

## ¿CÓMO VALORAR PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA ASIGNATURAS DE METODOLOGÍA?

Javier Tolentino García<sup>1</sup>

### PROBLEMÁTICA

En los últimos semestres de la mayoría de las carreras, generalmente los estudiantes cursan asignaturas de "Seminario de Tesis"; "Seminario de Investigación"; o "Metodología de la Investigación", en las cuales los objetivos pretenden la elaboración del protocolo de investigación, con el fin de que los estudiantes realicen su tesis y así obtener su Título Profesional.

Antes de dicha asignatura, los estudiantes han cursado otras en donde obtuvieron distintos conocimientos de la profesión, además de haber desarrollado habilidades y actitudes. Estos aspectos, propios de un perfil de egreso, son los antecedentes académicos con que cuenta un estudiante próximo a egresar, o que ya concluyó sus estudios, los cuales deben coadyuvar al desarrollo del trabajo de investigación.

Desde el punto de vista de la gestión escolar, en la etapa de planeación, el docente responsable de impartir un curso de seminario debe reunir cierto perfil:

- Grado de la carrera que cursan los estudiantes
- Haber ejercido la profesión, de preferencia en varias áreas y/o dependencias
- Formación en investigación
- Haber realizado investigaciones
- Compenetrarse en las características del plan de estudios
- Actitud de formar, de enseñar el oficio

El perfil anterior, si bien es cierto que es difícil de encontrar, es determinante para lograr que los estudiantes **construyan** su protocolo. Después de establecer el perfil, el responsable de la conformación de la planta docente, de la selección, o del concurso de oposición, como se recomienda que se realice en la educación superior, se enfrenta ante dos situaciones; por un lado, tiene el programa de estudios ya definido o aceptado de acuerdo al plan de estudios de la carrera; y por el otro, el docente concursante presenta una propuesta de programa de estudios.

De la existencia de estos dos programas de estudio, es obvio que hay un proceso de sincretismo del cual se obtiene el programa inicial que se presenta al grupo, a través del encuadre<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> El autor es docente de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

<sup>2</sup> Para Zarzar (1994) el encuadre tiene como objetivo "que los alumnos tengan claro qué se va a hacer, para qué se va a hacer y cómo se va a hacer, y que acepten y se comprometan conscientemente con esos lineamientos (...) el encuadre, en cuanto a técnica de trabajo, se integra por las siguientes actividades: presentación de los participantes, análisis de expectativas, presentación del programa, plenario de acuerdos y de organización operativa, prueba de diagnóstico.

Sin duda, en este proceso de planeación el responsable de seleccionar, al docente de la materia en cuestión, tiene un rol determinante; es decir, debe "superar" el perfil anteriormente mencionado. Es precisamente en la encrucijada de dicho papel, donde se inserta lo esencial de este artículo, caracterizado por la pregunta ¿cómo analizar un programa de estudios para asignaturas de Seminario de Tesis, de Investigación, o Metodología?

Una concepción limitada del trabajo colegiado o académico sería la de considerar que la función de quien selecciona a los docentes, es la de proporcionar sus observaciones a fin de que este las considere y/o incorpore. La limitación de lo anterior radica en ¿cómo garantizar que haya un adecuado proceso de apropiación por parte del docente seleccionado? Incluso, este planteamiento alude a la necesidad de que el seleccionador se convierta en capacitador, aunque eso corresponderá a otra de las etapas del proceso de gestión escolar.

La descripción anterior queda enmarcada en una de las finalidades de la educación superior, la de buscar calidad de la educación. Al respecto, las actuales definiciones de calidad de la educación parten de que en esta se deben de considerar las características de la oferta, la demanda y la interacción entre ambas.

En este artículo solamente se aborda lo relacionado con la oferta, una parte de ella, en este caso, los programas de estudio; específicamente, lo referente a las estrategias didácticas<sup>3</sup>. Estas representan la piedra angular para superar la educación tradicional. Un programa de estudios esta conformado por distintos apartados: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, bibliografía, entre otros; sin embargo, para este caso solamente se considerará el de las estrategias didácticas.

¿Por qué esta delimitación? Porque un análisis comparativo entre distintos programas de estudio para la misma asignatura, elaborados por varios docentes, con el mismo objetivo (por ejemplo, elaborar el protocolo) lo que realmente establecería una diferencia significativa, sería lo referente a las estrategias didácticas a utilizar para el logro de los objetivos.

