



¿EN PRIMERA PERSONA O IMPERSONAL? QUÉ SABEMOS ACERCA DE LOS TEXTOS ESCRITOS EN MAESTRÍAS PROFESIONALIZANTES

ADRIANA PIEDAD GARCÍA HERRERA

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DE JALISCO
adrianapiedad.garcia@bycenj.edu.mx

Resumen

La investigación que se presenta se enmarca en la política del PNPC de CONACYT y el apoyo que se ha dado en los últimos años a los posgrados con orientación profesional. Se muestran los resultados de un estudio instrumental de caso acerca de las prácticas de formación en una maestría en educación con orientación profesional, para aportar acerca de lo que se sabe de los productos de titulación y la poca congruencia que tienen con las prácticas de formación en las que se analizan problemas de la práctica cotidiana de los estudiantes, que en la mayoría de los casos son docentes frente a grupo de distintos niveles educativos. Los recursos narrativos orales y en primera persona que se usan durante las clases para la identificación de problemáticas educativas, en las tesis se convierten en un lenguaje impersonal, con un estilo más cercano a las tesis de investigación. La ponencia aporta a la discusión acerca de la congruencia esperada entre los propósitos de los posgrados con orientación profesional y los documentos de titulación.

Palabras clave: Conacyt, Estudios de posgrado, Práctica docente, Orientación Profesional, Tesis Profesional.





INTRODUCCIÓN

El Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (2002-2006) incorporó dos cambios importantes en la política de posgrado: estableció el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) y reconoció la necesidad de “ampliar ese padrón para reconocer los programas de posgrado de orientación profesional de *buena calidad*” (SEP-CONACYT, 2001, p. 2). Hasta el año 2010 el PNPC incorporó criterios de evaluación más específicos que la distinguen de la orientación a la investigación, y a partir de esa fecha se han seguido ampliando y precisando. Uno de los criterios utilizados para evaluar los programas es el de congruencia, de tal manera que la naturaleza de los programas con orientación profesional determinará en buena medida el contenido de los criterios. Las estructuras de relevancia (Berger y Luckmann, 1968) del currículum de maestrías en educación con orientación profesional y los procesos de titulación tienden a institucionalizarse y en ocasiones no tienen tanta congruencia con las prácticas de formación que tienden a ser más dinámicas.

Lo que se sabe acerca del impacto que puede tener la formación con orientación profesional se puede identificar en los documentos de titulación como productos tangibles; sin embargo, en un análisis más fino se identifican otros impactos, como parte de la formación cotidiana de los estudiantes en las sesiones de clase de maestrías en educación. En esta ponencia se hablará sólo de la manera cómo se formulan los problemas en las sesiones de clase, para confrontarlos con los planteados en las tesis. Tiene el propósito de contribuir a lo que se sabe acerca de la escritura en maestrías con orientación profesionalizante y lo que hace falta por avanzar en escritos más acordes con los propósitos de la orientación. Los resultados de la investigación son más amplios y se pueden consultar en García (2015).

CONTENIDO

Investigaciones como la de García, et al. (2001, p. 334) dan cuenta de la elaboración de un trabajo de titulación que “en el caso de los programas nítidamente profesionalizantes la existencia de tesis de investigación contradice los objetivos formativos y obstaculiza la titulación”. Este caso coincide con otros en los que, producto de la institucionalización de las estructuras y de normatividades anteriores, se solicita una tesis como producto de titulación en programas profesionalizantes. Ponce (2005, p. 265) analiza tesis y encuentra que “la tendencia más generalizada se localiza en los bajos niveles de reflexividad”. Es decir, desde los objetivos del





programa que tienen el propósito de formar profesores reflexivos, el análisis de las tesis muestra una realidad contraria a lo esperado.

En la línea de análisis bibliométrico de tesis de posgrado en educación, Gutiérrez y Barrón (2008, p. 79) revisan documentos de tres programas del estado de Morelos y reportan que las problemáticas "son parte del ámbito profesional de quienes desarrollaron la investigación". Por su parte Lechuga (2011) también analiza tesis de posgrado en educación para explorar la producción y circulación del conocimiento educativo en programas para profesores de educación básica. En sus hallazgos reporta que se refieren a cuestiones problemáticas de las prácticas en las que se desempeñan los estudiantes; reforzando la visión documentada de la investigación en educación que realizan los docentes, la cual se circunscribe al ámbito de su competencia profesional.

