Polymathia. Revista de Pensamiento Académico.
Julio 2026, Vol. 2, N° 1, pp. 9-23
doi: 10.33264/prpa.2026.01.12
© 2026 Polymathia, CC BY-NC, ISSN 2810-7853
https://revistas.uniacc.cl/index.php/polymathia
Reporte de experiencia

El Laboratorio de Práctica Profesional: reporte de una experiencia de innovación formativa en el posgrado profesionalizante

María Estela Guevara Zárraga [a]; María Juana González Tovar [b]

[a] Universidad de Guadalajara | ORCID
[b] Universidad de Guadalajara

Referencia: Guevara, M.E., & González, M.J. (2026). El Laboratorio de Práctica Profesional: reporte de una experiencia de innovación formativa en el posgrado profesionalizante. *Polymathia. Revista Pensamiento Académico, 2*(1), 9-23 https://doi.org/10.33264/prpa.2026.01.12

Fecha de recepción: 12 jun 2026

Fecha de aceptación: 9 jul 2026

Fecha de publicación: 31 jul 2026

Copyright: © 2026 by the authors. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY NC SA) license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Resumen: El rezago en la titulación constituye uno de los problemas estructurales de los posgrados mexicanos, particularmente en programas cuya única modalidad de egreso es la tesis. Este reporte documenta la experiencia de implementación del Laboratorio de Práctica Profesional en la Maestría en Urbanismo y Territorio (MAUT) del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD) de la Universidad de Guadalajara, programa profesionalizante que opera desde 2016 como respuesta institucional al cierre de un posgrado precedente incapaz de sostener su indicador de titulación. El objetivo del reporte es documentar el diseño, implementación y aprendizajes derivados del Laboratorio como dispositivo epistémico para la producción de conocimiento situado y la conclusión del proceso de titulación. La estrategia articula la estancia obligatoria de práctica profesional impuesta por CONACYT, hoy SECIHTI para los programas profesionalizantes, con el proceso de titulación, sustentándose teóricamente en el Aprendizaje Situado y el Marco Lógico como herramientas de traducción epistémica entre la experiencia de campo y el conocimiento académico. El seguimiento de tres casos con distintos grados de implementación permite identificar que la eficacia del dispositivo depende menos de su diseño curricular formal que de la comprensión compartida de sus propósitos entre todos los actores involucrados: coordinación, directores de tesis, tutores receptores y estudiantes. La experiencia se encuentra en proceso de consolidación, por lo que los resultados reportados son de carácter cualitativo y procesual. Su aporte reside en la identificación de condiciones críticas de operación que pueden orientar el diseño de dispositivos similares en otros posgrados profesionalizantes que enfrenten el mismo problema estructural, sin que ello constituya un modelo generalizable a partir de la evidencia aquí reportada.

Palabras clave: titulación en posgrado, Aprendizaje Situado, práctica profesional, posgrado profesionalizante, innovación formativa

INTRODUCCIÓN

La titulación constituye una de las principales vulnerabilidades en los procesos de formación académica. Lejos de entenderse como una actividad de cierre, suele percibirse como una tarea compleja y disonante con la vida personal de los estudiantes. El programa de Maestría en Urbanismo y Territorio del Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD) de la Universidad de Guadalajara (UDG), que aquí se analiza, cuenta con cursos, docentes y tutores que proponen actividades orientadas a facilitar la conclusión de las investigaciones para la titulación. No obstante, los resultados han sido diversos, y el más desafiante es aquel en el que no se concreta la meta esperada.

El problema que este reporte busca atender puede formularse así: en la Maestría en Urbanismo y Territorio, como en buena parte de los posgrados profesionalizantes mexicanos, la estancia de Práctica Profesional y el proceso de titulación se han operado como trayectorias paralelas y desarticuladas entre sí —la primera reducida a un requisito administrativo de vinculación con una entidad receptora, la segunda dejada a la relación individual entre tesista y director—, sin que exista un dispositivo que las integre de manera intencionada. Esta desarticulación contribuye a explicar el rezago en la titulación que ha caracterizado al programa, en la medida en que la experiencia de campo no se traduce sistemáticamente en avance de tesis ni en la producción del conocimiento situado que la práctica profesional podría aportar. La pregunta que orienta este reporte es, entonces, cómo diseñar y operar un dispositivo formativo capaz de articular la estancia de Práctica Profesional exigida por SECIHTI con el proceso de titulación, de modo que ambas exigencias dejen de yuxtaponerse y se conviertan en un mismo proceso de producción de conocimiento orientado al cierre oportuno del posgrado.

Los programas que enfrentan dificultades para lograr la titulación de sus egresados en la Universidad de Guadalajara suelen dedicar parte de sus esfuerzos a identificar las posibles causas que impiden la obtención del grado y, en consecuencia, a proponer alternativas para abatir esa condición. En el caso que aquí se presenta, existía una condición favorable: al tratarse de un programa profesionalizante, desde su creación e integración al Programa de Posgrados de Calidad del entonces CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), se solicitaba la incorporación de un programa coadyuvante de Práctica Profesional para vincular a los estudiantes con espacios de ejercicio profesional, con el propósito de formarlos en destrezas y habilidades propias del campo disciplinar. En esa oportunidad se implementó una alternativa que ha mostrado cierto éxito en la concreción de la investigación para la titulación. La propuesta parte de la estancia de Práctica Profesional asociada a la maestría por su carácter profesionalizante, de acuerdo con los parámetros de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). El programa se implementa como un Laboratorio de Práctica Profesional, lo que favorece la comprensión de la problemática in situ y permite una reflexión epistemológica en torno a la generación de conocimiento especializado, en diálogo entre la universidad y las esferas de intervención profesional.

En este contexto, el programa de prácticas profesionales se venía operando como requisito para el egreso de los alumnos, sin más procedimiento que la asignación a una entidad receptora y el visto bueno de esta al término de un periodo de seis meses. El programa sugiere que este requisito se cumpla durante el tercer semestre del posgrado, pero no precisa nada más en términos operativos ni sobre el resultado esperado. Sin claridad en su procedimiento, las prácticas profesionales se mostraron como una oportunidad para incentivar el buen término de las investigaciones de tesis. El primer paso exigía una nueva lectura sobre el avance curricular: las asignaturas de Taller de Tesis I y II debían orientar el desempeño del estudiante como responsable de su proyecto en campo. Esto implica que los contenidos de Taller de Tesis I se centren en la generación de conocimiento en campo, por lo que la formación que debe ofrecer versa sobre metodología,

estrategias de investigación, generación de datos y constatación de variables e indicadores. El docente es un asesor clave en la construcción de conocimiento empírico, actividad que debe ser asumida por el alumno como prioritaria durante el trabajo en los contextos de profesionalización.