## **ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA ENSEÑAR A INVESTIGAR**

De acuerdo con Sánchez (1991), por una parte es factible analizar, los por qué y los para qué de la investigación, tal como aparece en la asignatura (objetivos); por la otra, las diferentes maneras de seleccionar y de organizar los contenidos. Pero, esto es

---

<sup>3</sup> Las estrategias didácticas, anteriormente, en el marco de la educación tradicional y en el de la tecnología educativa eran conocidas como estrategias de enseñanza. Actualmente, sobre todo a partir del desarrollo del cognoscitividad, y más particularmente del constructivismo, se da relevancia al concepto de estrategias de aprendizaje, es decir al procesamiento de la información realizado por el sujeto, donde la labor del docente "no debe ir dirigida sólo a proporcionar conocimientos y a asegurar cierto productos o resultados del aprendizaje (...), sino que debe fomentar también los procesos mediante los que esos productos pueden alcanzarse" (Pozo, 1992).

Publicado en la Revista "ENLACE" de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinación de Unidades del Estado de Veracruz de la Secretaría de Educación y Cultura. Año 2002. Vol. II. Números 2-3. Xalapa Ver.

insuficiente porque falta aún delimitar diferentes acepciones de la producción de conocimientos científicos, al enseñar a investigar, la investigación se toma cómo un: **producto, concepto, proceso o una práctica.**

La respuesta que se dé a estas opciones repercutirá directamente en las estrategias didácticas del programa de estudios. En efecto, cada una de esas opciones sobre la generación de conocimientos conlleva, matices distintos en los aprendizajes significativos, en las experiencias de aprendizaje, en los recursos y materiales didácticos. Es el tipo de concepción, de la investigación, el criterio determinante para analizar y/o valorar un programa de estudios como más relevante o pertinente que otro. Siguiendo a Sánchez (1991), a continuación se describen cada una de las concepciones didácticas de la investigación:

- **La Investigación como Producto**

En este caso, todo el proceso enseñanza-aprendizaje gira alrededor de las investigaciones ya hechas, más aún, bien hechas, que sirven de modelo para enseñar a investigar.

Los aprendizajes significativos se centran en la descripción, análisis, crítica de estudios y trabajos de investigadores de reconocido prestigio. Se lee y analiza su informe científico a fin de identificar cada una de sus partes.

Se enseña en este caso a investigar de una manera documental, al poner todo el peso de la enseñanza en el documento escrito. Al leerlo, analizarlo y discutirlo se recuperan los objetivos y las intenciones del investigador y, sobre todo, se re-crea con sus aciertos y limitaciones el proceso de generación de conocimientos que el siguió.

- **La Investigación como Concepto**

Otros programas de estudios ubican más bien el peso de la enseñanza en la explicitación, discusión y comparación de las acepciones de investigación. Lo que en estos programas de estudio interesa son las definiciones, los planteamientos y cuestionamientos de carácter epistemológicos y/o metodológicos.

Se trata ahora de una estrategia distinta; se enseña a investigar de una manera conceptual. Predomina aquí la investigación-concepto, frente a la investigación-producto que se trató en el apartado anterior.

Al concebir de esa manera el proceso de enseñanza de la generación de conocimientos la propuesta programática se orienta por otra ruta distinta. El estudiante así entrenado sabrá elaborar con mayor o menor acierto un discurso epistemológico del quehacer científico; sin embargo, difícilmente podrá generar realmente conocimientos científicos en su propio ámbito de estudio. Una cosa es enseñar a hablar críticamente sobre el quehacer científico; y otra, es participar efectivamente en la construcción y desarrollo de los mismos.

- **La Investigación como un Proceso**

Entre las modalidades más usuales, está el aceptar la producción de conocimientos como un proceso; es decir, se asume a la investigación como un quehacer complejo, integrado por numerosas decisiones y operaciones: unas teóricas, otras prácticas, éstas operativas, aquéllas instrumentales.

Esta manera de concebir el proceso de investigación, como una ruta o un camino con pasos identificados en una secuencia fija, no es dialéctica. Es más bien una reconstrucción formal, inspirada en la teoría general de sistemas, de lo que sucede realmente al generar conocimientos científicos.

Ello repercute directamente en la estrategia de su enseñanza. Se enseña a investigar acudiendo a manuales de metodología<sup>4</sup> que explican cada paso de la producción de conocimientos científicos, así como su vinculación con los demás.

- **La Investigación como un Práctica**

De acuerdo con Sánchez (1995) es una concepción que enseña a investigar teniendo como referente el proceso mismo de la generación efectiva de conocimientos científicos. Basa la didáctica de la investigación en la enseñanza de las prácticas, procesos, operaciones y mecanismos reales del quehacer científico. Desde esta perspectiva, es decisivo cambiar el énfasis de la didáctica de la investigación, pasando de una enseñanza teórica, abstracta y general a una didáctica práctica basada en la capacitación y entrenamiento en todas las operaciones que ocurren durante el proceso de producción de conocimientos científicos.

El peso de los procesos de transmisión-apropiación se centran en los quehaceres y operaciones de la actividad científica, así como en el adiestramiento y entrenamiento para su ejecución.

