



¿CLASES DE METODOLOGÍA, TESIS O INVESTIGACIÓN? DILEMAS EN UN POSGRADO EN EDUCACIÓN.

Cirila Cervera Delgado

Mireya Martí Reyes

Sergio J. Alejo López

Resumen

Esta ponencia es parte de la reflexión colectiva docente y estudiantil de un posgrado en educación en el estado de Guanajuato. La preocupación gira en torno a si seguir las clases de metodología tal como lo establece el programa oficial aprobado, si a la par los estudiantes tienen que ir avanzando en la construcción de la investigación para su tesis (única opción para obtener el grado) o si cabe una modificación de los seminarios de metodología, abordándola según lo requiera cada proyecto. Cualquiera de estas opciones resultaría polémica, con posturas contrarias y adeptas, tanto por parte de directivos y docentes, como de los mismos alumnos del posgrado.

Presentamos ahora una síntesis de esta experiencia, desde el punto de vista de los autores: una, profesora de los seminarios de metodología; los otros, profesores del posgrado. La experiencia también pasa por la mirada de una especialista del grupo que formuló la propuesta curricular de la maestría en referencia, quien en todo momento ha supervisado la tarea emprendida. Nuestro objetivo es reseñar esta vivencia que pueda orientar el desarrollo futuro del programa.

PALABRAS CLAVES: Posgrado, Plan de estudios, Metodología de la investigación, Tesis.

PLANTEAMIENTO GENERAL

La Maestría en Desarrollo Educativo es un programa de posgrado de reciente creación que ofrece la Escuela Normal Oficial de León (ENOL), institución formadora de docentes cuyo origen se remonta a 1951 y tras una serie de



transformaciones de la sociedad, vaivenes de la política y evolución de las ciencias de la educación, hoy cuenta con las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar y Educación Especial. Su Misión expresa: Ser una Institución de nivel superior formadora de docentes con conciencia crítica y reflexiva y transformadores de la sociedad. (<http://www.enoleon.edu.mx>). Respondiendo a esta misión, en el 2008 se dio la apertura de la Maestría en Desarrollo Educativo, nuestro objeto de reflexión.

Los programas educativos de la ENOL representan una oportunidad de formación inicial y continua de profesores/as, constituyéndose en un centro impulsor de la calidad educativa. La maestría (diseñada por académicos de la institución, asesorados por personal de la Dirección para la Formación de Profesionales de la Educación de la Secretaría de Educación de Guanajuato), se estructuró de acuerdo a las necesidades de la población a atender, haciendo un análisis de la viabilidad para la adecuada operación del programa.

Dado que todo programa educativo que depende de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) debe plantear cuál es el componente filosófico que lo sustenta, en el caso de la Maestría en Desarrollo Educativo se declara que es el existencialismo y la fenomenología que se vinculan con el paradigma crítico y el humanismo. Y más aún, sostiene que pretende crear las condiciones para que el educando desarrolle sus facultades críticas y logre constituirse en un sujeto activo en la sociedad; este aserto resulta de gran relevancia en una lectura transversal del plan de estudios, fijando la atención en el eje de Investigación, conformado por cuatro materias, a saber, una en cada semestre:

- a) Métodos y Técnicas de Investigación Cuantitativa I
- b) Métodos y Técnicas de Investigación Cuantitativa II
- c) Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa I
- d) Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa II

Hasta la generación 2012-2014, estas materias se impartieron puntualmente como se describen en el programa: en el orden, con la bibliografía indicada –que se puede ampliar, pero siempre abarcar la prescrita-, siguiendo los temas y subtemas aprobados y acatando la totalidad de componentes y criterios que literalmente mandata este documento. Tal disposición está reglamentada por la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG), siguiendo las instrucciones de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, de la SEP (DGESPE) y aparece así declarada en el Plan de Estudios de la Maestría en Desarrollo Educativo del que se acepta que: “Se elaboró de manera esquematizada de los contenidos disciplinarios organizados en asignaturas, en módulos. Dichos contenidos



fueron seleccionados para alcanzar los objetivos generales planteados.” (ENOL, 2008). Específicamente para la planeación de cada materia se añade que: “Se elaboró [...] el instrumento que orientará y regulará el proceso de enseñanza aprendizaje para el logro de los objetivos planteados, conteniendo los datos que identifican y permiten la ubicación de las asignaturas en relación con el plan de estudios, como los elementos que regulan y orientan el proceso educativo [...]”

