

**ACTAS DEL VIII CONGRESO
INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA DE
LA EDUCACIÓN**

(21, 22 y 23 de septiembre de 2016)
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

José Antonio Ibáñez-Martín y Juan Luis Fuentes
(editores)

ISBN: 978-84-9148-201-7

José Antonio Ibáñez-Martín

y

Juan Luis Fuentes

(editores)

**ACTAS DEL VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
(21, 22 y 23 de septiembre de 2016)**

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Dykinson, S.L.

MADRID 2017

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

© Los Autores
Madrid, 2017

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

e-mail: info@dykinon.com

<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-9148-201-7

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

José Antonio Ibáñez-Martín y Juan Luis Fuentes

PARTE PRIMERA: APROXIMACIÓN FILOSÓFICO-EDUCATIVA AL ENFOQUE DE CAPACIDADES

2. EMOCIONARSE, IMAGINAR Y JUGAR. TRES PROPUESTAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DEL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES DE MARTHA C. NUSSBAUM

Gonzalo Jover Olmeda, Miriam Prieto Egado y Silvia Sánchez Serrano

Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Complutense de Madrid

3. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y ESTRUCTURAS DEL SISTEMA EDUCATIVO. ESPECIFICIDAD COMO CONCEPTO DIFERENCIADOR

Julio César de Cisneros de Britto y Natalia Simón

Universidad de Castilla-La Mancha

4. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN DESDE LA TEORÍA DE LAS CAPACIDADES DE AMARTYA SEN

Juan García Rubio

Universidad de Valencia

5. ÉTICA PROFESIONAL Y BIEN COMÚN

Guadalupe Ibarra Rosales

Universidad Nacional Autónoma de México

6. COMPRENDIENDO LA NATURALEZA HUMANA. ¿AVANZA LA CIENCIA SIN LÍMITES?

M. Pilar Martínez-Agut, Arantxa Mondragón Mondragón y A. Cristina Zamora-Castillo
Universidad de Valencia

7. ¿CÓMO EDUCAR BUENAS PERSONAS?

M. Pilar Martínez-Agut, Arantxa Mondragón Mondragón y A. Cristina Zamora-Castillo
Universidad de Valencia

8. FORMANDO PARA SER Y EDUCAR BUENAS PERSONAS

M. Pilar Martínez-Agut, A. Cristina Zamora-Castillo y Arantxa Mondragón Mondragón
Universidad de Valencia

9. ANTES Y DESPUÉS DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS:
APROXIMACIÓN CRÍTICA DESDE LAS CAPACIDADES HUMANAS

Elda Millán Ghisleri y Consuelo Martínez Priego
Centro Universitario Villanueva-Universidad Complutense de Madrid y Universidad Panamericana (Campus Guadalajara, México)

10. INFLUJO DEL DISCURSO ECONÓMICO EN LA PAIDEIA ACTUAL

Rafael Vicente Ortiz Angulo
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

11. CAPACITAR PARA LA VIDA. ANÁLISIS CRÍTICO DE UNA PROPUESTA NO DIRECTIVA

Marcos Santos Gómez
Universidad de Granada

12. LAS CONDICIONES HUMANAS Y CÓMO DETERMINAN LAS CAPACIDADES

Bruno Eduardo Primero Ornelas

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Plantel del Valle

13. PROPUESTA DE UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE TERAPEUTAS EN EL CAMPO “PSI”

Luis Eduardo Primero Rivas

Universidad Pedagógica Nacional de México

14. CITY CAPABILITY: ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES Y DESARROLLO HUMANO EN LAS CIUDADES DEL SIGLO XXI

Juan Eduardo Santón Moreno

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

15. CAPACIDAD, DISCAPACIDAD Y JUSTICIA. REPERCUSIONES EN LA EDUCACIÓN

Manuel Aparicio Payá

Universidad de Murcia

PARTE SEGUNDA: FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

16. LA APLICACIÓN PRÁCTICA DEL ENFOQUE DE CAPACIDADES MEDIANTE LA FORMACIÓN EN DD.HH. DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO: UN ANÁLISIS COMPARADO DE LAS PROPUESTAS FORMATIVAS EN LA TITULACIÓN DE MAGISTERIO

