



RESPONSABILIDAD, COMPROMISO Y TRANSFORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DESDE DEL PENSAMIENTO COMPLEJO

Amelia Molina García
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Armando Ulises Cerón Martínez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Christian Israel Ponce Crespo
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Área temática: Educación y valores

Línea temática: Responsabilidad social y compromiso universitarios

Tipo de ponencia: Reportes parciales

Resumen:

La educación superior y la investigación deben ser la base para el cambio social y el desarrollo, tal como lo plantea la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009). Por ello, diversos gobiernos han emprendido acciones para lograr la transformación de esas prácticas. México se ha sumado a tales esfuerzos: por la mejora de la calidad de la educación superior. Recientemente (2017), la Subsecretaría de Educación Superior implementa el proyecto: Redes de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior (RECREA), que busca promover una cultura de la colaboración entre académicos para la innovación y mejora de sus prácticas docentes, en Universidades Públicas y Escuelas Normales del país (SEP, 2017).

RECREA integra tres ejes transversales: 1) enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo y el desarrollo de competencias profesionales, 2) incorporación de los avances de la investigación, en el proceso y contenido de la enseñanza-aprendizaje, y 3) uso de tecnologías de la información y comunicación.

Desde este marco presentamos avances del RECREA, mediante la metodología de investigación-acción en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, tomando tres ejes de análisis: responsabilidad, compromiso y transformación en la educación superior, a la luz del pensamiento complejo. Concluimos que la responsabilidad y el compromiso social constituyen la base para replantear y reconstruir las prácticas educativas, considerando al pensamiento complejo y el método como estrategia, en los procesos de gestión, apropiación y desarrollo diferenciado en contextos diversos y condiciones institucionales

Palabras clave: Educación superior, Pensamiento complejo, responsabilidad universitaria, compromiso social, Proyecto Recrea .

Introducción

Desde inicios del milenio actual se ha puesto en el centro de las políticas educativas a la responsabilidad social y la inclusión educativa, considerando que la educación constituye uno de los espacios de formación en las relaciones entre el individuo y su contexto social. Esta condición ha llevado a las Instituciones de Educación Superior a replantear sus currículos y formas de organización en el ejercicio educativo, viéndose sometidas a dinámicas complejas, que implican considerar los cambios producidos en diversos ámbitos de la sociedad y el contexto mundial.

Las Cumbres Iberoamericanas reconocen la función primordial de algunos organismos supranacionales y la necesidad de conformar redes de y entre universidades iberoamericanas, que se ocupen de promover mecanismos nacionales y regionales para el fortalecimiento de la calidad de la educación, por medio de procesos de evaluación y acreditación, con los que se intenta romper con los mecanismos individualistas en pro de la integración regional.

Desde ese marco, México, desde 2017, implementa el proyecto: Redes de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior (RECREA), como una iniciativa de la Subsecretaría de Educación Superior, que tiene como propósito: “Promover una cultura de la colaboración entre académicos para la innovación y mejora de sus prácticas docentes, con la finalidad de compartir buenas prácticas, enfrentar dificultades y crear soluciones, así como, alternativas para facilitar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En comunidad se reflexiona, se proponen y diseñan situaciones y se elabora la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje para aplicarse en su curso” (SEP, 2017, p.1).

Apartir de dicho propósito y considerando los tres ejes transversales del proyecto: 1) enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo y el desarrollo de competencias profesionales, 2) incorporación de los avances de la investigación, en el proceso y contenido de la enseñanza-aprendizaje, y 3) uso de tecnologías de la información y comunicación, se pretende orientar la reflexión sobre la aplicación del proyecto RECREA en una Universidad Pública. Por tanto, planteamos como pregunta de investigación: ¿es posible transformar la organización de las prácticas educativas en el nivel de educación superior, tomando como base los planteamientos del pensamiento complejo y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de formación para la investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación (DCE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)?

