

LOS DOCENTES ANTE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. LA TESIS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

JAIME ROGELIO CALDERÓN LÓPEZ VELARDE
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 231 Zacatecas

RESUMEN: Se presentan los resultados parciales del análisis de las tesis del Programa de *Maestría en Educación, Campo Formación Docente* de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Las tesis son vistas como productos académicos que están sujetas a regulaciones institucionales, aprobación de sinodales, tradiciones académicas y tensiones a las cuales subyacen relaciones de poder, toda vez que promueven y legitiman posiciones sociales mediante el otorgamiento de títulos. Se analizaron 13 tesis de graduados de las generaciones iniciales del programa que abarcan el periodo 1996-2001 para conocer los elementos básicos en los cuales se manifiestan inconsistencias teóricas y metodológicas para que los formadores de docentes de este programa y los estudiantes establezcan estrategias que permitan superar las dificultades encontradas. Con este fin, se elaboró una ficha de registro

para obtener datos básicos de las tesis que posteriormente fueron concentrados en matrices de análisis. Las debilidades más importantes consisten en una tendencia por abarcar múltiples aspectos del objeto de estudio y escaso diálogo con los conceptos principales de la investigación. Con respecto a las técnicas a partir de las cuales se obtienen y analizan los datos, se aprecia una tendencia a presentarlos de manera fragmentada. Estas limitaciones reflejan las dificultades que implica para los docentes en ejercicio cursar un programa orientado a la investigación, pero las condiciones del contexto institucional en el cual ocurren estos procesos formativos son determinantes para su comprensión, particularmente la experiencia de investigación de la planta académica.

PALABRAS CLAVE: Formación de Profesores, Investigación Educativa, Estudios de Posgrado.

Introducción

El interés por analizar las tesis del programa de Maestría en Educación de la UPN, Unidad Zacatecas, obedece a cuatro razones: La primera, para conocer el tipo de investigaciones realizadas, las áreas temáticas y niveles educativos abordados. La segunda, para examinar los principales componentes con los cuales se estructuran estos productos de investigación e identificar aquellos aspectos en los cuales se manifiestan inconsistencias

teóricas y metodológicas para que sean tomados en cuenta por los docentes responsabilizados de conducir estos procesos formativos. La tercera, para que los estudiantes de los programas de posgrado en educación reflexionen acerca de estas dificultades. La cuarta razón consiste en que las IES que ofertan programas de posgrado en educación, particularmente de maestría, valoren la pertinencia de las dos orientaciones que se promueven en dichos programas (profesionalizante y de investigación) a partir del perfil de los destinatarios y de las características del personal académico dedicado a esta función. En este sentido, el objetivo general fue conocer las características de las tesis del programa citado mediante el análisis de sus elementos básicos para reconocer logros e identificar obstáculos durante su desarrollo. Para su consecución se abordaron los siguientes puntos.

Marco de análisis

La investigación educativa en tanto producto social, implica una revisión crítica de las posturas teóricas y metodológicas desde las cuales son juzgados los conocimientos que se consideran válidos, científicos o dignos de merecer este estatus, toda vez que implican relaciones de poder manifestados en tensiones, disputas, jerarquías, discursos, estándares, capital social y otras formas de regulación y legitimación social del saber. En efecto, la presentación y aprobación de una tesis requiere ser avalada por los sinodales en el marco de regulaciones institucionales, tradiciones académicas y tensiones a las cuales subyacen relaciones de poder, toda vez que promueven y legitiman posiciones sociales mediante el otorgamiento de títulos.