El segundo momento corresponde a la vinculación con las entidades receptoras de prácticas profesionales, las cuales deben aceptar que el proyecto a desarrollarse es el del tesista. Aun cuando en ellas existan metas o intereses predeterminados, debe propiciarse que el estudiante, junto con su director de tesis, explique el beneficio derivado de la investigación de posgrado para el logro de los objetivos de la empresa o institución receptora. El rol del director de tesis se complementa al ser reconocido como tutor académico de la Práctica Profesional. De hecho, la selección del espacio en que se llevarán a cabo las prácticas profesionales es una responsabilidad compartida entre el director y el tesista; la administración del programa se limita a realizar la gestión necesaria para formalizar la vinculación. Esta relación director-tesista, situada en el entorno pertinente para la investigación de grado, es la más significativa dentro del esquema del Laboratorio, pues el conocimiento puede concretarse en la medida en que la problemática en observación se interpreta desde los encuadres teórico-metodológicos y, simultáneamente, desde el contexto del problema: normativas, límites institucionales, así como condiciones materiales y presupuestales. La correcta comprensión de los ajustes que el investigador debe hacer a su proyecto, sin perder el objetivo que se propone cumplir, es la peculiaridad que se ha asociado a la condición del Laboratorio, entendido como un espacio de retos formativos, crecimiento epistemológico y rigor en el compromiso de resolución de problemáticas reales.

Para el seguimiento dentro de las entidades receptoras existe la figura del tutor receptor de prácticas profesionales, responsable de la atención directa al estudiante para apoyar su investigación, al mismo tiempo que vela por los intereses de la empresa o institución que lo recibe. Su presencia también es decisiva en la generación de datos, derivados de los cuestionamientos que puede hacer al proyecto, al proceder del estudiante e incluso a la validez de la información generada. Se trata, nuevamente, de un agente que pone a prueba el desarrollo del proyecto de tesis en un contexto controlado, al que el estudiante debe responder.

EL POSGRADO COMO ÁREA DE FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA INVESTIGACIÓN

Los aspirantes al posgrado suelen requerir una vertiente formativa que les permita comprender la realidad desde un encuadre epistémico, profundizar en ella y estar en condiciones de promover diagnósticos y propuestas de atención (Moreno, 2022). Las maestrías, además, tienen la condición de ofrecer como alternativa única para la titulación el desarrollo de una investigación desde su planteamiento hasta su redacción para la difusión, es decir, una tesis.

Son pocos los estudios que se han dedicado a cuestionar las razones que impiden a los estudiantes de posgrado obtener el grado. En el caso de Álvarez, Gómez y Morfin (2012), se cuestiona el aporte de la beca CONACYT como factor que debería impulsar la finalización exitosa del posgrado y que, sin embargo, parece no ofrecer ese resultado. Con una metodología de corte no experimental, cuantitativo, descriptivo y transversal, se aplicó regresión logística para medir la correlación entre recibir beca y lograr la titulación. Los resultados principales mostraron que la eficiencia terminal global fue de 41.27%. Al comparar becados (42.03%) y no becados (39.22%), la diferencia fue mínima. De hecho, al medir la eficiencia a cuatro años del ingreso, los alumnos sin beca superaron a los becados (62.75% frente a 57.25%). La prueba estadística confirmó que las variables son independientes: no hay relación significativa entre tener beca y titularse. La conclusión del artículo es que la beca CONACYT, tal como se otorgaba —como “beca de inversión en conocimiento” sin obligación de reembolso—, no es un factor determinante de la titulación ni de la eficiencia terminal. Los

autores sugieren regresar a un modelo de beca-crédito, reteniendo 25% del monto mensual para entregarlo al alumno al obtener el grado, como incentivo para titularse en tiempo.

En un estudio similar, Pérez y González (2023) muestran algunas coincidencias con el artículo de 2012, aunque ofrecen un aporte más actual en el que no se enfatiza la existencia de un apoyo económico. El estudio analizó a 180 estudiantes de posgrado de seis generaciones, correspondientes al periodo 2005-2020, e identificó cuatro determinantes de la eficiencia terminal: género, promedio final, perfil de la maestría y periodo de egreso. Entre los hallazgos destaca que las mujeres se titulan menos que los hombres y que los estudiantes con mejores promedios tienen mayor probabilidad de titularse. En síntesis, mientras el artículo de 2012 concluye que el apoyo económico no es determinante de la eficiencia terminal, la investigación de 2023 identifica que los factores académicos y sociodemográficos, como el promedio y el género, son los que predicen si un estudiante de posgrado en México se titula o no.

El diagnóstico que se elaboró para justificar la creación de la MAUT partió del declive de un posgrado precedente: la Maestría en Urbanismo y Desarrollo, que debió cerrarse por no sostener el indicador de titulación de sus egresados, es decir, la acumulación de egresados no titulados determinó el cierre de aquel posgrado. Urbanismo y Desarrollo fue una maestría de investigación, definida por CONACYT, hoy SECIHTI como:

> XVIII. Programas con orientación a la investigación, o programas de investigación básica en ciencia y humanidades: (...) se orientan a la generación de conocimiento fundamental con fines explicativos y teóricos. Su propósito principal es comprender los fenómenos naturales, sociales, culturales y creativos, sin buscar una aplicación inmediata. Se caracteriza por el rigor metodológico, la innovación conceptual y la producción de aportes originales que fortalecen a la comunidad académica y sientan las bases para desarrollos posteriores en distintos campos del conocimiento. (DOF 21/10/2025, Art. 4. Párrafo XVIII)

Para sostener ese perfil de investigación, la Maestría en Urbanismo y Desarrollo tuvo como única modalidad de titulación la tesis, resultado de una investigación llevada a cabo mientras se avanzaba en el cumplimiento de la currícula distribuida en cuatro semestres, de los cuales los dos últimos incluían las asignaturas Tesis I y II. Al término del programa, las tesis debían entregarse para someterse a defensa y obtener el grado.