Para dar respuesta, planteamos como objetivo: identificar las principales características que adquiere el diseño instruccional del proyecto RECREA, en uno de los seminarios transversales del DCE, denominado: “Seminario-taller de Investigación II: Métodos cualitativos y perspectivas comparadas en educación”.

Se parte del supuesto que al considerar el proceso pedagógico (método de enseñanza) como estrategia y no necesariamente como programa (Morin, *et al.*, 2003), nada es estático y lineal, por tanto es posible fomentar la formación integral del estudiantado considerando sus contextos para la transformación.

El trabajo está estructurado en cuatro apartados: el primero, integra un ejercicio de conceptualización sobre pensamiento complejo y sus intencionalidades formativas; la responsabilidad y el compromiso social en el campo temático; el segundo corresponde al proceso de investigación-acción, en el que se define al diseño instruccional como el plan de mejora para la transformación de las prácticas donde, a su vez, se van presentando las experiencias sobre la puesta en marcha del proyecto. Asimismo, el tercer apartado presenta resultados preliminares, para dar paso al cuarto apartado que incluye las conclusiones.

Perspectivas de la complejidad

Abordar el proceso formativo desde la epistemología de la complejidad conduce a establecer rupturas permanentes entre los procesos constitutivo-culturales de las Universidades y las Escuelas Normales (instancias participantes en el proyecto), y de las lógicas propias de operación en ambas culturas institucionales, que son resultado de su historia. Desde los paradigmas de la complejidad (vale señalar que existen variantes, tales como: pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas (Luengo, 2018), las cuales no abordaremos en este espacio), nada está dado. Es decir, se debe romper con la creencia acerca de que todo se puede prever, planear, controlar y desarrollar linealmente, tal como se da en los modelos predominantes de la educación superior. En cambio, desde el pensamiento complejo de Edgar Morin, es necesario aprender a trabajar desde la incertidumbre; con alguna de sus variantes, como son: el desconocimiento, la aleatoriedad y el caos. Bajo este supuesto, se reconoce la existencia de situaciones imprevistas que suceden todos los días en los espacios escolares del nivel superior, las cuales hay que atender, resolver y afrontar. En tal sentido, “las situaciones inesperadas” son vistas como componentes inherentes a la situación educativa real, lo que implica aceptar que cada sesión de enseñanza es única e irrepetible (Van Merriënboer & Kirschner, 2010).

Edgar Morin (2001, p.35) señala que para que se dé la transformación de la práctica educativa, será necesario articular y organizar los conocimientos; así como reconocer y conocer los problemas del mundo, lo que implica reformar el pensamiento con un sentido paradigmático y no programático. Donde la pregunta o reto fundamental para la educación se centra en la aptitud que tenemos como docentes para organizar y fomentar el pensamiento divergente en la construcción de conocimiento.

Bajo tales propuestas, nuestro quehacer educativo se transforma, no sólo desde un proceso formativo sino que se constituye como un objeto de investigación, en el que cada sesión refiere la interrogante: ¿cómo hacer converger, re-construir e innovar la práctica educativa desde el enfoque de la complejidad en el programa educativo que nos ocupa?

En primera instancia, resulta necesario, como lo hace el propio Morin y sus colaboradores (2003) romper con el simplismo de identificar lo complicado con lo complejo, puesto que el primero refiere a algo difícil de comprender, integrado por diversas piezas y que si se busca su connotación epistemológica, alude a la palabra latina *complicare*, que significa “doblar o plegar”. En cambio, la palabra complejidad, también de origen latino, proviene de *complectare* que significa “trenzar o enlazar”. Remite al trabajo de construcción de

cestas que consiste en trazar un círculo uniendo el principio con el final de las ramitas. El prefijo *com* añade el sentido de la dualidad de dos elementos opuestos que se entrelazan íntimamente, pero sin anular su dualidad (Morin *et al.*, 2003, p.53). Estos referentes, desde el segundo posicionamiento, evocan la posibilidad de entretejer situaciones, eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares, que constituyen el mundo fenoménico. De la misma manera, la complejidad presenta rasgos perturbadores de la perplejidad, que refiere a lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre en los procesos.