Se asume el interés por retomar a la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu, porque permite dilucidar los problemas de producción del conocimiento no solo desde las implicaciones y procesos propios de los sujetos que la generan sino de la posición social que estos ocupan en la estructura objetiva de un campo y de sus disposiciones (*habitus*). Así, “las posiciones de los agentes o instituciones que conforman el campo, están definidas por su situación presente o potencial en la estructura de distribución de las distintas especies de capital. Es decir, la posesión y acumulación de capital económico, cultural, social simbólico o científico, que determina el acceso a las ventajas del campo” (Martínez, R. 2009:10). Más aún, tratándose de la educación porque el interés específico de los diversos agentes y grupos de agentes en este campo es el monopolio del capital simbólico. En resumen, la caracterización de estos conceptos y su ulterior desarrollo representan

una propuesta de marco analítico para interpretar los resultados finales de las investigaciones de tesis de este programa.

La tesis en el marco de los programas de posgrado

La palabra *tesis* es un término latín (*thesis*) derivado a su vez del griego que se remonta a la tradición filosófica aristotélica contenida en sus textos lógicos y en esencia consiste en argumentar una proposición no demostrada o principio que es motivo de análisis y discusión (Abbagnano, 1966: 1133). La tesis es pues, un concepto que forma parte del lenguaje y la vida académica universitaria y en el cual se ponen a prueba los conocimientos y habilidades investigativas adquiridas por los estudiantes para obtener un grado académico, especialmente en los programas posteriores a la conclusión de una licenciatura (postgrado). Estos estudios que en la legislación mexicana son denominados de *postgrado*, comprenden especialidad, maestría, doctorado y posdoctorado; se imparten en instituciones públicas y privadas; responden a “objetivos de largo alcance en el ámbito de la formación teórica, metodológica, instrumental y/o de la formación para la investigación” (SEP, 2003: 63). Los programas de posgrado están orientados ya sea al desarrollo profesional o a la investigación. Los primeros tratan de “propiciar una formación teórica, metodológica e instrumental que permita al personal académico ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa” (Moreno Bayardo, 2000: 111). En cambio, los posgrados orientados a la investigación, “responden a la intención específica de fortalecer la investigación en el campo de la educación mediante la formación de sus agentes” (2000: 111).

En la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas, la *Maestría en Educación, Campo: Formación Docente*, inició en 1991 como parte de un requerimiento muy específico a principios de los años noventa: la apertura de un posgrado que atendiera las necesidades formativas de los docentes de educación normal. Entre sus objetivos destacan:

- a) “Formar docentes e investigadores de alto nivel académico que contribuyan al conocimiento y a la búsqueda de solución de problemas educativos.
- b) Formar y actualizar los conocimientos teórico-metodológicos de los formadores de docentes para innovar las prácticas académicas en las instituciones de formación docente (UPN, 1994: 54).

Como se puede apreciar en los dos objetivos precedentes se entremezclan las dos orientaciones mencionadas, lo que genera una confusión en los estudiantes desde el momento en que plantean sus problemas, al enfrentarse al dilema de saber si la finalidad que tiene la investigación es explicar y generar nuevos conocimientos o poner a prueba intervenciones que mejoren un aspecto del ejercicio docente.

En cuanto a la matrícula escolar, es importante mencionar que entre el periodo 1991 a 2006 se inscribió un total de 399 alumnos correspondiente a 11 generaciones de los cuales egresaron 282 y se titularon 130, equivalente a un índice de titulación del 32 % (UPN, 2006).

Proceso metodológico

Se revisaron 13 tesis que abarcan el periodo 1996-2001, lapso en el cual se titularon 44 egresados de la 1ª a la 6ª generación (1991-2001) y constituyen el periodo inicial de graduados. En la selección de las tesis se tomó el orden consecutivo que aparece en el listado del documento “Datos escolares de la Maestría en Educación, Campo Formación Docente” (UPN, 2006). Cabe aclarar que tres tesis no se tomaron en cuenta debido a su ausencia física en la biblioteca de la UPN, Unidad Zacatecas, pero fueron reemplazadas por graduados del año 2002, retomándose el orden reportado en el documento arriba mencionado. Con la finalidad de realizar una comparación, posteriormente se analizarán dos periodos adicionales: uno intermedio (2002-2006) y otro final que comprende los años 2007-2010, es decir, de las últimas generaciones de egresados.

