y la importancia de la integración social como factor de perseverancia” (Villardón y Álvarez, 2013:136).

También se deja ver la numerosa cantidad de actividades en las que se ven envueltos los investigadores, quienes manifiestan el cansancio y desasosiego que los limita desarrollar el acompañamiento tutorial pertinente y a responder a una práctica pedagógica. Esta emoción que surge de los actores que configuran el quehacer tutorial, varía en la medida de la fase de la elaboración de la tesis en la que el doctorando se encuentre. Por ello resulta pertinente convocar a la reflexión del quehacer pedagógico o la implicación del estudio del cómo se establece la identificación con el “otro”, y cuál es el papel que juega el agente en el proceso de formación pensada como una comunidad educativa; por ello, cerramos este capítulo construyendo el concepto de un tipo de tutoría, tutor y tutorado, dando

sentido a esta práctica desde la experiencia ganada durante la formulación de la tesis.

## 5.7 Definiciones conceptuales

Como parte del cierre-apertura del capítulo y dar paso al próximo apartado; abordaremos las definiciones conceptuales que se han construido a lo largo del caminar de esta investigación, lugar desde donde concebimos al **tutor y al tutorado** por las características que asume en su función real y no solamente en el aspecto pretendido por la misma normativa. El tutor ha sido pensado como el sujeto que comparte una aventura intelectual y el gusto por ella, entendido como el promotor de una práctica que se configura a partir de su función y por construir el diálogo, la escucha, el cuestionamiento, el compartir y promover el aprendizaje, al mismo tiempo que él aprende de su propio proceso de enseñanza. Discurrir el sentido de un ser tutor propone la permanente vigilancia de su práctica, de su conocimiento y de sus parámetros, sentirse en desafío constante con sentido crítico.

Por otra parte y no menor, se llegó a concebir al **tutorado** como el sujeto que abraza la disciplina intelectual, el que se asume en compromiso por construirse en relación y bajo una práctica acompañada. El que comprometido con su región asume con responsabilidad el beneficio otorgado y su compromiso con el pueblo que sostiene el sistema público donde se forma. El tutorado es aquel que admite (con o sin dificultades) el estímulo, el cuestionamiento y participación desde la inquietud por conocer. Es un actor de su propio proceso, no busca verdades, se mueve por el deseo de aprender a pensar, a partir de los cuestionamientos constantes y la mirada crítica del quehacer que desarrolla y en el cual se ve involucrado.

Por último ponderar la **relación tutorial**, es para y desde este estudio el espacio de intersección entre los tipos de tutores y de tutorados, aquella que se plasma en la práctica tutorial. Pensar en la relación tutorial convoca, sujetos, espacio,

contexto y tiempo; se piensa en estos componentes para la construcción del diálogo que se manifiesta y redonda en una práctica que permite leer significativamente la realidad. Se fundamenta en esta dialogicidad como elemento indispensable para la construcción constante del conocimiento. Este último que también es un proceso permanente de escucha y de rupturas; es la práctica tutorial como el fin que emplaza a los actores. Promover esta relación constituye la plataforma que posibilita la construcción de conocimiento en comunidad.

La relación tutorial es impulsora de un tejido de agentes en colaboración, con sentido de responsabilidad y creatividad conscientemente crítica. Por ello, es pensada una práctica de de-construcción social, la cual propone el encuentro de sujetos, reunidos para el logro de uno o más objetivos, objetivos que exigen ser alcanzados en relación con un otro; de ahí que pensamos que la relación tutorial es una declaración y pacto por un conocimiento regionalmente comprometido.

## CONCLUSIONES

Es imprescindible en esta etapa de la investigación repensar la idea que Jacques Delors plantea al asumir que, la forma misma del acompañar o guiar los procesos de enseñanza no debe oponerse al reconocimiento del otro, ya que se corre el riesgo de destruir “la curiosidad o el espíritu crítico en lugar de despertarlo en sus alumnos” (1996:99). De lo anterior retomamos la inquietud y el interés por generar conocimiento a través de reconocer la experiencia de los agentes que se encuentra inmersos en los espacios que forman investigadores en Chiapas.

Esto ha implicado especificar el objeto de estudio para dar cuenta de lo que acontece en la cotidianidad y el sentir de los agentes que construyen la relación tutorial en el posgrado. El trabajo de campo implicó la construcción de los datos de fuente primaria, su análisis a la luz del estado del arte, el marco teórico-metodológico, la elaboración de categorías originales y el análisis exhaustivo desde la crítica al discurso, lo que condujo a la comprensión y construcción de los tipos de relación tutorial en función de su contexto. Así se ha procurado que este trabajo de tesis, se sume a la lectura de las condiciones en las que se desarrolla el acompañamiento tutorial en los programas doctorales de calidad en el estado.

El estudio se orientó sobre la búsqueda de aspectos relevantes como lo es: la incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores y en los imperativos que condicionan el trabajo del tutor y el tutorado, los escenarios institucionales bajo el cual se desarrolla la formación y la práctica tutorial entre sus actores, las condiciones individuales y colectivas que inciden en el desarrollo de la



tutoría, la diversidad y complejidad de estas relaciones que nacen bajo las características de un programa tutorial. Esto influye en la creación de las condiciones reales y potenciales, para lo cual esta tesis busco aportar insumos que favorezcan el quehacer tutorial en la formación de nuevas generaciones de investigadores. Además se considera que este estudio puede aportar a otras pesquisas que se generen en torno a esta problemática que se desarrolla en el campo educativo a nivel de posgrado.

El análisis de la información de fuente primaria llevada a cabo durante esta tesis se ha nutrido de categorías relevantes construidas por otros investigadores y del resultado de una intensa y actualizada indagación bibliográfica, así como al conjunto de tareas llevadas a cabo en la construcción de la investigación. Se ofrecen nuevas categorías que pretenden aportar al ensanchamiento de la disciplina y la comprensión de la región a partir de su objeto de estudio.

Para ello ha sido necesario retomar la postura de Bourdieu y su perspectiva teórica de los campos y los conceptos de capital y *habitus*, con la finalidad de que esta perspectiva sea un panóptico que permita mirar el objeto de estudio detenidamente, apoyándonos además de una ruta metodológica de tipo cualitativa para abordar el objeto de estudio y su particularidad.

Además de la perspectiva teórica de Bourdieu, la recuperación histórica a través de la construcción del estado del arte, ha sido la base para conocer otras investigaciones importantes en relación a los procesos formativos en el posgrado, el acompañamiento tutorial que ahí se da y las implicaciones para su desarrollo; de tal modo que optar por el desarrollo del análisis del discurso se colocó desde “una analítica en el sentido foucaultiano de análisis contexto-dependiente, histórico y no-objetivo, de las formaciones discursivas” (Torring, 1998:32-33).

Esta búsqueda y selección reflejada en la tesis, ha sido fundamental para realizar el análisis de la información empírica, de tal manera que coadyuvaron incorporando elementos teóricos que han favorecido la comprensión, aprensión y la construcción de sentido del fenómeno abordado; el cual sin duda ha sido

complejo desde el momento de construir la región. Se dice complejo ya que la región estudiada ha sido pensada a partir de particularidades específicas, de índole social, política económica y cultural de las instituciones educativas que ofrecen posgrados. Estos contemplan criterios y objetivos específicos que configuran el acompañamiento tutorial en la formación de investigadores en programas de calidad en Chiapas, los cuales responden a políticas educativas que han sido creadas para el logro de la eficiencia terminal ya que esta última se considera en los posgrados como un indicador de calidad.

Por ello el Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA), fueron elegidas como casos indagados ya que las tres instituciones que ofrecen programas doctorales tienen en común ser instituciones públicas concentradas en Chiapas, pertenecen al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), son parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), ofrecen programas con orientación a la investigación y contemplan un modelo de tutorial que guía al estudiante durante la elaboración y culminación del documento recepcional (tesis).