Desde este planteamiento, si asumimos que el fenómeno educativo se construye a partir de la complejidad, los contenidos y el conocimiento que de ellos se genere, no está dado desde un sentido estático y lineal, sino que cada uno se va religando por retroacciones que orientan el referente empírico y vivencial de los propios estudiantes. La sesión se mostrará como un caos aparente, donde al parecer existen desarticulaciones temáticas, indefinición de procesos. Pero los fenómenos educativos que se construyen desde tales principios de complejidad, o desde el “caos determinista”, se van transformando con el transcurrir del tiempo, y son vistos como sistemas dinámicos, sensibles a las condiciones iniciales de dominio y apropiación del campo temático, de tal manera que alteraciones muy pequeñas en sus causas son capaces de provocar grandes diferencias en sus efectos: la revisión de un texto (artículo, capítulo de libro o reporte de investigación) se convierte en mero pretexto para el proceso reflexivo y posibilidad de construcción y re-construcción en el campo temático de investigación (construcción de objetos de investigación desde la reflexividad).

No obstante, estos planteamientos no son ajenos al compromiso con igualdad en la investigación colaborativa (Kyle y McCutcheon, 1984 en McKernan, 2008) y están matizados por diversos principios éticos en los que debe prevalecer la honestidad, la veracidad y la responsabilidad.

La responsabilidad social, en las universidades mexicanas, es aspecto constitutivo de sus acciones sustantivas, en las que se debe promover de manera impostergable una educación de calidad en todos los programas educativos; responsabilidad que se asume con los estudiantes y la comunidad social de pertenencia (Osegueda *et al.*, 2016). Si bien este planteamiento se aboca a las condiciones sociales para establecer alianzas estratégicas con otros sectores de la sociedad, en nuestro caso asumimos la responsabilidad social en el proceso formativo, ya que la producción de conocimiento estará contribuyendo a la formación de estudiantes de doctorado y como posibilidad de retribución a la sociedad.

Investigación acción: proceso de construcción de la experiencia educativa

Tomando como base que el programa educativo se asume como un objeto de investigación, con posibilidad de mejora, la postura metodológica asumida por RECREA, es la investigación-acción, en nuestro caso de tipo colaborativa, ya que de acuerdo McKernan (2008), como profesores-coordinadores del seminario diseñamos de manera conjunta el tipo de contenidos y acciones a realizar durante el curso; además de que al conducir el proceso formativo estamos mejor situados para realizar este tipo de investigación. Desde esta perspectiva y considerando los aspectos del diseño instruccional de RECREA

(abordado más adelante), el seminario de investigación, articulado con otros del mismo semestre, se construyó como estrategia de formación (no como programa lineal cerrado), en la que los estudiantes con base en los contenidos revisados van reconstruyendo sus objetos de investigación y los procesos que permiten su desarrollo.

La colaboración en el proyecto incluyó los cuatro momentos de la investigación-acción colaborativa, que consistió en planificar, como ruta de mejora, el “diseño instruccional” con sus seis pasos; la puesta en práctica, en la que los profesores fueron incorporando innovaciones en el desarrollo de 15 sesiones en un semestre; el análisis, que se realizó a partir de la información recabada sesión tras sesión, y sus respectivos ajustes, acordes con los procesos de construcción de los proyectos de investigación; y, finalmente, la comunicación-difusión de la experiencia, la cual se da en parte con esta ponencia y el informe que se presentará a finales de 2019.

De acuerdo con Elliott, en el “análisis, es fundamental la idea de que el investigador de la acción desarrolla una comprensión interpretativa personal a partir del trabajo sobre los problemas prácticos, y que la comprensión teórica es constitutiva de la acción y el discurso prácticos” (Elliott, 1987, p.157 en McKernan, 2008, p.43). Bajo esta reflexión es importante señalar que en el proceso mismo de los seminarios hay una base teórica que impregna las prácticas.