La realidad es que el rezago hizo imposible sostener el programa, que dejó de ofrecerse en 2016, mismo año en que inició operaciones la MAUT. Este nuevo programa académico se formuló con dos condiciones: sería un posgrado profesionalizante y tendría nuevas alternativas de titulación. Para el CONACYT/SECIHTI, los programas con orientación profesionalizante se definen como aquellos

> Con orientación a la profesionalización, o de investigación aplicada en ciencia, humanidades y tecnología (...) se enfocan en la utilización del conocimiento para atender problemáticas concretas y necesidades sociales, culturales, científicas y productivas. Su propósito es la transferencia e innovación en contextos reales, priorizando la pertinencia social, la vinculación con diversos sectores, así como la obtención de resultados prácticos que impacten en políticas, procesos y servicios. (DOF 21/10/2025, Art. 4. Párrafo XIX)

Así, la principal diferencia está en el enfoque: la producción de conocimiento para explicar o teorizar una realidad, frente a la utilización de ese conocimiento para atender problemáticas concretas.

Con este encuadre, se procedió a redefinir los alcances del proyecto de investigación para la titulación; se mantuvo la opción tesis y se sumó el informe de Práctica Profesional. Si bien la primera no requirió explicación alguna para el cumplimiento de su propósito, la segunda sí exigió un proceso de esclarecimiento de sus alcances y operación respecto del plan de estudios, así como del acompañamiento de los profesores y tutores del proyecto para la titulación.

La intención de la propuesta fue mantener la visión del posgrado como una oportunidad para formar investigadores, aun desde una orientación en la que el saber se aplica para atender dificultades concretas, pues se consideró que esta modalidad también puede generar conocimientos que alimenten la reflexión teórica y metodológica. Se buscó evitar que la condición profesionalizante se limitara a la ejecución o implementación de principios sobre necesidades particulares. Más bien, se propuso comprender cómo una realidad específica puede analizarse desde encuadres teóricos y metodológicos para generar información útil y pertinente en la resolución del problema planteado. A la vez, se procura que el contraste con la realidad, que exige ajustes a esos mismos marcos teóricos y metodológicos, funcione como referente para la reflexión del investigador y de su disciplina en constante diálogo.

En entrevista, algunos egresados del primer programa, la Maestría en Urbanismo y Desarrollo, afirmaban que una de las razones para no concretar la entrega de la tesis era la aparente desconexión entre lo aprendido en los cursos de metodología, el protocolo de investigación elaborado y el momento de llevarlo a la realidad de la problemática de investigación. Algunos informantes explican cómo interactúan con sus entornos de investigación y, en su discurso, no hay evidencia de que lo hagan bajo la orientación de sus conceptos teóricos y estrategias metodológicas. Ante la pregunta expresa "¿qué tan determinante fue el protocolo realizado/evaluado para concretar tu trabajo de campo?", la respuesta mayoritaria fue "poco" o "muy poco determinante". Esto revela una comprensión incorrecta del proceso de investigación, así como de la capacidad reflexiva de la sistematización de la Práctica Profesional como espacio de producción de conocimiento especializado.

La orientación profesionalizante se consideró más cercana a las circunstancias de los estudiantes, vinculados con mayor frecuencia al desarrollo de su profesión que a la producción académica de saberes teóricos y metodológicos. El CONACYT, hoy SECIHTI, se refería a los programas con orientación profesionalizante como aquellos que "respondan a necesidades de los sectores de la sociedad y contar con una fuerte vinculación con los sectores de la sociedad para los que fueron creados" (PNPC, 2016: p. 3). Además, se imponían dos requisitos puntuales:

- Proporcionar al estudiante una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con alta capacidad para el ejercicio profesional.

- Realizar estancias en los sectores de la sociedad (empresarial, social, gubernamental, entre otros).

La duración de estas estancias estará enmarcada también en el plan de estudios y representará alrededor del 25% del tiempo total de la formación establecida en aquel; para una formación de dos años podrá pedirse una estancia de seis meses. (PNPC, 2016: pp. 3-4)

Bajo estos requerimientos, en lo operativo se buscó cumplir los estándares de la orientación, pero también se implementaron cambios que requirieron una reorganización del eje de formación para la investigación. El propósito fue propiciar la operación de un Marco Lógico apoyado en la propuesta pedagógica del Aprendizaje Situado, para establecer una ruta de comprensión orientada a la intervención en la realidad en

estudio. En este sentido, Enrique Pastor (2022:56) reconoce el potencial de los saberes y habilidades que se forjan en el periodo de Práctica Profesional de los estudiantes. Aunque su estudio está centrado en el pregrado europeo, considero que el argumento se sostiene en el caso del posgrado en México. Se parte del principio rector de la orientación del programa como posgrado profesionalizante, lo que deriva en una fuerte vinculación con los sectores profesional y empresarial de los estudiantes y egresados (Chan-Chi y Rodríguez, 2025:3).

La premisa inicial fue ofrecer una temporalidad específica dentro de la currícula del posgrado destinada a la generación de datos empíricos. Esta etapa aparece en el plan de estudios como Práctica Profesional y se lleva a cabo bajo la dirección del tutor académico o director de tesis. El estudiante debe estar presente en el área de investigación para interactuar con los informantes y con la problemática en cuestión, con el fin de generar resultados de acuerdo con el protocolo que orienta la intervención.

MARCO TEÓRICO: APRENDIZAJE SITUADO Y MARCO LÓGICO

A partir de la estancia obligatoria del estudiante en el entorno contextual, el problema planteado debe identificarse en la realidad en cuestión para producir insumos analíticos que expliquen relaciones causa-efecto, relaciones entre actores y estructuras de poder, además de la implementación de soluciones viables que puedan descartarse o confirmarse como suficientes. De esta manera, es posible proponer al Laboratorio de Práctica Profesional como generador de conocimiento, a partir del estudiante en proceso de Aprendizaje Situado (Pérez, 2017: 4; Díaz-Barriga, 2003), entendido como contexto integrador, y de la consolidación del uso del Marco Lógico como herramienta operativa dentro de ese encuadre (Ortegón, Pacheco y Prieto, 2005).

