

El papel de la investigación en los programas de posgrado en educación en México.

Estudio de caso de seis programas (1980-1992)*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXIV, Nos. 3 y 4, pp. 171-188

María de la Luz Romay M.
Universidad Iberoamericana

Los procesos de modernización han impactado todos los aspectos de la vida social en México. De manera especial, la relación entre la educación superior y el mercado laboral está continuamente cambiando. El desarrollo industrial y tecnológico requiere la formación de personal altamente preparado en todos los campos del conocimiento. Ésta es una de las razones que explican la expansión del posgrado en México y en particular en el campo de la educación.

Por otra parte, el continuo crecimiento del sistema de educación superior ha implicado la revisión de los objetivos de cada uno de los niveles educativos y el reforzamiento de las funciones sustantivas de las universidades, especialmente la de investigación. Sin embargo, la educación superior experimenta limitaciones económicas que restringen la posibilidad de un desarrollo adecuado de la investigación. De ahí que actualmente se está requiriendo mayor claridad en la evaluación de los resultados de la educación superior y en particular del posgrado, pues existe falta de continuidad y productividad en las instituciones educativas y los programas de posgrado compiten con otros de educación continua como los diplomados.

Además, es necesario tomar en cuenta que en México el desarrollo de la educación de posgrado es un fenómeno reciente (Kublitshko,

* Esta investigación fue desarrollada para obtener el grado de Doctorado en Educación Superior de la Universidad de Loyola, Chicago, en mayo de 1993.

1986). Las estadísticas de ANUIES (1992) señalan que en la actualidad hay aproximadamente 1 250 000 estudiantes en educación superior, de los cuales sólo el 4% cursan programas de posgrado. La expansión de estos programas tuvo lugar especialmente durante las décadas de los sesenta y setenta. En el presente aún existe una fuerte dependencia del extranjero para la formación de personal con nivel de doctorado, ya que únicamente el 3% de la matrícula de posgrado corresponde a este nivel; los programas de maestría representan el 61% del posgrado nacional.

La problemática del posgrado se refleja en desequilibrios con respecto al desarrollo de las licenciaturas, en la tensión que existe referida a la relación entre investigación y docencia, en la desigual distribución de programas por áreas del conocimiento y la ambigüedad acerca de las funciones que cumple la educación de posgrado en el país. La mayor parte de los estudiosos de este nivel en México (Arredondo, 1985; Barrón, 1990; Castrejón, 1982; COMPE, 1990, Morles, 1981) señalan que la calidad de los programas de posgrado ha declinado y que no existe suficiente control o políticas claras que lo orienten.

Considerando la problemática descrita, el objetivo de esta investigación fue analizar de qué manera perciben los administradores, maestros, estudiantes y exalumnos la relación entre la docencia y la investigación en los programas de posgrado en educación. Se eligieron seis programas en los cuales se examinó la importancia que se da a la formación para la investigación dentro del trabajo académico. Al explorar este aspecto de la educación de posgrado se buscó identificar en qué medida contribuye la investigación a la calidad de los programas de posgrado.

Se propusieron preguntas relacionadas con la importancia que tiene la formación para la investigación: tipos de investigaciones que hacen los alumnos en los programas estudiados, los recursos disponibles para las actividades de investigación, los requisitos estipulados en el currículo sobre investigación, las estrategias pedagógicas que se aplican para desarrollar habilidades para la investigación y para vincular la investigación con la docencia.

Se consideraron varios supuestos implícitos en el desarrollo de este estudio:

1. Que la educación incluye procesos formales e informales que se llevan a cabo en distintos ambientes y en los que influyen diversos agentes educativos; en particular, la educación de posgrado se relaciona con procesos de educación permanente.

2. Que educación y adiestramiento son conceptos diferentes, pero en el nivel posgrado se requiere incluir ambos aspectos (Clifford y Guthris, 1988).
3. Que muchos de los papeles para los cuales se están preparando los estudiantes de posgrado probablemente pueden ser redefinidos o modificarse en un futuro próximo, debido a los cambios que se están dando en el mercado de trabajo y en el sistema educativo en México.
4. Que las universidades son organizaciones sociales que responden a múltiples presiones y factores sociales.
5. Que la educación de posgrado pretende la formación de recursos humanos que puedan desempeñar puestos de liderazgo dentro del país.

