

1999-12

El eje teórico en los estudios de posgrado. El caso de la Especialidad en Educación Cognoscitiva del ITESO

Ray-Bazán, Antonio

Ray-Bazán, Antonio (1999). "El eje teórico en los estudios de posgrado. El caso de la Especialidad en Educación Cognoscitiva del ITESO". En Renglones, revista del ITESO, núm.43-44. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/533>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-ND-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

El eje teórico en los estudios de posgrado

El caso de la Especialidad en Educación

Cognoscitiva del ITESO

Antonio Ray Bazán*



El problema

Por regla general, los programas de estudio de posgrado a nivel de especialidad y maestría incluyen un eje teórico en el que se revisan de manera detallada las perspectivas teóricas o conceptuales propias del campo de estudio y de la orientación teórica del programa. Igualmente, incluyen un eje metodológico cuyo objetivo general es que el alumno desarrolle y culmine un trabajo de investigación riguroso en su metodología, aportador en lo conceptual y relevante en lo social.

Se podría afirmar que en muchos casos el eje teórico de los programas de posgrado en los niveles de especialidad y maestría continúan la lógica curricular de las licenciaturas, centrados en la adquisición de contenidos si bien profundizan, amplían y actualizan los conocimientos propios del área del posgrado, es decir, informan al alumno, no necesariamente llevan a elaboraciones conceptuales propias centradas en una búsqueda personal planteada desde la problematización de algún aspecto de su campo socioprofesional. En el mejor de los casos, este cúmulo de contenidos y conocimientos acompañan de manera tangencial esta búsqueda, pero no forman parte integral y nuclear de la misma.

Como consecuencia se da una fractura entre el eje teórico y el eje metodológico porque desde el programa mismo y desde los docentes responsables no se persigue de manera intencionada y explícita el establecimiento de relaciones entre los contenidos de la teoría y los procesos indagatorios que se van gestado en el eje metodológico.

De esta manera, suele ocurrir que la temática de los proyectos de investigación exige lecturas fundantes adicionales que provocan retrasos en la

elaboración de los proyectos, que se compliquen los procesos de asesoría, que no resulte fácil articular los diversos proyectos en programas o subprogramas de investigación y, por último, la pobre eficiencia terminal de tales programas.

Todo lo anterior no quiere decir que el eje de teoría de un programa de posgrado deba desaparecer, ni que la actualización en los conocimientos no sea un objetivo valioso y deseable. Tampoco que los marcos conceptuales de los proyectos de investigación deban estar constituidos única y exclusivamente por las perspectivas teóricas o los cuerpos conceptuales revisados en dicho eje. De lo que se trata es de proponer una manera en que este trabajo de lectura, estudio y reflexión esté dirigido no sólo a que los alumnos obtengan información actualizada, sino también a que desarrollen una búsqueda teórica derivada de los planteamientos de sus proyectos de investigación y a la consecuente elaboración de los marcos conceptuales de dichos proyectos o de una parte significativa de los mismos.

La Especialidad en Educación Cognoscitiva

La Especialidad en Educación Cognoscitiva del ITESO no es ajena a este problema. El programa de este posgrado está constituido por tres ejes:

- Teoría: propone la revisión, en tres semestres, de perspectivas actuales respecto al desarrollo cognoscitivo: la del procesamiento de la información; la sociocultural y la Constructivista.

* Profesor investigador del Departamento de Estudios Socioculturales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. (ITESO).

- Investigación: propone el desarrollo de un proyecto de indagación, desde su planteamiento en el primer semestre, hasta su realización y culminación durante el segundo y tercer semestres.
- Taller: su objetivo se centra en la transformación del estilo docente de los alumnos, mediante la práctica y dominio de un programa para el desarrollo de habilidades de pensamiento infundido en el currículo escolar de cualquier nivel.

En el discurso se reitera la articulación entre estos tres ejes,¹ que desde la perspectiva del equipo de trabajo del programa es evidente, por lo que se espera que los alumnos vayan construyendo el mapa cognitivo del programa estableciendo las relaciones entre los contenidos y problemas que se trabajan. Como es algo que se considera evidente, no ha hay acciones específicas y sistemáticas por parte del equipo docente para ayudar a los alumnos a construir estas relaciones. Los alumnos que tienen experiencia y habilidades para establecerlas, lo pueden hacer por sí mismos con relativa facilidad, pero a quienes carecen de la experiencia y tienen menos habilidades no se les ha ofrecido un escenario de aprendizaje que tenga entre sus propósitos el apoyar explícitamente este tipo de trabajo.