Cristina Aranda Muñoz

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

17. ANÁLISIS CUALITATIVO DE CINCO COMPETENCIAS BÁSICAS DEL
PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESOR DE PRIMARIA

M^a Luisa Barceló y Miguel Rumayor

*Centro Universitario Villanueva-Universidad Complutense y Universidad Panamericana
(Guadalajara, México)*

18. OBSTÁCULOS Y ACCIONES EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES
ÉTICOS EN INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

Cecilia Navia Antezana y Ana Hirsch Adler

Universidad Nacional Autónoma de México

19. RESPONSABILIDAD SOCIAL Y PROFESORADO DE “EXCELENCIA” EN LA
UNIVERSIDAD

Elsa María Díaz Ordaz Castillejos y Nancy Leticia Hernández Reyes

Universidad Autónoma de Chiapas (México)

20. EL COMPROMISO COMO PARTE DE LA CAPACIDAD DE EXCELENCIA
DOCENTE EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

Elda Ivette Guzmán Ballesteros y José Francisco Alanís Jiménez

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México) y Universidad Nacional Autónoma
de México*

21. LA FORMACIÓN EN EL POSGRADO: DESARROLLO DE CAPACIDADES
EN PROFESORES Y ESTUDIANTES

Ana Esther Escalante Ferrer, Luz Marina Ibarra Uribe y Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)

22. LA UNIVERSIDAD SOCIALMENTE RESPONSABLE Y EL DESARROLLO
DE CAPACIDADES: MÁS ALLÁ DE SUS MUROS

Luz Marina Ibarra Uribe y Ana Esther Escalante Ferrer

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)

23. FORMACIÓN DE INVESTIGADORES Y RESPONSABILIDAD SOCIAL.
COMPETENCIAS DE ESTUDIANTES DE NIVEL POSGRADO

Fernando Lara Piña y Leticia Pons Bonals

Universidad Autónoma de Chiapas (México)

24. POTENCIALIDADES DE LA FORMACIÓN DE CAPACIDADES DESDE LA
FORMACIÓN INTEGRAL UNIVERSITARIA

Elisa Lugo Villaseñor, Cony Brunhilde Saenger Pedrero y Jesús Enrique Pinto Sosa

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México) y Universidad Autónoma de Yucatán (México)

25. APRENDIZAJE SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD: CAPACITACIÓN ÉTICA
PROFESIONAL

Jaume Bellera

Universitat de Girona

26. CAPACIDADES FUNCIONALES HUMANAS Y APRENDIZAJE SERVICIO:
ESTUDIO DE UN CASO

Belén Zayas Latorre e Inmaculada López Francés

Universidad de Valencia

27. LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO
UNIVERSITARIO: UNA INTERVENCIÓN EN EDUCACION EMOCIONAL

Yolanda Ruiz Ordóñez y Luis Díe Olmos

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

28. LA INTERCULTURALIDAD Y LA ATENCIÓN PERTINENTE A LA DIVERSIDAD. ESTRATEGIAS DE TRANSVERSALIDAD CURRICULAR EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS, PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL Y EL DESARROLLO DE CAPACIDADES

Cony Brunhilde Saenger Pedrero y Elisa Lugo Villaseñor

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)

PARTE TERCERA: DESARROLLO DE CAPACIDADES EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA

29. REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO A PARTIR DE LA TEORÍA DE LAS CAPACIDADES DE AMARTYA SEN

Cristina Cárdenas Castillo

Universidad de Guadalajara (México)

30. INDAGANDO SOBRE ESTRATEGIAS INCLUSIVAS DESDE EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD LECTORA

Luis del Espino Díaz y Fernando García-Cano Lizcano

Universidad de Córdoba y Escuela de Arte Pedro Almodóvar, Ciudad Real

31. EL JUEGO Y LAS CAPACIDADES HUMANAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ma. Dolores García Perea

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

32. LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN A LA PRIMERA INFANCIA COMO CIMIENTO DEL DESARROLLO HUMANO SOSTENIBLE

Esther Ibarra Rosales

Universidad Nacional de Educación a Distancia

33. LA RESILIENCIA COMO CAPACIDAD ÚTIL PARA CONSERVAR LA DIGNIDAD HUMANA

Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez, Elisabet Montoro Fernández y Macarena Donoso González