Para elaborar el marco teórico del estudio se revisaron los diversos modelos utilizados para evaluar la calidad de programas de posgrado (Astin, 1991; Álvarez T., 1991; Arredondo, 1983; Cartter, 1966; Clark, 1976; Conrad y Wilson, 1985; Morgan y Mitchell, 1973; Webster, 1986). Se sostiene que un estudio sobre la calidad de los programas de posgrado requiere el análisis de múltiples factores. Debido a la falta de evaluación sistemática de los resultados, este estudio buscó identificar cómo percibían los distintos actores que intervienen en un programa de posgrado sobre la calidad de sus respectivos programas.

En segundo lugar, el estudio partió del análisis teórico de las concepciones que prevalecen sobre la vinculación entre docencia e investigación en la educación superior (Alonso, 1991; Bravo, 1987; Didrikson, 1985; García Colín, 1990; Hirsh, 1985; Latapí, 1981; Lindsay, 1981; Pacheco, 1987; Rugarcía, 1989; Sánchez Puente, 1988 y 1990).

En tercer término, se utilizaron planteamientos de la escuela neoestructuralista para explicar algunos de los factores que determinan la producción del conocimiento en el contexto de procesos de modernización en países en desarrollo como México (Haferkamp, 1989).

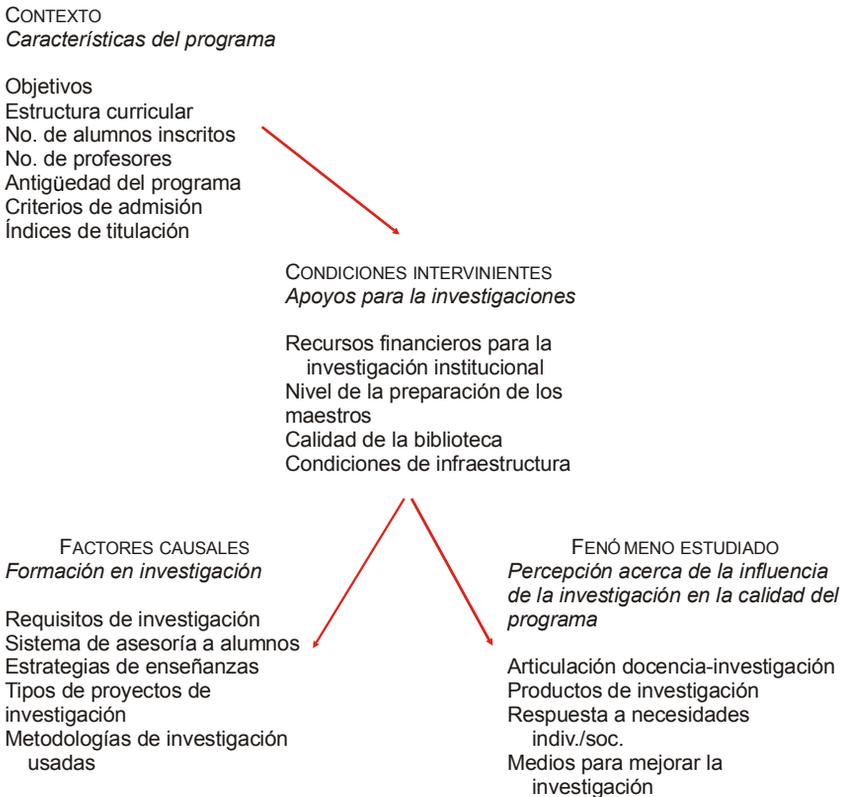
I. METODOLOGÍA

Esta investigación enfatiza los aspectos cualitativos utilizando el Método de Comparación Constante de Glaser (1967) y el modelo de Strauss y Corbin (1990). Estos métodos permiten comparar similitudes y diferencias entre los programas estudiados, tomando en cuenta qué piensan y perciben los sujetos involucrados en ellos.

Las categorías inicialmente propuestas para este estudio fueron cuatro: 1) las características de los programas (variables de contexto);

2) recursos existentes que apoyan la investigación (variables intervinientes); 3) estrategias para la preparación en investigación (variables causales); y 4) la percepción acerca de la influencia de la investigación en la calidad de los programas (fenómeno estudiado); se les llamó “categorías” porque son aspectos todavía muy amplios, que se descomponieron en diferentes variables como lo muestra el diseño de la investigación (diagrama 1); de dichas variables se derivaron los indicadores incluidos en los instrumentos de investigación.

DIAGRAMA 1
Diseño de investigación



Nota: Este esquema fue adaptado del Modelo de Strauss y Corbin.