Pongo un ejemplo específico del eje de teoría. Como ya señalé, en segundo y tercer semestre se revisan las perspectivas sociocultural y constructivista del desarrollo cognoscitivo. Ambos cursos están planteados con base en lecturas seleccionadas y representativas que exponen los conceptos nucleares de ambas perspectivas. Temas y textos se programan a lo largo del semestre. Para cada sesión de clase a los alumnos se les pide la lectura previa del texto correspondiente y un trabajo escrito sobre el mismo: resumen, organizador gráfico, comentario, etc. En la sesión se plantean preguntas o problemas referentes a los contenidos la lectura para ser contestadas y trabajadas en pequeños grupos y termina la sesión con una puesta en común y una discusión abierta. El maestro da seguimiento al trabajo de los pequeños grupos, administra los tiempos y modera la puesta en común y la discusión final. Dos o tres veces al semestre se pide la elaboración de un ensayo, que se realiza en el salón de clases con base en preguntas o problemas planteados por el profesor.

Este método de trabajo ha resultado eficaz para los propósitos informativos del eje de teoría, e incluso para los reflexivos y de apropiación de las

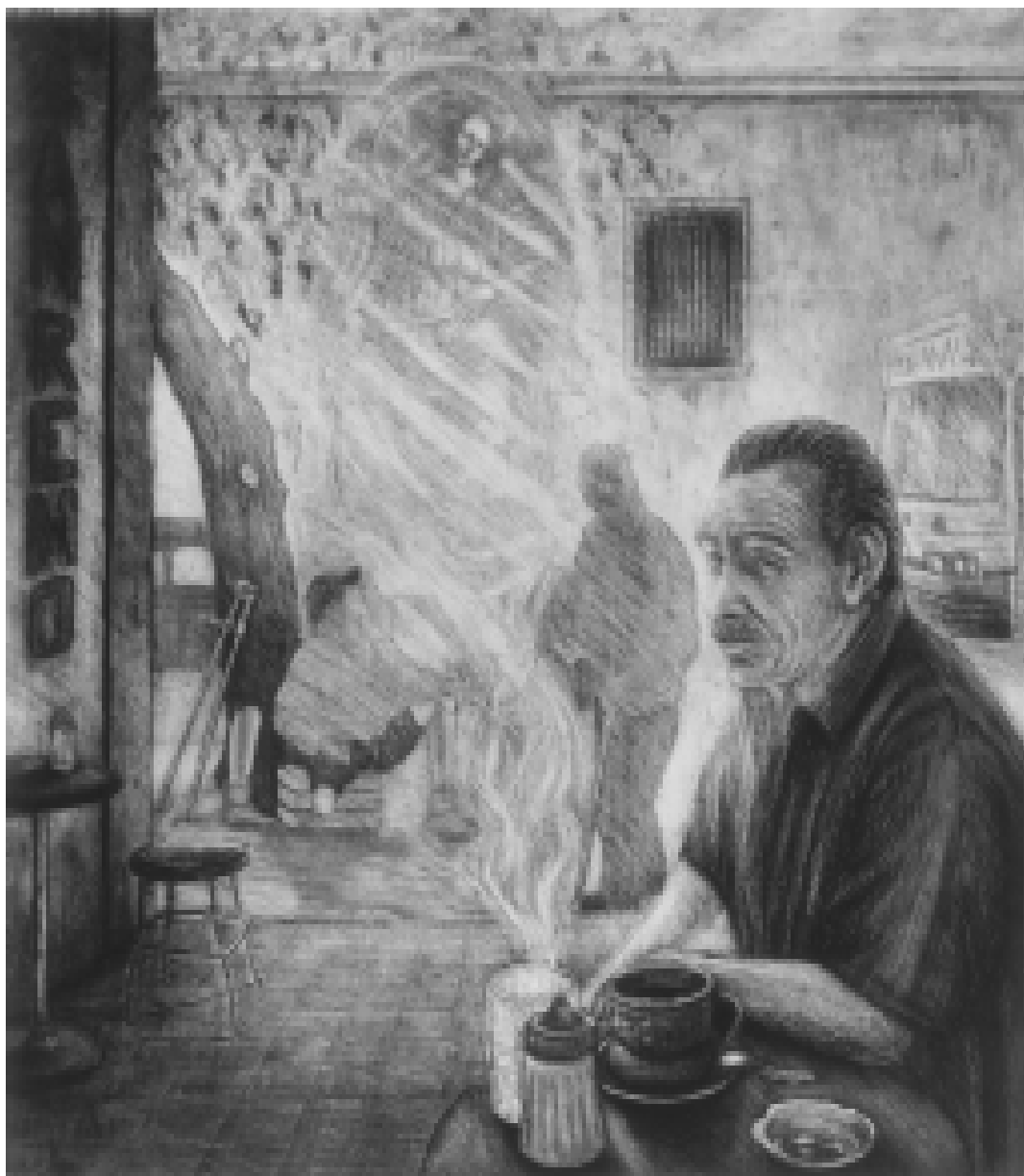
perspectivas teóricas revisadas. La lectura y elaboración previa de trabajos, la discusión y producción en los pequeños grupos así como la puesta en común son factores importantes para que los alumnos logren una mejor comprensión de la información revisada, reflexionen sobre sus implicaciones para la práctica, contrasten y relacionen conceptos de los diversos enfoques o de uno solo, y analicen experiencias y situaciones desde estos conceptos.