En las prácticas de formación se transforman los propósitos básicos plasmados en el plan de estudios de cualquier programa educativo; en ellas se dan los procesos de formación y se hace una traducción del currículum prescrito al currículum enseñado (Gimeno, 1988). Se hace una confrontación entre lo deseable y lo posible, entre la propuesta general y las asignaturas que conforman el currículum, sus contenidos y su bibliografía. Se cuenta con casi nada de investigación con referente empírico en el plano de las prácticas de formación en posgrados, de tal manera que poco se sabe de los énfasis con los que se moldea el currículum de un posgrado profesionalizante. El currículum moldeado permitirá mostrar lo que se sabe de los procesos de formación desde los contextos específicos en los que tiene lugar, y lo que falta por hacer para lograr la congruencia esperada entre las prácticas y los documentos de titulación.

En los cursos de posgrado se solicitan productos a los estudiantes que dejan ver el significado que construyen en torno a su formación. En los trabajos de titulación sucede algo similar; sin embargo, estos documentos son producto de un proceso de formación diferente al que se lleva en los cursos durante la maestría. Los recursos narrativos (cuando son orales) son estructuras de relevancia que se concretan en las prácticas de formación y que le dan un papel protagónico al lenguaje. Las narraciones de la propia práctica proporcionan herramientas para la comprensión social de la realidad y de la actuación profesional de los estudiantes. En la narración el protagonista empieza a comprender el papel que representa en su escenario profesional, y en el espacio de la maestría aprende a representar su desempeño por medio de los recursos





narrativos (Bruner, 2006). Trasladar la narrativa a los trabajos de titulación es algo que en el caso estudiado no se logra aún, es un aspecto en el que se ha de trabajar para lograr la congruencia con las prácticas de formación, como se mostrará más adelante. Las producciones de los estudiantes son orales y escritas, y las escritas se hacen en las clases y en las tesis, pero en ambos casos sus características son diferentes.

METODOLOGÍA.

Se realizó una investigación con estudio instrumental de caso (Stake, 2010); el recorte que se presenta en esta ponencia es sólo en el ámbito de las asignaturas obligatorias de la maestría observada (MO en adelante) y las tesis de los estudiantes, en el contexto de la Educación Superior Universitaria de una maestría en educación con orientación profesional que desde 2008 está incorporada al Padrón de Excelencia de CONACYT. Se hizo el análisis del plan de estudios y de los programas de los cursos. La selección de las clases a observar y las entrevistas se hizo a través de un muestreo teórico: “el principio básico del muestreo teórico es seleccionar casos o grupos de casos según criterios concretos acerca de su contenido en lugar de utilizar criterios metodológicos abstractos” (Flick, 2004, p. 80).

Se observaron las asignaturas obligatorias y se entrevistó a los formadores responsables y en relación con los estudiantes la selección se hizo a través de sus productos. Esta conjunción de perfiles responde a la distribución social del conocimiento que plantea Schütz: “ya que cada individuo conoce sólo un sector del mundo, y el conocimiento común del mismo sector varía de un individuo a otro en cuanto a su grado de nitidez, claridad, trato directo o mera creencia” (en Mardones, 2001, p. 283).

Para el análisis de las producciones de los estudiantes se seleccionó la última tesis que asesoraron los formadores observados y que están publicadas en la página Web de la Facultad. Para el proceso de análisis se utilizó el programa Atlas.ti; es de llamar la atención que en el análisis del tercer documento primario (la tercera tesis), se saturó la información, es decir, ya no hubo códigos nuevos en las restantes. Este hecho habla de las regularidades, no sólo en el aspecto formal, sino también en el contenido. La revisión de las tesis no tuvo ningún fin evaluativo, el propósito fue incorporar las voces de los estudiantes en los productos finales. La investigación se realizó entre 2011 y 2014, periodo de cambios vertiginosos en la normatividad del PNPC. Es





necesario aclarar que la MO se modificó como parte de la evaluación tanto interna como externa, y el cambio de la normatividad de la Universidad que alberga el posgrado.

RESULTADOS

En su expresión más genérica, en los posgrados con orientación profesional se espera formar profesionales de alto nivel, o expertos, que sean capaces de resolver los problemas educativos que aquejan al país. En los Foros Internacionales de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación se hizo referencia a “la nebulosa distinción entre los programas para la formación de investigadores y los llamados posgrados profesionalizantes” (De Ibarrola, et al., 2012, p. 20). Sin que sea el propósito de esta investigación la diferenciación entre orientaciones ésta se filtra en las tesis de los estudiantes, lo que refleja una débil congruencia entre las prácticas de formación (más con una orientación profesional) y los productos de titulación (con mayor énfasis en la investigación). Si bien en las tesis se puede identificar la expresión final del problema, la habilidad para identificarlo se observó durante las clases y las tareas cotidianas que se solicitaron a los estudiantes.