Se eligieron seis programas como unidades de estudio tomando en cuenta su orientación dominante, el sector educativo al que pertenecían y su ubicación geográfica. Tres de los programas estudiados se ubicaban en la capital del país y el resto en los estados de Tlaxcala, Querétaro y Monterrey; la mitad de ellos habían sido clasificados por CONACyT (Arredondo, 1989) como programas orientados hacia la investigación, dos de ellos con énfasis en docencia y uno enfocado hacia la administración. En esta investigación tomaron parte 166 individuos (cuadro 1).

CUADRO 1
Población incluida en el estudio

<i>Institución</i>	<i>Maestro</i>		<i>Estudiante</i>		<i>Egresados</i>		<i>Administración</i>	
	<i>N</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>S</i>	<i>N*</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>S</i>
CIIDET	12	5	19**	12	10	9	2	1
DIE	20	5	26	8	10	12	2	2
ESCA	8	3	37	12	10	8	2	2
UAT	14	4	57	22	10	3+	1	1
UDEM	8	2	15	9	10	8	1	1
UIA	12	6	34	17	10	12	2	2
Total	80***	25	156	80	60	52	10	9
	100.0	31%	100.0	51%	100.0	87%	100.0	90%

Fuente: SESIC/ANUIES. Directorio del Sistema de Educación Superior en México, México, SEP, 1991.

N: Población total; S: Muestra.

* El número de egresados incluidos fue elegido arbitrariamente, 10 por cada programa.

** Los estudiantes de CIIDET pertenecían solamente a un grupo, aun cuando había inscrito otros en cuatro lugares de la República.

*** No fue posible aplicar cuestionarios a profesores de asignatura en ninguna institución

.+ El programa en UAT no tenía aún más que tres egresados.

Fue recopilada gran cantidad de información cualitativa mediante entrevistas. También las encuestas incluyeron preguntas abiertas que fueron procesadas cualitativamente. Además, fueron analizadas fuentes primarias y secundarias tales como catálogos, descripción de los currículos, títulos de las tesis presentadas (Maggi *et al.*, 1988) y otros materiales. El uso de diversas fuentes y técnicas permitió asegurar la confiabilidad y relevancia del estudio, aplicando una estrategia muy

amplia de triangulación (Jick, 1969; Smith y Keine, 1986). Se negociaron los mecanismos de acceso a la información a nivel de cada programa.

Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con administradores y se aplicaron encuestas a maestros, alumnos y exalumnos. Los reactivos de todos los instrumentos se derivaron del diseño de investigación. Las áreas que se abarcaron fueron: información general, opiniones respecto a los procesos de formación en investigación, opiniones acerca de la importancia de la investigación en el posgrado y apreciaciones generales sobre la operación de sus respectivos programas. La estructura de los instrumentos fue semejante para hacer posible la comparación de las respuestas de los diferentes participantes.

Se pilotearon los instrumentos para asegurar su validez. Todas las sugerencias de los maestros y estudiantes consultados fueron incorporadas en la versión final, y se dio especial atención a la redacción de los instrumentos. Fueron modificadas algunas preguntas con objeto de incluir importantes problemas del posgrado en México que en un principio no se habían identificado, como las fuentes de financiamiento y quiénes participan en la aprobación de proyectos de tesis.

El proceso de análisis fue inductivo. Se hizo simultáneamente el análisis de la información cuantitativa y cualitativa, combinando procedimientos manuales y computarizados. Se reflexionó en el significado de los datos y su relación con las preguntas de investigación propuestas. Progresivamente se fue reduciendo la información mediante continuas codificaciones para la definición de ciertos conceptos y temas comunes. Por ejemplo, se identificaron distintas concepciones de investigación, la diferenciación de objetivos de los programas de posgrado, la relación entre los tipos de programas y los procesos de profesionalización, así como la importancia de las expectativas de los estudiantes.

También se sintetizó la información mediante el uso de matrices (Miles y Huberman, 1984). Al construir dichas matrices se identificaron distintos aspectos que están asociados con los procesos de investigación en los programas de posgrado. Se elaboraron "memos" para ir generando criterios con los cuales se pudiese analizar la relevancia de la información recopilada. Estos procedimientos fueron muy útiles para poder contrastar y comparar las características de los distintos programas.