Para el análisis de las tesis se elaboró una ficha de registro que incluyó los siguientes datos: Autor, título, fecha de conclusión, área temática, nivel educativo abordado, tema principal, población; objetivo, preguntas de investigación, supuestos o hipótesis, marco teórico, metodología y conclusiones.

Con respecto al marco teórico se identificó la referencia concreta a uno o más marcos de análisis y/o los conceptos básicos que fundamentan la investigación, mientras que para la metodología, se registraron las técnicas de obtención y análisis de los datos. Finalmente se analizó el apartado de conclusiones o conceptos análogos. Una vez revisadas las tesis y vaciados los datos en las fichas, se procedió a numerarlas y elaborar matrices de análisis conforme a cada uno de los apartados, estableciéndose las características correspondientes.

Por razones de espacio, solamente se presenta el análisis de cuatro elementos: 1) Objetivos. 2) Marco teórico. 3) Metodología. 4) Conclusiones. El tipo de investigación, nivel educativo y áreas temáticas se revisaron en lo general y se mencionan en las conclusiones.

Elementos estructurales de la tesis

a) Objetivos

En la elaboración de los objetivos de las tesis de los egresados de maestría se identificaron tres inconsistencias: La primera de ellas es que con frecuencia los objetivos no se enuncian en un solo bloque o apartado de la investigación sino que aparecen en distintos momentos, es decir, se mencionan de forma discontinua como en la introducción o en el alguno de los capítulos iniciales. Cuando así ocurre, no se especifica -en algunos casos- qué otros objetivos se requieren plantear para cumplir el propósito central de la investigación, lo que refleja dispersión de los graduados y resta méritos a la investigación. Otra situación que se presentó en un caso, es cuando se formulan objetivos para cada capítulo, decisión válida a nuestro modo de ver pero parcial en tanto no se explicita un objetivo general con el cual guarden relación aquéllos. Cabe mencionar que en varios casos un objetivo se define en términos equivalentes: *aspiración, propósito e intención*, decisión que también es correcta, no obstante los énfasis de cada uno de ellos.

La segunda inconsistencia es la tendencia que se observa por abarcar demasiados objetivos, inclusive en el enunciado de un objetivo general también se incluyen hasta tres objetivos. Esta situación refleja por un lado, la dificultad de articularlos de acuerdo a su orden de importancia y, por otro, a la insuficiente delimitación del objeto de estudio.

La tercera inconsistencia es que los objetivos no se explicitan como tales sino que se identifican a través de verbos activos. La situación opuesta -que acabamos de mencionar líneas arriba- es cuando se enuncian los objetivos, pero no se especifica el nivel de los mismos. En síntesis, la elaboración de objetivos es una parte fundamental en cualquier proyecto de investigación educativa que debe revisarse y analizarse sin el afán de establecer procedimientos rígidos, lineales o ceñidos a esquemas homogéneos y predeterminados. No obstante las debilidades anotadas, los objetivos tácita o explícitamente están presentes en las tesis analizadas.

b) Marco Teórico

Un primer análisis de este apartado revela una debilidad importante. Esto es, un desarrollo heterogéneo de las tesis, con escaso nivel de profundidad y una tendencia a recurrir -antes que a una determinada teoría- a diversos autores representativos que han abordado el campo de conocimiento. En efecto, en la mayoría de las tesis si bien no se menciona una teoría particular, se retoman varios conceptos de teóricos que abordan el objeto de estudio. En otros casos, sí se señalan (de la resistencia de H. Giroux; la hermenéutica de Gadamer; la acción comunicativa de Habermas, el imaginario social de Castoriadis, la teoría curricular de R. Tyler), además de apoyarse en otros autores.