Sin embargo, al ser el currículo la prioridad, los alumnos leen lo mismo al mismo tiempo y no se orienta el trabajo de elaboración individual —tanto en los ensayos como en las tareas semanales— hacia el planteamiento y desarrollo de una búsqueda teórica personal, derivada del o de los planteamientos de su proyecto de investigación.

La propuesta. Una primera experiencia

Esta situación ha comenzado a cambiar. Se propusieron dos modificaciones: Una tiene que ver con el método de trabajo y otra implica la modificación del currículo.

- El método de trabajo se ha modificado un poco. Desde el segundo semestre se pide a los alumnos que sus ensayos respondan a preguntas personales y no a planteamientos elaborados por el profesor, que estos cuestionamientos se relacionen con su proyecto de investigación, y que los trabajos de síntesis y esquematización de las lecturas incluyan también un comentario de media cuartilla sobre la pertinencia o impertinencia de la misma para su búsqueda teórica. Así, se espera además del conocimiento y apropiación crítica de los postulados y argumentaciones de la perspectiva estudiada, un par de ensayos que puedan llegar a constituir una parte relevante del marco conceptual de su trabajo de investigación.
- La modificación del currículo una consecuencia del planteamiento anterior. En el tercer semestre del eje de teoría, los alumnos que deben armar su programa de lecturas a partir de un menú de textos agrupados temáticamente en torno a propuestas, conceptos, problemas, etc. de los enfoques teóricos sobre el desarrollo cognoscitivo que constituyen el núcleo central del programa. El criterio de selección de lecturas es la pertinencia de las mismas para la búsqueda teórica del alumno. De esta manera cada estudiante arma su programa de lectu-



La fortaleza, fotografiado aguafuerte y aguainta, 44 x 38 cm, 1998.

ras para el semestre y se establecen grupos de trabajo en función de las coincidencias de las lecturas.

De esta manera se continuó trabajando durante esta primera experiencia, mediante presentaciones y discusiones en pequeños grupos. Cada alumno aportaba su comprensión del texto revisado y señalaba la relevancia del mismo para su búsqueda personal, muchas veces, estableciendo relaciones entre lo leído y lo observado en su labor de investigación. Después del trabajo en pequeños grupos, se reservó un tiempo para hacer una puesta en común, que consistió más en presentar los conteni-

dos revisados en las lecturas que en establecer una discusión general —aunque en ocasiones sí se dio. Este espacio resultó muy importante y enriquecedor para los estudiantes porque de esta manera se enteraban de los contenidos de lecturas que no habían revisado y más de alguno se interesó en hacer una revisión más a fondo de las lecturas que pudieran aportar a su trabajo de indagación.