Dado que el requisito de la estancia profesional era definido por las autoridades como equivalente a seis meses para los programas de dos años de duración (PNPC, 2016: pp. 3-4), como era el caso de la MAUT, el plan de estudios incluyó un periodo para resolver la estancia. Su nombre sería “estancia de Práctica Profesional” y su esquema de manejo pedagógico sería el Laboratorio, entendido como un dispositivo epistémico en la formación del posgrado.

La estancia de Práctica Profesional es una ventana en la que los universitarios trasladan sus saberes teóricos para ensayar su eficacia en la práctica. Si se entiende como Laboratorio, el énfasis no está en ensayar saberes, sino en cocrear con los actores del contexto de investigación, condición que también exige comprender la cultura organizacional, las jerarquías invisibles y los problemas no estructurados, conjunto que deberá organizarse en una secuencia de acciones según el Marco Lógico. Casos semejantes, en los que la Práctica Profesional se orienta a soluciones profesionales, pueden observarse en la Universidad de Chile (Piña, 2016). Un excelente estado del arte se ofrece en la publicación de Ramírez, Roque y Vela (2025), quienes llaman la atención sobre la poca relevancia que el programa tiene entre los investigadores universitarios (2025:1478).

El Aprendizaje Situado permite la reflexión sobre la acción, condición indispensable para apreciarlo como proceso epistemológico. En complemento, la Práctica Profesional constituye una oportunidad para traducir la práctica en conocimiento, sumada a la experiencia del estudiante durante su estancia de investigación situada. El Marco Lógico debe ser apropiado por el tesista no como un mero instrumento de planificación institucional, sino como un dispositivo epistémico que orienta la transformación de la experiencia profesional y de campo en conocimiento válido para la resolución de problemáticas de investigación (Aldunate, 2011).

Conviene precisar aquí lo que se entiende por dispositivo epistémico, noción que se distingue deliberadamente de un instrumento o de un requisito. Ruiz Rincó parte de la propuesta de Foucault para entender al dispositivo como una red articular en la que se inscriben diversas dimensiones, para nuestro caso

la institucional, y los roles organizados para el programa de prácticas profesionales, cuyo análisis permite visibilizar relaciones entre elementos aparentemente dispersos (Ruiz Rincón, 2018). Mientras un instrumento se agota en su función operativa y un requisito se satisface con su sola realización formal, el dispositivo liga la estancia en campo, la bitácora, el acompañamiento del tutor receptor y el seguimiento del director de tesis en una misma red, de modo que lo vivido en la práctica profesional pueda transformarse en conocimiento comunicable y no solo en experiencia acumulada. Que ese dispositivo sea, además, epistémico remite a la condición bajo la cual esa red produce conocimiento legítimo y no solo cumplimiento administrativo: retomando a Villoro (2009, citado en Ruiz Rincón, 2018), un saber se sostiene cuando las razones que lo fundan pueden ser examinadas y validadas por sujetos pertinentes que comparten un marco conceptual común. Trasladado al Laboratorio, esto implica que la coordinación, el director de tesis, el tutor receptor y el estudiante deben operar como una comunidad epistémica mínima, capaz de reconocer entre sí el valor del conocimiento producido en campo. Hablar del Laboratorio como dispositivo epistémico supone, entonces, dos condiciones simultáneas: que exista la red de elementos y relaciones que hace posible la producción de conocimiento situado, y que los actores que la habitan compartan un marco de sentido que legitime ese conocimiento como válido. Cuando cualquiera de esas dos condiciones falla, el dispositivo puede subsistir formalmente sin operar epistémicamente, como se documenta en el análisis de los tres casos.

En esta circunstancia, es necesario dotar la experiencia de un apoyo teórico y metodológico que facilite el análisis sistemático. Por ello, se proponen el Aprendizaje Situado y el Marco Lógico como conjunto de condiciones para la operación in situ del Laboratorio de Práctica Profesional. El Aprendizaje Situado, como encuadre pedagógico, reconoce al sujeto que investiga como agente capaz de comprender la realidad que observa para ofrecer explicaciones e incluso soluciones a problemáticas particulares (Díaz-Barriga y Hernández, 2006:144). El Marco Lógico es la estrategia diseñada por la CEPAL (2015) para dirigir intervenciones a favor de ciertas premisas de investigación para el desarrollo. En ese sentido, deja establecidos algunos lineamientos de diseño de la investigación y de gestión de resultados de modo continuo y ordenado, ya aplicados en la academia (Sanjurjo, 2009).

La relación entre el Aprendizaje Situado y el Marco Lógico no es de yuxtaposición, sino de complementariedad funcional, particularmente pertinente en el contexto de un posgrado profesionalizante como la MAUT. Mientras el Aprendizaje Situado explica por qué el conocimiento producido en la práctica profesional es legítimo, al reconocer que el saber no se transporta desde el aula hacia el campo, sino que se construye en la interacción situada entre el tesista, los actores del contexto receptor y la problemática misma, el Marco Lógico aporta el andamiaje metodológico que permite convertir esa experiencia situada en un objeto investigable, con relaciones causales explicitadas, supuestos verificables y resultados demostrables. Esta articulación distingue al Laboratorio de Práctica Profesional de un simple requisito curricular o trámite administrativo: si la estancia se entendiera solo desde la lógica del cumplimiento de horas o de la aceptación del tesista en una entidad receptora, la Práctica Profesional se agotaría en su función de vinculación; en cambio, al leerse desde el Aprendizaje Situado y el Marco Lógico de manera conjunta, la estancia se convierte en un dispositivo de producción de conocimiento. El primero garantiza que lo vivido en campo tenga estatuto epistémico; el segundo, que ese conocimiento pueda comunicarse, evaluarse y articularse con el proyecto de tesis. Para un posgrado profesionalizante, en el que la pertinencia social y la aplicación del conocimiento son criterios definitorios (DOF 21/10/2025, Art. 4, Párrafo XIX), esta doble condición —conjugar legitimidad epistémica con rigor metodológico— permite sostener que la Práctica Profesional no es un paso previo a la investigación, sino investigación en sí misma.

Las etapas de generación de conocimiento reflexivo desde la práctica que administra el Laboratorio son las que el Marco Lógico establece como estrategia, aunque deben operar en diálogo continuo con el Aprendizaje Situado para concretar, a la vez, el conocimiento reflexivo y la formación del estudiante-investigador.