Universidad de Sevilla

PARTE CUARTA: LAS CAPACIDADES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

34. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EMPRESA EN FORMACIÓN PROFESIONAL DUAL. UNA EXPERIENCIA PIONERA

Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos y M^a Ángeles Hernández Prados

Universidad de Murcia

35. EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL. PROPUESTA DE INCLUSIÓN EN PERSONAS ADULTAS

Ana M. Vernia Carrasco

Universidad Jaume I de Castellón

PARTE QUINTA: DESARROLLO DE CAPACIDADES Y ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

36. LA INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE VIRTUAL EN LA CONCEPCIÓN EDUCATIVA DE SEN Y NUSSBAUM

Josu Ahedo

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

37. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CEED-CV. UN MODELO HISTÓRICO-JURÍDICO DE DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES PROFESIONALES EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

Carlos Martínez Herrero

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

38. LA IMPORTANCIA DE EDUCAR A LOS MENORES EN LA PRÁCTICA DEL “SEXTING”

Melania Palop Belloch

Universidad de Castellón

LA FORMACIÓN EN EL POSGRADO: DESARROLLO DE CAPACIDADES EN PROFESORES Y ESTUDIANTES

Ana Esther Escalante Ferrer

Luz Marina Ibarra Uribe

Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

1. Introducción

En el marco de las políticas educativas de México en las últimas décadas, se han dado mayores posibilidades a que algunas personas se formen en el posgrado para la investigación. En este periodo y contexto, las autoras de este artículo hemos realizado diversas indagatorias en torno a la ética en la investigación⁶³ y de las conductas no éticas que emergen en estos procesos formativos. En dichas investigaciones hemos puesto al descubierto algunos efectos perversos de las políticas en cuestiones relativas a: i) la veracidad de la realización de trabajos colaborativos; ii) las decisiones asociadas al orden en la autoría de los productos académicos y, principalmente iii) el publicar sin respeto a la propiedad intelectual, es decir cometer plagio.

En esta comunicación, nos interesa mostrar que la formación para la investigación es un recurso para el desarrollo de capacidades humanas, entendidas desde la propuesta de Sen, quien las define como “las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser” (Sen, 2000 citado por Cejudo, 2006). Sen (2003) menciona que existen dos razones distintas aunque interdependientes, que justifican el hecho de que las instituciones que definen la orientación de las políticas están atravesadas por los valores de justicia social. Sobre esta noción retomamos la clarificación de Cejudo (2006) quien presenta tres niveles de análisis sobre las capacidades. Primero: se refiere a la capacidad de poder lograr algo realmente, segundo es la capacidad de funcionar y tercero, explica la libertad del sujeto para poder vivir de una u otra forma. Lo anterior coincide con Nussbaum (2012: 40) quien nos dice

⁶³ Estas investigaciones han sido financiadas por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente en la Convocatoria de Redes 2014-2015 y 2015-2016, específicamente en el proyecto Evaluación de la Calidad del Profesorado en universidades de México y España en la Red de Investigadores para el Estudio de la Integridad y Calidad Académica.

que las capacidades son “un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar”.

Entre una de esas oportunidades, la que cobra vital importancia es la educación, ya que contribuye a un mundo con calidad de vida. El objetivo de la educación para Nussbaum (1997 citada por Cejudo, 2006: 373) es cultivar la humanidad, y eso implica dotar al ciudadano de los instrumentos que le permitan una elección autónoma de su modo de vida. La posibilidad de la transformación de los recursos de la persona, en capacidades nos llevó a formular dos objetivos:

a) Identificar y describir las capacidades que poseen los profesores/as para formar estudiantes-investigadores éticos en el marco de las políticas públicas de evaluación.

b) Analizar los sistemas de evaluación en programas en posgrados reconocidos que orientan ciertas prácticas y conductas de profesores y estudiantes.

2. Metodología

El enfoque cualitativo de esta investigación se apoya en la narrativa biográfica de tres investigadoras de una universidad pública. La autobiografía como metodología interpretativa, busca dar cuenta de “las expresiones y objetivaciones, o sea, los textos de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan” (Van Manen, 2003: 58).