La población objetivo estuvo integrada por seis estudiantes del grupo de Doctorado en Ciencias de la Educación de la UAEH, que cursan el segundo semestre. El escenario se conformó en diez sesiones presenciales y cinco para asesoría individual, como espacio de incorporación, articulación, ajuste e instrumentación de los contenidos revisados.

La experiencia se ubica en las actividades del Cuerpo Académico (CA) Estudios Comparados en Educación, integrante del proyecto nacional que está compuesto por varios nodos regionales. Para el CA éste es el segundo año de implementación y es la primera ocasión que se pone en práctica en el nivel de doctorado, ya que sólo se habían sistematizado experiencias en Licenciatura.

Implementación de la propuesta: algunos hallazgos y resultados

Como parte inicial en la conformación de las redes de aprendizaje (estrategia del proyecto), se realizó una reunión de encuadre, en la que se revisaron los lineamientos generales del proyecto y se definió agenda. Si bien la idea fue poner elementos en común, el sentido es la diversificación en la elaboración del proyecto (diseño instruccional) por cada CA. Además, la posibilidad de conocer experiencias sobre el proyecto, detonó sorpresa e incertidumbre, incluso resistencia a la participación, puesto que se generó el imaginario que este tipo de proyecto no se puede realizar con asignaturas teóricas. En este caso, la transformación de la práctica educativa fue visualizada como un cambio tangible y perceptible en un espacio físico; la asignatura debía estar acompañada de lo que se conoce como “prácticas escolares”, en las que los estudiantes intervienen para “transformar”. Esta primera tensión condujo a poner en práctica

los primeros diseños con asignaturas teóricas (ej. Sociología de la Educación), experiencia que tomamos para un nuevo diseño instruccional.

Como se mencionó, el proyecto se desarrolla mediante seis pasos para el diseño instruccional: 1) Contexto de la asignatura; 2) Descripción, enunciación y objetivo de desempeño de las tareas o actividades por realizar; 3) Información de apoyo, procedimental y práctica para el desarrollo de las tareas o actividades; 4) Apoyos y mediación docente en el aula para la elaboración de productos; 5) Evaluación del desempeño, con especificación de las rúbricas respectivas para cada producto y, 6) Presentación a los estudiantes. Esto con tareas y actividades que pueden ser logradas a partir de niveles de complejidad, vinculación con problemáticas reales, la investigación y el uso de TIC. Para el caso del doctorado se buscan los niveles máximos de complejidad formativa.

El paso 1: implica la descripción del propósito y contexto del la asignatura (seminario de Investigación II): semestre en que se cursa, competencias a desarrollar y relación de las competencias de salida de la asignatura y con el perfil de egreso, en el marco del plan de estudios del programa. En nuestra situación este primer paso no implicó ninguna dificultad, puesto que es fácilmente identificable desde el diseño curricular del programa.

El propósito del seminario es: “aplicar en el diseño y desarrollo de sus proyectos de investigación con perspectiva comparada, los fundamentos teórico-epistémicos, metodológicos e instrumentales de la perspectiva cualitativa, con la finalidad de enriquecer la definición y construcción de su objeto de estudio desde varias dimensiones de análisis (Molina y Cerón, 2019). El seminario se imparte en el segundo semestre, pertenece al núcleo: Generación de conocimiento en el campo educativo. Las competencias genéricas son: formación, comunicación y pensamiento crítico y las específicas, jerarquizadas: conocimientos (C), habilidades (H) y actitudes (A). Su relación con el perfil de egreso, está en la conformación de una visión integral de la problemática del campo educativo, así como la elevación del dominio teórico y metodológico interdisciplinar para la generación de conocimiento, con el desarrollo de habilidades para el diagnóstico y evaluación en contextos sociales de los procesos educativos y tener la disposición para dar solución a problemas educativos.