Los resultados

A continuación se presentan algunos aspectos que valoraron los alumnos:

- “La riqueza de lecturas que podemos compartir”.
- “La libertad para decir y decidir lo que queríamos. Eso enriqueció porque las lecturas de otros motivaron a leer más. Ayudó a hacer el marco teórico de la investigación”.
- “Hubo lecturas de dónde elegir e indirectamente me ayudó a la investigación”.
- “En un principio tuve desconcierto por la falta de lecturas comunes, pero luego encontré el sentido en la lógica de la construcción social del conocimiento. Tuve avances importantes y disfruté de las sesiones, pues oír enriquece”.
- “Aunque para mí algunas lecturas fueron difíciles, el hecho de escuchar después a otros compañeros que habían leído lo mismo que yo, me sirvió para lograr una mejor comprensión de lo que había leído. También, leer lo más difícil al principio me ayudó a entender mejor los siguientes textos”.
- “Decidir qué leer fue difícil. Necesité ojear un poco las lecturas y finalmente, tomé la línea que requería.”

Las propuestas de los alumnos fueron las siguientes:

- “Mas información acerca de las lecturas y coordinar mejor los tiempos para compartir y formar grupos”.
- “Elaborar trabajos más integrales en función de objetos de estudio, más que reportes semanales de lectura”.
- “Estructurar mejor los trabajos en pequeños grupos de manera que se pueda entregar un esquema o resumen de lo discutido. El platicarlo no me es suficiente”.
- “Favorecer la discusión en torno al interés u objeto de estudio, más que en el contenido de la lectura”.
- “Dar más tiempo a la reflexión grupal”.

Respecto de la producción de ensayos que puedan integrarse al trabajo de tesis, en la primera entrega los trabajos fueron desiguales, pues algunos de ellos se redactaron en función de una pregunta personal todavía centrada en la comprensión de los textos revisados. Aunque representaron esfuerzos de elaboración y apropiación de los contenidos, éstos no estuvieron enfocados en el desarrollo de un marco conceptual significativo y apropiado para los proyectos de investigación. Sin embargo, hubo otros

ensayos articulados en esta lógica y que incluso fueron presentados como partes del marco teórico del proyecto.

En la segunda entrega de ensayos, la mayoría de los alumnos presentó trabajos que respondían a los planteamientos teóricos del proyecto de investigación. Algunos fueron claras continuaciones de su primer ensayo, en el que extendían y refinaban los conceptos y argumentos. Sin embargo, todavía hubo algunos ensayos —menos que en la primera entrega— cuyos temas —si bien manifestaron inquietudes personales— no estuvieron orientados a constituir una parte importante del marco conceptual del trabajo de investigación.

Aunque es difícil evaluar esta forma de trabajo a partir de una sola experiencia, se puede afirmar que el balance es positivo. El hecho de tener un menú amplio de lecturas y trabajarlas en las sesiones de clase mediante discusiones en pequeños grupos y puestas en común, abre posibilidades de enriquecimiento informativo, como comentaron algunos alumnos: “oír enriquece” y “las lecturas de otros motivaron a leer más”. De la misma manera, la reconfiguración de los pequeños grupos muchas veces con base en coincidencias temáticas ayudó también a la comprensión de los textos. Por último, tanto en los comentarios de los estudiantes como en los ensayos mismos se pudo apreciar que el propósito de articular el trabajo de lecturas del curso con el de investigación se logró en buena medida.

Hay muchos aspectos por afinar y pulir. Algunos de ellos fueron señalados los propios alumnos. Proporcionar más información sobre las lecturas es algo muy importante, pero también es necesario preparar este proceso desde el semestre anterior, para que los estudiantes tengan más tiempo para planear su programa de lecturas y para que se puedan articular mejor los grupos de trabajo. La labor hacia el interior de los pequeños grupos durante las sesiones de clase puede estar mejor estructurado y dirigido hacia la elaboración de un producto. Y por otra parte, la coordinación y comunicación entre el equipo docente es otro aspecto que se debe trabajar para que esta propuesta pueda ser más productiva.▲

Notas

1. “Plan de estudios de la Especialidad en Educación Cognoscitiva”, documento interno, ITESO, Guadalajara, 1993.