La metodología elegida implica una perspectiva dialéctica y presupone, a la manera de Bertaux (1980, citado por Ojeda, 2008: en línea), “que las biografías se construyen a partir de las constricciones del sistema social, pero no están absolutamente determinadas por él, es decir, se mueven en la articulación entre lo social y lo individual”. En esta postura consideramos necesaria una convivencia relativamente prolongada entre el participante y el investigador, y así evitar interpretaciones y respetar las ideas del participante para mostrar su percepción sobre el colectivo que representa.

Se analizan dos estudios de caso, cada uno es un Cuerpo Académico (CA), adscrito a una unidad académica distinta y ambas unidades pertenecen a una universidad pública estatal (UPE). Esta institución de educación superior ha adoptado la política educativa de la calidad, para la cual los CA son un elemento necesario, por ello conmina a sus profesores a formar estos grupos de investigadores.

3. Andamiaje teórico

El abordaje metodológico en este trabajo propone un andamiaje teórico que orienta el análisis al interior del paradigma del desarrollo humano, particularmente bajo el “enfoque de las capacidades” de Nussbaum, el cual se adscribe a las nociones de justicia de Sen y entiende a las capacidades como “las diversas combinaciones de funcionamientos que (una persona) puede conseguir” (Sen, 2000 citado por Cejudo, 2006)”. Los objetivos de esta investigación se apuntalan en la cuarta de las capacidades centrales denominada “Sentidos, imaginación y pensamiento. Usarlos de modo formativo y formado por una educación adecuada” (Nussbaum, 2012: 53), suponiendo que las capacidades de: no morir en forma prematura, recibir alimentación y lugar apropiado para vivir, así como estar protegido de ataques violentos, están resueltas para el sujeto, en este caso: el profesor universitario y el estudiante de posgrado.

En este sentido, la formación ética de investigadores requiere compromiso. Compartimos con Sanz y Sarmiento (2016: 6) su interpretación de las ideas de Nussbaum que para lograr esta formación en los investigadores noveles es conveniente “establecer pedagogías que rompan con la subordinación de los currículos a una noción de educación para la sociedad, en la que se demanda que los actores de la educación –docentes, estudiantes, directivos, funcionarios y familias– reconozcan su responsabilidad en estos cambios”. Esta propuesta coincide con la postura de la institución a la que pertenecen los CA estudiados, en cuanto a la responsabilidad social de la universidad de formar para la vida y no únicamente para el trabajo. Esto se apuntala en la propuesta de Sen (2006), de que la libertad del sujeto se basa en transformar la idea del desarrollo, al vincularlo con el avance del bienestar de las personas y no solo con el aumento del ingreso.

4. El trabajo colaborativo

En México, la conformación y modos de operar o formas de organizarse en Cuerpos Académicos tienen dos vertientes. La que se prescribe desde el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior (PRODEP)⁶⁴ y la que se lleva a cabo en las

⁶⁴ El PRODEP “busca profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica”.

condiciones y con los recursos humanos que pueden interactuar en los espacios académicos.

Los CA se definen como “conjunto de profesores-investigadores que comparten una o más líneas de estudio, cuyos objetivos y metas están destinados a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos” (SEP, en línea). Su actividad se orienta a ofrecer una educación de buena calidad a los estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (IES). Se les considera “un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización”, condición *sine qua non* para cumplir las exigencias para la formación de profesionales.

En el marco de dicho programa, en 2001, se formaron los denominados CA bajo estudio. En uno de ellos, un grupo de 4 investigadores conformaron el CA, el elemento aglutinador fue la realización de diversos proyectos académicos que en su conjunto permitieron estructurar Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento (LGAC), publicaciones conjuntas, la búsqueda de financiamiento, esfuerzos de difusión de las investigaciones realizadas, así como la participación en la creación de posgrados de Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales que buscan reconocimiento como “programas de calidad”⁶⁵. Además lograron establecer convenios de colaboración con otras universidades, lo que le permitió a ese CA desarrollarse y consolidarse⁶⁶ en 2010 (Informante “A”).