Bajo estos referentes, la contribución fundamental del seminario es que el estudiante pueda desarrollar proyectos de investigación desde diversas perspectivas disciplinares que respondan a necesidades sociales, acordes con las necesidades particulares que los contextos demanden. Este ejercicio lleva de manera implícita las competencias específicas: Conocimiento (C), para identificar diversos conceptos que explican las características particulares de las teorías socio- educativas; Habilidades (H), para la aplicación y reconstrucción conceptual de dichas teorías en un problema particular y Actitudes (A), para ser tolerante ante los diversos posicionamientos que se generen de las teorías y perspectivas epistémicas. Las cuales fueron puestas en práctica en las sesiones del seminario. Al revisar cada una de las perspectivas, tanto estudiantes como profesores establecieron posturas que generaron debates y clarificaciones sobre las conveniencias o no de los abordajes epistémicos.

Paso 2: Presenta la enunciación de las tareas, su descripción y los objetivos de desempeño, para cada una de las unidades de trabajo, de las cuales presentamos un ejemplo en la siguiente tabla:

Tabla 1: Aplicación del paso 2 en el seminario de investigación

ENUNCIACIÓN DE LAS TAREAS	DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS	OBJETIVO DE DESEMPEÑO
IDENTIFICACIÓN DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTÉMICOS QUE DAN ORIGEN A LAS PERSPECTIVAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACIÓN.	NIVEL 1: IDENTIFICACIÓN DE REFERENTES CONCEPTUALES DE CADA PERSPECTIVA EPISTÉMICA NIVEL 2: REPRESENTACIÓN GRÁFICA (MAPA CONCEPTUAL, INFOGRAFÍA, ETC.) DE LOS PARADIGMAS. NIVEL 3: ELABORACIÓN DE UN ESCRITO FORMAL QUE IDENTIFIQUE Y EXPLIQUE LA BASE CONCEPTUAL APLICABLE A SU OBJETO DE ESTUDIO. (5 CUARTILLAS CON BIBLIOGRAFÍA).	OBJETIVO 1: IDENTIFICAR, DE ACUERDO CON LAS PLANTEAMIENTOS DE CADA POSTURA EPISTÉMICA LAS IMPLICACIONES DE SU UTILIZACIÓN.
COMPRENSIÓN Y ANÁLISIS SOBRE LA UTILIZACIÓN DE REFERENTES TEÓRICO EPISTÉMICOS EN ESTUDIOS DEL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN.	NIVEL 1. IDENTIFICACIÓN, ANÁLISIS Y COMPRENSIÓN DE LA ESTRUCTURA Y PROCESO DE INVESTIGACIÓN DE OTROS AUTORES. NIVEL 2. PRESENTACIÓN DE NOTAS O CUADROS QUE REFLEJEN EL ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS REVISADOS. NIVEL 3. DEMOSTRACIÓN POR ESCRITO DE LOS DEBATES GENERADOS A PARTIR DE INVESTIGACIONES REVISADAS, REFERIR AUTORES Y PLANTEAMIENTOS ESPECÍFICOS DE LAS POSTURAS DETECTADAS. (5 CUARTILLAS)	OBJETIVO 2: REALIZAR UN ANÁLISIS COMPARATIVO SOBRE LAS POSTURAS EPISTÉMICAS DE LOS PARADIGMAS UTILIZADOS POR LOS AUTORES REVISADOS.
UTILIZACIÓN DE REFERENTES EPISTÉMICOS, TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E INSTRUMENTALES QUE SE INCLUYEN EN UN DISEÑO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y ASUMIR POSTURA TEÓRICO-EPISTÉMICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE UN PROBLEMA O FENÓMENO EDUCATIVO.	NIVEL 1. EXPOSICIÓN DE ASPECTOS PROBLEMÁTICOS QUE SE IDENTIFICAN EN SUS OBJETOS DE INVESTIGACIÓN INCLUYENDO INTERROGANTES. NIVEL 2. DISCUSIÓN EN GRUPO LOS ASPECTOS QUE ENTRAN EN JUEGO EN CADA POSTURA PARADIGMÁTICA DE ADSCRIPCIÓN. ENTREGA DE RELATORÍA CRÍTICA (DOS CUARTILLAS). NIVEL 3. REALIZACIÓN DE EJERCICIO TIPO ENSAYO (10 CUARTILLAS) SOBRE LA APLICACIÓN DE UNA POSTURA PARADIGMÁTICA EN SU PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN.	OBJETIVO 3: DETERMINAR LA POSTURA EPISTÉMICA CON RELACIÓN A SU OBJETO DE ESTUDIO Y SU APLICABILIDAD ACORDE CON SUS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, CON LA FINALIDAD DE IR REDEFINIENDO SU OBJETO DE INVESTIGACIÓN.