II. PRINCIPALES RESULTADOS

Los resultados se presentan respondiendo a las preguntas de investigación inicialmente propuestas, organizados en seis incisos: objetivos de los programas estudiados, requisitos académicos y de investigación, vinculación de la docencia con la investigación, práctica de la investigación, recursos que apoyan actividades de investigación y percepción acerca de la importancia de la investigación. Los datos fueron reportados por grupos e instituciones.

A. Propósitos de los programas estudiados

Sólo dos de los programas estudiados se orientan en forma directa hacia la preparación de investigadores; los otros cuatro pretenden apoyar en especial la profesionalización de personal de educación superior. Este resultado es ligeramente diferente de lo que se esperaba, ya que en el pasado otro de esos programas había estado enfocado hacia la investigación educativa y ahora está centrado en la formación para la docencia. Un administrador describió los objetivos de su programa en los siguientes términos:

El principal objetivo de nuestro programa de posgrado en educación es formar cuadros directivos e intermedios que sean líderes en instituciones y programas educativos. Hay también un objetivo particular relacionado con la administración de proyectos académicos y de investigación científica y tecnológica.

Esta situación se ve reforzada por los objetivos personales de quienes participan en los programas. Los alumnos y exalumnos dijeron que, en primer lugar, habían elegido estudiar esa maestría para avanzar en su carrera profesional.

Sin embargo, en todos los casos, los administradores señalaron que el currículo pretende de alguna manera el entrenamiento para la investigación educativa. La opinión generalizada entre todos los participantes de este estudio es que sus respectivos programas incluyen la mayor parte de los objetivos posibles en este tipo de posgrado (cuadro 2). Parece importante que las diferencias en estructura curricular y estrategias educativas determinan la importancia que da cada programa a cada uno de esos objetivos.

CUADRO 2

Opiniones respecto a la orientación del programa

Enfoque	Estudiantes			Egresados		
	P	R	M	P	R	M
Investigación	19	36	44	23	42	33
Docencia	22	41	26	42	21	23
Preparación profesional	21	54	22	27	38	22
Futuros estudios	24	42	26	21	44	19
Desarrollo personal	2	36	51	15	29	48

Nota: Los números del cuadro corresponden a los porcentajes de aquellos participantes que jerarquizaron en primer lugar cada categoría.

P: poca importancia; R: regular importancia; M: mucha importancia.

B. Requisitos académicos

Todos los programas tienen requisitos similares. Hay mucha semejanza en las condiciones de admisión, en los estándares académicos establecidos o en el proceso de aprobación de los proyectos de tesis. En ocasiones, los criterios fundamentales respecto al desarrollo de proyectos de investigación están bien identificados, como consta en la siguiente observación:

Los candidatos deben demostrar cierta familiaridad con la problemática y la bibliografía básica del proyecto a donde se van a insertar... Ese criterio nos asegura que los alumnos estén motivados y comprometidos con la investigación.

Sin embargo, algunos estudiantes (20%) mencionaron que los requisitos de investigación no siempre son claramente comunicados y 44% de los administradores expresaron la necesidad de lineamientos más claros.

C. Vinculación de la docencia con la investigación

En general, los datos demostraron que todos los programas tratan de integrar la docencia y la investigación. Esto es cierto en la medida que los currículos incluyen cursos de investigación y que se trata de reforzar el entrenamiento para la investigación mediante asesoría académica. Existe acuerdo en que la capacidad para diseñar proyectos es la

habilidad más importante que se debe enfatizar en los programas de posgrado estudiados (cuadro 3). Pero el criterio predominante es que los profesores deben estar involucrados en la investigación; para la mayoría de los participantes ésta es una condición fundamental para cualquier programa de posgrado. Este tema apareció reiteradamente en diversas entrevistas:

Una forma de asegurar la vinculación entre docencia e investigación es que todos los profesores sin excepción hagan investigación. Los profesores, normalmente, más que de los libros acostumbramos enseñar con base en nuestras experiencias de investigación.

CUADRO 3 Percepciones de los estudiantes, egresados y maestros sobre el desarrollo de habilidades para la investigación

<i>Habilidades</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Egresados</i>	<i>Maestros</i>
De redacción	2.1	2.8	3.0
De análisis	3.3	2.4	2.8
Investigación documental	2.0	2.2	2.5
Análisis estadísticos	1.1	0.7	—*
Análisis de casos	2.9	2.1	2.6
Diseño de proyectos	3.6	3.2	4.1

Nota: Los números corresponden al puntaje promedio obtenido de la suma de calificaciones dadas a cada ítem. Los participantes jerarquizaron en orden de importancia usando una escala de 1 al menor y 5 al mayor.