De esta manera, las fases que se abarcan son:

La lógica causal como andamiaje del pensamiento investigativo permite al tesista ordenar su experiencia de campo en niveles analíticos diferenciados. Lo vivido en territorio no es, por sí mismo, conocimiento; se convierte en tal cuando se articula dentro de una cadena causal coherente que conecta observaciones con explicaciones y estas con proposiciones verificables. El árbol de problemas, herramienta central del Marco Lógico, es en ese sentido un dispositivo de traducción epistémica: convierte percepciones situadas en estructuras causales argumentables.

La explicitación de supuestos: hacer visible lo que la experiencia oculta. Es obligación del investigador explicitar los supuestos; las hipótesis de cambio facilitan esta función al hacer visible lo que normalmente permanece implícito en la lógica del actor en campo. Para el tesista, este ejercicio equivale a convertir el saber tácito acumulado en su Práctica Profesional en premisas explícitas, susceptibles de ser problematizadas, contrastadas y discutidas. Es el paso que media entre el saber-hacer y el conocimiento sistemático.

La narrativa de la complejidad situada. El diálogo entre las actividades ejecutadas y la reflexión propia del Aprendizaje Situado aporta profundidad explicativa ante la complejidad. Sus tres momentos analíticos —el mapa causal, las hipótesis y la narrativa explicativa— constituyen un protocolo de sistematización de la experiencia: el mapa causal organiza las relaciones entre fenómenos que el tesista ha observado en campo; las hipótesis articulan los mecanismos que, según su comprensión situada, conectan causas y efectos; y la narrativa integra actores, contextos y lógicas en un relato coherente. Este proceso transforma la vivencia de campo —frecuentemente fragmentaria y contingente— en una representación analítica que puede ser discutida, refutada y comunicada como argumento académico.

Los resultados del Laboratorio deben ofrecer una respuesta a la problemática de investigación, que puede ir desde su comprensión amplia hasta la formulación de soluciones estratégicas. Este ejercicio de recuperación del saber in situ, capaz de mover a la reformulación del planteamiento protocolario del problema, propone partir del resultado deseado y reconstruir hacia atrás la cadena causal necesaria para alcanzarlo (Rivera, 2023: 174). Esta lógica de revisión contextual es directamente aplicable a la formulación del problema de investigación: el tesista define primero el estado de conocimiento que desea producir y luego reconstruye, hacia atrás, las condiciones epistémicas y empíricas que deben satisfacerse para lograrlo. Los resultados intermedios —condiciones necesarias y verificables en el mediano plazo— equivalen, en la investigación, a los objetivos específicos: eslabones demostrables que articulan la ruta entre la pregunta inicial y la respuesta final.

Complementariedad metodológica: rigor estructural y adaptación reflexiva. El Aprendizaje Situado y el Marco Lógico no son metodologías excluyentes. Su uso combinado ofrece al tesista un doble recurso epistémico: el Marco Lógico aporta la estructura lógica que hace comunicable y evaluable el diseño de la investigación; el Aprendizaje Situado aporta la flexibilidad adaptativa necesaria para reconocer la

incertidumbre inherente al trabajo en contextos sociales y territoriales complejos. Juntas, permiten al tesista moverse entre la formalización del conocimiento y la apertura reflexiva ante lo inesperado del campo, sin sacrificar ni el rigor ni la pertinencia situada.

EL PLAN DE ESTUDIOS Y EL AVANCE CURRICULAR DEL POSGRADO MAUT

El programa de Maestría en Urbanismo y Territorio (MAUT) es un posgrado profesionalizante diseñado curricularmente para lograr el grado en cuatro ciclos. El plan de estudios parte de la formación teórica y metodológica en urbanismo, además de los saberes transdisciplinares necesarios para la comprensión ontológica de lo urbano. A lo largo de los cuatro semestres de duración del posgrado, se cuenta con cursos, talleres y acompañamiento tutorial para forjar herramientas de investigación dentro de los paradigmas cuantitativo, cualitativo y mixto, con los cuales los jóvenes investigadores deben interpretar la realidad en estudio y facilitar la comprensión de las problemáticas urbanas. Los avances esperados en la formación del estudiante de la MAUT son:

- Primer ciclo: elaboración, exposición y aprobación del protocolo de investigación
- Segundo ciclo: formulación del marco teórico y metodológico, exposición y aprobación colegiada.
- Tercer ciclo: Estancia de Práctica Profesional: implementación del Laboratorio de Práctica Profesional como estrategia de generación de conocimiento situado.
- Cuarto ciclo: sistematización de resultados, redacción de resultados, discusión y conclusiones de la investigación. Entrega de borrador final y cierre del proceso formativo.

El tercer ciclo es la etapa en la que el alumno lleva su proceso de investigación al territorio, en una realidad particular, para buscar datos empíricos que interpretará desde sus esquemas teóricos. Lo acompañan en este proceso dos figuras: el tutor receptor y el tutor académico, también identificado como director del Informe de Práctica Profesional, quienes en conjunto dan seguimiento a la estancia. Antes de avanzar, cabe aclarar que la asignación final es decisión de la coordinación del programa. También es relevante precisar que el documento que se desarrolla desde la estancia de práctica profesional hasta la titulación mantiene la categoría de tesis.

El tutor receptor de la Práctica Profesional tiene como responsabilidad primaria acompañar el desarrollo de la práctica en el entorno contextual de la problemática. Su participación facilita la operación en el sitio, pero también permite calibrar las herramientas metodológicas para generar datos con los actores y su entorno, componentes esenciales de la problemática de investigación. Por su parte, el tutor académico o director de tesis da seguimiento a los resultados obtenidos y discute su pertinencia en relación con los conceptos teóricos planteados en el protocolo de investigación, lo que permite dar continuidad entre el protocolo y los avances en campo. Esta tarea permite capitalizar la experiencia previa del tesista y sus saberes profesionales, potenciados en un contexto de implementación científica. Sin pretender ofrecer soluciones absolutas, los jóvenes investigadores deben ensayar circunstancias de la realidad y sus actores bajo la óptica de sus conocimientos profesionales y de sus nuevos saberes como investigadores en formación, todo ello en función de interpretaciones objetivas, eficientes y suficientes para la comprensión de esa misma realidad.