Es menester mencionar que en Chiapas, como en la mayoría de los estados mexicanos, se ha puesto en marcha el modelo de universidad del siglo XXI, desde el cual se les ha pedido a las instituciones que creen y desarrollen programas formativos “flexibles en su diseño y ejecución; rigor académico en el trabajo curricular, desde el diseño hasta la evaluación integral del currículo; enfoques multidisciplinarios y ejecución efectiva; integración cultural y multicultural en su orientación” (Mendieta y Pérez, 2013:113), de tal modo que se promueva el desarrollo de las estructuras institucionales científicas y tecnológicas tomando en cuenta los aspectos anteriores.

Durante la investigación se observó el grado en que los estudios de doctorado están siendo condicionados por una serie de normativas de políticas científicas y de financiamiento, con el afán de garantizar la calidad educativa. Por ello se asume que en Chiapas existen grandes retos y que la formación de investigadores

y su relación con la productividad a nivel central de la región, tienen mucho que recorrer.

El estudio permitió conocer e identificar en las tres instituciones la existencia de condiciones que favorecen, limitan o reorientan la formación de investigadores, debido a la presencia de dinámicas que no siempre son conscientes, como lo ha sido la presión que viven los académicos al desempeñar múltiples funciones, la fuerte demanda que tienen por cumplir con indicadores más que prestar atención al seguimiento de los procesos de formación (Moreno Bayardo, 2011), esto mismo refieren los estudiantes y profesores-investigadores de ECOSUR, UNACH Y CESMECA.

De ahí que profesores-investigadores que desarrollan su práctica tutorial en instituciones chiapanecas ya mencionadas, piensen que es debido a los elementos antes planteadas, la razón por la que se ve afectado el tiempo del acompañamiento de los doctorandos y la práctica pedagógica que esta demanda, afectando la posibilidad de contribuir con una sólida formación de investigadores y la incorporación del *habitus* investigativo en los estudiantes.

Investigadores que desarrollan la práctica tutorial en ECOSUR, CESMECA y UNACH coincidieron en que, la administración política-académica de estos espacios formativos demanda de un compromiso por parte de los participantes, es necesario recordar que esta tarea es fundamental para que la estructura pueda funcionar de forma articulada, detallada y cuidadosa con los “recursos humanos” (sic), físicos y financieros (Sánchez y Jasso, 2004). Es por ello que pensar en un sistema tutorial para formar investigadores, resulta pertinente, emergente y viable en tanto administración política-académica debido al tejido del cual se entrelazan laboriosamente programas y calendarios que conducen al desarrollo dinámico de los agentes que participan en la tutoría.

Además, asumieron que en estos espacios es necesario recordar que en el tránsito de la formación a través de un programa tutorial y durante la administración, lo que se encuentra en el medio es la vida académica de un

agente o unidad de investigación (Sánchez y Jasso, 2004) se encuentran actores, condiciones institucionales y recursos; voluntad política, metas, políticas y programas. Por ello consideraron que no es pertinente atribuirle al tutor o tutorado solamente, las dificultades que surgen en la relación tutorial, ya que existen elementos estrechamente relacionados con la gestión político-académico para el desarrollo conveniente de esta práctica, la cual está contemplada para que sea de calidad.

Como se ha argumentado con anterioridad, la calidad de un programa de posgrado está asociada íntimamente con las prácticas o tareas que se desarrollan durante los procesos de una investigación. Será por lo tanto pertinente pensarla desde esa capacidad que tiene la práctica investigativa auténtica, que aspira a trascender la docencia y que se amplía de tal forma que no sólo cualifica, sino que induce a progresos académicos significativos y desarrollos curriculares insondables (Guerrero y Restrepo, 2011-2007). Pero esto implica cruzar la frontera de las racionalidades, intereses y peticiones que se crean para legitimar-se en el campo científico, como ya ha sido señalado por Carrasco, Baldivieso y Di Lorenzo (2016).

De ahí la pertinencia de la contribución teórica de Boaventura de Sousa Santos, al considerar que para comprender una investigación, es suficiente con que se atienda bajo un paradigma dominante de hacer ciencia, el cual “brinda sus requisitos de objetividad, rigurosidad y protocolo claramente establecidos, los cuales hay que seguir al pie de la letra para obtener el grado o posgrado académico; en consecuencia la enseñanza de la metodología se limita a transmitir dichas reglas” (2009:8).

Esto será otro paso a sortear junto con los condicionamientos salariales (incentivos) que se les otorga a los académicos que viven bajo el requerimiento o exigencia por obtener una serie de títulos, cuantía de investigadores en formación bajo su tutela sin mencionar las complejas y diversas actividades en las que se encuentran para mostrar que se actualizan periódicamente.

Partiendo del sentido vivido de estudiantes e investigadores de UNACH, CESMECA y ECOSUR, se puede asumir en esta investigación que, la posibilidad de transformar la práctica de formación y el desarrollo de investigadores no recaen solamente en las expectativas institucionales ya que estas están vinculadas también con intereses y formas de actual individuales. En esta última perspectiva de indagación, se encuentran condicionadas la experticia de las competencias cognitivas y actitudinales, además de los aspectos subjetivos como lo son la voluntad, el interés, los valores y las afectividades, todas ellas contemplan una relevancia significativa en la práctica pedagógica que posibilita la formación de investigadores.

Otro elemento fundamental para la formación de investigadores a través del acompañamiento tutorial en Chiapas es la pertinencia y relevancia que tienen los recursos y los espacios disponibles para el desarrollo de los programas, así como la inclusión de intereses ad hoc en las políticas institucionales. Es menester, ya que como bien lo menciona Jiménez (2010), considerar estos componentes que hacen tangibles la armonía entre la vinculación de la institución, la comunidad y sus culturas de formación en este estado. Dentro de ella encontramos influencias en la forma de guiar a los estudiantes en las condiciones para elección y aprobación de temas de investigación, considerados por los agentes inmersos ya en el campo como relevante o no para su desarrollo.

Investigadores y estudiantes consideran adecuado pensar el sentido que se le construye a la puesta en marcha de una práctica tutorial y lo que ello implica, debido a que se requiere considerar el ámbito, su actividad y la finalidad de las acciones llevadas a cabo por los actores que participan en ella. Es decir, existe una serie de características que definen a un tipo de tutor y tutorado, los cuales han sido caracterizados. Con base en ello se pudo dar cuenta que el tipo de tutor o tutorado sopesa para concebir una relación tutorial como favorecedora o poco favorecedora, ya que referirnos a este quehacer implica la conjunción y el espacio de intersección entre sus actores. De ahí que, la correlación tutorial podrá llegar a

ser productiva o improductiva, en ser capaz de sortear obstáculos o inconvenientes en afrontar mejor o peor los problemas que surgen.

El tipo de relación sopesa el lugar de los actores principales del vínculo de tutoría. Los procesos formativos y la educación “tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre los seres humanos” (Jacques Delors, 1996:99). En sí misma discute con la responsabilidad de cada uno de ellos y presupone que toda relación puede ser reemplazada por otra cuando los obstáculos toman un grado de limitación incapacitante.

Tal es el caso de los tipos que han sido construidos en este estudio como son: el tipo de tutor intelectual generoso o escatimador y tutorado intelectual responsable o apático, entendidos estos como, el o los sujeto que se ven o no comprometidos con lo que se le solicita cumplir y tiene como objetivo para el logro de su práctica y desarrollo del proceso en el que participa.