Así pues, y sintetizando para esta ponencia tanto el contexto como la complejidad más amplia del plan de estudios, reseñamos las contradicciones que naturalmente fueron emergiendo con la puesta en práctica del programa, también sintéticamente:

1. Imposibilidad de cuestionar el programa mismo: no se puede desacatar, dado que es lo oficialmente autorizado. Pero entonces, habría que preguntarse qué sentido tiene la tan mencionada “actitud crítica” que presume en su formulación el plan de estudios.
2. El seguimiento puntual de las materias de metodología y técnicas de investigación, no da cabida a la práctica de la investigación educativa propiamente dicha. De este modo, puede ser que los estudiantes aprendieran los contenidos, pero al concluir su curso, los estudiantes mostraron nulos o escasos avances en sus investigaciones de tesis. La maestría no tiene ningún titulado todavía.
3. La conformación del plan de estudios de la Maestría en Desarrollo Educativo, no contempla la síntesis de los métodos y técnicas de la investigación: como campos irreconciliables, aparecen por una vía los que sustentan el paradigma cuantitativo –primero- y las que fundamentan el paradigma cualitativo –al final-.
4. Si bien es cierto que cada materia marca la entrega de un producto de aprendizaje, entre uno y otro no hay elementos que permitan visualizar un avance o progresión entre ellos, de forma que cada producto aparece aislado del otro.

Como sucede con programas de este tipo, se espera que al concluir las asignaturas del eje de Investigación, es decir, al cabo de los dos años de la maestría, los estudiantes ya tengan lista su tesis. Como lo hemos afirmado antes, esto no sucedió en cuatro generaciones consecutivas y lo mismo se anticipaba para la quinta, que ya estaba en el último semestre. Obviamente, la presión para dar resultados en este indicador excedió los muros de la ENOL, motivando cambios en la forma de abordar las cuatro materias señaladas, apelando para ello a una indicación del mismo Plan de Estudios para emprenderlos mediante una evaluación interna, que: “Atiende al nivel de logro de los objetivos del currículo y se hace un análisis de su estructura. Para ello, se juzga la congruencia entre los elementos curriculares, la viabilidad de los mismos con base en la información obtenida en el análisis de la población estudiantil



y los recursos humanos y materiales disponibles, así como de la actividad del personal académico y su relación con el rendimiento de los alumnos.” (Plan de Estudios, Glosario).

La medida anterior, tomada por la coordinación académica y administrativa de la ENOL con el pequeño grupo de docentes, no resultó grata ni siquiera entre la totalidad de los profesores involucrados, dadas sus diferentes perspectivas respecto a este quehacer y hasta su disponibilidad para “dar clases”. No obstante, se tomó la decisión que se tradujo en las siguientes medidas –a partir de un grupo de maestrantes que cursaban el segundo semestre-:

- a) Un solo profesor/a sería el encargado de impartir las cuatro materias consecutivamente, esto lo llevaría a trabajar con una generación completa.
- b) Los contenidos de las cuatro materias se respetarían, pero respondiendo a las necesidades metodológicas de los proyectos de los estudiantes, y no a los requisitos de la carta descriptiva.

Amén de las dudas que provocó esta decisión en directivos y docentes, el “temor” de los estudiantes de uno de los dos grupos fue lo más impresionante, provocando incluso connatos de resistencia no tan pacífica, actuando como víctimas de un “experimento” que se hacía con ellos, acusando de autoritaria la medida y calificando las clases otrora de metodología como intimidantes y estresantes, etcétera. Además, en pleno desarrollo de esta modificación curricular, se operó el cambio de coordinador académico del programa, con las previsibles consecuencias que ello acarrea.

Por tanto, el objetivo de la ponencia es presentar el análisis de este proceso de adecuación-operación curricular y rescatar las enseñanzas para el colectivo académico del programa que coadyuve a su mejor desarrollo futuro.

ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS

La Maestría en Desarrollo Educativo se une a una amplia presencia de posgrados en educación en el estado de Guanajuato, donde cada Escuela Normal de carácter oficial (dos en la capital, una en Irapuato y la referida ENOL), cada Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional (Celaya, Guanajuato y León), así como la Universidad de Guanajuato, cuentan con posgrados en el área; lo anterior, aunado a una mucho mayor oferta de carácter privado, harían repensar la necesidad de abrir otros programas de este tipo y más aún, cuando las escuelas normales apenas tienen una planta mínima de profesores de tiempo completo con el perfil requerido para dar un soporte de calidad a la oferta educativa, teniendo que recurrir a profesores externos, contratados por materia, que atiendan la docencia. Sin embargo, fue la misma SEG la que apresuró a que las normales de León e Irapuato, las únicas que al 2008 no tenían posgrado, los abrieran; fundamentándose en el diagnóstico que revela una gran necesidad de estos



programas, dado el número de docentes (entre un 70 y 80% de profesores de educación básica, según la propia SEG), que los estarían demandando.

En un ámbito más amplio, la creación y apertura de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE), se inserta perfectamente en la tendencia que ilustra Díaz-Barriga:

Este crecimiento es el resultado de una serie de factores que hacen compleja una explicación. Por una parte, reflejan el incremento de la escolarización terciaria en la sociedad mexicana, así como del proceso de credencialización a través del cual se demanda una mayor formación profesional para obtener una mejor posibilidad laboral, con la consecuente devaluación de la escolaridad previa (2009, p. 54).

Mismo aserto que plantea Pacheco (2009), para los posgrados en el área de la educación:

Durante las últimas tres décadas, el auge de los programas de posgrados en educación a escala latinoamericana ha sido interpretado por parte de sus propios actores –profesores, alumnos, autoridades académicas y funcionarios administrativos- como un proceso estructurado a través del cual se pretende garantizar la calidad de la formación de recursos humanos para la docencia y la investigación. (2009, p. 23).

Por lo que respecta a la inserción de materias o asignaturas destinadas al aprendizaje de métodos y técnicas de investigación, prácticamente todos los posgrados las consideran, aunque se entiende que sólo en pocas salvedades, porque el resto declara no formar investigadores; por tanto, y en automático, estos espacios se convierten en sinónimo del proceso de titulación. Ocurre, en la mayoría de los casos, lo relatado antes para la MDE: “[...] ha sido un error generar un discurso en el que se establece una ecuación, a saber: calidad de programa de posgrado es igual a formación para la investigación. Sin negar que éste es un componente importante en estos programas, también debemos reconocer que no puede ser el único elemento que valorar.” (Díaz-Barriga, 2009, p. 85).

A la vez, una cosa es la expresión en el discurso y otra, muy diferente, es su cumplimiento en la práctica, pues la investigación en buena parte de los posgrados, se liga indiscutible e irreductiblemente a las materias de metodología, de donde se desprende que:

El estudiante, si no es correctamente encauzado, se orienta a la construcción de una serie de marcos que encuadran a la investigación y que se desarrollan de manera aislada: teórico en el que se identifican algunos autores y teorías que se apegan a la temática que pretendemos desarrollar;



conceptual, en el que se describe una serie de términos a manera de glosario; contextual, en el que se comete el error, en muchos casos, de seleccionar información que nada o poco tiene que ver con el objeto de estudio; y, metodológico, en el que se retoman estrategias de acuerdo con el propio criterio y que sólo se fundamentan señalando las conceptualizaciones que de ellas dan los autores de textos de metodología, todo lo cual da como resultado un proceso y una visión fragmentada de lo que significa la investigación (Jiménez, 2009, pp. 123 y 124).

La carencia de un ejercicio analítico para las materias de este carácter que hemos adelantado en el planteamiento del trabajo, encuentra su referente también en la siguiente cita de Jiménez: “La ausencia de una reflexión profunda y la resistencia para generar procesos de autocritica sobre el ‘material’ producido en el medio académico son factores que contribuyen en gran medida a la institucionalización de propuestas de formación de maestros y de investigadores en educación más sujetas al primado del conocimiento establecido u objetivado y a la norma administrativa.”(pp. 27 y 28). La misma autora nos presta su voz que refleja nuestra postura respecto al abordaje en el aula de las nombradas materias:

Se ha convertido en práctica habitual en los seminarios, talleres y cursos de metodología de la investigación o de elaboración de proyectos de investigación y tesis [...] de posgrado, el considerar como punto de partida y guía de todo proceso de formación para la investigación el cumplimiento de una determinada secuencia de pasos que seguir para diseñar un proyecto o protocolo de investigación social y educativa. (p. 32).