El registro de esta dinámica está previsto en dos instrumentos: la bitácora de avances de tesis y el informe de Práctica Profesional que se elabora al término del periodo. En la bitácora se registran los datos o ajustes que se aportan a la investigación académica, mientras que el informe da cuenta breve de las actividades realizadas como Práctica Profesional; está dirigido a la coordinación del posgrado y avalado con la firma del tutor receptor.

El carácter de Laboratorio está dado por la observación de la realidad y la interacción con los elementos que la integran, todo ello en función de la problemática que se pretende comprender para atenderla en algún grado. La constante valoración de las acciones y decisiones emprendidas por el estudiante lo obliga a cuestionar sus encuadres disciplinares, tanto teóricos como profesionales, mediante una reflexividad desde la experiencia que permite incorporar saberes previos en la búsqueda de causas o en la elaboración de alternativas de intervención. Sobre los saberes situados desde la práctica, Saénz, Nocetti y Flores (2022: 27) ofrecen un posicionamiento sobre la capitalización de la práctica sobre la teoría. De esta manera, el Aprendizaje Situado y el Marco Lógico son, para el tesista, herramientas de traducción epistémica (Sanjurjo, 2009). Convierten la experiencia profesional y la vivencia de campo, incluidos los saberes situados, tácitos y fragmentarios, en estructuras argumentativas explícitas, causalmente articuladas y metodológicamente comunicables. Su uso no es un requisito burocrático, sino una práctica reflexiva que hace posible la investigación como proceso de producción de conocimiento válido.

La Práctica Profesional entendida como Laboratorio para el conocimiento situado es una alternativa en la formación de profesionales de la investigación que exige un compromiso institucional para una adecuada formación en campo. El equipo que acompaña al estudiante —tutor receptor, tutor académico o director de tesis y docente del Taller de Tesis I— constituye el respaldo que puede garantizar la calidad de los datos, la interpretación desde la experiencia profesional y los estándares de calidad esperados en un posgrado con orientación profesionalizante.

Al término del periodo debe entregarse a la Junta Académica un informe de Práctica Profesional con el que se valida la conclusión de la estancia. Este documento también facilita la sistematización y la elaboración de la narrativa interpretativa que genera nuevo conocimiento aplicable, tarea que debe resolverse en la materia Taller de Tesis II, durante el cuarto ciclo del programa.

RESULTADOS: UNA EXPERIENCIA EN PROCESO DE CONSOLIDACIÓN

El Laboratorio de práctica profesional se encuentra en fase de consolidación institucional. Su implementación progresiva a partir de la cohorte 2020–2022 ha permitido identificar condiciones favorables para su operación, pero también tensiones y desajustes que revelan los límites del dispositivo cuando no se acompaña de una comprensión compartida de sus propósitos entre todos los actores involucrados.

La recuperación de las experiencias se hizo a partir de cuatro fuentes: la bitácora de avance del proyecto para la titulación, que se lleva a lo largo de la estancia; el informe final de Práctica Profesional, avalado por los tutores académico y receptor; los oficios de asignación y seguimiento que genera la coordinación del posgrado; y entrevistas semiestructuradas con alumnos que habían completado el periodo de práctica profesional, algunos titulados y otros egresados no titulados. La selección de los tres casos no obedece a un muestreo aleatorio ni pretende representatividad estadística: los casos fueron elegidos porque, de manera conjunta, ilustran el rango completo de variación observado en la implementación del Laboratorio entre 2014 y la actualidad. Se buscó caracterizar las tres condiciones identificadas en las entrevistas: articulación nula, sustitutiva y plena entre la estancia y el proyecto de tesis. En términos temporales, los casos corresponden a los dos periodos de gestión administrativa del programa (2014-2020 y 2021-actual), cuyas

lógicas de operación se documentan como contrastantes. La comparación entre los tres casos se organiza según las dimensiones críticas derivadas del marco de dispositivo epistémico expuesto en el apartado teórico: la articulación entre la entidad receptora y el proyecto de investigación, el rol de la coordinación, la participación del tutor académico, la función del tutor receptor, el uso de bitácoras e informes, y los efectos sobre el avance de la titulación (ver Tabla 1). Esta sistematización no busca generalizar estadísticamente a partir de tres casos, sino ofrecer una comparación cualitativa orientada por categorías analíticas explícitas, congruente con el carácter de reporte de experiencia y no de estudio empírico de corte tradicional.

Los aprendizajes que se documentan a continuación son de carácter cualitativo y procesual: se derivan del seguimiento de las cohortes activas, de los registros de bitácora, de los informes de práctica profesional y de entrevistas realizadas con estudiantes y egresados de la MAUT. Dado que el proceso de titulación en posgrado implica tiempos prolongados entre el egreso y la obtención del grado, la sistematización de resultados cuantitativos requiere un horizonte temporal más amplio del que permite el presente reporte.

El seguimiento de tres casos ilustra con claridad el rango de implementación del dispositivo y sus condiciones de éxito o fracaso.

El primer caso documenta una confusión institucional por parte de la coordinación del programa, con consecuencias formativas significativas. La coordinación del posgrado ha cambiado respecto a la interpretación y el valor que se otorga a la estancia de práctica profesional. En este reporte se identifican dos actitudes que derivan en dos tipos de gestión del programa. La primera administración (2014-2020) consideró que las prácticas profesionales eran un requisito que debía cumplirse sin cuestionar suficientemente su utilidad para el programa o para los estudiantes. Los alumnos fueron asignados a actividades diversas con el único criterio de cercanía a lo urbano como contexto de formación profesional. En este contexto se presenta el caso de la estudiante 1, quien tenía un proyecto sobre apropiación del espacio público y había solicitado realizar su estancia en una agrupación vecinal como instancia receptora —agrupaciones que cuentan con reconocimiento legal por parte del ayuntamiento de la ciudad—. Sin embargo, fue asignada a una consultoría particular para elaborar cartografía urbana. Aunque esta actividad era cercana a su formación, no contribuyó al avance de su proyecto ni fortaleció su formación en la generación de conocimiento situado.

El primer caso equipara la estancia de práctica profesional con el programa coadyuvante homónimo que opera en el nivel de licenciatura, cuya lógica es distinta: en ese esquema, el estudiante se asigna a un espacio vinculado a su campo profesional sin que medie un plan de trabajo articulado a un proyecto de investigación. Bajo esa lectura, la estudiante 1 fue asignada a una entidad receptora donde se desempeñó en una actividad técnicamente pertinente para su formación, pero desvinculada de su proyecto de tesis, centrado en la apropiación del espacio público en parques urbanos. La ausencia de articulación entre la estancia y el proceso de investigación derivó en un retraso en la titulación, aunque esta finalmente se concretó. Este caso evidencia que el Laboratorio no opera por la sola existencia de una estancia: requiere que la asignación de la entidad receptora esté subordinada al proyecto de investigación del estudiante y no a criterios de proximidad profesional genérica.