* Este ítem no se incluyó en el cuestionario de maestros.

Fueron identificadas varias dificultades en relación con la formación para la investigación por los diferentes grupos consultados. Los maestros, estudiantes y exalumnos manifestaron baja satisfacción con las instalaciones bibliotecarias y expresaron la necesidad de mayor práctica en investigación. Los exalumnos insistieron en que requerirían conocimientos adicionales para su trabajo profesional, por ejemplo mayor formación para el manejo de técnicas y métodos de análisis estadístico (cuadro 4). Además, en la mayoría de los casos, la estructura y operación del currículo reveló que las actividades de investigación tienden a realizarse de manera independiente al plan de estudios.

CUADRO 4
**Satisfacción de los egresados con los apoyos
para la investigación**

Aspecto	1	2	3	4	5
Apoyo de maestros	2	2	3	22	23
Comunicación maestros/alumnos	2	6	4	17	23
Interacción maestros/alumnos	1	5	7	13	25
Habilidades de investigación	8	9	6	15	13
Biblioteca	4	7	12	19	10
Métodos de enseñanza	2	8	5	21	16
Biblioteca	4	7	12	19	10
Métodos de enseñanza	2	8	5	21	16
Asesoría	4	7	9	17	14
Requisitos de investigación	2	5	9	12	22

Nota: Los números del cuadro corresponden a porcentajes de satisfacción.

Valores: 1) totalmente en desacuerdo; 2) en desacuerdo; 3) en duda; 4) de acuerdo; 5) totalmente de acuerdo.

D. Tipos de investigaciones producidas por los estudiantes

Se confirmó que las tesis continúan siendo el mayor proyecto de investigación que realizan los estudiantes de posgrado. El análisis de sus títulos mostró que muchas de ellas se han enfocado hacia educación básica o educación superior (ambas áreas representan el 63% del total de las tesis). Otra característica es que los estudiantes tienden a utilizar metodologías sencillas porque muchas de las investigaciones consisten en estudios evaluativos o descriptivos, o bien en el análisis de políticas (70% de las tesis reportadas caen dentro de estas tres categorías). Los administradores señalaron que la diversidad de temas de tesis causa problemas en la asesoría de los alumnos.

Es necesario que se den ciertas condiciones para favorecer, entre los estudiantes, oportunidades de desarrollar actividades de investigación. Por ejemplo, algunos programas han establecido residencias; en otros, los profesores incorporan a los estudiantes en sus proyectos de investigación. Generalmente, se está buscando el establecimiento o fortalecimiento de programas institucionales de investigación que faciliten la definición de ciertas áreas prioritarias para el desarrollo de proyectos específicos. En la mayoría de los casos estudiados, la clara definición institucional de líneas de investigación parece ser un medio

importante para delimitar los campos de investigación en que los estudiantes incursionan.

La necesidad de que los estudiantes reciban entrenamiento práctico en actividades de investigación fue destacado por varios administradores, como lo muestra el siguiente texto:

La mejor forma de mejorar la formación de los estudiantes es asociándolos a las investigaciones que realizan los profesores. Los estudiantes han de tener una mayor interacción con investigadores. Hasta ahora no se ha encontrado un sistema para formar investigadores que no implique la interacción con otros investigadores. Por tanto, para que los estudiantes logren una formación sobre investigación no basta que lleven cursos teóricos, sino es necesario que tengan la experiencia de hacer investigación.

Para el desarrollo de investigaciones en los programas de posgrado se aplica gran variedad de metodologías y su realización se ve influida por factores impredecibles, tales como circunstancias personales, políticas gubernamentales o el monto de apoyos económicos existentes; consecuentemente, la forma en que cada programa apoya la investigación a nivel institucional es diversa; también varía la calidad y tiempo invertido por los estudiantes.

Uno de los hallazgos más dramáticos es que los índices de titulación en todos los programas continúan siendo muy bajos. Este problema fue señalado especialmente por los administradores, quienes explicaron que los estudiantes no pueden dedicar tiempo a sus tesis una vez que terminan de acreditar las materias, porque casi todos tienen trabajos de tiempo completo; por ello, algunos de los programas están haciendo esfuerzos especiales para que los proyectos de tesis se elaboren lo antes posible, durante el tiempo en que los alumnos estén acreditando el plan de estudios.