Si pensamos la práctica tutorial donde participe un tutor generoso con un tutorado apático, existirá la probabilidad de que uno de ellos (el tutor) para este caso, se vea comprometido con su práctica, pero no se sienta acompañado o escuchado por el estudiante, haciendo que esta falta de compromiso por parte del tutorado provoque que el proceso de formación no sea el adecuada para él; ante este escenario de una práctica tutorial, se corre el riesgo también de prolongar la elaboración de la tesis, como producto final y uno de los objetivos institucionales para el cumplimiento de la eficiencia terminal.

Por otro lado podemos pensar en una práctica tutorial donde se encuentre un tipo de tutorado responsable con un tipo de tutor escatimador y aquí, la diferencia recae en qué, para este caso, sea el estudiante quien se encuentre comprometido con su proceso formativo y no encuentre quien apoye, escuche o guíe su transitar en el posgrado, donde la falta de compromiso por parte del tutor genere el sentimiento de soledad en el estudiante o provoque en el tutorado la búsqueda individual de elementos que contribuyan a la elaboración de su tesis debido al

compromiso y la responsabilidad con la que se asume el estudiante en el posgrado, el resultado puede ser favorecedor para el estudiante en la medida de término de la tesis pero con el riesgo de contemplar pocos elementos para desarrollarse en el campo de la investigación debido a que no tuvo un acompañamiento pertinente por parte del tutor.

Para el caso de una relación donde se vincule un tutor generoso con un tutorado responsable, podríamos considerar la posibilidad de un resultado favorecedor para el estudiante, quien lograría bajo en el compromiso de ambos actores que hacen posible la tutoría, la incorporación del *habitus* investigativo para lograr colocarse en el campo científico con los elementos y herramientas necesarias para su incursión en él y el cumplimiento de la tesis en tiempo y forma.

A diferencia de una relación tutorial donde se encuentre un tutor escatimador y un tutorado apático, los resultados podrían ser no muy afortunados para ambos, pero con peores consecuencias para el estudiante, ya que se corre el riesgo de claudicar en el medio del proceso formativo o no concretar su proyecto de tesis, debido a las características de ambos.

Lo antes mencionado nos remonta al argumento de Sánchez Puentes (2000), al decir que el tutor en el nivel de posgrado al establecer una relación académica con el estudiante a su cargo, se responsabiliza de él o ella, se constituye una relación unipersonal debido a que este nivel el acompañamiento tutorial es individualizado. Por ello es considerable creer que son estos dos actores quienes crean el proyecto de formación pero que en ese proyecto sean escuchados los intereses del estudiante y las propuestas de los tutores, sin desatender el plan de estudios ya que en él se encuentran las estrategias para desarrollar el proyecto doctoral y el modelo de tutoría correspondiente a todo el proceso de realización y concreción de una relación entre formador-formado desde donde se exprese una obra realizada con un brío en comunidad.

Ha sido notorio durante el estudio que la afirmación que denota la frase a la que recurren con frecuencia tutorados y tutores de las tres instituciones abordadas “la

tutoría es proceso complejo y exigente”, alude el compromiso de quienes participan en el proceso y que esta práctica se encuentra supeditada al contexto y la disciplina en la que se desarrolle, pero que al final del día hay una apuesta en común, esta apuesta es el asumir la relación tutorial como una práctica que se desdobra entre dos individuos, uno con alto nivel de pericia en una área o disciplina y el otro de una habilidad en formación y conocimiento en la comunidad, profesión u organismo, lo que llevará al agente guiado a ser partícipe del campo investigativo en algún momento de su vida académica, siempre y cuando este logre adquirir el *habitus*, para utilizarlo como un capital. Esto no siempre ocurre en las instituciones, las experiencias objetivas y subjetivas que en CESMECA, ECOSUR Y UNACH. De ahí que el trabajo empírico que aquí se presenta colabora con la elucidación de las distintas y antagónicas experiencias en los doctorados de calidad en Chiapas

Villardón y Álvarez afirman que “la formación para la investigación sugiere un proceso de socialización práctico muy cercano a una enseñanza con carácter artesanal, cimentada en el *savoir faire*, en el saber hacer corrigiendo” (2013:136). La formación con carácter artesanal se refiere a la cercanía que exige haber entre el “investigador (es) experimentado (s) e investigador en formación, donde se camina “pie con pie” el trayecto de formación y se acompaña “codo a codo” el desarrollo de cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación (De la Cruz, 2012:152-153).

En el acercamiento que se dio con los coordinadores, investigadores y estudiantes de los programas abordados, se encontró la coincidencia de leer la práctica tutorial como un esfuerzo por parte de todos los implicados en ella, por coordinar y dirigir las fuerzas para el logro de la capitalización de aspectos cognitivos de tutorados, analizar la práctica y relación pedagógica, reflexionar sobre la relación e identificación con el “otro”, pensar en el cómo y cuál es el papel que cada actor juega en el proceso de formación; repensar la planeación del tutor, buscar opciones para coadyuvar a la disposición de los tiempos del investigador y para establecer y fortalecer la relación pedagógica del mismo.



La práctica tutorial se ve interpelada por su naturaleza heurística y articuladora que puede lograr obtenerse y el logro no depende de un mandato legal ya que se requiere de un plan estratégico consensuado por todos los implicados en ella (Álvarez, 2014). De ahí la importancia de lo integral y los niveles de intervención que exige un modelo de tutoría, donde se vea la participación de la mayoría de los interpelados, (estudiantes, profesores-investigadores e institución) y la contribución de los recursos necesarios, hablese de recursos humanos, económicos y políticos que permita hacer posible el plan o modelo tutorial en el posgrado.

Basado en este planteamiento podemos corroborar que un plan tutorial no se reduce a un requisito administrativo sino que se amplía al pensar en su implicación, pensar en los tiempos tanto del tutor y tutorado como de la propia institución, implica no olvidar que los espacios adecuados puede garantizar una pertinente práctica tutorial, demanda pensar en la disposición de horarios por parte del tutor, requiere dejar de ver el nombramiento de la tutoría como un trámite burocrático o administrativo, exige dejar de confundir el acompañamiento con un espacio solamente de desahogo emocional; todo ello de forma desarticulada puede llegar a desacreditar el modelo de tutoría, al tutor o al tutorado, incluso a la institución que promueve el posgrado.

La tesis nos ha dado elementos para repensar que el modelo tutorial puede ser un componente fundamental para atender y dar respuesta a las inquietudes de los estudiantes, así como contribuir con la mejora del modelo educativo actual en el nivel de posgrado, el cual ha sido atravesado por la lucha de los ascensos en la carrera académica o lograr ser parte de Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o del PROMEP, lugar que les exige cumplir con requisitos específicos como, participación académica en procesos de formación de recursos humanos y labores docentes, dirigir tesis, publicar y coordinar artículos, libros; tener funciones relacionadas a la enseñanza y la gestión institucional, garantizar la creación de vínculos regionales e internacionales, participar en los procesos de formación de los investigadores a través de la dirección de tesis, promover y ser parte de

equipos de investigación y colaborar con la elaboración de programas y proyectos nacionales e internacionales, formar parte de cuerpos académicos, atender aspectos administrativos que la institución les demanda ya que son miembros de ella, entre otras múltiples funciones.

Recuperando lo encontrado durante el análisis de la empiria, cabe mencionar que en el afán de transformar la institución, las prácticas y los proceso académicos; algunos profesores-investigadores se encuentran en la búsqueda por lograr obtener beneficios individuales de tal modo que se coloquen en un estatus y obtengan así el reconocimiento como miembro del campo y en ello se les va gran parte de su tiempo y esfuerzo. Un agente pensado desde el reconocimiento o calificado para hacer posible la transformación debido a la aceptación e integración al campo, este que a la vez le proporcionan algún tipo de capital.