El paso 2 nos condujo a reconformar la estructura de construcción del programa, pues al ser visto como estrategia, ya no sólo tuvimos que cuidar la pretensión de dominio temático o de contenido sino mantener un proceso reflexivo permanente, en el que cuidamos la revisión de cada una de las posturas epistémicas y lo que implican. Esto con la finalidad de romper con las estructuras escolásticas que se vienen promoviendo desde niveles precedentes (Molina y Cerón, 2017).

El Paso 3: del diseño instruccional requiere que el docente deje claro al estudiante la información de apoyo, procedimental y práctica que necesita para el desarrollo de las tareas o actividades. En este sentido, se cuidó la integración de una carpeta compartida mediante el Google drive para que los estudiantes pudieran bajar los materiales de la bibliografía básica; así mismo, en cada sesión se hicieron recomendaciones para la consulta de materiales complementarios para cubrir las necesidades básicas de información o para profundizar en la temática, incluso para tener referentes procedimentales para su aplicación; las sugerencias que fueron

dadas tanto por los coordinadores del seminario como por los estudiantes, cuidando el compromiso y responsabilidad del proceso compartido de la investigación-acción en el desarrollo del seminario.

A pesar de que se trata de estudiantes del nivel de doctorado, se pudo identificar que aún es necesario pasar por los niveles de complejidad básicos, puesto que algunos no dominan las competencias para el análisis e interpretación de contenidos y mucho menos, aquellas que requieren dominios en la conformación de nuevo conocimiento.

Paso 4: Se describen los apoyos y la mediación del profesor en el desarrollo de las tareas o actividades. Se detallan los productos que se tienen que elaborar, las fechas de entrega y la actividad de mediación en el aula. Estos fueron incluidos en el programa y se fueron comentando conforme se avanzó en su desarrollo, lo que permitió ofrecer mayor claridad sobre los logros de aprendizaje así como la identificación de sentido entre la revisión de los primeros materiales y la utilidad de estos en el proceso de construcción de su diseño de investigación.

Paso 5: Evaluación del Desempeño: En éste se describen las rúbricas de evaluación de cada producto que el estudiante tiene que elaborar, con los indicadores y la escala de calificación por indicador. Para este punto sólo nos ocupamos de generar un documento en el que se describen las características de los productos parciales a entregar (que corresponden a las tareas por unidad temática) y del trabajo final (reestructuración del diseño de investigación de acuerdo con la perspectiva cualitativa), los cuales fueron revisados juntos con los estudiantes.

Paso 6: Presentación al estudiante del diseño instruccional, según la metodología y las intencionalidades del proyecto RECREA. Este paso se realizó en la última sesión del programa en la que los estudiantes fueron reflexionando sobre el proceso experiencial que tuvieron en el seminario. Alguno pidió la realización de ejercicios como si se tratara de un programa de licenciatura en el que es importante poner en práctica lo aprendido, otros presentaron información alejada de los contenidos y procedimientos desarrollados en el seminario, sólo dos lograron comprender el sentido de la revisión y su posibilidad de aplicación en su protocolo de investigación, lo cual se pudo constatar en las exposiciones de la última sesión.