El otro CA se inicia como grupo de investigación en formación también en 2001, conformado por 4 miembros expertos y 2 investigadores en formación doctoral vinculados por las LGAC, e intereses diversos. El grupo se amplió, realizaron distintos proyectos de investigación y se reconoció como CA en desarrollo. Se redefinieron intereses, se separaron algunos miembros, participaron en la reestructuración de dos programas de posgrado (Maestría y Doctorado en educación), mismos que obtuvieron el reconocimiento en el

⁶⁵ Información del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, indica que “el reconocimiento a la calidad de la formación de los programas de posgrado que ofrecen las instituciones de educación superior y los centros de investigación se lleva a cabo mediante rigurosos procesos de evaluación por pares académicos, y se otorga a los programas que muestran haber cumplido los más altos estándares de calidad y pertinencia. Es por ello que los procesos de evaluación y seguimiento son componentes clave del PNPC para ofrecer a estudiantes, instituciones académicas, sector productivo y a la sociedad en general, información y garantía sobre la calidad y pertinencia de los posgrados reconocidos” (CONACYT, en línea). Este reconocimiento está asociado al otorgamiento de becas a los estudiantes de esos programas.

⁶⁶ El grado de consolidación de los CA depende de: productos académicos reconocidos por su buena calidad y derivados de LGAC/LIADT/LILCD consolidadas. La experiencia en docencia y formación de recursos humanos de sus integrantes, el número de integrantes con el Reconocimiento al Perfil Deseable y que muestran compromiso con la institución, colaborando entre evidenciado en su producción (gob.mx, en línea).

Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Finalmente el CA se consolidó en 2009, año en el que se integra un nuevo miembro al equipo. Este colectivo participa activamente en evaluaciones institucionales a nivel nacional, formuló el Modelo Educativo de la institución, lo cual incide en la redefinición de planes y programas educativos (Informante “B”). Su organización se aprecia como resultante de la sinergia del trabajo de investigación de sus integrantes:

Yo me integré al CA en 2010, ya había establecido vinculación con él desde 2009. Hay LGAC en las que confluyen las temáticas y definen el tipo de trabajo que realizamos (Informante “C”).

A partir de su consolidación, ambos CA fortalecen el trabajo en redes de investigadores, intercambio y movilidad con investigadores nacionales e internacionales, se formulan nuevos proyectos, algunos de los cuales obtienen financiamiento y se elaboran publicaciones producto de las investigaciones de los integrantes de los CA incluyendo a sus estudiantes.

5. Discusión

Los hallazgos se presentan de acuerdo con los dos objetivos de la investigación. Del primero de ellos, relativo a la capacidad de los profesores de formar investigadores éticos, resalta la importancia del reconocimiento externo de las instancias evaluadoras y la estabilidad laboral, pese a las exigencias de dichas instancias. Con relación al segundo objetivo los datos revelan que, las políticas educativas de evaluación de los programas de posgrado, implican que los estudiantes tomen decisiones para cumplir con el objetivo de titularse dentro del periodo de tiempo. Alcanzar lo establecido en los indicadores de calidad del programa representa la oportunidad de acceder al posgrado con el respaldo de una beca.

5.1 La veracidad en la realización de trabajos colaborativos

En los CA estudiados se realiza trabajo conjunto por medio de proyectos que articulan a los investigadores, tanto del propio CA como con otros investigadores, mediante convenios

de colaboración o redes, donde existe comunicación con otros investigadores a nivel nacional e internacional. Una de las investigadoras entrevistada expone que el trabajo colaborativo fortalece al CA y a cada investigador, se aprende del otro y se comparten ideas y nuevos horizontes de inteligibilidad de problemas de investigación. Es decir el trabajo conjunto facilita el desarrollo personal.

La interacción entre los miembros del CA les ha ayudado a desarrollarse individualmente, pero es hasta fechas recientes que, “hemos reflexionado sobre nuestro propio trabajo para diferenciarlo del de los demás” (Informante “B”).

Según las investigadoras entrevistadas, en los programas de posgrado se fomenta la ética de la investigación, de manera explícita en lo referente al trabajo colaborativo: “Los estudiantes reconocen que se les forma como investigadores con ciertos valores: honestidad, trabajo en equipo, tolerancia, consentimiento informado, no al plagio, responsabilidad de terminar en tiempo y forma, etc.” (Informante “A”). En el caso de investigadores noveles se requiere apoyar su capacidad para emprender y desarrollar proyectos, lo cual se ha favorecido indirectamente con una estrategia de la institución para intercambiar conocimientos y capacidades mediante la asesoría entre pares y para la elaboración de proyectos que demandan apoyo financiero y trabajo en equipo.