Los problemas presentados en clase.

En los grupos observados se solicitó a los estudiantes de la MO, que a su vez se desempeñan como docentes en distintos niveles educativos, que presentaran estrategias que han utilizado durante sus prácticas y/o el diseño de una propuesta innovadora. En las presentaciones se identifican distintas formas que toman las problemáticas educativas, para la exposición de la presente ponencia sólo se presentan dos casos:

Falta de material para enseñar una asignatura. En el caso de la enseñanza de Etimologías en el nivel bachillerato, una estudiante señaló “cuando me dieron esta materia tuve que ir hasta asesorías porque hay muy poco material para dar este tipo de clases” (F3_RC1). Comentó que los alumnos de bachillerato completan sus libros y repiten una y otra vez las palabras para que se aprendan el significado de las etimologías, pero eso hace la clase muy árida.

Problemas relacionados con un entrenamiento específico. En un grupo se hizo referencia al ensamblaje de computadores, el estudiante lo expresó de la siguiente manera: “antes de que le metan mano al equipo, mejor que los simulen” (F3_RC1). Propone utilizar un simulador fabricado por la empresa CISCO específicamente para este fin. Los problemas relacionados con





el entrenamiento tienen que ver con actividades prácticas que requieren el desarrollo de cierta competencia o habilidad, el problema se refiere a la necesidad de formación previa en la institución, antes de aplicar esos conocimientos en casos reales.

La problemática que se presenta en las clases explícitamente hace referencia a la experiencia de los estudiantes, es como si relataran un día de trabajo haciendo referencia a las dificultades a las que se enfrentan cotidianamente. Los problemas tienen que ver con la mejora, se deja ver una preocupación genuina por tratar de solucionar esos problemas, es decir, tratar de incorporar algunos cambios en sus prácticas para atender esas dificultades y mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Los estudiantes van aprendiendo durante las clases que no es cualquier problema el que tienen que plantear, es un problema que se tiene que atender, y ese es un filtro en la identificación y selección del problema para la tesis, pero antes de llegar a ese momento, en las clases se ensayan problemas, se podría decir que se entrenan en identificar problemas que sean susceptibles de atender en el contexto de la MO. Los problemas que se plantean en las clases se hacen de manera oral y con el apoyo de una presentación para todos, esa expresión es siempre más fluida que la que se hace en las tesis que es por escrito y con ciertas exigencias formales, quizá también por eso los problemas que se identificaron en las clases son más variados y espontáneos.

Las problemáticas educativas de las tesis.

Los problemas en las tesis revisadas se plantean en una serie de relaciones que van de la dificultad para el logro de los propósitos de un curso, hasta la reprobación y deserción. El problema en todos los casos se traslada al profesor o a la institución educativa y en una secuencia de relaciones se va mostrando una necesidad; el énfasis cambia, ya no es una dificultad propia como se hacía en las clases, ya es una necesidad como ausencia, falta o debilidad. La necesidad se explora con un diagnóstico y toma la forma de justificación de la propuesta:

Después de haber analizado los software educativos mencionados anteriormente, se pudo constatar que no se encontró alguno que se adecuara a los propósitos del profesor de la asignatura de Conceptos Contables y Financieros en el Ámbito Educativo ya que la parte que contiene la teoría contable, está enfocada a conceptos generales y hace referencia siempre a





empresas que fabrican y/o comercializan productos ... sin hacer mención en algún momento aquellas que prestan servicios, como es el caso de una institución educativa (F2_MO).

Esa forma de plantear el problema se hace de manera impersonal, en las tesis no se señala explícitamente por qué están redactadas de esa manera, pero a pesar de escribir de manera impersonal el estudiante se deja ver en la manera como plantea su dificultad:

Con la experiencia de 12 años se ha observado lo complejo que es el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula en esta universidad, principalmente en cuanto a que los alumnos no pueden realizar todos los proyectos en el tiempo disponible en el horario formal en el aula. Aunado a esto el docente no cuenta con espacios para poder desarrollar una asesoría eficiente para el seguimiento y desarrollo de dichos proyectos; lo anterior dificulta al alumno para poder alcanzar las competencias planteadas en el programa de estudio (F3_MO).