En dos casos se hace referencia a una teoría particular y se definen con un buen manejo sus principales conceptos (Imaginario social de Cornelius Castoriadis y campo de producción simbólica, capital cultural y *habitus* de Pierre Bourdieu). También en dos casos se presenta la situación contraria, es decir, se dice recurrir a algunos elementos de una teoría particular pero no existe un apartado específico ni referencias conceptuales sobre dichas teorías a lo largo de la tesis.

Al analizar la relación entre el desarrollo teórico y la interpretación de los datos, se aprecia otra debilidad consistente en el escaso diálogo o discusión con los conceptos principales de la investigación, lo que ocasiona un desequilibrio en el desarrollo de este vínculo. En otras palabras, los usos de la teoría no son retomados y dan la impresión de reunir un requisito académico al que no se le pone la atención que merece. En resumen, el papel de la teoría en la construcción y desarrollo de las tesis requiere clarificar su importancia y modo de articulación con el análisis e interpretación de los datos a efecto de reflexionar la consistencia de las teorías o conceptos que orientan la investigación.

c) Metodología

En las tesis examinadas, se aprecia el predominio del enfoque cualitativo sobre el cuantitativo. En el primero destacan a su vez las investigaciones que dicen adoptar el método etnográfico, seguidas de otras perspectivas como el análisis de contenido de: (propuestas, de informes recepcionales y de entrevistas). A éstas se añaden; la historia de vida; análisis del discurso, investigación-acción participativa y el análisis histórico social interpretativo. En su mayoría se señalan las técnicas de

obtención de los datos y los instrumentos empleados (observación participante, entrevistas: estructuradas, semi-estructuradas, abiertas, en profundidad e informales; diarios de campo, cuadernos y/o registros de clase de los alumnos, audiogramas, etcétera). Cabe mencionar que algunas de estas tesis combinan técnicas de corte cuantitativo, particularmente encuestas para complementar la información.

Del examen de este apartado se desprenden cuatro puntos débiles: El primero es la ausencia de un capítulo o apartado específico que aborde las características del proceso metodológico. Esto no significa que los tesisistas hayan dejado de lado su desarrollo sino que se encuentra de manera dispersa, y sin distinguir niveles de análisis. El segundo refuerza este débil desarrollo metodológico en el cual se mencionan muy escuetamente las características y procedimientos de obtención de los datos empíricos y en su mayoría las técnicas para analizarlos se presentan de manera fragmentada. Por consiguiente, existen dificultades para la realización de procesos de codificación y construcción de categorías, así como del empleo de estrategias metodológicas de validación del análisis e interpretación de los datos. Se presentan casos en los que se hace alusión un tipo de metodología pero en la bibliografía no existen referencias a la misma y la sistematización de la información y el análisis de los textos se presenta en las conclusiones.

El tercero es la tendencia por abarcar muchos casos y /o unidades de análisis, (escuelas, grupos, alumnos y profesores) que, particularmente en las investigaciones etnográficas, requieren condiciones de tiempo que rebasan las posibilidades reales para que los formadores de docentes o los maestros en ejercicio permanezcan en los lugares donde realizan el trabajo de campo. También en las investigaciones estadísticas suelen presentarse confusiones metodológicas con respecto a la caracterización del tipo de estudio. Finalmente, un cuarto punto consiste en el insuficiente desarrollo de los fundamentos epistemológicos del enfoque metodológico adoptado y su relación con el objeto de estudio y problema planteado. En resumen, los obstáculos mencionados reflejan inconsistencias en el momento de entender la lógica de análisis e interpretación y coinciden con la afirmación de Guadalupe Moreno en el sentido de que “Los productos de investigación que generan los estudiantes de los posgrados tienen diversos niveles de calidad, pero es común encontrar un gran número de problemas” (Moreno Bayardo, 1998).