Con base en las LGAC, se realizan proyectos con los que se forman investigadores cuando se les invita a colaborar en ellos, algunos son los estudiantes y otros colegas (Informante “C”).

En ocasiones, emerge la imposición de pertenecer a un CA, hay declaraciones en las que se observa que al interior no hay tanta camaradería entre los miembros, pero sí se tiene asumida la responsabilidad de “colaborar en alguna iniciativa o situación de las compañeras ya que lo importante es cumplir con la política educativa” (Informante “B”).

En síntesis el trabajo colaborativo es una actividad que realizan los integrantes de los dos CA estudiados y además incluyen a sus estudiantes y a otros investigadores, preferentemente de otras instituciones nacionales o extranjeras, con lo que se logra ampliar la mirada, las metodologías y alcances de sus investigaciones. En esta categoría se cumplen dos de las tres perspectivas analíticas: lograr algo realmente y la capacidad de funcionar. Sin embargo, la libertad del sujeto para poder vivir de una u otra forma, queda en entredicho ya que la participación en CA es casi obligatoria.

5.2 El orden de autoría de los productos académicos

Hay un consenso en creer que por los lineamientos de los CA, el conocimiento se genera de manera conjunta, por tanto los estudiantes colaboran en proyectos y se realizan publicaciones en coautoría. Lo cual tiene dos interpretaciones, una de ellas es que cada uno de los involucrados se asume “propietario del conocimiento” y por tanto de la autoría de textos que incluya información y conocimiento que se ha producido con otros. Y la otra es que el conocimiento producto del trabajo colaborativo, requiere reconocer la manera como se obtiene la información.

Además existe una intencionalidad ético-política explicitada en las LGAC que desarrolla uno de los CA bajo estudio. Se asume que la ética se promueve con el ejemplo, de manera práctica, haciendo actividades en equipo. Aunque el “buen ejemplo” esté presente, las investigadoras proponen reflexionar sobre lo ético de manera permanente. Ya que también existen prácticas de corrupción y de nepotismo, que generan favoritismos, incluso se han llegado a otorgar grados a quienes no lo merecen o robar la autoría a los estudiantes. Una de las entrevistadas pone en claro la manera en que decide la autoría de textos:

Cuando yo he trabajado con un estudiante la autoría la discutimos en torno a lo que cada quien aportó para el trabajo, cuando es trabajo sobre su tesis respeto su autoría, cuando se incorporan a mi trabajo y proyectos lo negociamos. No robaría la autoría de un estudiante (Informante “C”).

Esta categoría muestra una capacidad de las investigadoras de decidir libremente el orden de autoría con base a la “propiedad” del conocimiento generado en sus CA, sin embargo, denuncian que esta práctica no se realiza de manera generalizada en la institución.

5.3 La falta de respeto a la autoría

El tema del plagio se ha visibilizado con mayor énfasis en los últimos años. En el caso de la generación de conocimiento, respetar las ideas de los otros es un componente fundamental. Las investigadoras mencionan que se ha hecho de manera explícita y hasta formalizada en instancias colegiadas, de tal manera que se han sancionado a quienes comenten plagio “en el Consejo Interno de Posgrado” (Informante “A”), y se ha

recomendado advertir a los estudiantes que referencien a los autores consultados. En algunos seminarios se retoman los principios que orientan el quehacer académico durante el proceso formativo, y se menciona lo que es ser correcto, honesto, responsable y lo que no lo es, para que los alumnos asuman un posicionamiento respetuoso y honesto frente a su propio trabajo y el de los demás.

Una de las entrevistadas expone el asunto del plagio como una cuestión cultural:

Vivimos en un país en donde se considera que la ética o los procesos educativos competen únicamente al maestro, pero no es así, la responsabilidad no es unilateral. [...] La mayor dificultad es que los estudiantes se asuman como personas responsables de su propia formación. Eso ha confrontado mis propias capacidades (Informante “B”).