Las problemáticas que refieren al logro educativo hablan de estudiantes de la MO que se desempeñan como docentes en el nivel medio superior y superior, que imparten asignaturas como Historia de México, Conceptos contables y financieros o Mercadotecnia; que trabajan en una Universidad Tecnológica o en un Colegio de Bachilleres. Y estas problemáticas tienen en común la necesidad de mejorar, de hacer cambios para que sus alumnos superen esas dificultades en el logro educativo.

Las situaciones problemáticas de las tesis se ven como un producto que contrasta con las situaciones planteadas durante las clases. En éstas se ensaya, se puede hasta soñar en el cambio y la mejora, pero en la tesis se tienen que mostrar evidencias y esa tarea va formalizando esas experiencias espontáneas, en términos de Berger y Luckmann (1968) van institucionalizando la formulación del problema.

CONCLUSIONES

Lo que producen las prácticas de formación en la MO en muchas ocasiones son productos tangibles pero en escenarios fuera de las aulas de la Facultad que ofrece el programa, se traen a cuenta como narraciones en las sesiones de clase. Esas experiencias dan cuenta de las máximas (Shulman, 2005) que van descubriendo los estudiantes y que pasan a formar parte de su acervo individual de conocimientos. Las producciones escritas en el proceso de formación toman su máxima expresión en el proceso de titulación. La ponderación que tiene la elaboración





de la tesis en relación con otro tipo de producciones en la maestría, no sólo se refleja en el tiempo que se le dedica durante el proceso de formación, también en la importancia que se le da como evidencia del logro del perfil de egreso, este fenómeno no es privativo de la MO.

El principal impacto de los posgrados con orientación profesionalizante tiene que ver con la aplicación, que no necesariamente se hace en el esquema problema-propuesta. La aplicación inmediata de conocimientos es inevitable en las aulas en las que el docente a su cargo es a la vez estudiante de maestría. Este impacto no tiene un registro formal, ni una presentación sistemática de evidencias, pero no se puede negar dada la elocuencia con la que narran los estudiantes sus experiencias de aplicación. Una aplicación más sistemática se identifica en las tesis; sin embargo, su estructura se tiene que ajustar a los criterios establecidos institucionalmente.

Se esperaría que se recreara la narrativa vivencial en los productos de titulación, pero en las tesis no sucede. Es una muestra de lo que hace falta avanzar en la definición de los tipos de textos más acordes con la orientación profesional en las maestrías en educación. Desde la perspectiva de los estudiantes pareciera que en el esquema de la MO se hacen dos maestrías, los problemas cercanos a su práctica y las “necesidades” que deben atender este tipo de programas y que se plasman en las tesis; quizá más apegados a los productos de investigación, pero más alejados de los procesos que les dieron origen.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Berger, P., Luckmann, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (2006). Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- De Ibarrola, M., et al. (Coords.) (2012). Los profesionales de la educación con formación de posgrado. Informe, conclusiones y recomendaciones de los Foros Internacionales de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación. México: Red de Posgrados en Educación/die-cinvestav.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- García, A. M., et al. (2001). Entre la academia y el mercado. Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México. México: anuies/cees.
- García, A. P. (2015). El significado multiforme de la orientación profesionalizante en las prácticas de formación de una Maestría en Educación. Tesis. Doctorado en Educación. UdeG-CUCSH.
- Gimeno, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, N. G., Barrón, M. C., (2008). Tesis de posgrado en educación en el estado de Morelos. Temas y ámbitos de estudio. Perfiles educativos. Vol. XXX, Núm. 122, pp. 78-93.
- Lechuga, S. (2011). Producción y circulación del conocimiento educativo en los posgrados para profesores de educación básica: el caso del ISCEEM. Tesis de Doctorado, UPN.
- Mardones, J. M. (2001). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. México: Ediciones Coyoacán.
- Ponce, V. M. (2005). Niveles de reflexividad en las tesis de los estudiantes de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa. En Moreno, M. G. (Coord.). Haciendo camino en la investigación educativa. Doctorado en Educación. Programa Interinstitucional. México: isidm/cips/upn-Guadalajara/ulsa, pp. 237-269.
- sep-conacyt (2001). Programa para el Fortalecimiento de Posgrado Nacional. México: sep-conacyt.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Universidad de Granada, España. Vol. 9, Núm. 2.
- Stake, R. E. (2010). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata.