El segundo caso muestra una apropiación pragmática del dispositivo por parte de la siguiente administración del posgrado (2021 a la fecha). El estudiante 2, ya egresado, se encontraba empleado en un área de gestión urbana donde era responsable de un trámite relativo a la regularización del uso de suelo en un municipio metropolitano. En este caso, no recibió asignación oportuna para la estancia de práctica profesional. Al regresar a la coordinación para buscar la titulación, se ponderó su limitada disponibilidad de tiempo para concluir la tesis que había desarrollado durante su etapa como alumno de la maestría. Después de analizar su caso, se consideró que su actividad laboral cumplía con el carácter profesional requerido, por lo que sistematizó su propia práctica de trabajo como documento de titulación. Si bien el resultado fue

formalmente válido y el estudiante obtuvo el grado, el caso plantea una tensión de fondo: la sistematización de un proceso ya conocido por el propio estudiante limita el potencial epistémico del Laboratorio. El Aprendizaje Situado presupone un encuentro con la incertidumbre, con lo no resuelto y con la necesidad de traducir marcos teóricos a realidades no controladas. Cuando la estancia se superpone al empleo habitual, ese encuentro no ocurre con la misma intensidad. El caso es, sin embargo, un antecedente útil: la sistematización rigurosa de la práctica profesional puede constituir conocimiento válido siempre que se explicite la distancia analítica entre el rol del practicante y el del investigador.

El tercer caso corresponde al estudiante 3 y muestra una implementación apegada a la propuesta del Laboratorio. La coordinación mostró empatía con la propuesta presentada por el alumno y su directora de tesis, quienes eligieron la entidad receptora en correspondencia con el proyecto de investigación, en este caso una instancia pública cercana al tema de participación ciudadana en la planeación urbana. El tutor receptor asumió activamente su rol de interlocutor crítico en campo, consciente de la habilidad formativa que se buscaba lograr en la estancia: habilitar el saber teórico ante una necesidad real para resolverla y, además, retornar a la reflexión teórica. La directora de tesis dio seguimiento sistemático a la articulación entre los datos generados y el marco teórico-metodológico del protocolo. La bitácora funcionó como instrumento de registro reflexivo y el informe de práctica profesional se elaboró como síntesis analítica de la experiencia. Este caso permite verificar que, cuando el dispositivo opera según su diseño, el periodo de estancia cumple efectivamente la función de laboratorio epistémico: el estudiante no solo recoge datos, sino que los produce en diálogo con su marco de investigación, ajusta supuestos, reformula preguntas y avanza hacia la titulación mediante un proceso de conocimiento articulado.

Tabla 1. Comparación de los tres casos según dimensiones críticas de operación del Laboratorio

Dimensión	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Articulación práctica profesional–proyecto de titulación.	Nula: asignación a consultoría de cartografía, desvinculada del proyecto de tesis sobre apropiación del espacio público	Sustitutiva: la práctica se superpuso al empleo ya existente del estudiante, sin proyecto de tesis articulado	Plena: entidad receptora elegida en correspondencia directa con el proyecto de investigación
Rol de la coordinación.	Administración 2014-2020: PP como requisito administrativo, asignación por cercanía profesional genérica.	Administración 2021-actual: apropiación pragmática; validó la actividad laboral del estudiante como equivalente a la estancia.	Facilitadora: mostró empatía con la propuesta presentada por estudiante y directora.
Participación del tutor académico (director de tesis).	No interviene en la selección de la entidad receptora.	No se registra seguimiento activo.	Seguimiento sistemático de la articulación entre datos de campo y marco teórico-metodológico.
Función del tutor receptor.	No se describe función formativa o reflexiva.	No aplica de forma clara (el "receptor" era su propio empleo).	Interlocutor crítico en campo, orientado a habilitar el saber teórico ante una necesidad real.

Uso de bitácoras o informes.	No se reporta uso sistemático.	No se reporta uso sistemático.	Bitácora como registro reflexivo; informe de PP como síntesis analítica.
Efectos sobre el avance de titulación.	Retraso, aunque finalmente se concretó.	Titulación formalmente lograda, pero con potencial epistémico limitado.	Avance articulado y sostenido hacia la titulación.
Aprendizajes institucionales derivados.	La asignación de entidad receptora debe subordinarse al proyecto, no a la cercanía profesional genérica.	La sistematización de una práctica ya conocida no sustituye el encuentro con la incertidumbre que exige el Aprendizaje Situado.	Cuando los cuatro actores comparten el propósito del dispositivo, este cumple su función epistémica plena.

Nota. Elaboración propia.

La lectura transversal de los tres casos permite identificar una condición crítica para la operación del Laboratorio: la comprensión compartida de sus propósitos entre la coordinación del posgrado, el director de tesis, el tutor receptor y el propio estudiante. Cuando alguno de estos actores opera con una lógica distinta —por ejemplo, al entender la estancia de práctica como un requisito meramente administrativo o como la sistematización de una rutina laboral— se limita la oportunidad de formar investigadores, generar conocimiento situado y aportar a la condición científica de los posgrados profesionalizantes. Para la coordinación actual, el Laboratorio como dispositivo epistémico ha ganado presencia y se ha implementado como un sistema formativo y generador de conocimiento; por ello, existen ya algunos proyectos próximos a concluirse y a obtener el grado. Esto sugiere que la consolidación del Laboratorio requiere no solo un diseño curricular adecuado, sino también un trabajo sostenido de socialización de sus fundamentos entre todos los actores del posgrado: profesores, directores y, en particular, administradores del programa.