Las entrevistadas suponen que los estudiantes saben que hay que ser honestos en el trabajo, y deben hacerlo con calidad. Retoman la idea del ejemplo ya que consideran que la interacción permite mejorar día con día. El pretender formar recursos humanos de calidad implica un esfuerzo y un compromiso social. En uno de los CA bajo estudio se fomenta la ética de manera explícita: “Los valores que se promueven son honestidad intelectual, respeto y tolerancia” (Informante “C”).

Estos valores detonan dilemas éticos a los que se enfrentan los estudiantes, dichos dilemas tienen que ser abordados en los procesos de formación para la investigación, con lo cual se desarrolla la capacidad de *poder lograr algo realmente*, y se da por aceptado que se cuenta con *capacidad de funcionar* en un espacio de formación para la investigación. Sen (2003) establece la siguiente pregunta “¿Cómo podemos definir un comportamiento corrupto?” La corrupción supone la violación de las reglas establecidas para conseguir provecho personal. El autor concluye el apartado señalando que la corrupción representa un verdadero desafío y que para enfrentarlo es necesario deshacerse de dos presuposiciones: la primera que solo los beneficios personales empujan a las personas a actuar, el segundo que los valores y las normas no tienen más que una incidencia insignificante o mínima sobre las actitudes. De ahí que queda pendiente discutir, en el caso de la formación de investigadores bajo los lineamientos de los programas de calidad, que algunas decisiones se toman para beneficiar al programa, lo cual implica violar las reglas.

5.4 Las dificultades, los dilemas, las tensiones y los retos

Pese a la postura propositiva de las entrevistadas, reconocen que existen efectos perversos de la política educativa al asociar la calidad académica con la productividad de los profesores-investigadores. Una de ellas es conciliar voluntades e intereses de los miembros del CA. Otra es que se alienta a los estudiantes de posgrado a realizar conductas no éticas, como plagio y en algunos casos falta de honestidad en la presentación de los datos (falseamiento). Las conductas no éticas de los profesores que más se reportan son: no leer lo que sus estudiantes escriben (Informante “C”) y el robo de estudiantes entre colegas (Informante A).

Entre los dilemas que enfrentan los estudiantes de los posgrados en los que colaboran los integrantes de los CA estudiados, está la decisión de quedarse o no con un director de tesis que no colabora activamente con ellos (Informante “A”).

Otro dilema, ahora de los profesores, se deriva de las presiones económicas que existen como resultado de políticas que castigan a quien no produce “lo suficiente”, retirándole los estímulos económicos asociados a la productividad, por lo que se recurre al autoplagio o al robo de autoría -como se mostró anteriormente- (Informante “B”). Uno más de los dilemas éticos a los que se enfrentan los profesores es aceptar, por solicitud de uno de los integrantes, a algún estudiante en el programa que se presume no va a asumir su responsabilidad de terminar satisfactoriamente (Informante “C”).

Las dificultades y dilemas anteriores producen tensiones, por ejemplo en uno de los CA existen diferencias personales que son parte de la interacción humana, sin embargo, se ha tenido prudencia para no desembocar en rupturas de relaciones interpersonales (Informante “C”). Las diferencias se superan por la intencionalidad de los que tienen mayor experiencia en el CA, convocan a los demás, despiertan el interés “y tú sabes si lo tomas o lo dejas” (Informante “B”).

La percepción que cada quien tiene de lo que hay que hacer y de cómo hacerlo es otra de las tensiones en los CA, así como la responsabilidad que cada quien asume frente a la tarea de formar investigadores (Informante –“B”). Una tensión más, deriva de las contradicciones entre lo que algunos de los integrantes dicen, respecto de lo que hacen, en especial en el grado en que se muestra el compromiso al evitar conductas no éticas (plagio, falta de calidad en las publicaciones, asumir posicionamientos epistemológicos,

desacreditar el trabajo académico colegiado, atribuir un grado a alguien que no lo merece, etc.) (Informante “A”).

Los retos que aceptan enfrentar las integrantes de los CA estudiados son: mantener la relación entre los miembros ante las exigencias de productividad y hacer frente a los cambios que les exigen las políticas de calidad (Informante “A”).