Como es obvio, cada administrador mostró una visión diferente sobre lo que implica la capacitación para la investigación, la cual se basa en la concepción que se tenga acerca de lo que es investigación. La siguiente cita es muy significativa:

Hay muchas cosas que no se aprenden en un curso. En buena parte la investigación es un "arte", un oficio que se aprende haciéndolo junto con el maestro. Así lo que suponemos realmente es que enseñar métodos o técnicas de investigación será tarea de cada maestro partiendo de su propio proyecto.

E. Recursos que apoyan las actividades de investigación

Los presupuestos institucionales en general no incluyen recursos específicos para actividades de investigación. Los estudiantes muy rara vez reciben algún apoyo para trabajos de investigación específicos. Sin embargo, un hallazgo positivo es que la mayoría de las instituciones reportaron tener una infraestructura básica con la cual pueden apoyar estas actividades; ésta consiste usualmente en una modesta biblioteca y algunos equipos de cómputo que están a disposición de maestros y estudiantes, pero esos recursos son mínimos en comparación con lo que idealmente necesitarían los programas. Los maestros se quejaron acerca de esta situación:

Los apoyos han sido definitivamente limitados... Algunas veces el gobierno ofrece financiamiento para nuestros proyectos, pero en otras ocasiones eso no sucede. De ahí que el apoyo financiero para la investigación no siempre llega en forma oportuna y suficiente.

F. Opiniones sobre la importancia de la investigación

Casi todos los participantes estuvieron de acuerdo con que la investigación en el nivel posgrado es esencial. Los estudiantes y exalumnos consideraron que los programas los preparan para que en el futuro conduzcan investigaciones como parte de sus labores profesionales; también afirmaron que les proporcionan conocimientos básicos sobre investigación (cuadro 5). De los maestros consultados, el 84% remarcó que las actividades de investigación son importantes porque éstas actúan como elementos motivadores del trabajo académico y son parte de la formación de todo educador. Sin embargo, el 67% de los exalumnos dijeron que el entrenamiento en investigación recibido no fue suficiente para resolver sus necesidades profesionales.

CUADRO 5
Satisfacción de los egresados con los apoyos para la investigación

Aspecto	1	2	3	4	5
Apoyo de maestros	4	7	8	32	21
Comunicación maestros/alumnos	2	5	5	30	38
Interacción maestros/alumnos	3	6	9	31	30
Habilidades de investigación	3	5	11	36	16

Cuadro 5 (Continuación)

Aspecto	1	2	3	4	5
Biblioteca	4	20	8	22	20
Métodos de enseñanza	5	10	9	34	20
Asesoría	4	9	9	32	18
Requisitos de investigación	3	12	13	30	15

Nota: Los números del cuadro corresponden a porcentajes de satisfacción.

Valores: 1) totalmente en desacuerdo; 2) en desacuerdo; 3) en duda; 4) de acuerdo; 5) totalmente de acuerdo.

Distintas opiniones e inquietudes detectadas entre los participantes reflejaron que existe diversidad de posiciones respecto a si los estudiantes en el nivel maestría deberían o no involucrarse en investigaciones; parece que por lo menos todos los estudiantes deberían constituirse en consumidores de la investigación. Las tesis no siempre representan una experiencia relevante y oportuna. El énfasis en la investigación depende primordialmente de la orientación de cada programa; pero ni los profesores ni los administradores se animaron a restar importancia a la investigación a pesar de que algunos programas de hecho prestan poca atención a estas actividades. Uno de ellos afirmó:

La investigación es esencial no sólo para el posgrado, sino para la vida misma. En nuestro programa la investigación es el eje. Permite validar el conocimiento; de esa manera el maestro no será un repetidor de conceptos, sino que intentará comprobar y validar su docencia con su propia experiencia de investigación. Será también una forma de promover la innovación. De ahí que para cualquier educador la investigación es una actividad cotidiana.

Por consiguiente, se puede afirmar que la mayoría de los informantes opinan que existe una relación positiva entre la investigación y la calidad de los programas de posgrado.

III. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De los resultados de la investigación se derivaron tres conclusiones centrales:

Primero, la conceptualización de la investigación que prevalece en muchos de los comentarios hechos por los participantes del estudio es muy ambigua y amplia. Se considera que la investigación es un instrumento o un medio para la constante actualización profesional. Los

participantes piensan que, mediante las experiencias de investigación, un educador puede descubrir, integrar, comunicar y aplicar conocimientos.