d) Conclusiones

Esta parte fundamental es en donde se manifiestan claramente tres problemas: El primero es que no se enumeran o se establece su orden de importancia, situación que dificulta su identificación. El segundo es la falta de concisión y la tendencia a extenderse demasiado para reiterar aspectos e ideas ya abordadas en los capítulos precedentes e incluso, planteándose nuevas argumentaciones. En casos específicos se repite hasta cuatro veces una conclusión y en otro, un resultado se pone en duda más adelante. El tercer problema es que al inicio de este apartado no se señale que los resultados sean concluyentes o una breve explicación sobre sus características. Sin embargo, se esgrimen diversas justificaciones. En palabras de los tesisistas, se aclara que, “las conclusiones no son tales” o “no lo es en rigor”; “son consideraciones finales no afirmaciones de tipo concluyente sino para dar cuenta de aquéllos aspectos que el estudio abordó y de los que ha dejado abiertos”; “no hay conclusiones terminales o cerradas”; “a manera de cierre”; Otro término es el de “Resultados y puntos más relevantes”. Finalmente, se manifiesta la dificultad para articular las promesas iniciales planteadas en los objetivos con los resultados alcanzados. Si bien existen diversas maneras de plantear las conclusiones y es apropiado precisar el alcance de las mismas, es recomendable exponerlas de la manera más concisa posible de acuerdo a su orden de importancia. Otro aspecto que por lo general no se le da la importancia es la alusión a nuevos problemas y líneas de investigación.

Resultados preliminares

1. Las tesis analizadas muestran diferentes niveles de rigurosidad y por tanto de calidad, asunto que es juzgado por los sinodales en el momento de emitir su dictamen.
2. Los tipos de investigación contenidas en las tesis se corresponden con la orientación del programa (investigación) en su mayoría de corte cualitativo. Solamente en un caso la tesis fue de intervención educativa.
3. El campo al cual hace énfasis el programa (formación docente) guarda relación con siete formadores de docentes de diversas instituciones, mientras que seis lo cursaron profesores en servicio de educación básica. Por esta razón los niveles educativos que abordan las tesis pertenecen a la educación superior y a la educación básica a excepción

de un caso. Los sujetos analizados en las tesis son alumnos de las instituciones de formación inicial y continua de docentes (Normales y UPN) incluyendo a los profesores en ejercicio de preescolar, primaria y secundaria. Por lo que a las áreas de conocimiento se refiere, en ambos niveles predomina la diversidad.

4. La orientación del programa hacia la investigación debe rectificarse ya que la mayoría de los estudiantes son docentes en ejercicio.

5. Las debilidades anotadas obedecen a las capacidades individuales de los estudiantes, pero solo pueden comprenderse en el contexto institucional en el cual ocurren estos procesos formativos. Así, la experiencia de investigación de la planta académica, la presencia o ausencia de trabajo colegiado y de líneas de investigación, y las características de los programas de estudio son determinantes en la calidad de las tesis. Los aciertos no se minimizan, por el contrario, merecen amplio reconocimiento porque la mayoría de las tesis aportan conocimientos, propuestas y reflexiones que no son valorados debido a la escasa difusión de sus resultados.

Bibliografía

Abbagnano, N. (1966), *Diccionario de filosofía*, México, FCE.

Bourdieu, P. (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.

Martínez, R. (2009), "Mínimos teóricos en la construcción de estados de conocimiento", Documento de trabajo, México, UPN, Unidad Chihuahua.

Moreno Bayardo, Ma. G. (1998), "Aproximación a la problemática de los posgrados en educación en México. ¿competitividad o consolidación?", En: *Omnia*, núms. 38-39, México, Dirección General de Estudios de Posgrado-UNAM, pp. 99-106.

_____ (2000), "Los posgrados en educación como alternativa de formación docente", en: Matute, Esmeralda *et al* (coordinadoras). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, México, U. de G. pp. 105-121.

Secretaría de Educación Pública (2003), *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base*, México: Autor.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas (1994), *Programa: Maestría en Educación, Campo: Formación Docente*, Zacatecas, México. Autor.

_____ (2006), *Datos escolares de la Maestría en Educación, Campo Formación Docente*, México, Autor.