Esta categoría, que emergió durante el análisis, muestra la manera como los integrantes de los CA evidencian la forma como se presentan diversas combinaciones de funcionamiento a las que se enfrenta una persona y las condiciones de libertad para realizar las elecciones conducentes.

6. Conclusiones

En este artículo, a partir de una metodología interpretativa, mostramos las posibilidades que tienen “realmente” los profesores de posgrado de formar éticamente a nuevos investigadores o tener la capacidad de funcionar desde la perspectiva de las capacidades de Nussbaum (2012: 40), las cuales ofrecen las condiciones para “elegir y actuar” en actividades concretas como: realizar trabajos colaborativos; tomar decisiones respecto al orden en la autoría de los productos académicos y publicar cometiendo o no plagio, lo cual nos permite arribar a los siguientes escenarios:

El trabajo colaborativo es una actividad que sí realizan los integrantes de los dos CA estudiados. Lo cual muestra la capacidad de decidir con libertad el orden de autoría con base a la “propiedad” del conocimiento generado en sus CA. Sin embargo, especulan que esta práctica se realiza de manera cuestionable por integrantes de otros CA, lo que conlleva la dificultad de asegurar que cuentan con las capacidades para formar investigadores éticos.

En cuanto al respeto de las ideas de otros, es decir no cometer plagio, en este trabajo develamos que los estudiantes “funcionan” en relación a ciertas exigencias de la política educativa, lo que lleva al profesorado a suponer que los estudiantes cuentan con ciertas competencias que estarían expresadas en trabajos originales, debidamente citados, lo que nos permite alcanzar el segundo de los objetivos propuestos para este artículo.

Finalmente las categorías de análisis provocaron la discusión de una categoría adicional que, como se menciona anteriormente, muestra que los participantes en CA enfrentan situaciones para funcionar en condiciones de libertad diferenciadas para realizar sus

elecciones, lo cual <abre una veta para descubrir cuáles son los elementos asociados a esas condiciones, ya que como menciona Sen (2003: 388) “La formación de valores, la emergencia y la evolución de una ética social son también componentes del proceso de desarrollo y requieren, por ello, toda nuestra atención” para provocar cambios positivos en la práctica de formación de investigadores.

Referencias

Cejudo, R. (2006) “Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación” en *Revista Española de Pedagogía*, año LXIV, no. 234, mayo-agosto: 365-380. (Consulta 2 de febrero de 2016 en <<https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=a%C3%B1o+LXIV%2C+n.%C2%BA+234%2C+mayo-agosto+2006%2C+365-380>>).

CONACYT (en línea) (Consultado el 29 de agosto de 2016 en <<http://conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>>).

Gob.mx (en línea) *Conceptos Básicos*. (Consulta el 29 de agosto de 2016 en <<http://promep.sep.gob.mx/ca1/Conceptos2.html>>).

Martínez, P. (2015) “El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum frente el problema de la ética animal” en *Veritas* no.33 Valparaíso set. (Consulta el 20 de enero de 2016 en <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732015000200004>>).

Nussbam, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. España, Paidós.

Ojeda, M. (2008) “Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2) (Consulta el 15 de enero de 2016 en <<http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>>).

Sanz, J. y Serrano, Á. (2016) “El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de justicia social” en *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 46, enero-junio, 2016, pp. 1-16

(Consulta el 23 de agosto de 2016 en <<http://www.redalyc.org/pdf/998/99843455004.pdf>>).

Sen, A. (2006) “Desarrollo como libertad”, Entrevista con Amartya Sen realizada por Nermeen Shaikh para Asia Source (www.asiasource.org) el 6 de diciembre de 2004. Versión traducida para la revista *La Factoría* (nº 30-31, mayo-diciembre de 2006) por David Casassas. Tomada de *La Factoría* y adaptada al formato de la *Revista Cuadernos del Cendes*, CDC v.23 n.63 Caracas dic. 2006 (Consulta el 20 de marzo de 2016 en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082006000300006>).

Sen, A. (2003) *Un nouveau modèle économique. Développement, Justice, Liberté*. Paris, Editions Odile Jacob.

SEP (Consultado el 24 de marzo de 2016 en <<http://dsa.sep.gob.mx/cuerposacademicos.html>>)

Van Manen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona, Idea Educación.