Estos y otros referentes teóricos básicos fundamentaron la propuesta *en comento* y nos dieron pie para la formulación de los primeros hallazgos, de los cuales enseguida damos una síntesis.

RESULTADOS

Aunque los resultados comenzaron a darse desde la conformación de un pequeño grupo de directivos y docentes (con las comprensibles y naturales tensiones que se originan por las diferencias académicas y hasta personales), durante el proceso de adecuación curricular de las cuatro materias, en un *continuum* del primer al cuarto semestres, pasando por la socialización de la propuesta en una sesión de trabajo con los dos grupos de estudiantes en los cuales se aplicaría la propuesta, nos queremos centrar en la escena áulica. Para ello, vale recordar que en ese momento, los estudiantes ya habían cursado el primer semestre según el plan original, por lo que esta experiencia se dio en el 2º, 3º y 4º semestres, habiendo de hacer un ajuste forzado en el primero de éstos, de manera que no se desechara lo revisado en el primer curso, y, al mismo tiempo, avanzar ya con el enfoque de la modificación



efectuada, es decir, que los contenidos de métodos y técnicas de investigación que se iban revisando, respondieran a la demanda de los proyectos que los alumnos iban construyendo y se fueran sumando a un documento, visualizado ya como su tesis. En consecuencia, los cursos se tomaron en un seminario-taller.

En la sesión plenaria no hubo manifestación alguna. Pero, la exigencia de que cada semestre se evaluaría con la aportación concreta a la tesis, provocó en un buen número de estudiantes cierto grado de resistencia, y expresaron sentirse “como conejillo de Indias”, por estar “experimentando” los cambios con ellos. En contraparte, el resto de los integrantes de los grupos, iban avanzando en el trabajo, con retrocesos, es cierto, pero con alicientes por los logros palpables. Una alumna escribió al respecto: “En cuanto al proceso de investigación, al principio sufrí mucho porque todos los avances que yo decía tener resultaban equivocados, en algún momento sentí que lo mejor sería retirarme, sin embargo, el compromiso que tengo como docente, como mamá y conmigo misma, fue precisamente lo que me hizo permanecer”. Otra agrega: “...la investigación educativa se trata de un proceso dinámico que se debe evaluar de manera paulatina, es decir, mi investigación ha tenido muchos cambios, sin embargo, estas modificaciones se realizaron con fines de mejora”.

Las primeras semanas del último curso (parámetro para mostrar con las tesis listas hacia la siguiente fase), fueron especialmente tensas y complicadas por los estragos que provocaba la ansiedad, más en un grupo –el más numeroso- que en el otro. Pero también hay que recordar que de los 21 estudiantes que están concluyendo el 4º semestre, sólo 4 podrían ser consideradas como de tiempo completo; el resto cumplía con sus obligaciones laborales y destinaba los sábados para ir a la Maestría. De allí, que la presión que expresaron sentir los estudiantes, es totalmente creíble y real.

El diálogo, que transforma y construye en los colectivos sociales, fue la vía de solución parcial, que no para la disolución del conflicto, presente fantasmagóricamente en un grupo polarizado, en donde, no obstante, permitió avanzar y concluir con éxito la tarea. La satisfacción que estamos en proceso de asimilar por el momento, la puede sinterizar la expresión de una alumna: “Durante el desarrollo de la asignatura de investigación, descubrí algo muy valioso, que: ‘para aprender a hacer investigación, hay que hacerla’. Por meses creí que necesitaba miles de visiones y metodologías para iniciar un proyecto [...] Al final descubrí que el investigador se hace con la práctica, con mucha intuición, y mucha observación y estudio”.

Acerca del *continuum* en lugar de materias fragmentadas, una alumna rescató: “Fue satisfactorio llevar un proceso gradual de construcción, enriquecimiento y reflexión sobre mi documento [...] Durante el proceso de su elaboración hubo en mí cambios y transformaciones en mi práctica docente, en mi perspectiva personal, de encontrar sentido y fundamento a lo que escucho, a ser congruente con lo que expreso y realizo”.



Es pronto para decir que este proceso trascenderá la vida de los maestrantes como docentes, pero uno de ellos anticipa que: “La investigación abre el panorama educativo a dimensiones sin límites (al menos que cada persona los ponga). El docente debe poseer el hábito de investigar para conocer de qué manera ha de mejorar su labor...”