Conclusiones

Desarrollar el proceso pedagógico desde la perspectiva del pensamiento complejo posibilita considerar el proceso formativo no como un desarrollo lineal, en el que las asignaturas o en este caso los seminarios se trabajan de manera estanca y en sentido lineal, donde lo más importante es la cobertura de los contenidos sin ofrecer posibilidades para ir verificando el desarrollo del proceso formativo. Esta perspectiva permitió mantener presente la totalidad del programa educativo, identificando la parte que se está abordando (el seminario particular) con relación a los demás componentes del programa, así como las intencionalidades formativas y mantener un ejercicio permanente de articulación entre lo que se pretende con el seminario en relación con otros seminarios. Pero no sólo eso, sino identificar como trayecto formativo la meta que

se pretende alcanzar: lograr que los egresados del doctorado generen conocimiento innovador respecto a las temáticas de elección y construcción de los objetos de estudio.

Identificamos que la responsabilidad y el compromiso social que asuman los profesores en el proceso formativo es esencial para el logro de las metas propuestas, ya que si éste no está presente sólo se estará evidenciando la simulación, en donde se cubren las sesiones de trabajo pero no se hace una valoración respecto a lo que se está abordando y para qué de ello. Con lo que dimensión ética se vería trastocada, pues no hay honestidad, veracidad, ni compromiso y menos responsabilidad social en la declaratoria.

Si bien existe la pretensión de mantener articulación permanente entre los seminarios para el logro de una formación integral u holística, identificamos que es importante establecer las fronteras entre los seminarios, puesto que en ocasiones se puede caer en reduccionismos, donde los contenidos de uno se traslapan con los del otro, limitando con ello la riqueza formativa, puesto que el dominio de un contenido en particular permea las prácticas independientemente del seminario que se esté trabajando, incluso utilizar los mismos ejemplos para diferentes espacios. Esto implica que como docentes también debemos innovar nuestras propias prácticas y establecer rupturas para ampliar el horizonte de nuestra propia formación.

Referencias

- Kyle, D. y McCutcheon, G. (1984). "Colaborative research: development and issues". *Journal of Curriculum Studies*, 16 (abril-junio). pp. 173-179.
- Luengo, E. (2018). Las vertientes de la complejidad. Pensamiento sistémico, Ciencias de la complejidad, Pensamiento complejo, Paradigma ecológico y Enfoques holistas. Guadalajara, México: ITESO.
- McKernan, J. (2008). Investigación-acción y curriculum. Madrid, España: Morata.
- Molina, A. y Cerón, A. U. (2017). La investigación institucionalizada. Experiencia en un programa de posgrado, pp.49-60, en Cerón, A.U. (Coord.) Educación y formación investigativa a nivel posgrado. Reflexiones epistemológicas, teóricas y metodológicas sobre prácticas educativas. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- Molina, A. y Cerón, A.U. (2019). Programa Seminario Taller de Investigación II: Métodos cualitativos y perspectivas comparadas en educación. Doctorado en Ciencias de la Educación. México: UAEH (documento de trabajo).
- Morín, E, Ciurana, R. E. y Motta, D. R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: UNESCO.
- Osegueda, J.M., Mungaray, A., Rubio-Oca, J. y Moctezuma, P. (Coord.) (2016). La responsabilidad social de la universidad mexicana a mitad del siglo XXI. México: Universidad Autónoma de Baja California/Miguel Ángel Porrúa.
- SEP (2017). Proyecto Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior (RECREA) (documento de trabajo).
- Unesco (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009)
- Van Merriënboer, J.J.G. y Kirschner, P.A. (2010). Diez pasos para el aprendizaje complejo: un acercamiento sistemático al diseño instruccional de los cuatro componentes. México: Innova/Cesal/Universidad Veracruzana.