Es entonces el capital científico en el que se incluye el principio el reconocimiento individual y colectivo objetivado e institucionalizado por parte de los pares competidores debido a las contribuciones que aportan al conocimiento de la ciencia. De acuerdo a Bourdieu (2003), la acumulación de esto se logra a través de la publicación de los aportes de conocimiento, investigaciones o descubrimientos que el agente realiza.

Estos cambios afectan el sentido de comunidad científica, que promueve formar nuevas generaciones para ensanchar el campo y la especificidad de este tanto como el sentido de un acompañamiento tutorial imprescindible para la formación de investigadores al servicio de la región. Los estudiantes suman en su deseo de aprehender el oficio de investigar y de incorporar el *habitus* que les permita colocarse en el campo científico la importancia de pertenecer a programas avalados por el CONACyT, lo que significa ser parte de un programa de calidad. Esto les proporcionaría potenciales beneficios económicos, un estatus académicos, debido a que los posgrados pertenecientes a los programas de calidad garantizan su formación como investigadores de calidad y serán colocados en los cuadros de excelencia y es desde este lugar como se asume el interés por pertenecer al posgrado.

Pero lo anterior tiene ciertos requisitos con los que se deben cumplir en tiempo y forma. La permanencia de los estudiantes del posgrado se ve condicionada, así como las formas y los procesos exclusivos y determinados por las políticas de estos programas desarrolladas bajo criterios institucionales; para lo cual el campo contempla ciertas exigencias para los agentes, dentro de ellas es hallarse dotados de un capital específico y estar comprometidos de tiempo completo con la posición actualmente ocupada ya que se encontrará en un espacio de poder. De ahí que Bourdieu considera que la lucha por la autoridad científica se refiere a una especie particular de capital social específico que “asegura un poder sobre los mecanismos constitutivos del campo y que puede ser reconvertido en otras especies de capital” (Bourdieu, 2000:18).

El reto y la complejidad como lo hemos abordado en el análisis se sitúan en lograr entender una multiplicidad de efectos que se generan en relación a las exigencias de un orden legitimador. Tenemos de lado y de manera interseca al programa que desde el deber ser funciona bajo toda una gama de exigencias de tipo político-académica y por otro nos encontramos con el querer organizar, garantizar y orquestar elementos que garanticen la formación de investigadores y cumplan con las expectativas de una formación de calidad.

Por ello resulta imprescindible elaborar un sistema tutorial, comité tutorial y un régimen de investigación que promueva estrategias y técnicas para incorporar el *habitus* investigativo en los estudiantes, que a decir de Sánchez y Jasso (2004), este régimen de investigación demanda en los estudiantes el logro por desarrollar la producción de conocimiento o el quehacer de producción científica lo que significa saber formas de ser responsable y de evaluar un proyecto de investigación, para con ello coadyuvar a la formación de investigadores que se desarrolla en el estado.

Bajo esta serie de complejidades vividas, podemos recuperar lo que plantea Feldfeber; quien destaca que el trabajo de acompañamiento durante el proceso de formación, se encuentra inscrito bajo la vigilancia de los estatutos de regulación y control social que se despliegan en contextos institucionales para cumplir con los

objetivos pedidos (Feldfeber, 2007). Por lo tanto, desde la mirada de la investigación se considera que, los docentes son considerados como categoría social heterogénea que presenta significativos grados de desigualdad y visualizados como parte del problema de la calidad y de la solución para llegar a ella, ya que generalmente se les es atribuido a los profesores la responsabilidad del deterioro de la calidad educativa (Tenti Fanfani, 2005) y (Burbules y Densmore, 1992), señalamiento que ha sido destacado y ha tenido influencia en el reconocimiento público y el status que se le otorga a la enseñanza y a quienes son parte del proceso.

Con este panorama del espacio institucionalizado, incorporar el *habitus* del quehacer investigativo, en palabras de los actores que están viviendo la práctica tutorial en Chiapas, se resume en palabras de Vizcarra al decir que “el grado de especialización del *habitus* puede manifestarse en la disposición para reconocer las exigencias implícitas y explícitas de un campo concreto y de las estrategias para relacionarse con otros agentes” (2002:64). El compromiso colectivo queda en un segundo plano si prima el beneficio exclusivamente individual (Berger, 1990; Fagenson-Eland, Marks y Amendola, 1997; Hartung, 1995; Maloney, 1999).

Cabe en esta parte hacer la distinción que Jasso y Sánchez (2005), realizan de la dimensión institucional del sistema tutorial que resulta ser decisiva, ya que frecuentemente los obstáculos que se generan alrededor de un programa tutorial insuficiente, no se debe sólo a la relación entre el tutor-estudiante, sino que se debe a las dificultades en la gestión política-académica de la tutoría.

Por ello resulta fundamental y primordial prestar atención al despegue institucional de dicha práctica y preguntarnos, ¿qué se necesita para formar investigadores en Chiapas o en el país, que propicien cuestionamiento a partir de realizar una lectura de la realidad social actual? ¿Es posible arribar a una mejor eficiencia terminal sin atender el detalle del proceso que permite arribar a ella?

Para concluir y propiciar nuevas inquietudes y cuestionamientos, es pertinente mencionar que la práctica tutorial e incorporación del *habitus* investigativo

responde desde esta tesis a que los agentes actúan a la vez que contribuyen a estructurar y reestructurar el sentido del espacio y la relaciones sociales en las que se encuentran, colocándose en los límites que pueden ser leídos desde esta afirmación de Bourdieu “los agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión del mundo.

Pero esta construcción “opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 2000:133). Pero, pensamos con base al estudio que existen límites que pueden ser atravesados para incidir de manera pertinente en las prácticas formativas actuales, pero ello demanda voluntad de conocer, aprender y hacer por parte de los actores que integran y hacen posible el funcionamiento del espacio social estructurado y estructurante.

## GLOSARIO

<b>ACPI</b>	Actuales Condiciones de Producción Intelectual
<b>ANUIES</b>	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
<b>CESMECA</b>	Centro de Estudios Superior de México y Centroamérica
<b>CIESAS</b>	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
<b>IDRC</b>	Centro Internacional para la Investigación y Desarrollo
<b>CNA</b>	Comisión Nacional de Acreditación
<b>CONAP</b>	Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado
<b>CONEAU</b>	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria
<b>CEUB</b>	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
<b>CIEES</b>	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior
<b>COCYTECH</b>	Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas
<b>CONACYT</b>	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
<b>CSUCA</b>	Consejo Superior Universitario de Centroamérica

<b>CONPES</b>	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
<b>DER</b>	Doctorado en Estudios Regionales
<b>ECOSUR</b>	El Colegio de la Frontera Sur
<b>FIE</b>	Formación de Investigadores Educativos
<b>CAPES</b>	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>IES</b>	Instituciones de Educación Superior
<b>ECOS</b>	Estudiante de ECOSUR
<b>EMEC</b>	Estudiante de CESMECA
<b>ENAC</b>	Estudiante de UNACH
<b>ICFES</b>	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
<b>ICOS</b>	Investigador de ECOSUR
<b>IMEC</b>	Investigador de CESMECA
<b>INAC</b>	Investigador de UNACH
<b>ISI</b>	Institute for Scientific Information
<b>OEA</b>	Organización de los Estados Americanos
<b>PME</b>	Programa de Modernización Educativa
<b>PNPC</b>	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
<b>PROMEPE</b>	Programa de Mejoramiento del Profesorado
<b>RGEP</b>	Reglamento General de Estudios de Posgrado
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública

<b>SEP</b>	Sistema de Estudio de Posgrado
<b>SESI</b>	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
<b>SNI</b>	Sistema Nacional de Investigadores
<b>Supera</b>	Programa de Superación Académica
<b>UNACH</b>	Universidad Autónoma de Chiapas
<b>UNAM</b>	Universidad Autónoma de México
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>UNICACH</b>	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas



## APÉNDICE METODOLÓGICO

### Guión de entrevista para tutores-coordinadores

#### A. Trayecto profesional

1. Rango de edad en la que te encuentras
2. Formación académica desde licenciatura hasta posgrado
3. Año que obtuvo el grado de doctor
4. Líneas de investigación que cultiva
5. Tipo de actividades académicas en las que ha participado desde que obtiene el grado de doctor
6. Experiencia en el desarrollo de investigación (actividades de investigación, productos relevantes)
7. La llegada del investigador al campo de la investigación científica
8. Incorporación al programa de doctorado

## **B. Trayectoria del tutor como formador de investigadores**

1. De qué manera se involucra en el proceso de formar para la investigación, en este programa de doctorado
2. Relación alguna entre su historia profesional y su función actual como formador de investigadores
3. Algún tipo de acontecimiento significativo durante sus actividades académicas actuales y su función como formador de investigadores
4. Tutorados acompañados por usted que han obtenido el grado de doctor
5. Cantidad de tutorados que dirige por año

## **C. Concepción del tutor sobre la investigación, desde su sentido práctico**

1. Concepción del quehacer investigativo
2. Diferencia entre formarse para la investigación y formarse para otra actividad profesional
3. De acuerdo a su experiencia, qué significa ser formador de investigadores.

## **D. Experiencia del tutor sobre el acompañamiento tutorial durante el proceso formativo del estudiante.**

1. ¿Cómo es su participación académica como tutor durante el acompañamiento de la investigación?
2. Papel que desempeña la tutoría en la formación de los investigadores
3. ¿Cómo concibe a la tutoría desde su experiencia?
4. Conocimientos necesarios para desarrollar una relación tutora

5. Aspectos (Pedagógico, didáctico, metodológico o epistemológico) considera necesario para la formación de los estudiantes durante la relación de tutoría
6. Recursos (métodos y estrategias) que usted utiliza para promover en su tutorado la apropiación del oficio de investigador
7. Elementos aporta el comité tutorial en la formación de sus tutorados
8. Papel que desempeña la realización de los coloquios u otras actividades de investigación en la formación de sus tutorados como acciones de seguimiento y evaluación de la formación
9. Desde su experiencia, qué se recupera en los coloquios u otras actividades que se desarrollan en torno al proceso de formación de los estudiantes
10. Experiencia vivida por usted, durante los coloquios o actividades que coadyuvan al proceso de formación
11. Expectativas como formador de investigadores desde su práctica como tutor

### **Guión de entrevista para tutorados**

#### **A. Trayectoria profesional**

1. Rango de edad en la que te encuentras
2. Formación académica de la licenciatura a la maestría
3. Actividades académicas en las que has participado
4. Líneas de investigación que cultiva
5. Experiencia en el campo de la investigación (actividades de investigación, productos relevantes, forma de incorporación al campo)
6. Motivo por el que eliges este programa doctoral

## **B. Noción sobre la formación doctoral en investigación**

1. Describe tu formación doctoral
2. Experiencias significativas durante tu formación doctoral
3. Implicaciones que exige ser estudiante de un programa doctoral que forma investigadores
4. Desafíos durante tu formación doctoral
5. Tipo de desafíos que has vivido durante tu tránsito en el doctorado
6. Desde la experiencia como ha sido tu formación como investigador
7. Concepción del quehacer de la investigación científica

## **C. Experiencia sobre la relación de tutoría y tu proceso de formación en el posgrado**

1. Lugar que ocupa la tutoría en tu formación como investigador
2. Relación entre el tutor y tutorado (modo en que la describe y experiencias vividas),
3. ¿Cómo vives tu relación de tutoría?
4. La participación como estudiante en tu relación de tutoría
5. Que experiencias o conocimientos has construido a partir de tu relación tutora y qué consideras apreciable para tu formación como investigador
6. Factores básicos que consideras favorecedores para la construcción de conocimientos como investigador; que se funden a partir de la relación de tutoría
7. Dificultades que no permitan el avance de tu investigación

8. Estrategias de relación tutora de las que te hayas apropiado para el desarrollo del quehacer investigativo
9. Hasta el momento en que te encuentras en la relación tutora, cuál sería el pro y el contra del proceso de acompañamiento para desarrollar la investigación
10. Elementos fundamentales que consideres relevantes para que los profesores-investigadores y los estudiantes centren la atención durante la relación de tutoría
11. Papel o rol del comité tutorial en tu formación como investigador
12. Valoración de los coloquios que han acompañado tu proceso de formación
13. Sentido de los coloquios u otras actividades que se desarrollan para acompañar tú proceso
14. Concepción del quehacer de la tutoría
15. Cómo describes tu proceso de formación en el posgrado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, L. & De la Cruz, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado: ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de proceso para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? 2016, Junio, de UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Perfiles educativos. (37), pp.162-182. D.F., México.
- Aguilera, J. (2009). La tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la UCM desde el espacio europeo de educación superior (Tesis doctoral). 2016, Junio, de Universidad Complutense de Madrid, España. Sitio web: <http://eprints.sim.ucm.es/10147/1/T31405.pdf>
- Aguinalde, Saenz I. (2016). La tutoría como instrumento de formación metodológica y heurística. Pontificia Universidad Católica Argentina. Sitio web: <http://www.uca.edu.ar/mailling/diepu/La-tutoria-como-instrumento-de-formacion-metodologica-y-heuristica.pdf>
- Albrow, M. (1991). Las sociedades como hechos contruidos: El enfoque weberiano de la realidad social. Sociología: Unidad y Diversidad. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) & Instituto de Estudios Sociales Avanzados, Madrid, España, pp. 75-92.

Alfonzo, I. (1995). Técnicas de investigación bibliográfica. Caracas: Contexto Ediciones.

Alvarado, V. (2007). La conformación del habitus tutorial a partir del capital cultural objetivado de los alumnos del doctorado en pedagogía de la UNAM: el caso de la FES Aragón. 2016, Junio, de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sitio web: <http://132.248.9.195/pd2007/0620477/Index.html>

Álvarez, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y posgrados. Las transiciones académicas. En Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción (pp. 175-203). Barcelona, España: Laertes.

Alvarez-Uria, F. y Varela J. (1991). Arqueología de la escuela. Edit. La Piqueta. Madrid.

Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa-Perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis), 22, pp. 53-75.

Araya, R. (2013). Nudos para la formación de investigadores en Educación. Una posible propuesta. Revista Argonautas (Revista digital de Educación y Ciencias Sociales), 3, pp. 74-90. Sitio Wep: [www.revista-argonautas.com/participa-con-nosotros/](http://www.revista-argonautas.com/participa-con-nosotros/).

Arredondo, V., Pérez, G. & Morán P. (2006). Políticas del posgrado en México. 2016, Junio, de Reencuentro, 45, pp. 1-23, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Distrito Federal, México. Sitio Wep: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509>

Ascencio, G. (2011). Los centros de investigación en Chiapas y sus revistas: 1985-2010. 2016, Junio, de Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos, año 9, vol. IX, núm. 1, San Cristobal de Las Casas, Chiapas, México. Sitio web: <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v9n1/v9n1a11.pdf>

Asociación Nacional de Investigadores en Postgrado – ANIP. (2013). Orientaciones sobre Políticas Públicas para el desarrollo de Investigadores en Postgrado. 2016, Junio, de Asociación Nacional de Investigadores en Postgrado. Sitio web: <http://www.anip.cl/wp-content/uploads/2013/09/Analisis-de-Politica-Publica-FCHA-Vol-I.pdf>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1999). Indicadores y parámetros para el ingreso de instituciones de educación superior a la ANUIES. Disposiciones para su permanencia en la Asociación. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Col. documentos).