Si se retoma la figura del dispositivo epistémico, la existencia de una red de elementos y relaciones articulada al proyecto de investigación, así como la conformación de una comunidad epistémica mínima capaz de examinar y validar entre sí el conocimiento producido en campo, los tres casos permiten precisar cuándo el Laboratorio de Práctica Profesional opera efectivamente como tal y cuándo se reduce a un requisito curricular. El caso de la estudiante 1 documenta la falla de la primera condición: al asignarse la entidad receptora por proximidad profesional genérica y no por su relación con el proyecto de tesis, la red nunca llegó a articularse. La estancia, la entidad receptora y la investigación permanecieron como elementos dispersos, de modo que el Marco Lógico no tuvo un objeto de investigación sobre el cual operar y la práctica profesional se agotó en su función de vinculación administrativa. El caso del estudiante 2 documenta, en cambio, la falla de la segunda condición: aunque existía una red mínima, al aceptar el propio empleo del estudiante como escenario de la práctica, no se conformó una comunidad epistémica que examinara y pusiera en cuestión lo producido, pues el Aprendizaje Situado presupone un encuentro con la incertidumbre que no ocurre cuando la estancia se superpone a una rutina laboral ya dominada por el sujeto. El resultado fue conocimiento formalmente aceptado, pero no sometido a un juicio epistémico compartido. El caso del estudiante 3 satisface ambas condiciones a la vez: la red se articuló porque la entidad receptora se eligió en función del proyecto de investigación, y la comunidad epistémica se conformó porque el tutor receptor, la directora de tesis y el propio estudiante examinaron de manera sostenida, a través de la bitácora y el informe, las razones que sostenían lo que se iba produciendo en campo. Los tres casos coinciden, así, en mostrar que la condición de dispositivo

epistémico no es un atributo formal del Laboratorio, sino un logro contingente que depende de que la red y la comunidad epistémica que la sostiene se constituyan simultáneamente.

CONCLUSIONES

La experiencia aquí expuesta, el Laboratorio de Práctica Profesional, ofrece una alternativa de solución institucional para un problema presente en varios posgrados en México: la desarticulación entre la formación teórico-metodológica y el momento en que el estudiante debe producir conocimiento empírico para titularse, aun cuando existan apoyos económicos, ajustes curriculares menores y seguimiento tutorial por parte de los directores de tesis. La articulación de un Laboratorio crea las condiciones para que el periodo de práctica profesional cumpla una función epistémica explícita, con soporte teórico desde el Aprendizaje Situado y el Marco Lógico, así como con el acompañamiento de un equipo con roles y funciones puntuales a lo largo del proceso.

Como se documentó en el análisis de los tres casos, la existencia formal de una estancia de práctica profesional no garantiza su funcionamiento como laboratorio epistémico. Lo que diferencia a los tres casos es la posibilidad de que la entidad receptora se integre a un proyecto de investigación, es decir, que se incorpore a una lógica de intercambio y acuerdos con los demás integrantes del equipo: tutor académico, estudiante/practicante y coordinación del posgrado, con el fin de atender necesidades específicas. El reto de este equipo es lograr examinar en conjunto el conocimiento producido en campo.

Este reporte documenta una experiencia en proceso de consolidación, con un número reducido de casos sistematizados y con un horizonte temporal aún insuficiente para evaluar resultados cuantitativos de titulación. Las conclusiones aquí ofrecidas son, por tanto, de carácter exploratorio: su valor no está en establecer un modelo generalizable, sino en identificar condiciones críticas de operación que otros programas con problemáticas similares podrían considerar al diseñar dispositivos análogos. Cualquier extensión de estos aprendizajes a otros contextos institucionales debe formularse como hipótesis de trabajo a validar en cada caso, y no como garantía de replicabilidad. Lo que la experiencia de la MAUT permite afirmar es que, en ausencia de una entidad receptora subordinada al proyecto de investigación y de una comprensión compartida del propósito epistémico de la estancia entre los actores involucrados, el dispositivo puede cumplir formalmente sin cumplir formativamente.

REFERENCIAS

Aldunate, E., & Córdoba, J. (2011). *Formulación de programas con la metodología de marco lógico*. CEPAL. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5507

Álvarez, M., Gómez, E., & Morfin, M. (2012). Efecto de la beca CONACYT en la eficiencia terminal del posgrado. *Revista de Investigación Educativa, 14*(1).

CEPAL. (2015). *Manual de planificación, programación y presupuesto por resultados*.

Chan-Chi, G., & Rodríguez-Pech, J. (2025). Vinculación social mediante prácticas profesionales en un posgrado de educación. *Sinéctica, 64*, e1688. https://doi.org/10.31391/ndvc1369

Diario Oficial de la Federación. (2025, 21 de octubre). *Lineamientos del Sistema Nacional de Posgrados de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación*.

Díaz-Barriga, F. (2003). Enseñanza situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(2).

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Moreno Bayardo, M. G. (2022). Formación para la investigación en el posgrado: Tensiones y desafíos actuales. *Sinéctica, 59*, e1376. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-007

Ortegón, E., Pacheco, J. F., & Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas* (Serie Manuales N.º 42). CEPAL. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5607

Pastor Seller, E. (2022). Construcción del conocimiento en educación superior a través de prácticas en instituciones y organizaciones sociales. *Revista de Ciencias Sociales, 28*(3), 55–68.

Pérez Cruz, O. A., & González González, C. A. (2023). Factores asociados a la eficiencia terminal en los posgrados en México: Caso de estudio de dos programas de ciencias administrativas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 13*(26). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007746720230001001 59&script=sci_arttext

Pérez Salazar, G. (2017). El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad. *Glosa: Revista de Divulgación, 5*(8).

Piña Gajardo, M. (2016). *Prácticas profesionales y su valor en el futuro desempeño laboral* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile].

Programa Nacional de Posgrados de Calidad. (2016). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad: Convocatoria 2016*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Secretaría de Educación Pública.

Ramírez, R., Roque, C., & Vela, T. (2025). Prácticas profesionales en el desarrollo de habilidades en estudiantes universitarios de América Latina. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(37), 1472–1488.

Rivera, A. (2023). Los saberes docentes como categoría epistémica en la formación de docentes-investigadores. *Zona Próxima, 39*, 168–187.

Ruiz Rincón, D. L. (2018). La noción de dispositivo y comunidad epistémica en la explicación de la formación de investigadores en el campo educativo: Hacia un ejercicio epistemológico. *Sincronía, 73*. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513853876005

Sáenz, A., Nocetti, A., & Flores, C. (2022). El saber práctico del profesorado: Una revisión sistemática de la investigación actual. *Perspectiva Educacional, 61*(3), 26–55.

Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.