El logro y éxito que mencionamos no sólo lo fundamentamos en el avance sustancial de las investigaciones, quince prácticamente listas para ser turnadas a los lectores y potenciales sinodales, sino en el éxito como ponentes de 16 alumnos en el Congreso de Estudiantes de Posgrados en Educación en el Estado de Guanajuato, auspiciado por la propia SEG y que indicó que cada Institución “eligiera a 15 de sus alumnos para exponer sus proyectos”. Cabe decir, que los estudiantes en referencia, no sólo presentaron sus proyectos, sino avances sustanciales inclusive de resultados y conclusiones. Al respecto, una estudiante escribió: “El congreso fue una experiencia que jamás me imaginé tener, me sentí muy segura...” Una alumna más expresa: “El congreso fue una gran experiencia, ya que nunca había asistido a uno y menos como ponente. A pesar de los nervios, me sentí muy bien y muy orgullosa de mi presentación”.

Esta corta exposición de resultados, impide una reflexión a fondo para evaluar la modificación curricular. En este espacio hemos cedido el espacio a las voces de los estudiantes, el núcleo del proceso; falta incorporar al resto de los actores. Por el momento, las manifestaciones de los maestrantes, son un indicador de lo que hemos hecho.

CONCLUSIONES

Si la meta era que los estudiantes terminaran la maestría con la tesis concluida, el objetivo está cumplido. Si también se trataba de que los maestrantes aprendieran los métodos y las técnicas que les demandaron sus proyectos, podemos sentirnos satisfechos. Colateralmente –porque la modificación no pretendía tal- se dieron otras transformaciones positivas: la vinculación de la investigación con la práctica y el otorgamiento de sentido a ésta como medio para la mejora educativa, de las cuales podemos sentirnos hasta orgullosos.

Si, por el contrario, el objetivo era que los estudiantes aprendieran los paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa y cualitativa, quedamos en deuda. Si se trataba de leer toda la bibliografía que marcan las cartas descriptivas, quedamos reprobados. Si la instancia correspondiente nos evaluara por el seguimiento *pie juntillas del programa*, no aprobaríamos.

La síntesis de los lineamientos programáticos con la intención de que los alumnos investiguen no para aprender manuales de metodología sino para que construyan sus tesis, pudo darse en esta generación 2013-2015. El proceso, como hemos tratado de dar cuenta, no estuvo exento de tensiones ni de fragmentaciones. Ello, seguramente, nos indica lo que hay que mejorar en futuras modificaciones curriculares.



Por el momento, podemos contestar a la pregunta dada en el título de esta ponencia: ¿Clases de metodología, tesis o investigación? Las tres: Sí. Siempre y cuando, la metodología no venga predeterminada desde el escritorio del diseñador curricular sino por decisión colegiada, atendiendo a los requerimientos de los proyectos de cada uno de los alumnos, lo que demanda un clima colegiado de construcción, una planta docente que se adhiera a esta propuesta y que, a la vez, haga investigación. Estos son los ingredientes a los que atribuimos el logro alcanzado que hemos narrado.

REFERENCIAS

Díaz-Barriga, Á. (2009). Criterios de evaluación externa de los posgrados en México. Un sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social. En Pacheco, T. y Díaz-Barriga, Á. (coord.) *El posgrado en educación en México*. México: UNAM/IISUE. Pp. 45-88.

Escuela Normal Oficial de León. En <http://www.enoleon.edu.mx> y <http://www.enoleon.edu.mx/historia.php>

Hernández, B. (2015). Diseño curricular de los programas educativos de posgrado de la Dirección para la Formación de Profesionales de la Educación. Aprendizajes y prácticas. Tesis de Licenciatura en Educación. Universidad de Guanajuato. México.

Jiménez, V. M. (2009). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación", en Pacheco, T. y Díaz-Barriga, Á. (coord.) *El posgrado en educación en México*. México: UNAM/IISUE.

Pacheco, T. y Díaz-Barriga, Á. (coord.) *El posgrado en educación en México*. México: UNAM/IISUE.

Secretaría de Educación de Guanajuato, Escuela Normal Oficial de León (2008). *Propuesta curricular de la Maestría en Desarrollo Educativo*. México: Autor.