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2003). Programas Institucionales de Tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2009). IV Encuentro Regional de Tutorías Región Sureste ANUIES (memorias). Mexico.

Aucejo, A. (2009). Proyecto de innovación docente sobre acción tutorial integral aplicada a los estudios de grado, másters oficiales de postgrado y



programas nacionales e internacionales de movilidad - El modelo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. 2016, Junio, de Revista de Docencia Universitaria, 3. Sitio web: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/94/pdf>

Barrera, M. & Cisneros-Cohernour, E. (2012). La evaluación de los posgrados en México. Revista Argentina de Educación Superior (RAES), 5, pp. 157-171. Buenos Aires. Argentina. Sitio web: [http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes\\_5\\_barrera.pdf](http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_barrera.pdf)

Bartolini, A. (2013). Persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en ciencias de la educación y ciencias experimentales (Tesis doctoral). 2016, Junio, de Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. Sitio web: <http://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/2504?mode=full>

Baudrit, A. (2000). El Tutor: Procesos de tutela entre alumnos. Barcelona, España: Paidós.

Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigación Jurídica de la UNAM. 2016, Junio. Sitio web: <http://biblio.juridicas.unam.mx/>

Boaventura de Sousa, S (2009). Un discurso sobre las ciencias. en Boaventura de Sousa Santos. Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación. México: Siglo XXI-CLACSO.

Bourdieu, P. (1979). Los Tres Estados del Capital Cultural, en Sociología. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 5, pp. 11-17.

Bourdieu, P. (1990). Sociología y Cultura. Distrito Federal, México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas Sobre la teoría de la acción. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). Cosas dichas. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, Campo Intelectual: Itinerario de un concepto. Montessor.
- Bourdieu, P. (2003). El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Curso del College de France 2000-2001. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). Los aportes de los conceptos de hábitos y capital de Pierre Bourdieu. Notas al Primer Diccionario Crítico de la Educación Física Académica en Argentina. 2016, Junio, de IV Jornadas de Investigación en Educación Corporal, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Sitio web: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.905/ev.905.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.905/ev.905.pdf)
- Bourdieu, P. (2011). Capital cultural, escuela y espacio social. Distrito Federal, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). Respuestas. Por una antropología reflexiva. España: Grijalvo.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. & Passeron, J. (2002). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Buendía, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, 50, pp. 28-34, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México. Sitio web: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005005.pdf>
- Campero, G. (1979). El concepto de tipo ideal y la construcción de modelos para el campo organizacional. *Revista de Administración Pública*, 40, pp. 93-102. Sitio web: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/indice.htm?r=rap&n=40>
- Capdevielle, J. (2011). El Concepto de habitus: "Con Bourdieu y contra Bourdieu". *Anduli • Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, pp. 31-45. Sitio web: [http://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art\\_3.pdf](http://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art_3.pdf)
- Carrasco, S., Baldivieso, S. & Di Lorenzo, L. (2016). El Concepto de habitus: "Con Bourdieu y contra Bourdieu". *RED - Revista de Educación a Distancia*, 48, pp. 1-19. Sitio web: [http://www.um.es/ead/red/48/selin\\_et\\_al.pdf](http://www.um.es/ead/red/48/selin_et_al.pdf)
- Castillo, G. (2009). Interminables comienzos en la formación del investigador educativo en Chiapas. 2016, Junio, de Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México. Sitio web: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_11/ponencias/0799-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/0799-F.pdf)
- Castro, A. (2006). Las tutorías en la formación de investigadores de los posgrados del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC 2005-2006 (Tesis de Maestría). Ensenada, Baja California, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Comité Académico de Procesos Cooperativos e Iniciativas Económicas Asociativas (PROCOAS) & Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM). (2007). Propuesta de Posgrado Regional en Procesos Cooperativos e Iniciativas Económicas Asociativa. 2016, Junio, de Comité Académico de Procesos Cooperativos e Iniciativas Económicas Asociativas (PROCOAS) & Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM). Sitio web: [http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/cooperativas\\_propuesta\\_posgrado.pdf](http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/cooperativas_propuesta_posgrado.pdf)

Código de campo cambiado

Concepción M. Luis E. (2009). El análisis del discurso y su relevancia en la teoría y en la práctica de la política. Revista Internacional De Pensamiento Político, I Época. 5, pp. 15-32. ISSN 1885-589X.

Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCYTECH). (2005). Programa Institucional de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas 2007-2012. 2016, Junio, de Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas. Sitio web: [http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/Programacion\\_Sectorial/Programas\\_Institucionales/pdfs/16PROG\\_INST\\_COCYTECH\\_060907.pdf](http://www.haciendachiapas.gob.mx/planeacion/Informacion/Programacion_Sectorial/Programas_Institucionales/pdfs/16PROG_INST_COCYTECH_060907.pdf)

Código de campo cambiado

Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (COCYTECH). (2013). Programa Institucional de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas. 2016, Junio, de Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas. Sitio web: "http://www.planeacion.chiapas.gob.mx/planeacion/ProgInst.%20COCYTECH/ProgInst.%20COCYTECH.pdf"

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) & Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Sistema de consultas. 2016, Junio. Sitio web: <http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/inicio.php>

Cruz, V. (2006). Desafíos del postgrado y el doctorado en América Latina. 2016, Junio, de VIII Junta Consultiva sobre el Postgrado en Iberoamérica. La Habana, Cuba. Sitio web: <https://www.auiop.org/images/stories/DATOS/PublicacionesOnLine/arcivos/PonenciaCuba06.doc>

D. LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1, pp. 87-112.

De Donato, X. (2007). El carácter de los tipos ideales weberianos y su relación con las ciencias naturales. *Diánoia*, 52, pp. 151-177.

De la Cruz, G., Chehaybar y Kury, E. & Abreu, L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40, pp. 189-209.

De la Cruz, G., Díaz-Barriga, F. & Abreu, L... (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, 32, pp. 83-102.

De la Cruz, J. (2014). El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación (Tesis doctoral). 2016, Junio, de Colección Graduados 2012, Serie Sociales y Humanidades, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México. Sitio web:

[http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/el\\_papel\\_de\\_la\\_tutoria.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/el_papel_de_la_tutoria.pdf)

De la Fuente G., Mario. (2002). El análisis crítico del discurso: una nueva perspectiva. *Contextos*, xix-xx, pp. 407-414.

Denzin N., K., Lincoln Y. S. (1994). Introducción: Entrar en el campo de la investigación cualitativa. En: K. Charmaz, K. El uso de la teoría fundamentada. *Social Science and Medicine*. 30 (11),161-172.

Díaz, A. (2006). Evaluación de la educación superior. Entre la compulsividad y el formalismo. En *La educación que México necesita. Visión de expertos* (pp. 43-57). Monterrey, Nuevo León, México: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León.

Durkheim, E. (1992). *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. Evolución pedagógica en Francia*. Madrid, España: La Piqueta.

Espinoza, O. (2010). Los sistemas de aseguramiento de la calidad en la educación superior en América Latina. 2016, Junio, de *Akadèmia*, Revista Digital, Universidad UCINF Sitio web: <http://www.revistaakademeia.cl/?p=32>

Fairclough, N. y Wodak, R. (2000). Análisis crítico del discurso en T. A. Van Dijk. *Estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria* (II). pp. 367-404. Barcelona. Gedisa.

Fals Borda, O. (1974). "Algunos problemas prácticos de la sociología de la crisis" en *Ciencias Sociales: Ideología y realidad nacional*, Edit. Tiempo contemporáneo, Buenos Aires.

- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: Un análisis crítico de la "Agenda Educativa" en América Latina. *Educ. Soc.*, Campinas, 28, pp. 444-465.
- Follari, R. (2001). El acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis. *Perfiles Educativos*, 24, pp. 7-22.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT). (2006). *Ciencia, Tecnología e Innovación en México: Hacia una Política de Estado. Elementos para el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa de Gobierno 2006-2012.*
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT). (2012). *Chiapas: Diagnostico en Ciencia, Tecnología e Innovación.*
- Foucault, M. (1999). El cuidado de la verdad. En *estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. (III)*. Pp. 369-380. Barcelona: Paidós.
- Freund, J. (1986). *Sociología de Max Weber*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- García G. Javier R. (2009). Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1988 y 2008. *Sociológica*, 70, Pp.153-174. México.
- Galetto, L. (2011). ¿Qué estimula y qué selecciona el sistema científico argentino? Reflexiones sobre el artículo Farji-Brener y Ruggiero. *Ecología Austral, Asociación Argentina de Ecología*, 21, pp. 217-223.
- Galetto, L., Torres, C. & Pérez-Harguindeguy, N. (2007). Reflexiones sobre el desarrollo del doctorado considerando la relación orientador-

orientado y la metodología pedagógica subyacente. *Ecología Austral*, Asociación Argentina de Ecología, 17, pp. 293-298.

Gazzola, A. L., & Fenati, R. (2010). A Pós-Graduação Brasileira no Horizonte de 2020. In CAPES (Ed.), *Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020* (Vol. 2). Brasília: CAPES - Ministério da Educação

González, G. (2015). El papel de la tutoría en la formación de investigadores en la maestría: un estudio de caso (Tesis doctoral). Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

González, G. (2015). Tutoría y competencias de investigación en los alumnos de posgrado de la UNAM. Distrito Federal, México: Ediciones Díaz de Santos.

Gramsci, A. (1975). "La formación de los intelectuales" En: *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Edit. Juan Pablos México D. F.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Guerrero, M. (2011). Formación para la investigación y programas de posgrado. *Studiositas*, 6, pp. 19-35.

Gutiérrez, N. (2003). Una aproximación a la dimensión regional de los programas de posgrado en Ciencias Sociales en México. *Perfiles Educativos*, 25, pp. 47-71.

Ibáñez, J. (1996). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social* (pp. 57-98). Madrid, España: Alianza.



Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2006). La evaluación y la acreditación de la calidad: Situación, tendencias y perspectivas. En Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior (pp. 33-42). Caracas, Venezuela: Metrópolis, C.A.

Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 4, pp. 131-155.

Jasso, E. y Sánchez, N. (2005). "La tutoría: prácticas y procesos de formación. Campo Científico y Formación en el Posgrado" en Martiniano Arredondo (coord.), Jesús Reynaga, Ada Méndez, Juan Manuel Piña, Claudia Pontón, Olivia Mireles y Elizabeth Jasso. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales de la UNAM. México: CESUUNAM.

Jiménez, S. (2010). Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México. 2016, Junio, de Colección Graduados, Serie Sociales y Humanidades, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México. Sitio web:

[http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/13\\_Las\\_culturas\\_de\\_formacion\\_de\\_investigadores\\_de\\_la\\_educacion\\_en\\_dos\\_comunidades\\_academicas\\_de\\_Mexico.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/13_Las_culturas_de_formacion_de_investigadores_de_la_educacion_en_dos_comunidades_academicas_de_Mexico.pdf)

Juarros, F. & Naidorf, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: democratización o comercialización de la universidad y del conocimiento público en

Argentina. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 12, pp. 483-504.

Larrea, M. B., & Astur, A. M. (2012). Políticas de internacionalización de la educación superior y cooperación internacional universitaria. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación. Accedido desde [http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/ Art%C3%ADculo-Pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-dela-ES.pdf](http://portales.educacion.gov.ar/spu/files/2011/12/Art%C3%ADculo-Pol%C3%ADticas-de-internacionalizaci%C3%B3n-dela-ES.pdf)

Lazcano, D. (s/f). Formación de investigadores: Análisis de la enseñanza de metodología y técnicas de investigación en Facultad de Comunicación en España. 2016, Junio, de Actas del 2º. Congreso Nacional sobre Metodología de la investigación en comunicación. Sitio web: [http://www.observatoriodecomunicacion.cl/sitio/wpcontent/uploads/2013/05/Comunicaci%C3%B3n\\_Daniela-Lazcano-Pe%C3%B1a.pdf](http://www.observatoriodecomunicacion.cl/sitio/wpcontent/uploads/2013/05/Comunicaci%C3%B3n_Daniela-Lazcano-Pe%C3%B1a.pdf)

Lima, E. (2001). La institucionalización de la investigación educativa en México (Tesis de pregrado). Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lladó, D, Guzmán, J. & Sánchez, L. (2012). Escenarios de actuación y objetos de transformación de los académicos de las universidades publicas mexicanas. En Las condiciones de producción intelectual: de los académicos en Argentina, Brasil y México. pp. 135-149. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

López, O. & Farfán, F. (2005). La asesoría de tesis en el posgrado. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora, México.

- Lozano, A. (2008). Apuntes sobre Educación Superior e Investigación en los últimos 50 años. Santiago de Querétaro, Querétaro, México: Consejo de Ciencias y Tecnología del estado de Querétaro.
- Luchilo, L. (2010). Formación de posgrados en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impacto. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Martínez-Ferro, H. (2010). Legitimidad, dominación y derecho en la teoría sociológica del Estado de Max Weber. *Revista de Estudios Socio-Jurídicos*, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia, 12, pp. 405-427.
- Martínez, A., Laguna, J., García, M., Vázquez, M. & Rodríguez, C. (2005). Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, F. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, pp. 165-193.
- Martínez, R. (2011). Paisajes epistemológicos de la investigación educativa. México: Hecho en México.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. México: Dolmen Ensayo.

- Méndez, A. & Méndez S. (2007). El docente investigador en educación: textos de Wilfred Carr. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Colección Selva Negra.
- Mendieta, A. & Pérez A. (2013). La formación de investigadores-profesores en la calidad de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3, pp. 110-125.
- Merriam, S. B. (1998). *Aplicaciones de investigación y estudio de casos cualitativos en la educación*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministro de Educación, Programa de Educación Básica para Todos. (2007). Dirección de Tutoría y Orientación Educativa. 2016, Junio, de Ministerio de Educación, República de Perú. Sitio web: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/02-bibliografia-comun-a-ebr-eba-y-etp/3-manual-de-tutoria-y-orientacion-educativa.pdf>
- Monfredini, I. (2011). Posgrado, políticas de educación, ciencia, tecnología e innovación en Brasil. La regulación del trabajo del profesor-investigador. En *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (pp. 23-34). Colotlán, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Montiel, C. & Martínez, T. (s/f). Políticas de I+D en Asia Japón - India - China - Corea del Sur. 2016, Junio, de ngogroup, impresión y diseño, S. A. Sitio web: [http://www.casaasia.es/documentos/politicas\\_id\\_asia.pdf](http://www.casaasia.es/documentos/politicas_id_asia.pdf)
- Moreno, B. M. (2011). La formación de investigadores como elementos para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, Asociación Nacional de Universidades e

Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México, 40, pp. 59-78.

Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3, pp. 520-540.

Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3, pp. 520-540.

Moreno, M. (2007). Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. RMIE-Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12, pp. 561-580.

Moreno, M. (2014). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. En Aportes a los procesos de asesoría de tesis en posgrado en educación (pp. 13-36). San Miguel, Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Moreno, M. & Romero, M. (2011). Ética, Investigación Educativa y Formación de Investigadores: Entre la Norma y el Proyecto de Vida. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9, pp. 79-96.

Musselin, C. (2007). "The transformation of academic work; Facuss and análisis". Berkeley, Center for Studies in Higher Education, University of Berkley.