Por supuesto que no todos los programas están organizados de la misma manera o comparten exactamente la misma visión. Por tanto, los programas de posgrado en educación son, y seguirán siendo, muy diversos en su naturaleza y objetivos; algunos podrán estar orientados hacia la práctica y la aplicación del conocimiento educativo, mientras que otros buscarán el desarrollo de la investigación como una forma de descubrimiento de nuevos conocimientos; pero en cualquier caso, todos los programas de posgrado en educación deberían integrar y difundir conocimientos generados por investigaciones. Esto se confirmó cuando un administrador señaló:

Habría que valorar cuál es el papel de la investigación en los programas de posgrado y posiblemente algunos podrían eliminar esa pretensión. Puede haber el caso de que se necesite conocer e interpretar investigaciones, pero no necesariamente se requiere hacer investigación; en otras palabras, sería indispensable sólo conocer lo básico sobre ciertas técnicas de investigación, pero no más. Las oportunidades de trabajo que tienen muchos egresados no necesariamente están dirigidas hacia actividades de investigación educativa, sino en planeación o en desarrollo de proyectos educativos, por tanto, deberíamos preguntarnos hasta qué punto la investigación es relevante para todos los que estudian posgrados en educación.

Segundo, la investigación es un componente esencial de la educación de posgrado, pero no es un fin en sí misma, como lo revela el siguiente comentario:

El conocimiento en educación no es algo mecánico, sino supone diferentes niveles de concreción. No siempre algo que se ha elaborado implica que se hayan generado nuevos conocimientos. Entonces lo que se necesita es hacer el conocimiento más aplicable, más concreto, más relacionado con las condiciones sociales reales.

Este estudio demostró que la preparación en investigación es algo que está influida por muchos factores dentro de cada programa académico. Los casos estudiados muestran que es posible conseguir mejores productos de investigación cuando un programa de posgrado está suficientemente desarrollado y le concede prioridad a actividades de investigación. Por tanto, el desarrollo de la investigación requiere ciertas condiciones y no puede darse por supuesta.

Tercero, es evidente que no existe una relación de causa-efecto entre la investigación y la calidad de los programas de posgrado estudiados. Cada uno deberá ser congruente con sus propios objetivos.

De cualquier modo, según opinión de los participantes, la formación para la investigación deberá mantenerse como una parte importante del currículo, aunque esto deberá combinarse muchas veces con otros objetivos más pragmáticos de formación profesional. Por ello, la vinculación de la docencia e investigación aparece como un aspecto central:

Indiscutiblemente un programa que tenga investigación podrá demostrar con mayor facilidad la calidad de las acciones que genera. La investigación sirve de "motor" porque hace más dinámico el trabajo educativo. Es vital para la actualización del conocimiento, la aplicación de metodologías y para ensanchar las fronteras de la ciencia.

Con base en los resultados de este estudio, queda claro que existen diferentes formas de impulsar la investigación mediante la educación de posgrado. Esto permite comprender por qué varían las estrategias de vinculación de las actividades de docencia e investigación. Los resultados podrán ser útiles para identificar qué papel juega la investigación y cuál es su impacto en la calidad de los programas. Se espera que este trabajo contribuya a una mejor comprensión de la naturaleza y funciones de la educación de posgrado. Esto podrá contrastarse con los enfoques de otros programas de educación continua como los diplomados.

A continuación se presentan siete recomendaciones, las cuatro primeras se refieren a la educación de posgrado en México y el resto son opciones para futuras investigaciones:

1. Clarificar las nociones sobre investigación que se aplican en el nivel de posgrado.
2. Analizar medios para optimizar el uso de los recursos materiales y económicos que apoyan la investigación en los posgrados, buscando siempre incrementarlos.
3. Lograr un mejor equilibrio entre las actividades de docencia e investigación de los docentes en el nivel posgrado.
4. Reforzar los programas institucionales de investigación.
5. Institucionalizar formas de estímulos y apoyo a la investigación.
6. Distinguir mejor las relaciones entre políticas de investigación y los productos esperados.
7. Propiciar la aplicación de metodologías específicas para la evaluación de la calidad de los programas de posgrado, de preferencia usando enfoques multidimensionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSEN Herrero, J. A. "La formación de investigadores de la educación", en *Perfiles Educativos*, 51-52, 1991, pp. 64-73.

ALVAREZ Tostado, C. *Platiquemos de la calidad de la educación*, México, Universidad de Sinaloa, 1991.