## **CONCLUSIONES**

---

<sup>4</sup> De acuerdo con De La Lama (1997), con relación a la formación en investigación, el primer obstáculo emerge cuando el aprendiz revisa los manuales y/o toma seminarios donde se imparte una metodología que se presume infalible y que se muestra de una sencillez aplastante. Esta plataforma metodológica parte de una premisa que impresiona, porque supone que el principiante ya posee un descubrimiento, o que es capaz de producirlo con sólo observar meticulosamente, y que su problema, en realidad, estriba en traducir dicho descubrimiento en una investigación científica. A partir de este descubrimiento, que en algunos casos se le confunde con la selección de un tema, esos manuales recomiendan hacer un objetivo, elaborar una hipótesis, etcétera. Casi se asegura que si se siguen dichos procedimientos se tendrá finalmente una investigación científica y como corolario natural un nuevo conocimiento.

Publicado en la Revista "ENLACE" de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinación de Unidades del Estado de Veracruz de la Secretaría de Educación y Cultura. Año 2002. Vol. II. Números 2-3. Xalapa Ver.

Retomando el planteamiento inicial, el análisis de las estrategias didácticas de diversos programas de estudio, de diferentes universidades, de las asignaturas de Seminario de Tesis, de Investigación, o Metodología, permite conocer, que al enseñar a investigar la investigación es considerada como un producto, un concepto, un proceso o una práctica.

Las primeras tres posiciones, de acuerdo a la descripción realizada son excluyentes, sin embargo, concebir la investigación como una práctica implica recuperar lo esencial de las otras posturas. Sin duda, un programa de estudios que pretende asumir las características de una didáctica de la investigación basada en la concepción de práctica, representa mayores ventajas.

La tipología presentada en líneas anteriores tiene una intención concreta, disponer de información pertinente, a manera de punto de partida, para elaborar propuestas, en el ámbito de las estrategias didácticas de los programas de estudio,. En este sentido, al pretender una manera distinta de enseñar a investigar, el rol del docente será el de posibilitar que el estudiante aprenda-construya el oficio, o tenga la vivencia de los pasos que comprende la creación de una artesanía intelectual<sup>5</sup>.

Programas de estudio, estructurados a partir de la concepción de práctica de la investigación, además de docentes con el perfil adecuado y que "enseñen" el oficio de la investigación, sin duda, coadyuvaran a la formación en investigación de los futuros profesionistas, los cuales podrán realizar su trabajo de tesis como un consecuencia natural de su proceso de formación<sup>6</sup>.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De La Lama, Alfredo (1997), La investigación científica: compromiso y actitud metodológica, en rev. de la Educación Superior de la ANUIES, Vol. XXVI (3), número 103, julio-septiembre.
- Martínez, Rizo Felipe (1997) El oficio del investigador educativo, editorial Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
- Mills, C. Wright (1987), La imaginación sociológica, editorial FCE, México.
- Pozo, Juan Ignacio (1992), Estrategias de Aprendizaje, en Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la educación, editorial Alianza Psicología, Madrid.
- Sánchez, Puentes Ricardo (1991), Por una didáctica diferente de la investigación en la enseñanza media superior, en Epistemología y educación, cuadernos del CESU, número 25, Diana Carbajosa M. y Juan Eduardo Esquivel (coordinadores), UNAM, México.
- Sánchez, Puentes Ricardo (1995), Enseñar a investigar, una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades, editorial ANUIES-UNAM, México.
- Tolentino García, Javier (2000), Titulación: ¿soluciones mágicas?, en Diario de Xalapa, Columna: Educación y Sociedad de la AME, A.C., Sección Veracruz, 10 y 17 de abril del 2000.

---

<sup>5</sup> De acuerdo con De La Lama (1997), cuando los científicos llegan a leer los manuales de metodología, se indignan de su contenido, porque esos tratados subrayan la importancia del formalismo e ignoran o minimizan a la imaginación, al talento creador y a la disciplina académica necesarios para lograr una investigación científica. Para ver el sentido de formación en el oficio de la investigación o en la creación de la artesanía intelectual, el lector puede consultar a Martínez (1997); y Mills (1987), respectivamente.

<sup>6</sup> Además de los obstáculos administrativos y académicos que dificultan la titulación, se han identificado cinco variables: plan de estudios formativo, egresado formado, intereses del egresado, condiciones estructurales y condiciones personales. Para cada una de ellas, se mencionan algunos indicadores (Tolentino; 2000).

Publicado en la Revista "ENLACE" de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinación de Unidades del Estado de Veracruz de la Secretaría de Educación y Cultura. Año 2002. Vol. II. Números 2-3. Xalapa Ver.

- Zarzar, Charur Carlos (1994), Habilidades básicas para la docencia, editorial Patria, México.