- Naidorf, J. (2005). Los cambios en la cultura académica a partir de los procesos de la vinculación universidad-empresa en las universidades públicas (Tesis doctoral). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Naidorf, J. & Pérez, R. (2015). Las condiciones de producción intelectual: de los académicos en Argentina, Brasil y México. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Naidorf, J., Martinetto, A., Stumiolo, S. & Armella J. (2010). Reflexiones acerca del rol de los intelectuales en América Latina. 2016, Junio, de Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 18. Sitio web: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019712025.pdf>
- Naidorf, J., Riccono, G. & Gómez, S. (2011). Políticas universitarias, campo académico y nuevas condiciones de producción intelectual. Una aproximación a la situación de las universidades públicas argentinas. En Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual (pp. 55-68). Colotlán, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Neyla G., Pardo A. (2012). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (19). pp. 41-62.
- Olvera, E. (2009). La tutoría: posiciones y acciones ante la construcción del conocimiento en posgrado. Veracruz, Veracruz, México: Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Ortiz-Villanueva, N. (2013). Calidad y posgrado en México. Tecnociencia, Chihuahua, 7, pp. 119-122.

- Ortiz, V. (2012). Principales problemas en la producción del conocimiento en las universidades públicas mexicanas. En *Las condiciones de producción intelectual: de los académicos en Argentina, Brasil y México* (pp. 95-107). Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Ortiz, V. & Moreno, M. (2012). Propuestas para la formación y desarrollo de investigadores universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, Madrid, España.
- Palacios, J. (1983). El concepto de región: la dimensión espacial de los procesos sociales. *Revista Interamericana de Planificación*, 17, pp. 56-68.
- Palacios, J. (1993). El concepto de región. En *Lecturas de análisis regional en México y América Latina*. Texcoco de Mora, Estado de México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Peña, M. (2009). Formación para la investigación educativa. Una primera mirada a la producción investigativa en los congresos del COMIE. Veracruz, Veracruz, México: Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Pérez, R., Prieto, M. & Castellanos, J. (2012). Las condiciones de producción intelectual de los académicos Prolegómenos epistémico-metodológico hacia la construcción de un objeto de estudio. En *Las condiciones de producción intelectual: de los académicos en Argentina, Brasil y México* (pp. 13-32). Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Pini, Mónica. (2010). Análisis crítico del discurso. Políticas educativas en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (3). Pp. 105-

127. Barcelona, España.

Pons, L. & Cabrera, J. (2009). Formación de Investigadores educativos regionales. Veracruz, Veracruz, México: Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Pujol, J. & Fons, J. (1967). Los métodos en la enseñanza universitaria. Pamplona, Navarra, España: Universidad de Navarra.

Ramírez, M. (2008). Formación de investigadores educativos a través de redes virtuales: El caso de la Cátedra de Investigación de Innovación en Tecnología y Educación del Tecnológico de Monterrey: Memorias del Congreso Virtual Educa Zaragoza 2008.

Restrepo, B. (2007). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto: Documentos Académicos Consejo Nacional de Acreditación.

Rivas, L. (2005). La formación de investigadores en México. Perfiles Latinoamericanos, 25, pp. 89-113.

Rodríguez, G. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España: Ediciones Aljibe, S.L.

Rodríguez, R. (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES. 2016, Junio, de Revista de la Educación Superior, 29. Sitio web: [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113\\_S5A2ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf)

Román Alarcón, R. (2002). La región y su análisis: teorías para su estudio. Clío, Nueva Época, Vol. I (28).



- Samaja, J. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Sánchez, G. & Tuñón, E. (2009). El posgrado de ECOSUR a través de los lentes de la perspectiva de género. Veracruz, Veracruz, México: Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Sánchez, M. (2010). El sistema de tutorías como estrategia para fortalecer el rendimiento académico de estudiantes universitarios (Tesis de maestría). Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, R. (2010). La conformación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación sobre Pierre Bourdieu. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40, pp. 69-93.
- Sánchez, R. & Méndez J. (1999). La tutoría y el sistema tutorial en los programas de posgrado de ciencias experimentales de la UNAM. Aguascalientes, México: Trabajo presentado en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Sancho, J., Creus, A. & Padilla, P. (2010). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. *Praxis Educativa*, 14, pp. 17-34.
- Sebastián, J. (2003). Estrategias de cooperación universitaria para la formación de investigadores en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.

Secretaría de Educación Pública (SEP), Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) . (2003). Informe Nacional sobre la Educación Superior en México. 2016, Junio, de SEP, SESIC, IESALC, UNESCO.

Silva O. (2002). El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. Razón y Palabra, vol. 20, (2). <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n26/osilva.html>

Sime, L. & Revilla, D. (2014). Aportes a los procesos de asesoría de tesis en posgrado en educación. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, RyF Publicación y Servicio S. A. C.

Stake, R. (1994). Estudios de caso. En Manual de la investigación cualitativa (pp. 236-247). Londres, Inglaterra: Sage.

Stake, R. (1995, 1999 y 2005). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Morata.

Stoker, G. (1997). Introducción, en David Marsh y Gerry Stoker (eds.), Teoría y métodos de la ciencia política, versión española de Jesús Cuellar Menezo, Alianza Ed., Madrid.

Theurillat, D. & Gareca, B. (2015). Organización de docencia e investigación en universidades: Una exploración al caso Chileno. Calidad en la Educación, 42, pp. 123-160.

Tillema, H., Mena, J. & Orland, L. (2009). Formación de investigadores: perspectivas y procesos subjetivos implicados en la investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, pp. 27-36.

Torfing, Jacob (1998). Repaso al análisis de discurso, en AA.VV. Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad, Plaza y Valdéz/ Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso, México.

Unidad académica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2009). Investigación de la tutoría académica en el siglo XXI. Puebla, Puebla, México: Benemérita Universidad de Puebla.

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (2000). Reglamento de Investigación y Posgrado, Chiapas, México.

Universidad Nacional Autónoma de Chiapas (UNACH). (1997). Reglamento General de Investigación y Posgrado. *Gaceta Universitaria de la Universidad Autónoma de Chiapas*.

Universidad Nacional Autónoma de Chiapas (UNACH). Reglamento de investigación y posgrado. Aprobado por el H. Consejo Universitario En su Cuarta Sesión Extraordinaria.

Uro, Martín. (2010). Los aportes de los conceptos de hábitos y capital de Pierre.

Van Dijk, Teun A. (1997). Racismo y análisis crítico de los medios. Barcelona. Paidós.

- Van Dijk, Teun A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos* (Barcelona), 186, pp. 23-36. Traducción de Critical Discourse Analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. (pp. 352-371). Oxford: Blackwell, 2001.
- Van Dijk, Teun A. (2000). El discurso como estructura y como proceso. Gedisa. Barcelona
- Van Dijk, Teun A. (2000). Estudios sobre el discurso. Una aproximación interdisciplinaria. (comp), 2 volúmenes. Barcelona. Gedisa,
- Van Dijk. Teun A. (2005). Discurso, conocimiento e ideología Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas, traducido por: Eva Aladro. Cuadernos de Información y Comunicación (CIC). Universidad Complutense de Madrid.
- Villardón-Gallego, L. & Álvarez, C. (2013). Propuesta de un Plan de Tutoría y Apoyo a Estudiantes de Doctorado. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 11, pp. 136-152.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 8, pp. 55-68.
- Wallerstein, I. (1999). *El fin de las certidumbres y los intelectuales comprometidos*. Discurso realizado al recibir el doctorado *honoris causa* de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Weber, M. (1982). Ensayos sobre metodología sociológica. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Yin, R. (1989). Investigación de estudio de caso, Diseño y Métodos. Método aplicado a la Investigación Social, (5), Sage Publications, London.