ANUIES. *Anuario estadístico: Posgrado*, México, ANUIES, 1992.

ARREDONDO, M. "El concepto de calidad de la educación superior", en *Perfiles Educativos*, 19, 1983, pp. 15-17.

ARREDONDO, R. *Desarrollo y perspectivas del posgrado en México*, México, UNAM, 1985.

ASTIN, A. W. *The Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*, New York, American Council on Education, Macmillan, 1991.

BARRÓN, J. *Principales antecedentes de la implementación de los estudios de posgrado en las instituciones de educación superior*, presentado en la V Conferencia Nacional de Posgrado, Celaya, Gto., 1990.

BRAVO, M. T. *En torno a la investigación y la práctica educativa*, México, UNAM/CESU, 1987.

CARTTER, A. A. *An assessment of quality in graduate education*, Washington, D.C., American Council on Education, 1966.

CASTREJÓN-DIEZ, J. *Prospectiva del posgrado 1982-2000*, 1982.

CLARK, M. J. *Assessing dimensions of quality in doctoral education: A technical report of a national study in three fields*, Princeton, NJ, Educational Testing Service, 1976.

CLIFFORD, G. J., y Guthrie, J. W. (Eds.). *School: A brief for professional education*, Chicago, IL, The University of Chicago Press, 1988.

CONPES. *Programa nacional indicativo del posgrado*, manuscrito inédito, México, ANUIES, 1990.

CONRAD, C. F. y **Wilson, R. F.** *Academic program reviews: Institutional approaches, expectations and controversies*, Washington, D.C., ASHE-ERIC higher Education Report No. 5, 1985.

DIDRIKSSON, T. A. "Política e investigación educativa", en *Perfiles Educativos*, 29-30, 1985, pp. 25-36.

GARCÍA Colín, L. "Investigación científica y educación superior: ¿Una relación peligrosa?", en *Umbral XXI*, 2, 1990, pp. 26-32.

GLASER, B. y **A. Strauss.** *The discovery of the grounded theory*, Chicago, IL, Aldine, 1987.

HAFERKAMP, H. (Ed.). *Social structure and culture*, New York, Walter de Gruyter, 1989.

HIRSCH, A. *La formación de profesores e investigadores universitarios en México*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1985.

JICK, T. D. "Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action", en *Administrative Sciences Quarterly*, 24, 1979, pp. 602-611.

KLUBITSCHKO, D. *Posgrado en América Latina: Investigación comparativa, Brasil, Colombia, México, Venezuela*, Caracas, CRESALC/UNESCO, 1986.

LATAPI, P. "Diagnóstico de la investigación educativa en México", en *Perfiles Educativos*, 14, 1981, pp. 33-50.

LINDSAY, A. y **R. T. Newmann.** *The challenge for research in higher education*, Washington, ASHE/ERIC, Report No. 8, 1988.

MAGGI Y., R.; **S. Sabath** y **R. Magaña.** *Tesis en educación*, México, SESIC/CEE, 1988.

MILES, M. y **S. Huberman.** *Qualitative data analysis*, Beverly Hills, CA, Sage, 1984.

MORGAN, D. R. "Assessing quality among graduate institutions of higher education in the U.S.", en *Social Sciences Quarterly*, 57, 1973, pp. 671-679.

MORLES. *La educación de posgrado en el mundo: estado actual y perspectivas*, Caracas, UCV, Ediciones de la Facultad de Humanidades y Educación, 1981.

PACHECO Méndez, T. "La investigación y la formación de los investigadores en la universidad mexicana", en *Omnia*, 9, 1987, pp. 5-9.

RUGARCÍA, A. "¿Es posible vincular docencia e investigación?", en *Umbral XXI*, 1, 1989, pp. 41-46.

SÁNCHEZ-PUENTES, R. "La vinculación de la docencia con la investigación: una tarea teórica y práctica en proceso de construcción", en *Revista de la Educación Superior*, Vol. 19, 2, 1990, pp. 5-50.

SMITH, A. G. y P. L. Keine. "Qualitative research and evaluation: Triangulation and multimethods reconsidered", en Williams, D. (Ed.). *Naturalistic Evaluation*, New directions for program evaluation No. 30, San Francisco, Jossey Bass, 1986.

STRAUSS, A. y J. Corbin. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park, CA, Sage, 1990.

WEBSTER, D. S. "Advantages and disadvantages of methods of assessing quality", en *Change*, 13, 1981, pp. 20-24.